

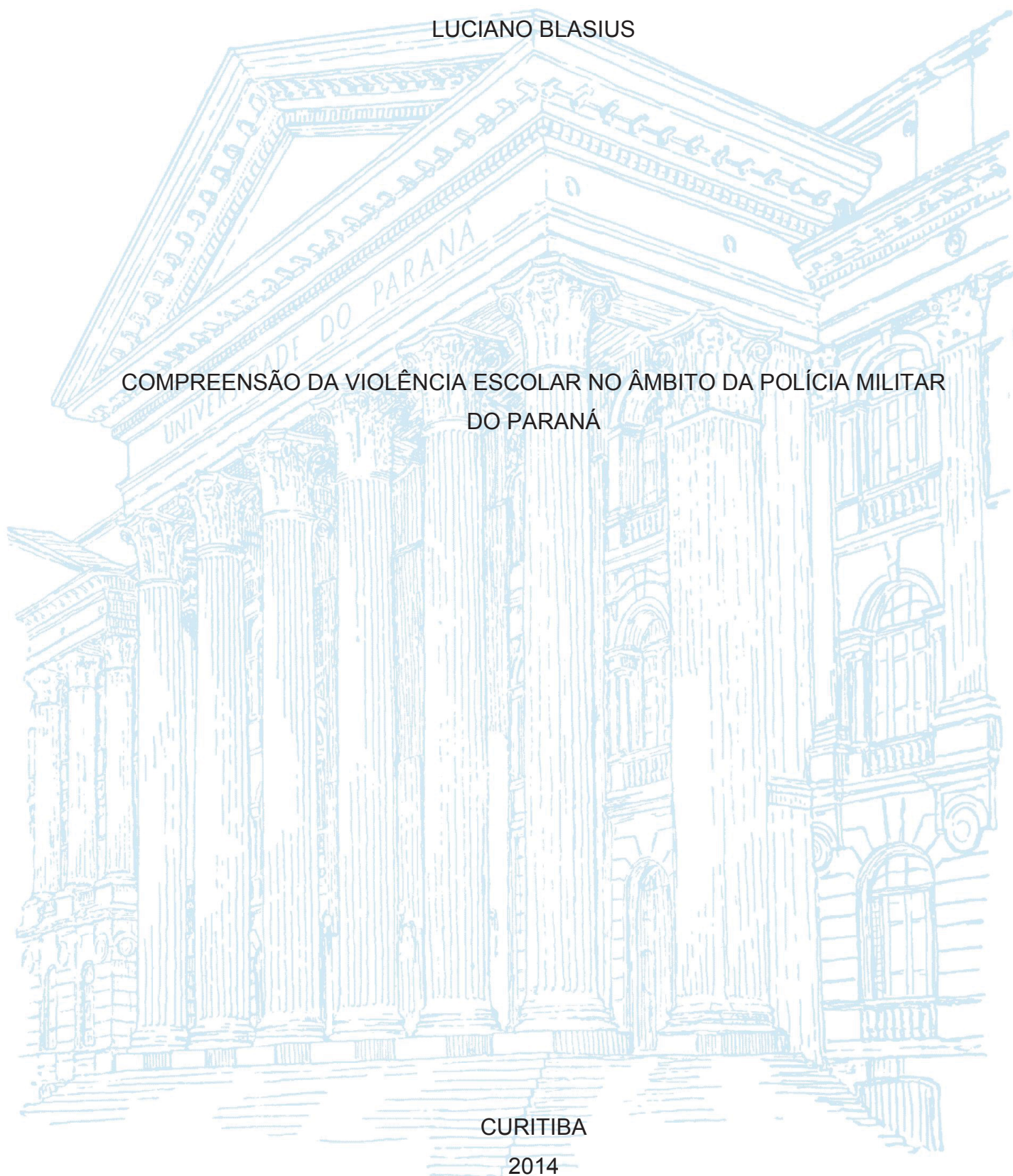
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUCIANO BLASIOUS

COMPREENSÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NO ÂMBITO DA POLÍCIA MILITAR
DO PARANÁ

CURITIBA

2014



LUCIANO BLASIOUS

COMPREENSÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NO ÂMBITO DA POLÍCIA MILITAR
DO PARANÁ

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, da linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Araci Asinelli-Luz

CURITIBA

2014

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Blasius, Luciano.

Compreensão da violência escolar no âmbito da Polícia Militar
do Paraná/ Luciano Blasius. – Curitiba, 2014.
147 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Araci Asinelli-Luz

1. Educação. 2. Polícia Militar do Paraná – Formação. 3. Violência
escolar. 4. Desenvolvimento humano. I. Título. II. Universidade
Federal do Paraná.

CDD 370

TERMO DE APROVAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER



Defesa de Tese de **LUCIANO BLASIU**s para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados: DR^a ARACI ASINELLI DA LUZ (Presidenta), DR. AMADEU ROSELLI CRUZ, DR. JOE DE ASSIS GARCIA, DR^a MARIA DE FATIMA QUINTAL DE FREITAS e DR^a ELIANE CLEONICE ALVES PRECOMA (Membros Titulares) arguíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Tese: **"COMPREENSÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NO ÂMBITO DA POLÍCIA MILITAR DO PARANÁ"**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a ARACI ASINELLI DA LUZ		Aprovado.
DR. AMADEU ROSELLI CRUZ		Aprovado.
DR. JOE DE ASSIS GARCIA		Aprovado.
DR ^a MARIA DE FATIMA QUINTAL DE FREITAS		Aprovado.
DR ^a ELIANE CLEONICE ALVES PRECOMA		APROVADO.

Curitiba, 31 de março de 2014.

Profª Drª Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Profª. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

Hoje há duas rosas especiais no meu jardim das saudades.
Olho para o céu e encontro o azul dos seus olhos; fujo meu olhar ao mar e lá as encontro
também.
Fecho os olhos e sinto: de um lado as mãos ásperas resultadas do trabalho árduo de minha
Mãe, Teresa Ivani Blasius, mas suaves ao me afagar; do outro lado as mãos fracas pela
idade avançada de minha Vó, Genoveva Kosloski, mas fortes pelas imposições superadas
que a própria vida lhe trouxe.
Minhas queridas, eternas presenças em minha vida, mais uma vez e sempre: Obrigado!

AGRADECIMENTOS

A Deus por absolutamente tudo.

À minha Fé que jamais me deixou desistir.

À minha família pela torcida, cada um da sua forma; minha irmã Claudia Blasius e meu sobrinho Vilmar Rocha Teixeira pela torcida silenciosa; minha tia Cecília Kosloski Heinzen pelas orações constantes; minha prima Fernanda Kosloski Heinzen e meu tio Nicolau Olegário Heinzen pelo apoio cotidiano.

Às *pessoas* mais que especiais: Divaldo Pierre Santos Ribeiro pelo carinho, compartilhar, presença e apoio constante; Luis Antonio Josendes Domingues, pelo compartilhar de muitas emoções; Karin Luciana Lecheta, Mônica Gomes de Britto Nefi, Maisa Gomes de Britto, Tami Elga Machado, Adriana da Costa e Liziane Rocha pela Amizade de uma vida; Carlos Alberto Cirto de Oliveira pela Amizade sincera.

Aos/às meus/minhas Amigos/as próximos/as pela compreensão da minha ausência em momentos importantes, pela confiança no meu estudo e pelas palavras de incentivo.

Aos/às meus/minhas Amigos/as distantes pela torcida, preocupação com a conclusão desta pesquisa e carinho que me ajudaram em momentos importantes.

Às minhas queridas Amigas e Doutoradas em Educação Daniele Saheb e Marlene Schüssler D'Aroz.

Aos meus Comandantes e Subordinados/as que propiciaram e entenderam minhas ausências, possibilitando esta conquista.

A todos/as os/as Policiais-Militares que compartilharam suas ações e situações vividas motivando esta pesquisa.

A todas as *pessoas* que de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Às/Aos Professoras/es e funcionárias da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR pela atenção e preocupação com o caminho que foi trilhado.

À Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Quintal de Freitas pela demonstração *pessoal* de excelência acadêmica, que sempre contribuiu para eu perceber posturas exemplares relacionadas a questões éticas, profissionais e científicas. Pela compreensão incomensurável da minha rotina profissional. Pelo respeito e carinho sempre demonstrados.

À Prof.^a Dr.^a Eliane Cleonice Alves Precoma pela Amizade afetuosa e compreensiva, pela vivência e pelo compromisso com uma Educação Humanizada e Humanizadora, pela demonstração cotidiana de carinho, afeto e resiliência.

Às/aos colegas de doutorado pelo compartilhar de experiências e conhecimentos específicos, assim como pela certeza de crescimentos individuais.

A todos meus/minhas professores/as, educadores/as, coordenadores e instrutores/as que contribuíram para minha Educação, graduação, especialização e humanização. Para aqueles/as que foram técnicos/as. Para aqueles/as que foram além dos bancos escolares, fizeram e fazem parte da minha vida, não somente numa relação professor-aluno, mas numa relação de Amigos/as.

Inesquecivelmente:

À Professora Maria da Graça Ramos Vesolowski, do pré-primário;

À Professora Sônia Colleone, da primeira série;

À Professora Zulma Cúrcio Feltrin, da segunda série;

À Professora Alzira Zem Fontana, da terceira série; e

À Professora Lenita Laskoski, da quarta série.

Às quais, mais uma vez, externalizo toda minha admiração e respeito. Agradeço cada vez que pegaram na minha mão. Cada vez que falaram comigo. A todas as correções feitas. A todas as broncas. A todos os elogios. A toda preocupação. Seus

ensinamentos foram essenciais para meu desenvolvimento como ser-humano e para a construção da minha vida.

Especialmente à Professora Doutora Araci Asinelli-Luz

Desta vez não usarei um poema. Desta vez usarei duas simples, mas significantes palavras. Desculpe-me e obrigado! Desculpe-me pelas ausências, pelas falhas, pela não colaboração que você merece; desculpe-me também, por não ser um exemplo de orientando, que, tenho certeza, não correspondeu às suas expectativas; desculpe-me por ficar em débito em participações e publicações; desculpe-me por invadir seus finais de semana, feriados e momentos de folga; desculpe-me, por favor. Obrigado por absolutamente tudo; obrigado por você ser verdadeiro exemplo de busca acadêmica, de retidão ética; obrigado pelas orientações sempre zelosas, atenciosas e Humanas; obrigado por me orientar para além do mundo acadêmico; obrigado pelos socorros em momentos difíceis; obrigado pela confiança e por acreditar em mim; obrigado, extensivo a seus/suas filhos/as, pelo colo materno, sei que há muito espaço e Amor aí, acho até que me aproveitei disso; obrigado por você ser essa *pessoa* maravilhosa e simplesmente Humana; obrigado por você ser simplesmente assim, a Dra! A nossa Araci, de tantos amores, de tanta compaixão, de tanta paixão, de tanta Humanidade e Respeito! OBRIGADO!

O SONHO É O CIMENTO ENTRE PRESENTE E FUTURO!

Araci Asinelli-Luz

RESUMO

A violência é considerada hoje uma pandemia social, que atinge famílias, comunidades e instituições. Fruto das inter-relações que ocorrem no ambiente ecológico escola, a violência escolar demanda a atenção de todas as *peessoas* que ali interagem. Tomando como base a teoria bioecológica do desenvolvimento humano, proposta por Urie Bronfenbrenner (1996), esta análise situacional busca a compreensão que policiais-militares (PMs), pertencentes ao Batalhão de Polícia Militar Escolar Comunitária (BPMEC), têm sobre a violência escolar. Acredita-se que a vivência no ambiente ecológico escolar permite ao PM do BPMEC re-significar a concepção de violência escolar e compreender sua manifestação na adolescência (*processo*). Espera-se contribuir para que a atuação do PM do BPMEC junto às escolas pautem-se por princípios científicos, pelo compromisso ético e pela possibilidade de agir preventivamente na redução das violências escolares. Pretende-se contextualizar a atividade PM do BPMEC no campo de estudo das violências; investigar a compreensão de violência escolar por PMs do BPMEC; verificar como as violências no *contexto* escolar impactam na atuação do PM junto a crianças e adolescentes. Nesta pesquisa fenomenológica utiliza-se a entrevista como técnica de coleta de dados e a análise de conteúdo para interpretá-los, na concepção de Aguiar e Ozella (2013), para a busca de indicadores e a criação de núcleos de significação para a compreensão da violência escolar. As análises indicam que o PM compreende a violência em seu *contexto* e materialização; indicando que a violência escolar contribui para as desigualdades educacionais e situações adversas do cotidiano no ambiente ecológico escolar; também que a exposição a fatores de risco existentes deve ser enfrentada com fatores de proteção para todas as *peessoas* que socializam do ambiente ecológico escolar. O envolver da comunidade gera a filosofia de uma escola comunitária, que não está ali isolada, mas que pertence também àquela sociedade onde está inserida, adotando a postura de que a Educação é dever do Estado, mas responsabilidade de todos, onde esses devem sentir-se pertencentes ao *contexto* e ao *processo*, na perspectiva de que o protagonismo não deve ser apenas juvenil, mas social e demanda *tempo*.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano. Violência escolar. Atuação policial-militar. Teoria bioecológica do desenvolvimento humano. Polícia Comunitária.

ABSTRACT

The violence is considered as a social pandemic which affects families, communities and institutions. Result of the interrelationships that occur in ecological environment school, school violence demands the attention of all the people who interact in that environment. Based on the bioecological theory of human development proposed by Urie Bronfenbrenner (1996), this situational analysis seeks to understand that military police (MPs) belonging to the Battalion of Military Police School Community (BPMEC) have about school violence. It is believed that the experience in school ecological environment allows the MPs BPMEC mean the re-design of school violence and understand its manifestation in adolescence (process). It is expected to contribute to the performance of the MP BPMEC with schools whose agenda is by scientific principles, the ethical commitment and the possibility of preventive action in reducing school violence. It is intended to contextualize MP BPMEC activity in the study field of violence; investigate the understanding of school violence by the MPs BPMEC; verify how the violence in the school context impact the performance of PM with children and adolescents. This phenomenological research uses the interview as an instrument of data collection and content analysis to interpret them in the design of Aguiar and Ozella (2013), to search for indicators and the creation of meaning core to understanding school violence. The analyzes indicate that the MP understands violence in their context and materialization; indicating that school violence contributes to educational inequalities and adverse daily situations in the school ecological environment also existing factors exposure to risk should be faced by protection factors for all the people who socialize ecological environment of the school. Community involvement generates the philosophy of a community school which is not isolated there but it also belongs to that society in which it operates. Adopting the attitude that education is the duty of the State but from all liability. They must feel belonging to the context and process and the perspective that the role must be not only juvenile but social.

Keywords: Human development. School violence. Military-police operation. Bioecological Theory of Human Development. Community Police.

RÉSUMÉ

La violence est maintenant considérée comme une pandémie sociale qui affecte les familles, les communautés et les institutions. Fruit des interrelations qui se produisent à l'école de l'environnement écologique, la violence scolaire exige l'attention de toutes les personnes qui interagissent il. Basé sur la théorie bioécologique du développement humain proposé par Urie Bronfenbrenner (1996), cette analyse de la situation cherche à comprendre que la police militaire (PM), appartenant au Bataillon de la Police Militaire de la Communauté Scolaire (BPMEC) ont sur la violence scolaire. On croit que l'expérience dans un environnement écologique scolaire permet au PM du BPMEC redéfinir la conception de la violence scolaire et de comprendre sa manifestation à l'adolescence (processus). Il devrait contribuer à la performance de la PM du BPMEC avec les écoles dont le programme est par des principes scientifiques, l'engagement éthique et la possibilité d'une action préventive pour réduire la violence à l'école. Il est prévu de mettre en contexte l'activité PM du BPMEC dans le domaine de l'étude de la violence; enquêter sur la compréhension de la violence à l'école par le PM du BPMEC; vérifier comme la violence dans le contexte scolaire impactant la performance de PM avec les enfants et les adolescents. Cette étude phénoménologique utilisé l'entrevue comme une technique de collecte de données et l'analyse de contenu pour les interpréter dans la conception de Aguiar et Ozella (2013), pour rechercher des indicateurs et la création de sens noyau à la violence compréhension de la violence scolaire. Les analyses indiquent que le PM comprend la violence dans leur contexte et matérialisation; indiquant que la violence scolaire contribue aux inégalités éducatives et des situations indésirables de tous les jours dans un environnement écologique scolaire; que l'exposition aux facteurs de risque existants devrait être confronté à des facteurs de protection de toutes les personnes qui socialisent environnement écologique scolaire. La communauté engagement génère la philosophie d'une école communautaire qui n'est pas isolé là, mais il appartient aussi à la société dans laquelle elle opère, en adoptant l'attitude que l'Éducation est le devoir de l'Etat, mais de toute responsabilité, lorsque ceux-ci doivent se sentir appartenant au contexte et le processus du point de vue que le rôle devrait être non seulement juvénile, mais socialement et ça dure longtemps.

Mots-clés: Le développement humain. Violence scolaire. Performance Police militaire. La théorie bioécologique du développement humain. Police communautaires.

RESUMEN

La violencia es considerada en los días de hoy una “pandemia social”, que atinge las familias, las comunidades y las instituciones en general. Eso es fruto de las interrelaciones que ocurren en el ambiente ecológico de la escuela, pues la violencia escolar demanda la atención de todas las *personas* que entre sí se comunican, como una verdadera interacción. Tomándose como base la teoría bioecológica del desarrollo humano, propuesta por Urie Bronfenbrenner (1996), esa análisis situacional busca cual es la comprensión de que los policiales-militares (PMs), pertenecientes al Batallón de Policía Militar Escolar Comunitaria (BPMEC), poseen sobre la violencia escolar. Créese que la vivencia en el ambiente ecológico escolar posibilita al agente de seguridad del BPMEC re significar la concepción de violencia escolar y comprender su manifestación en la fase de adolescencia (*proceso*). Buscase contribuir para que la actuación del policía del BPMEC junto a las escuelas ocurra dentro de los principios científicos, por el compromiso ético, y por la posibilidad de actuar preventivamente en la reducción de las violencias escolares. Buscase aún contextualizar la actividad policial en BPMEC, principalmente en el campo de estudios de las violencias; investigar la comprensión de la violencia escolar; y además verificar como las violencias en el *contexto* escolar impactan en la actuación del policía junto a los niños y chicos. En esa tesis doctoral fenomenológica se utilizó la entrevista como la técnica de coleta de datos, y los análisis de los asuntos para que hubiese la interpretación, según la concepción de Aguiar e Ozella (2013), para crear la búsqueda de indicadores, e la creación de núcleos de significación para la comprensión de la violencia en las escuelas. Los análisis muestran que los policiales comprenden la violencia en su *contexto* e materialización, indicando que la violencia escolar contribuye para las desigualdades educacionales y las situaciones adversas del cotidiano en el ambiente ecológico escolar. También que la exposición a los factores de riesgos existentes deben ser enfrentados con factores de protección para todas las *personas* que socializan con el ambiente ecológico escolar. Lo “envolver” de la comunidad crea la filosofía de una escuela comunitaria, que no se encuentra allí sola, pero que pertenece también a aquella sociedad donde está inserida, adoptando la postura de que la Educación no eres solo un deber del Estado, sino que una responsabilidad de todos, donde esos deben sentirse pertenecientes al *contexto* e *al proceso*, en la perspectiva de que el protagonismo no debe ser apenas juvenil, pero también social, y que eso demanda *tiempo*.

Palabras clave: Desarrollo humano. Violencia escolar. Actuación policial-militar.

Teoría bioecológica del desarrollo humano. Policía Comunitaria.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 -	MALHA CURRICULAR DO CURSO DE PATRULHEIRO ..	34
QUADRO 02 -	CATEGORIAS E ATOS DE VIOLÊNCIAS	40
QUADRO 03 -	ATENDIMENTO DE OCORRÊNCIAS PELO BPMEC	63
QUADRO 04 -	CARACTERIZAÇÃO DAS <i>PESSOAS</i>	68
QUADRO 05 -	ANÁLISE DE CONTEÚDO SOBRE VIOLÊNCIA	71
QUADRO 06 -	ANÁLISE DE CONTEÚDO SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR	75
QUADRO 07 -	ANÁLISE DE CONTEÚDO SOBRE OCORRÊNCIA ENVOLVENDO VIOLÊNCIA ESCOLAR	81
QUADRO 08 -	ANÁLISE DE CONTEÚDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR	85
QUADRO 09 -	ANÁLISE DE CONTEÚDO SOBRE OS PARTICIPANTES DE SITUAÇÕES OU OCORRÊNCIAS RELACIONADAS À VIOLÊNCIA ESCOLAR	90
QUADRO 10 -	ANÁLISE DE CONTEÚDO SOBRE AS PERCEPÇÕES RELACIONADAS À VIOLÊNCIA ESCOLAR PARA A VIDA PROFISSIONAL	94
QUADRO 11 -	ANÁLISE DE CONTEÚDO SOBRE AS PERCEPÇÕES RELACIONADAS À VIOLÊNCIA ESCOLAR PARA A VIDA <i>PESSOAL</i>	99
QUADRO 12 -	ANÁLISE DE CONTEÚDO SOBRE O MOTIVO DA OCORRÊNCIA SER A MAIS IMPACTANTE	103

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APMG	-	Academia Policial-Militar do Guatupê
BPMEC	-	Batalhão de Polícia Militar Escolar Comunitária
Capes	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de <i>Pessoal</i> de Nível Superior
CFS	-	Curso de Formação de Sargentos
CFSd	-	Curso de Formação de Soldados
CFO	-	Curso de Formação de Oficiais
CiaFem	-	Companhia de Polícia Feminina
<i>DARE</i>	-	<i>Drug Abuse Resistance Education</i>
PEC	-	Patrulha Escolar Comunitária
PM	-	Policial-militar
PMPR	-	Polícia Militar do Paraná
Proerd	-	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
QOPM	-	Quadro de Oficiais Policiais-militares
QPM	-	Quadro Policial-militar
TBEDH	-	Teoria Bioecologia do Desenvolvimento Humano

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO, PROCESSO E TEMPO DESTA TESE E DA PESSOA DO AUTOR.....	15
2 INTRODUÇÃO	20
3 EDUCAÇÃO PARA NÓS É... ..	25
4 A SEGURANÇA PÚBLICA NO ESTADO DO PARANÁ: DA CRIAÇÃO DA POLÍCIA MILITAR DO PARANÁ À ATUAÇÃO DO BATALHÃO DE POLÍCIA MILITAR ESCOLAR COMUNITÁRIA	27
4.1 CRIAÇÃO DO BATALHÃO DE POLÍCIA MILITAR ESCOLAR COMUNITÁRIO	29
4.1.1 Programa Patrulha Escolar Comunitária	31
4.1.2 Preparação, formação e treinamento do Policial-Militar do Programa Patrulha Escolar Comunitária	34
4.1.3 O Proerd – Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência	37
5 AGRESSIVIDADE, VIOLÊNCIA, VIOLÊNCIA ESCOLAR, BULLYING E INDISCIPLINA	39
6 A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO BIOECOLÓGICO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	57
7 METODOLOGIA	60
7.1 ESTUDO PILOTO	61
7.2 DOS AMBIENTES ECOLÓGICOS	62
7.3 DA COLETA DE DADOS	64
7.4 PESSOAS DA PESQUISA	66
7.5 ANÁLISE DOS DADOS	69
7.5.1 Análise de conteúdo de violência	71
7.5.2 Análise de conteúdo de violência escolar	74
7.5.3 Análise de conteúdo de ocorrência atendida que envolvia violência escolar	80
7.5.4 Análise de conteúdo do desenvolvimento da violência escolar	85
7.5.5 Análise de conteúdo dos principais participantes de situações e/ou ocorrências relacionadas à violência escolar	89
7.5.6 Análise de conteúdo das percepções da violência escolar para a vida profissional	94
7.5.7 Análise de conteúdo das percepções de violência escolar para a vida pessoal	99
7.5.8 Percepções das ocorrências envolvendo violência escolar mais impactante	102
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	117
DOCUMENTOS CONSULTADOS	128
APÊNDICES	130
ANEXO	142
GLOSSÁRIO	143

1 APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO, PROCESSO E TEMPO DESTA TESE E DA PESSOA DO AUTOR

A aproximação da ciência com a sociedade necessita ser concretizada de maneira que o conhecimento produzido não seja apenas mais um amontoado de letras sobre papel, para tanto a produção do conhecimento deve levar à sociedade os fatos estudados de maneira a contribuir para a mudança da realidade, pensando sempre em otimizar, melhorar ou alterar a realidade vivenciada. Nesta perspectiva de mudança para melhor, esta tese tem sua nascente enquanto fruto da vivência do autor como policial-militar (PM), que percebe a realidade da atividade como produtora de várias situações que merecem a atenção da ciência. O cotidiano da atividade PM potencializa situações adversas que interferem diretamente na vida de cada profissional, as experiências profissionais são inferências para o *contexto* da *pessoa* PM. Para este autor não foi diferente, tendo na carreira PM a semente da construção desta tese.

No período compreendido entre 1995 e 1997, enquanto Aspirante e 2º Tenente, houve possibilidade de trabalhar na região de fronteira, no oeste do Estado do Paraná. Primeiros momentos profissionais de um jovem de vinte e poucos anos, com responsabilidade territorial de trinta e nove municípios e efetivo comandado de aproximadamente cinquenta homens e mulheres por dia de serviço. As atividades profissionais sempre se mostraram de intervenções complexas, mas à luz da legislação com soluções predeterminadas. O contato direto com *pessoas*, das e nas diversas situações, possibilitaram inquietação constante de compreender o todo envolvido em cada *contexto*. A solução legal predeterminada existente nunca foi suficiente para responder às inúmeras perguntas que sempre ficaram instigando.

O retorno para Curitiba em 1998, para trabalhar junto ao Batalhão de Polícia de Trânsito, não acomodou esse sentimento, pelo contrário, potencializou-o! Somou-se a essas questões o abuso de álcool, constantemente presente nos acidentes e ocorrências atendidas, despertando interesse imediato da relação das drogas com as sociedades, motivando a confecção de trabalho de conclusão de curso de especialização sobre o abuso de álcool e a atividade PM. Nascia aí uma relação de preocupação associada à afetividade educacional entre o autor, o abuso das drogas e a atividade PM, que num primeiro momento questionava esse abuso de álcool

pelos usuários de trânsito, motivando a primeira ida para trabalhar junto à Academia Policial-Militar do Guatupê (APMG), pela especialização em Metodologia do Ensino Superior.

No ano de 2000, por convite da 2º Tenente Juliana Y Molina Selúcio, houve possibilidade de realizar o curso do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (Proerd). Como educador social do Proerd¹ desenvolvi o programa em várias escolas, públicas e particulares, de classes sociais e econômicas diferenciadas, em Curitiba e São José dos Pinhais, onde tive a oportunidade de viver o cotidiano da escola e perceber as vulnerabilidades e necessidades ali presentes. As situações de violências escolares começaram a manifestar-se e concretizar-se, aquilo que era conhecimento teórico passou à vivência do dia-a-dia. No ano de 2002 deixei a APMG para trabalhar única e diretamente junto à Coordenação Estadual do Proerd, tendo realizado o curso de Mentor e Master², coordenando cursos de formação de educadores sociais, organizando encontros estaduais e nacionais. A interação das atividades como PM associadas às desenvolvidas e vividas com o Proerd fomentaram ainda mais a inquietação quanto a diversas questões relacionadas à atividade PM e ao abuso de drogas.

Em 2004 fui convidado a assumir a seção de inteligência e informação de uma Batalhão da capital, função que também se preocupa com as situações que envolvem PMs criminosos e que estão à margem das características impostas pela condição militar das Polícias Militares, de disciplina e hierarquia, sendo considerada a polícia da polícia. O desempenho desta função permitiu a aproximação ainda mais profunda em casos de violência PM, abuso de drogas por PM, dependência, estresse PM, casos de doenças psiquiátricas e outras situações de vulnerabilidade a que PM estão expostos, motivando a realização entre 2006 e 2008 do Mestrado em Educação, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, na linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, com pesquisa que deu origem à confecção da dissertação intitulada A Resiliência e a Formação Policial-Militar.

¹ Termo utilizado, de forma inovadora em 2003, no Curso de Formação, em Foz do Iguaçu, por ASINELLI-LUZ para designar o instrutor do Proerd, vez que a autora entende os policiais-militares como educadores sociais e não como instrutores como originalmente o programa os denomina. (BLASIUS; ASINELLI-LUZ, 2006).

² No Proerd há três níveis de profissionais. Os educadores sociais atuam junto às crianças; os mentores formam os educadores sociais e também atuam junto às crianças; e os másteres formam educadores e mentores, além de atuarem também nas escolas..

Em 2009, retorno à APMG para desempenhar as funções de Chefe da Divisão de Ensino, ficando também no ano de 2010, onde as inquietações sobre a formação PM aumentaram. Também em 2010 ingressei no Doutorado em Educação, com tema de pesquisa relacionado com a percepção da hierarquia pelo PM e os reflexos dela para seu Desenvolvimento Humano. Entretanto em 2011 fui realocado, dentro da área de ensino, para o Colégio da Polícia Militar, que permitiu percepção cotidiana da violência escolar, despertando a preocupação de como esta violência escolar afeta o dia-a-dia da Educação. Essa vivência motivou a mudança de tema desta pesquisa de Doutorado para compreender a violência escolar para o PM; contribuiu também para a mudança as discussões realizadas no seminário de desenvolvimento de tese, no entendimento de professores e de doutorandos o tema violência é mais representativo e significativo para sociedade do que o tema hierarquia, que se tornaria mais intrínseco à própria Polícia Militar do Paraná (PMPR).

Diante desse *contexto* e desse *processo* esta tese apresenta no capítulo 2 sua introdução, onde aparecem os elementos essenciais da pesquisa como um todo, a tese, os pressupostos, os objetivos geral e específicos, a justificativa, onde há destaque para a necessária preocupação com pesquisas científicas sobre as instituições policiais, que na visão de Balestreri (2003), devem ser focadas principalmente nos operadores, ou seja, os PMs no caso das Polícias Militares.

No terceiro capítulo apresenta-se a concepção de Educação para esta tese, com ênfase ao desenvolvimento humano, enquanto elemento construtor da cidadania e do respeito aos outros.

A instituição PMPR, da sua criação até a implantação do Batalhão de Polícia Militar Escolar Comunitária (BPMEC), onde são apresentados: momentos históricos da PMPR associados ao do Estado do Paraná; nomes que a instituição já teve; história da polícia direcionada às escolas, criação e desenvolvimento do programa Patrulha Escolar Comunitária, capacitação do patrulheiro escolar e finaliza com percepções essenciais do Proerd, aparecem no quarto capítulo.

Violência, agressividade, violência escolar, vitimização entre pares e *bullying* são contextualizados no capítulo cinco. O *bullying* tem destaque por ser considerada a violência escolar mais presente, seguida pelo vandalismo e pelo desrespeito aos docentes (LOPES NETO, 2005; MENDES, 2011), mas fala-se da violência simbólica, familiar, policial e da violência escolar propriamente dita.

No sexto capítulo, tomando por base a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBEDH), de Urie Bronfenbrenner (1996), infere-se a escola enquanto *microssistema* e espaço de desenvolvimento humano. São apresentados os conceitos pertinentes à TBEDH, que perpassam esta tese, e que dão suporte teórico e metodológico para o desenvolvimento desta pesquisa. As relações existentes no ambiente ecológico escolar, as inter-relações entre as *pessoas*, atores deste ambiente, cada qual com seu respectivo *papel*, são contextualizadas.

A metodologia é delineada no sétimo capítulo, onde se apresenta a descrição das escolhas e das medidas adotadas para o desenvolvimento desta tese. O estudo piloto é apresentado e comentado. As *pessoas* participantes são descritas. As técnicas de coleta e de análise de dados são detalhadas e os motivadores são descritos como elemento de sustentação e defesa das escolhas procedidas e dos caminhos adotados. Faz-se também a análise e a discussão das entrevistas, sob a perspectiva da análise de conteúdo no modelo de Aguiar e Ozella (2013), onde o conteúdo das entrevistas são primeiramente transformados em pré-indicadores, depois indicadores e posteriormente núcleos de significação.

Finalizam-se então os elementos textuais desta tese com as considerações finais, no capítulo oitavo, trazendo depois os documentos pós-textuais: referências, documentos consultados, apêndices e anexos. Entre os apêndices há os documentos utilizados no estudo piloto que possibilitaram a análise dos instrumentos utilizados, que foram submetidos seis PMs.

Tem-se certeza que a TBEDH foi vivida por este autor no seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e humano, possibilitando esta pesquisa. As *transições ecológicas* vividas, enquanto mudança de papel e de ambientes, possibilitaram este desenvolvimento humano e esta busca pelo conhecimento científico relativo à formação PM. Para Bronfenbrenner o:

desenvolvimento humano é um processo através do qual a pessoa desenvolve uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motiva e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 23)

Já uma transição ecológica ocorre “sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente, ou ambos.” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 22). Assim, o desenvolvimento desta pesquisa propiciou a próprio desenvolvimento humano deste pesquisador. As várias *transições ecológicas* vividas, seja por mudança de local de trabalho, de função, de cidade, seja pela condição de PM e de pesquisador, possibilitaram e reafirmaram que a formação PM deve ser pesquisada cientificamente, para que a sociedade seja beneficiada com profissionais que têm em suas formações currículos estruturados, docentes capacitados e sempre um amparo científico ao seu bem.

2 INTRODUÇÃO

A sociedade assiste às manifestações de violências que aparecem no cotidiano e são exploradas de forma instigante e intensa pela mídia em geral. Estas manifestações, que ocorrem de várias formas e em vários ambientes, tornam-se motivos de destaque, deixando a sociedade perplexa com as atrocidades que os seres-humanos são capazes de fazer ou deixar de fazer, estando o tema violência diretamente relacionado à ação ou omissão humana.

A Escola, enquanto *microssistema* social, não está imune às manifestações de violências, pelo contrário, nela são percebidas demonstrações de violências de forma individual e/ou coletiva. Desta feita, há necessidade premente que a temática seja discutida pelos cidadãos que participam como atores educacionais neste ambiente, entendendo-os como o componente *pessoa* (estudantes, professores, família, agentes educacionais, comunidade, entre outros; nesta tese especificamente o Policial-Militar) a que se refere a bioecologia do desenvolvimento humano.

As manifestações de violências são tão presentes no *microssistema* Escola que se verifica sua presença no cenário internacional, nacional e local. De situações cotidianas mais presentes, como as manifestações de desrespeitos, vitimização entre pares e de *bullying*, até as mais complexas como homicídios coletivos praticados por assassinos descontrolados. A temática da violência escolar encontra-se em ascensão, motivando que pesquisadores acentuem a busca do conhecimento científico para estas manifestações. Analisando a base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de *Pessoal* de Nível Superior (Capes) foram encontradas 244 (duzentas e quarenta e quatro) pesquisas que têm como palavra-chave a violência escolar. As pesquisas disponibilizadas datam de 1987 até 2011; sendo o primeiro registro pesquisa em 1994, havendo um lapso até 1997 onde também há registro de outra; de 1998 até 2000 há progressão geométrica de duas, quatro e oito pesquisas, respectivamente; de 2001 até 2006 uma média de 12 pesquisas por ano; de 2007 até 2011 esse índice sofre aumento médio para trinta pesquisas anuais sobre violência escolar. Compreende-se aqui que a violência escolar encontra-se manifestada no *microssistema* escola e nas relações que ali acontecem.

Constitucionalmente corresponsável pela Segurança Pública, à Polícia Militar cabe a atuação preventiva e repressiva frente às manifestações de violências,

não podendo ficar alheia desse cenário; principalmente por ser a instituição estatal incumbida na sociedade pelo convívio pacífico e harmonioso entre os indivíduos e as instituições. À Polícia Militar do Paraná (PMPR) cabem ações no Estado do Paraná, atuando especificamente com o Batalhão de Polícia Militar Escolar Comunitária (BPMEC) nas escolas e outros *microssistemas* onde a presença de estudantes seja constante e/ou intensificada por determinado evento.

Os policiais-militares (PMs) que atuam junto ao BPMEC recebem treinamento específico para atuar frente às demandas da Educação e dos atores da escola. Atuam direta e repressivamente nas situações de violências escolares, bem como preventivamente, reduzindo suas manifestações. Isso exige percepção diferenciada para que as ações sejam também educativas, oportunizando que esses PMs sejam submetidos à formação diferenciada, a mudanças de conceitos que vão além dos destinados à Segurança Pública, mas referentes à formação e ao desenvolvimento humano.

As *transições ecológicas*³ ocorridas na vida de cada *pessoa*, de forma geral, são essenciais para todo e qualquer desenvolvimento do ser-humano, englobando as dimensões cognitiva, biológica, afetiva e social (MOTA, 2005). Elas permeiam as atividades cotidianas em todas as participações do indivíduo como protagonista social de sua própria história, provocando alterações que afetam o desenvolvimento humano, do *microssistema* ao *macrossistema* (BRONFENBRENNER, 1996). Ressalta-se que essas transições ecológicas transformam, educam, formam e, nas relações, interferem diretamente no desenvolvimento humano.

Nessa ótica, vê-se que todas estas interações têm fundamental importância para que o ser-humano possa agir e interagir consigo e com o(s) ambiente(s) em que está diretamente inserido. Nesta pesquisa direciona-se a atenção às interações ocorridas entre a *pessoa* e o *contexto*, o *microssistema* trabalho. Conforme Campos (2009, p. 57) “o trabalho cumpre uma função evolutiva”, assim, foca-se nesta pesquisa especificamente o *microssistema* trabalho do PM, seu *contexto* de atuação junto ao BPMEC. Cumprindo essa função evolutiva, o trabalho do PM do BPMEC proporciona contato direto com a violência escolar, além das outras manifestações de violências que vivencia pela condição inicial de PM.

³ Enquanto alteração de ambiente, de papel ou de ambos para o desenvolvimento.
(BRONFENBRENNER, 1996).

Para este estudo adota-se o modelo da Teoria Bioecológico de Desenvolvimento Humano (TBEDH) proposto por Urie Bronfenbrenner (1996), o qual enfatiza a importância de se compreender o desenvolvimento humano individual através do estudo de cada *pessoa* em desenvolvimento seu *contexto* e das influências sofridas no sistema bioecológico (*microssistemas*, *mesossistemas*, *exossistemas*, *macrossistemas* e *cronossistemas*) (PAPALIA; OLDS, 2000) e, encontrando assim estreita articulação com a linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, em busca de “mudanças progressivas que ocorrem nas relações entre os seres-humanos e os ambientes nos quais eles vivem e crescem.” (POLONIA; SENNA, 2005, p. 200). Diante da problemática apresentada e da dinâmica contextual que as transições ecológicas provocam no desenvolvimento humano, esta pesquisa tem como tese **que a vivência no ambiente ecológico escolar permite ao PM do BPMEC resignificar a concepção de violência escolar e compreender sua manifestação na adolescência (processo).**

De forma geral, espera-se contribuir para que a atuação do PM do BPMEC junto às escolas pautar-se por princípios científicos, pelo compromisso ético e pela possibilidade de agir preventivamente na redução das violências escolares.

Particularmente pretende-se contextualizar a atividade PM do BPMEC no campo de estudo das violências; investigar a compreensão de violência escolar por PMs do BPMEC; verificar como as violências no *contexto* escolar impactam na atuação do PM junto a crianças e adolescentes; comparar as manifestações da violência escolar e a atuação PM devido as transições ecológicas.

Para tanto parte-se dos seguintes pressupostos: o PM do BPMEC compreende a violência como um problema histórico⁴, vendo a escola como ambiente onde o ser-humano pode vivenciá-la, sendo sujeito ativo ou passivo; a violência escolar apresenta crescente incidência, sendo exercida pelos diferentes atores que constituem a escola, com ênfase ao aumento de comportamentos violentos em adolescentes do sexo feminino; para o PM do BPMEC atuar frente às situações de violência escolar leva à reflexão da apologia a esta violência pelos estudantes; permite que o PM do BPMEC perceba a necessidade do trabalho

⁴ Percepção de Minayo (2005) em que a violência vai para além do entendimento de uma doença social, sendo mais complexa e histórica, chegando a interferir na qualidade de vida dos indivíduos.

preventivo à violência escolar; também que existe a necessidade de que o tema seja discutido com a comunidade escolar, incluindo todos os atores da Escola; percebe-se ainda uma mudança de comportamento com a família, principalmente com os filhos, utilizando da experiência como PM do BPMEC para pensar e agir junto à sua família e com os adolescentes mais próximos.

Assim como todas as profissões, a de policial, especificamente nesta, na PMPR, merece a atenção acadêmica. Pode-se verificar essa necessidade de descobertas e de socorro acadêmico voltadas para a atividade policial e para o desenvolvimento humano de seus agentes, sendo percebidos como protagonistas de suas próprias decisões, na afirmativa de Bittner (2003, p. 301) o qual assevera que “o trabalho policial é uma ocupação que merece e necessita de uma pesada injeção de razão crítica e desapaixonada, do tipo que só pode ser obtida introduzindo, no trabalho de todo o dia, práticas de estudo e de pesquisa.”

Instituições policiais, como manifestação real do Estado, para prover à sociedade a sensação de segurança, que se traduz na condição plena e total do exercício da cidadania, através do respeito aos direitos humanos, fundamentais e sociais, existem há muito tempo, não sendo possível uma precisão da data exata de suas criações. Entretanto verifica-se, através da etimologia da palavra polícia, que remonta à época dos gregos, segundo afirma Cretella Júnior:

A palavra portuguesa polícia, representada nas várias línguas românicas e anglo-germânicas, originam-se do grego *politeia* através da forma latina *politia*, aliás de raro emprego. Ligada, etimologicamente, ao vocábulo política, pois ambas vêm do grego *polis* (*ἰὸΛΙΣ*, cidade, Estado), indicou, entre os helênicos, a constituição do Estado, a boa constituição, o bom ordenamento. (CRETELLA JÚNIOR, 1961, p. 20-21).

Já naquela época as instituições policiais foram incumbidas de ações protetoras da sociedade, do cidadão e do Estado, como se vê na afirmação de Monet:

É apenas com Augusto, e com o desenvolvimento do Estado imperial que suplanta pouco a pouco, sem abolir, as velhas instituições da República romana (comícios, Senado, tribunos, questores, edis), que aparece uma verdadeira administração policial pública, profissional e especializada. Augusto retira do Senado suas responsabilidades administrativas tradicionais em relação a Roma e cria o posto de “prefeito da cidade”: ao *praefectus urbi*, doravante, cabe manter a ordem na rua, tomar as disposições necessárias, intentar ações penais contra contraventores. Um estado-maior o assiste, no seio do qual figura o prefeito encarregado de

comandar os *vigiles*, que patrulham as ruas a serviço da polícia noturna e da luta contra os incêndios, e os *santionarii*, que permanecem em posto fixo, numa espécie de departamento de polícia de bairro. Daí em diante os responsáveis pela ordem pública e por seus subordinados são funcionários nomeados e pagos pela autoridade política central, diante da qual eles são responsáveis. (MONET, 2002, p. 34-35).

Considerando a atividade profissional e a rotina vivenciada, especificamente nesta, a importância de compreender o *processo* de atuação do PM do BPMEC e os reflexos desta atividade no desenvolvimento humano, o PM torna-se importante institucional e socialmente, mas, sobretudo, para atender às necessidades *pessoais* do ser-humano que atua junto à sociedade escolar, podendo servir de subsídio para trabalhar com fatores de proteção, devido à necessidade e a importância da elaboração de programas de intervenção na prevenção e promoção de saúde (MOTA, 2005) de PMs. Mas nenhum socorro ao ser-humano PM pode ser alcançado sem ter por base uma Educação PM humana e humanizadora.

3 EDUCAÇÃO PARA NÓS É...

... concretizar justiça social e cidadania, pelo exercício pleno da docência como ferramenta de igualdade e de desenvolvimento humano. A Declaração Universal dos Humanos, da qual o Brasil é signatário, não concede, determina que “todo ser humano tem direito à educação.”⁵ (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948; PIAGET, 2005, p. 27); afirma ainda que essa Educação tem como objetivo o “pleno desenvolvimento da personalidade humana” (*op. cit.*), enfatizando a importância do respeito pelos Direitos Humanos, “a compreensão, a tolerância e amizade” (*op. cit.*). Desta forma, não pela imposição de seguimento à Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas pela essência, a Educação deve promover a possibilidade de todo ser-humano desenvolver-se igualmente, respeitando cada um e a todos com suas características únicas, mas iguais enquanto seres-humanos.

...acreditar que é possível sair da inércia e alcançar aquilo que seria utópico, entretanto esse movimento de liberdade só acontece se o próprio inerte/oprimido tomar consciência e se libertar a si mesmo (FREIRE, 1987, 2001). Para tanto, essa libertação só é possível: pelo conhecimento de sua realidade; pela reflexão sobre sua ação e cotidiano; pelo exercício de humanização e desumanização (FREIRE, 1987) como possibilidades de inclusão e exclusão; pela libertação do pensamento de pretensão de poder sobre o outro, um poder não declarado, mas assumido pelo opressor ou negador de direitos, incluindo aqui a privação ao pleno desenvolvimento humano. Acredita-se assim que o conhecimento científico do *contexto*, *processo*, *pessoa* e *tempo* (BRONFENBRENNER, 1996, 2011) de cada realidade contribuem para libertar aos dois lados, opressor e oprimido, pela conscientização da realidade e sonho alcançável de mudanças futuras.

... potencializar cada ser-humano em sonhar, acreditando que todo sonho pode tornar-se realidade, mostrando a importância não somente do objetivo final, mas do processo completo para esse alcance. Para tanto, torna-se importante conhecer de ser-humano, conhecer do humano, conhecer de gente, assim pensar em uma Educação que almeje o pleno desenvolvimento humano é pensar conforme

⁵ Há traduções diferentes da versão original da Declaração Universal dos Direitos Humanos para o português. Na versão original a palavra utilizada é *education*, entretanto há versões traduzidas para instrução e outras para educação.

Asinelli-Luz (2003) em que a valorização do ser-humano passa pela compreensão da própria natureza humana e que educar começa movimento de reflexão e entendimento do educador sobre o ser-humano. Conhecer do ser-humano é fundamental para potencializá-lo, educando-o e propiciando o pleno desenvolvimento humano.

... propiciar a cada ser-humano a capacidade de saber lidar adequadamente com as dificuldades e as realidades do seu cotidiano, das tarefas simples às complexas (FREITAS, 2012), garantindo assim a possibilidade de escolhas com sabedoria individual e coletiva, em prol da construção social de um ambiente de convivência coletiva de respeito mútuo e interação social.

... agir no *processo* atual, com as intervenções necessárias e pertinentes a cada *contexto* e seus respectivos *sistemas interconectados*, fomentado reflexões nas *pessoas*, cada uma dentro do seu papel e do seu *tempo*, que ali interagem, para que possam conhecer o todo da realidade e cada uma de suas variáveis, propiciando assim o pleno desenvolvimento humano, tendo conhecimento crítico e complexo dessa mesma realidade. Nesta tese adota-se esta concepção de Educação para que todas as *pessoas* que interagem no *microsistema* escola possam desenvolver-se humanamente pela interação com todos e respeito a cada um.

4 A SEGURANÇA PÚBLICA NO ESTADO DO PARANÁ: DA CRIAÇÃO DA POLÍCIA MILITAR DO PARANÁ À ATUAÇÃO DO BATALHÃO DE POLÍCIA MILITAR ESCOLAR COMUNITÁRIA

A história da Polícia Militar do Paraná (PMPR) funde-se à história do Estado do Paraná. Emancipado politicamente deixou de ser a então 5ª Comarca da Província de São Paulo, sendo então a Província do Paraná, pela Lei nº. 704. Zacarias de Góes e Vasconcelos foi empoçado presidente e instalou-a oficialmente em 19 de dezembro de 1853, que era muito simples, tendo pouco desenvolvimento e como principais vilas Curitiba; Paranaguá; Castro; São José dos Pinhais; Guarapuava; e Palmas (AZEVEDO, 2000).

A Vila de Curitiba ficou sendo Capital da Província a foi também criada, pela Lei nº. 7, de 10 de agosto de 1854, a Companhia da Força Policial, primeira denominação que recebeu a PMPR, tal providência encontra-se registrada na folha nº. 3, livro 1, das Leis e Resoluções da Assembleia Legislativa Provincial e foi publicada no jornal Dezenove de Dezembro, órgão oficial da antiga Província. O efetivo era de sessenta e sete praças, já naquela época hierarquizada, porém com postos e graduações⁶ diferentes das atuais. Dentre os policiais tinha um capitão; um tenente; um alferes; um 1º sargento; dois 2º sargentos; um furriel; oito cabos; dois cornetas⁷; e cinquenta soldados. (AZEVEDO, 2000)

O Capitão Joaquim José Moreira de Mendonça, primeiro Comandante-Geral, deveria implementar e regulamentar a Companhia, enfrentando para isso inúmeras dificuldades. O primeiro grande obstáculo eram as outras forças policiais e de segurança pública e nacional que existiam. (AZEVEDO, 2000). Guardas Municipais Permanentes da Província de São Paulo⁸, Guardas de Pedestres⁹, Guarda Nacional¹⁰ e o recém criado Exército Brasileiro¹¹ estavam no território

⁶ Escalonamento hierárquico: posto para os oficiais e graduação para os praças.

⁷ No masculino por tratar de graduações de praças e mesmas graduações que à época eram utilizadas pelo Exército Brasileiro.

⁸ Instituições que até a criação realizavam a guarda das vilas e que seus respectivos integrantes permaneceram em solo paranaense.

⁹ Organização recém criada por Dom Pedro II para minimizar os assaltos que ocorriam na região que era a ligação entre a Província de São Paulo e a Província de São Pedro, hoje o Estado do Rio Grande do Sul.

¹⁰ Instituição oficial da Corte, que deveria zelar pela segurança da população nas vilas das províncias.

¹¹ Que devido à recente criação também realizava atividades e funções policiais.

paranaense e tinham agido em prol da população antes da Força Policial. (BLASIUS, 2008)

No início foram poucos que se recrutados, em 1854, só seis vagas foram preenchidas. No ano seguinte houve aumento para vinte e três, mas mesmo assim havia vagas a serem completadas. Finalmente foram completadas as vagas quando o regulamento da Força deixou de aplicar castigos físicos, como chibatadas, àqueles que desrespeitassem as normas determinadas. (BLASIUS, 2008).

A PMPR recebeu denominações diferentes ao longo da sua criação, nesta sequência:

- a) Companhia da Força Policial da Província do Paraná, Lei nº. 7, de 10 de agosto de 1854;
- b) Corpo Policial da Província do Paraná, Lei nº. 380, de 30 de março de 1874;
- c) Corpo Militar de Polícia do Estado do Paraná, pelo Decreto de Reorganização nº. 4, de 10 de dezembro de 1891;
- d) Regimento de Segurança do Paraná, pela Lei nº. 36, de 05 de julho de 1892;
- e) Regimento Policial do Paraná, em 1894, durante a ocupação do Estado pelas tropas federalistas, retornando ao nome anterior posteriormente;
- f) Força Militar do Estado do Paraná, pelo Decreto de Reorganização nº. 473, de 09 de julho de 1917, quando também passou a ser considerada força de primeira linha e auxiliar do Exército Brasileiro;
- g) Polícia Militar do Estado do Paraná, pelo Decreto-Lei nº. 505, de 25 de junho de 1932, quando também foi criada a primeira Companhia de Bombeiros;
- h) Força Policial do Estado, pelo Decreto-Lei nº. 9315, de 26 de dezembro de 1939;
- i) Polícia Militar do Estado do Paraná, pelo Decreto-Lei nº. 544, de 17 de dezembro de 1946;
- j) Polícia Militar do Paraná, pela Lei Estadual nº 1943, de 23 de junho de 1954 (BLASIUS, 2008).

A PMPR, paralelamente à história do Estado do Paraná, participou de fatos marcantes da história, entre elas: a invasão de tropas federalistas; a campanha do Contestado; o combate do Irani; a Revolta de 1924; as Revoluções de 1930 e 1932

são exemplos de fatos antigos (BLASIUS, 2008). Mais recentemente as greves pelo impeachment de Collor, greves estaduais e as manifestações de 2013.

4.1 CRIAÇÃO DO BATALHÃO POLICIAL-MILITAR ESCOLAR COMUNITÁRIO

A atuação da PMPR nas escolas remonta à década de 1980, quando foi criada a Companhia de Polícia Feminina (CiaFem), cuja atribuição específica era de atender às ocorrências que envolviam mulheres, bem como prestar policiamento preventivo nas escolas, atendendo às necessidades dos estudantes e do corpo de professores e funcionários (POLÍCIA MILITAR DO PARANÁ, 2004). Durante quase quinze anos esta CiaFem atuou frente às demandas na capital, havendo expansão gradativa para as cidades de Londrina, Maringá, Cascavel, Foz do Iguaçu e Ponta Grossa. As ocorrências eram atendidas e administradas especificamente por PMs Femininas. Para atender às necessidades administrativas de Comando e Sargenteação¹² houve à época inclusões na PMPR de mulheres para desempenharem as atividades de Oficiais e de Graduadas; assim realizou-se junto à Academia Policial-Militar do Guatupê o primeiro Curso de Formação de Sargentos (CFS) destinado a mulheres, que depois de formadas foram destinadas às cidades nominadas; também foram incluídas, no ano de 1979, no Curso de Formação de Oficiais cinco Cadetes, que concluíram em 1981, sendo as primeiras mulheres no Brasil a frequentarem um Curso de Oficiais totalmente destinado à área operacional. À época, já havia na Polícia Militar do Estado de São Paulo mulheres como Oficiais, entretanto essas eram apenas da área de saúde e não atendiam à atividade operacional na rua.

Com as Sargentos e as Oficiais formadas na PMPR a CiaFem atuou especificamente de forma separada até 1994, quando então foi desconstituída e as PMs Femininas direcionadas aos batalhões de área. Nas cidades do interior do Paraná, onde havia Pelotões, as PMs também foram incorporadas aos respectivos batalhões. Nessa época as ocorrências junto às escolas passaram a ser atendidas

¹² Atividade realizada por um Sargento, consiste em confeccionar escalas e fazer o controle de férias, folga, descanso, assim como atender aos direitos que os PMs têm, enfim trata-se das atividades internas que todo quartel desenvolve.

pelo Projeto Gralha Azul, expandido depois para o Programa Paraná Novos Caminhos, até o início deste século. Entretanto face à não especificidade e particularidade da atividade as viaturas, mesmo compostas por PMs femininas, eram direcionadas também para atendimento de outras ocorrências, descaracterizando assim a prioridade de atendimento à comunidade escolar.

Devido a estes acontecimentos as viaturas que deveriam atender somente ocorrências em escolas acabaram por ser automaticamente incluídas na atividade de policiamento ostensivo geral e as escolas entravam na fila de espera quando tinham ocorrências de Segurança Pública. Assim os ilícitos dentro e fora das escolas começaram a se proliferar e chamar a atenção da comunidade escolar e das autoridades policiais, motivo que levou ao 17º Batalhão de Polícia Militar, que atende a região metropolitana de Curitiba, pensar numa solução específica para o problema. Diante disso foi desenvolvido, de forma experimental, um projeto piloto denominada “Por uma Escola mais Segura”, que envolveu representante da Secretaria de Estado da Educação, através da advogada Margarete Maria Lemes, e da Polícia Militar do Paraná, com o 2º Tenente QOPM Wagner de Araújo, que sob a orientação do Major QOPM Anselmo José de Oliveira, na região metropolitana nos municípios com maior incidência de crime, considerado o embrião do programa da Patrulha Escolar Comunitária (POLÍCIA MILITAR DO PARANÁ, 2004).

Desta iniciativa, pela necessidade premente de atenção à comunidade escolar, associada à filosofia de policiamento comunitário adotada pela instituição PMPR, o projeto ganhou *status* de Programa de Governo, sendo recepcionado pelo governo e direcionado para todo o Estado do Paraná, através da Patrulha Escolar Comunitária, que inicialmente funcionou como parte integrante de cada batalhão de área da PMPR, porém com o passar do tempo os PMs que desenvolviam o programa foram direcionados a um novo batalhão, não de área, mas de atividade, o Batalhão de Polícia Militar Escolar Comunitário.

O BPMEC foi criado pelo Decreto Estadual nº 2.349, de 19 de março de 2008, originalmente com a denominação de Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária, (PARANÁ, 2008) com a finalidade de dar atenção às ações e atuações da Polícia Militar junto à comunidade escolar. O BPMEC desenvolve dois programas: Patrulha Escolar Comunitária (PEC) e Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (Proerd). Esses dois programas têm como princípio a prevenção, visando à proteção e o cuidado dos atores da comunidade

escolar. A atuação do BPMEC tem sua atenção voltada primordialmente para ações preventivas, agindo de forma repressiva tão e apenas quando necessário à proteção da escola como um todo. As ações repressivas necessárias são orientadas pela filosofia de Polícia Comunitária, a qual orienta para a resolução pacífica dos problemas, procurando a atenção ao coletivo.

4.1.1 Programa Patrulha Escolar Comunitária

A implantação da Patrulha Escolar Comunitária (PEC) originou-se da necessidade que a Secretaria de Estado da Educação e a Polícia Militar do Paraná (PMPR) sentiram em atender às crescentes manifestações de violências nas escolas e no seu entorno. A PEC é um programa desenvolvido em atenção às condições gerais de segurança no ambiente ecológico escola; é realizada em etapas, que envolvem a situação física da escola, as condições reais e as pretensões de segurança, a construção conjunta de um plano de segurança e a atenção diária. Atualmente a PEC atende 120 (cento e vinte) municípios no Estado, dos 399 (trezentos e noventa e nove) existentes, sem deixar de atender outras cidades quando há necessidade real ou orientações para o desenvolvimento de ações preventivas e ou repressivas.

A primeira etapa é a verificação das instalações físicas da escola. Para tanto existe um manual que orienta o PM para as avaliações críticas necessárias, entretanto devem ser respeitadas as especificidades de cada ambiente ecológico. Nesta etapa são verificadas as áreas externas e internas, o público e confeccionado um croqui do local. Com relação à área externa é importante serem percebidas as áreas e ou obstáculos de contenção, a vizinhança periférica, o trânsito no local, as condições da iluminação pública existente, a urbanização local no entorno da escola e também as estatísticas de ilícitos penais que ocorrem na região desta. Já na área interna, a atenção do PM durante esta etapa é diagnóstica para que a segurança da escola seja analisada criticamente. São percebidas as condições e equipamentos da instalação física, entre eles o controle de acesso à escola, principalmente a localização da secretaria, a existência de câmeras e ou alarmes, se existem cachorros que cuidam e guarnecem o estabelecimento, se há contratação de

segurança particular ou utilização de inspetor de pátio ou permissionário que utilize residência dentro da escola, se os extintores estão prontos para uso, quais as condições de iluminação e estacionamento, também se há arborização, condições de manutenção e conservação do edifício como um todo, se há cantina e como se dá o acesso a esta, os horários de utilização da escola pela comunidade escolar e pela comunidade como um todo, enfim faz-se uma análise geral das condições e vulnerabilidades do ambiente ecológico escola.

Para atender todas essas demandas há uma cartilha que orienta os PMs quanto aos procedimentos necessários, bem como em cada avaliação é preenchido um formulário próprio que contém passo a passo as verificações encontradas, sendo realizado o croqui e assinaladas as orientações prestadas ao Diretor da Escola pela equipe de PMs que realizou a vistoria. O objetivo desta etapa é efetivar análise crítica através do levantamento dos problemas e de possíveis soluções.

Na segunda etapa realizam-se dinâmicas com os alunos, os responsáveis e/ou pais, os professores, funcionários e os vizinhos. Estas dinâmicas têm por objetivo também diagnosticar as condições e realidades de segurança pública no ambiente ecológico escola e também na sua vizinhança, mas também verificar as percepções dos participantes sobre suas responsabilidades, atribuições e possíveis contribuições para a segurança local. Nesta etapa é de fundamental importância que todos os momentos sejam de escuta ativa, não de defesa pelo PM condutor da atividade.

Em todas as dinâmicas o mais importante é o levantamento realizado, que primeiramente deverá ocorrer em grupos menores, com no máximo dez participantes, para depois ser apresentado e discutido no grande grupo. As percepções são relacionadas e ao final postuladas em documento que servirão de norte para demais ações do programa como um todo. As percepções são também importantes para que sejam traçadas metas e depois verificadas se ações foram eficazes e eficientes para a segurança da escola como um todo.

Passada a parte de levantamentos, desenvolve-se então a terceira etapa, onde são apresentados os levantamentos realizados na primeira e na segunda etapa. São apontados os problemas percebidos, as possíveis soluções e os compromissos assumidos. Essas percepções são desde as instalações físicas até o resultado das dinâmicas. O PM responsável pelo desenvolvimento do Programa da PEC será o condutor desta apresentação para toda a comunidade em dia e hora

antecipadamente marcados; também poderá ocorrer a apresentação para cada público específico, entretanto é importante que todos tomem conhecimento de todas as percepções.

Essa etapa é de fundamental importância para a conscientização coletiva e individual da segurança do ambiente ecológico escola. Nela as discussões devem ser mediadas, tendo em vista que as percepções geram pontos de vistas divergentes, cabendo ao PM mediador a moderação. O mais importante, entretanto, é a construção coletiva do plano de segurança e o compromisso de todos e de cada um em ajudar no seu desenvolvimento. Nesta etapa também são efetuadas as mudanças e adequações físicas necessárias, como mudança da secretaria, implantação de estruturas que direcionem o público etc.

Finalizadas as discussões e compromissadas as ações desenvolve-se então a quarta etapa, quando são realizadas palestras para cada grupo pertencente à escola. Há uma palestra geral onde são tratados conceitos básicos da atuação da Polícia Militar e de sua competência, bem como das responsabilidades da Polícia Civil, Federal, Guarda Municipal e outros órgãos da Segurança Pública; também são apresentadas funções do Programa da PEC, com ênfase à prevenção e à transformação no ambiente ecológico escola; fala-se de disciplina, respeito e autoridade; depois se comentam as posturas que devem ser adotadas na escola; na sequência comentam-se algumas dicas de segurança que devem ser adotadas na escola, na rua, no banco, no ônibus, em veículos etc; fala-se do comportamento diante de assaltos; ainda são comentados aspectos gerais e amplos sobre uso de álcool e outras drogas; finalmente fala-se sobre os direitos e deveres constantes no Estatuto da Criança e do Adolescente. Há também palestras específicas, de acordo com a necessidade de cada grupo, sobre valores, sexualidade, drogadição, autoestima etc.

Na quinta e última etapa é confeccionado um relatório sobre todas as etapas e o desenvolvimento de cada; também são aqui evidenciados os resultados obtidos e o andamento de cada setor envolvido. Este relatório é produzido de forma conjunta pelo Oficial do BPMEC responsável territorialmente pela área onde está inserida a escola em questão e pelo Diretor da Escola. São apontados os levantamentos realizados na primeira e na segunda etapa, das instalações físicas às percepções dos atores da escola; também como ocorreu e a quantas andam as readequações físicas, estruturais e de regulamento do espaço ecológico, ou seja, como está o

desenvolvimento do plano de segurança; também a o registro das palestras ocorridas, do público presente e das necessidades percebidas; e finalmente apresentado o relatório, quinta etapa do programa da PEC.

4.1.2 Preparação, formação e treinamento do Policial-Militar do Programa Patrulha Escolar Comunitária

Os PMs que trabalham no BPMEC são voluntários e não há nenhuma seleção, recebem treinamento específico para atuar junto às escolas através de curso que abrange informações sobre polícia comunitária, prevenção, desenvolvimento humano, adolescência, educação e outros temas pertinentes à atuação do Batalhão. O curso de Patrulheiro Escolar Comunitário tem duração de quarenta e duas horas-aula, durante o período de uma semana em regime de imersão (preferencialmente). As aulas são em módulos sequenciais, com conteúdos informativos e demonstrativos dos assuntos que fazem o cotidiano dos PMs que atuam junto ao BPMEC.

As disciplinas que compõe o curso estão especificadas no quadro 1.

DISCIPLINAS	CH
Qualidade e habilidades Necessárias para o Policial-Militar Educador Social	02
Bullyng, Internet, Redes Sociais – O que Fazer?	02
Elaboração de Organização Gráfica	01
Prática Pedagógica – Animação	04
Definir e Processar – Ensino Fundamental	03
A Técnica de Facilitação – Teoria e Prática	01
Habilidade de Gerenciamento de Classe	01
Passeio nas Lições do Ensino Fundamental	02
Demonstração da Lição 4 (Brigas e <i>Bullying</i>)	01
Apresentação Individual – Lições 1 a 5 – Ensino Fundamental	03
Apresentação Individual – Lições 1 a 5 –(Integral)	04
Trabalho Integrado do Conselho Tutelar com a Escola, Família e Comunidade.	02
Polícia Comunitária	01
Questões legais para o Policiamento Escolar Comunitário	02

DISCIPLINAS	CH
Palestras Interativas para Estudantes e Professores	01
Ações Preventivas Anti-Explosivos	02
Levantamento de Segurança do Ambiente Escolar	01
Percepção das Condições de Segurança da Comunidade Escolar	01
Orientações técnicas de segurança para a escola	01
Estatística e Relatórios do Programa PCE	01
Prática de Resolução de Conflitos na Comunidade Escolar	03
Ações de Policiamento Comunitário Escolar – Patrulhamento diferenciado, Operações externas às escolas e Busca	02
Reunião com Direção da Escola, Professores, Pais ou Responsáveis.	01
CARGA HORÁRIA TOTAL	42

QUADRO 01 – MALHA CURRICULAR DO CURSO DE PATRULHEIRO
 FONTE: BPMEC, 2013

Ressalta-se que o Curso de Patrulheiro Escolar corresponde a um conjunto de palestras/aulas de uma hora-aula de diversificados assuntos que dá ciência ao tema e sua importância, mas necessariamente não forma ninguém, no máximo informa. Percebe-se também a ausência de conteúdos pedagógicos do desenvolvimento humano (infância, adolescência e juventude) em seus aspectos biopsicossociais necessários para compreender os comportamentos sociais no ambiente ecológico escolar.

Cabe salientar que todo PM que opta em entrar para o BPMEC e vai desenvolver um dos dois programas passa por formação específica, mas antes dessa será submetido a um exame interno para verificar sua capacidade de atuar na área de prevenção educacional. Esta seletiva ocorre através de dinâmicas e de uma redação, tendo como avaliadores PMs que já pertencem aos respectivos programas, acompanhados de psicólogos da PMPR. Também se destaca o fato que todos já passaram ou pelo Curso de Formação de Soldados ou pelo Curso de Formação de Oficiais, assim tem o conhecimento básico necessário para o desenvolvimento da atividade policial, sendo o Curso de Formação de Patrulheiros um complemento para sua atuação que será mais específica, tendo em vista sua atividade ocorrer junto às escolas.

Uma característica do BPMEC é o desenvolvimento da filosofia de polícia comunitária. Embora esta seja uma filosofia institucional de atenção à população,

faz-se necessário destacar que ainda não é pleno este padrão de atendimento, face dificuldades internas quanto à sua propagação. No treinamento, o Patrulheiro PEC receberá orientação precisas e detalhadas da aplicação desta filosofia institucional, que tem como princípio que a Polícia não é a única instituição responsável pela Segurança Pública, cabendo a ela, no entanto, papel importante associado a outros instituição e segmentos da sociedade.

Amparado nesta filosofia institucional, o Curso de Patrulheiro preocupa-se em preparar o PM tanto como profissional, como quanto como Ser-Humano, levando a ele informações que ajudarão a entender a condição de Educador Social; ainda pensando no componente *pessoa*, o curso capacita quanto sua atuação em sala de aula, desde a parte didática elementar, de organização do quadro de giz ou de outros meios auxiliares, até o gerenciamento de classe, passando ainda por várias alternativas pedagógicas de condução das atividades; de igual forma o curso apresenta o conteúdo programático, legislação pertinente e ações que serão desenvolvidas pelo Patrulheiro PEC, aquelas relacionadas as etapas do programa, como também aqueles pertinentes ao cotidiano escolar; no curso também há capacitação específica de termos e fenômenos relacionados ao espaço ecológico escola, como *bullying*, ameaças de bombas, desentendimentos entre pares; auxilia ainda o PM a agir como mediador nas situações de desentendimentos ou conflitos; ainda, demonstra as palestras que o PM PEC deverá ministrar quando estiver atuando junto ao programa.

Cabe ressaltar que o curso ocorre com a turma dividida em pequenos grupos e acompanhadas de um mentor, que conduzirá as atividades e realizará as respectivas avaliações, permitindo que todos da turma, sempre nos seus respectivos grupos menores, desenvolva as atividades que serão necessárias, bem como possam ser avaliados de forma específica.

Outra informação importante é que o Patrulheiro PEC, ao iniciar suas atividades junto ao BPMEC sempre estará acompanhado de um Patrulheiro com experiência, permitindo que o conteúdo do curso seja vivenciado sempre na presença de um profissional que já tem domínio dos fatos.

4.1.3 O Proerd – Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência

O Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (Proerd) é baseado originalmente no programa *Drug Abuse Resistance Education (DARE)*, adaptado à realidade brasileira, está presente em todos os Estados do Brasil e aplicado pelas Polícias Militares. No Paraná, o Proerd teve início no ano de 2000 no município de Matinhos, com a Sd. QPM 1-0 Milena Ferreira de Goes Mayer, que foi a São Paulo receber o treinamento necessário e aplicou o programa como projeto piloto, apoiada pelo Cel. QOPM Darci Dalmas e pelo Cel. QOPM João Luiz Zilli Porcides. Inicialmente foram contempladas sete escolas municipais, totalizando 480 alunos que concluíram o programa em 17 de novembro do mesmo ano.

A implantação oficial do programa no Estado ocorreu com a criação da Coordenação Estadual do Programa, junto ao Gabinete do Chefe do Estado Maior da PMPR, com a aplicação da Diretriz nº. 006/2000 - PM/3 e a Portaria do Comando-Geral nº 1.299 /CG, de 29 Dez 00.

No Paraná, tendo apoio da Universidade Federal do Paraná, já foram realizados quatro Encontros Nacionais do Proerd, objetivando integração e troca de experiências com outras Polícias Militares do Brasil. Em 2008 o Proerd incorporou-se ao BPMEC. Desde sua implantação no Paraná o Proerd já atendeu aproximadamente 1.100.000 (um milhão e cem mil) estudantes, que também podem funcionar como socializadores de informações preventivas às drogas e às violências. Em 2012 o Proerd esteve presente em 171 municípios do Estado do Paraná. Atua na perspectiva da prevenção primária ao enfrentamento do abuso às drogas e às violências, se antecipando às ações marginais. As drogas constituem ameaça à sociedade, representando aos usuários o comprometimento do futuro, da qualidade de suas relações sociais com maior propensão ao envolvimento em crimes e ingresso em ciclo vicioso de decadência de valores e relacionados à violência.

Os PMs que realizam o Curso de Educadores Sociais são selecionados principalmente por sua voluntariedade em trabalhar com a educação de crianças e jovens. Passam por curso de formação que tem duração de duas semanas, com 80 (oitenta) horas-aula, com conteúdo interdisciplinar de gerenciamento de sala de aula, drogas, violência e desenvolvimento da criança e do adolescente. O Programa tem linguagem acessível à faixa etária de alunos do quinto ano do primeiro ciclo do

ensino fundamental. Existem atividades interativas em grupos que atualmente demandam principalmente da resolução de problemas.

As lições do Proerd ensinam as crianças e adolescentes a reforçarem a autoestima, lidar com as tensões, resistir às pressões dos companheiros e da mídia, além de desenvolver conceitos de cidadania que previnem às drogas e à violência.

5 AGRESSIVIDADE, VIOLÊNCIAS, VIOLÊNCIA ESCOLAR, *BULLYING* E INDISCIPLINA

Facilmente conceitua-se violência, pensando-se apenas nas transcrições existentes nos dicionários. Os conceitos expressos são apresentados como a qualidade ou ato do violento, ato de violentar, constrangimento físico ou moral, uso da força, coação etc. (FERREIRA, 1988) Entretanto, esse conceito é desprovido das reais percepções que as violências suscitam, tornando-se apenas letras articuladas sobre papel ou tela, não tendo assim o real valor existente nas expressões e manifestações de violências vividas pela sociedade em geral. Assim, além do conceito, registram-se outras percepções que o complementam.

Primeiro há necessidade de diferenciar-se agressividade e violências. Enquanto a agressividade é percebida como instinto, manifestação de defesa, inata e que assegurou a sobrevivência da raça humana, as violências trazem consigo a digital clara da intenção e da vontade do ato. Importante também enfatizar que essa intenção e vontade não precisam ser reconhecidas pelo autor, mas por quem vê ou recebe o ato (COSTA, 1986). Nesse sentido acentua-se que a diferença entre um e outro comportamento reside no desejo do autor de cometer o ato, associado à percepção e ao reconhecimento desse ato de violência por quem o recebe e o acompanha. A negação pelo autor do desejo é fator constante nas ações de violências, mas não basta para descaracterizar sua ação. A agressividade, enquanto comportamento biológico, é inata, intrínseca ao ser-humano e dela dependeu e depende a sobrevivência da espécie (RIDLEY, 2000). Entende-se nesta tese a agressividade como natural ao próprio desenvolvimento humano, como movimento de descoberta (PAVARINO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005), desde que não seja instrumento para manifestação da violência. A agressividade é natural no ser-humano, porém seu uso recorrente é sinal de alerta quanto à violência (ASINELLI-LUZ, 2000).

Para a Organização Mundial da Saúde (OMS) violência é entendida como:

o uso intencional da força física ou do poder, ameaçado ou efetivado, contra si mesmo, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade, que resulta ou tem alta probabilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, mau desenvolvimento ou privação. (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2002, p. 5, tradução nossa).

O conceito traz em si quatro elementos importantes. O primeiro relacionado ao uso de força física ou de poder, demonstrando que existe variabilidade na forma de manifestação, seja pela efetiva agressão física ou pelo abuso ou excesso de poder. O segundo elemento retrata ideia de que não necessita o resultado ser efetivado, mas apenas sua ameaça já se considera como violência. A violência pode atingir a si, ao outro, a um grupo ou uma comunidade, caracterizando-se da autodirigida à violência coletiva. E o quarto elemento trazendo em si a perspectiva do resultado, que pode ser inclusive o dano psicológico, privação de desenvolvimento ou de outra espécie. Numa primeira divisão ampla a OMS partilha a violência em três categorias: autodirigida; interpessoal; e coletiva (*WORLD HEALTH ORGANIZATION*, 2002). As situações de violência autodirigida podem ir da automutilação ao suicídio. A violência interpessoal divide-se em familiar (inclui manifestações de violência infantil, violência afetiva, violência contra a mulher etc) exigindo proximidade parental ou afetiva; e contra a comunidade (crimes, atos de violência social incluindo no trabalho, escolar etc). Já a violência coletiva é subdividida em social, político e econômica. Essas três categorias podem sofrer atos de violências de forma física, sexual, psicológica ou pela privação ou negligência. Apenas os atos de violências sexuais não podem ser exercidos contra si (*WORLD HEALTH ORGANIZATION*, 2002). O quadro abaixo mostra as categorias de violências e os atos possíveis em cada uma delas, segundo a OMS.

	VIOLÊNCIA						
	AUTODIRIGIDA		INTERPESSOAL		COLETIVA		
	AUTOMUTILAÇÃO	SUICÍDIO	FAMILIAR	CONTRA A COMUNIDADE	SOCIAL	POLÍTICA	ECONÔMICA
FÍSICA	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
SEXUAL	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
PSICOLÓGICA	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
NEGLIGÊNCIA OU PRIVAÇÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM

QUADRO 02 – CATEGORIAS E ATOS DE VIOLÊNCIAS
FONTE: *WORLD HEALTH ORGANIZATION*, 2002.

A essência de cada tipo de ato de violência possui características próprias, a manifestação pela forma física ocorre através de tapas, empurrões, socos, mordidas, chutes, queimaduras, cortes, estrangulamento, lesões por armas ou objetos, obrigar

a tomar medicamentos desnecessários ou inadequados, álcool, drogas ou outras substâncias, inclusive alimentos, tirar de casa à força, amarrar, arrastar, arrancar a roupa, abandonar em lugares desconhecidos e outros atos que possam comprometer fisicamente o agredido (BRASIL, 2001). A concretização de ato de violência sexual ocorre quando há estupro, sexo forçado no casamento, abuso sexual infantil, abuso incestuoso, assédio sexual, carícias não desejadas, penetração oral, anal ou genital, com pênis ou objetos de forma forçada, exposição obrigatória a material pornográfico, exibicionismo e masturbação forçados, uso de linguagem erotizada, em situação inadequada impedimento ao uso de qualquer método contraceptivo ou negação em utilizar preservativo, ser forçado a ter ou presenciar relações sexuais com outras pessoas e outros que invadam a intimidade do agredido (BRASIL, 2001). Os atos de violência psicológica concretizam-se quando há dano ou à autoestima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa, por insultos constantes, humilhação, desvalorização, chantagem, isolamento de amigos e familiares, ridicularização, rechaço, manipulação afetiva, exploração psicológica, ameaças, críticas pelo desempenho sexual, (BRASIL, 2001). Já os atos de violência categorizados pela negligência ou privação incluem danos à integridade corporal decorrentes de negligência, por omissão de cuidados e proteção contra agravos evitáveis como situações de perigo, doenças, gravidez, alimentação, higiene e outros, privação arbitrária da liberdade de trabalhar, estudar, cuidar da aparência pessoal, gerenciar o próprio dinheiro, brincar, obrigação ao confinamento doméstico, omissão de carinho, negar atenção e supervisão, exposição a situações de perigo, doenças, gravidez, alimentação, higiene, entre outros (BRASIL, 2001).

Embora seja problema social, a violência tem impacto maior na área da saúde, devido aos transtornos causados na qualidade de vida das pessoas, seja de ordem física, psíquica ou moral (MINAYO, 2004). Esse custo à área de saúde é extensivo a outras searas econômicas, pois são gastos “bilhões de dólares de despesas anuais com cuidados de saúde, acrescidos de outros bilhões relativos às economias dos países, em termos de dias não trabalhados, imposição e cumprimento da lei e investimentos perdidos.” (DAHLBERG; KRUG, 2007).

Neste sentido torna-se importante ressaltar que o conceito de violência é polissêmico, podendo ter sentidos diferentes para pessoas e culturas diferentes. Como exemplo cita-se o pisar com os pés sobre as brasas de uma fogueira, ou o uso de burca, ou o extirpar de um clitóris; outros exemplos poderiam ser dados, mas

o objetivo é a demonstração de que um mesmo ato pode ser cultural, mesmo sendo chocante para outras percepções culturais. Justamente pela sua polissemia, a violência pode manifestar-se de maneiras diferentes, podendo ser violência física, familiar, psicológica, sexual, simbólica, preconceitos, estrutural, criminal etc; e também em ambientes bioecológicos diferenciados.

A violência física apresenta-se como situação frequente de desentendimentos domésticos, familiares e sociais, concretizando-se pelos atos de agressões propriamente ditos. Há entendimento de que violência familiar diverge de violência doméstica, pois enquanto nesta a violência ocorre no interior de uma residência, podendo envolver funcionário, trabalhadores etc; aquela exige a relação parental (BRASIL, 2001). Os dois *contextos* merecem atenção tendo em vista estudos realizados por Castro e Abramoway, os quais (2002) apontam que:

A violência doméstica seria um elemento desencadeador do que poderia ser denominado cadeia de violências ou reprodução de violências. Pais e mães violentos que têm os filhos como suas vítimas, que, por sua vez, se tornariam violentos, fazendo outras vítimas sexual ou pela privação ou negligência. O alerta para o terrível e perigoso efeito da violência doméstica na constituição do que se denomina cadeia de violência ou de sujeitos violentos não necessariamente se destaca com o intuito de culpar os pais ou as mães, mas para chamar a atenção para contextos de violência. (CASTRO; ABRAMOWAY, 2002, p. 51-52).

Essa violência familiar e doméstica encontra também manifestação nos conflitos existentes entre os interesses dos adolescentes, enquanto sujeitos em desenvolvimento, com direitos plenos, e a “aceitação da autoridade dos pais” (SALLAS *et. al.*, 2008, p. 199-200), esses conflitos prejudicam a família, enquanto *microssistema*, não ao ponto de dissuadi-lo, mas trazendo problemas de relacionamento intrassistema que contribuem para que atos de violências sejam ali efetivados. Os mesmos autores apresentam gradação das manifestações da violência familiar na percepção dos adolescentes na cidade de Curitiba, os quais inferem à agressão física entre pai e mãe a mais intensa e violenta; seguida pelas agressões de pai e filhos; na terceira posição de ato mais violento estão as humilhações de pais por filhos; em seguida, as agressões físicas de mãe para filhos; em quinto apresentam-se as humilhações de filhos por pais; em sexto lugar as agressões físicas entre irmãos; seguidas então das discussões em geral (SALLAS *et. al.*, 2008). Nesse mesmo *contexto*, Fátima (2007) esclarece que esse comportamento violento, direcionado às crianças e adolescentes, não é regional,

mas ocorre em todo o Brasil, em todas as classes, não estando ligado somente a questões sociais, mas a uma cultura machista, ao preconceito racial (principalmente) e à ideia errônea de que o “adulto tem poder sobre a criança e o adolescente.” (FÁTIMA, 2007, p. 12).

A violência entendida enquanto ocorrida em ambiente social é aquela caracterizada pelas manifestações de violências em ambientes de convivência coletiva, como estádio, quadra de esportes, ruas etc. Essas manifestações de violências são frequentes e manifestam-se por diversas causas e ter resultados variados, podendo ser entendidas como: a violência da exclusão social; a violência de desentendimentos e a violência da criminalidade, culminando na insegurança da população que a sofre, mas não a entende e, à medida que esta aumenta, cresce também a banalização dos atos violentos, que perante a ineficácia das soluções, transformam a indignação da sociedade em resignação e medo.

Outro conceito importante é o de violência simbólica que para Bordieu não ocorre pela coerção, mas pela dominação natural do dominado pelo dominante, parecendo e sendo feita para parecer como uma relação natural, produzindo um ser social. Esta violência simbólica é inconsciente pela adaptação a crenças e a incorporação de classificações sociais, que não são percebidos como tal, mas parecem legítimos, sendo esta a ordem a seguir (CHEVALLIER; CHAUVIRÉ, 2011). A violência simbólica tem como manifestação a ideia do exercício de autoridade e de autoridade, entendido por Bordieu e Passeron como uma violência naturalizada pelo próprio domínio de instituições dominantes sobre as dominadas (A REPRODUÇÃO, 2009). Nessa perspectiva a violência simbólica de Bordieu referenda sua percepção de uma sociedade ocidental hierarquizada, organizada por disposição de poderes de forma extremamente desigual (SETTON, 2010). Segundo Setton, para Bordieu:

o sistema escolar, em vez de oferecer acesso democrático de uma competência cultural específica para todos, tende a reforçar as distinções de capital cultural de seu público. Agindo dessa forma, o sistema escolar limitaria o acesso e o pleno aproveitamento dos indivíduos pertencentes às famílias menos escolarizadas, pois cobraria deles os que eles não têm, ou seja, um conhecimento cultural anterior, aquele necessário para se realizar a contento o processo de transmissão de uma cultura culta. Essa cobrança escolar foi denominada por ele como uma *violência simbólica*, pois imporia o reconhecimento e a legitimidade de uma única forma de cultura, desconsiderando e inferiorizando a cultura dos segmentos populares. (SETTON, 2010).

Bordieu define o próprio Estado como “monopolizador do uso legítimo da violência simbólica” (WACQUANT, 2002, p. 99), tendo em vista a imposição e reprodução recorrente de capital cultural e de capital econômico para poucos em detrimento de muitos. Ressalta-se que essa dominação é aceita, sem a necessidade ou a presença de violência física, sendo de recíproca aceitação, tanto pelo dominante, quanto pelo dominado (FERNÁNDEZ, 2005).

Por sua vez a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), classifica as violências em três categorias: contra a pessoa, podendo ocorrer de forma verbal ou física, por ameaças, brigas, violência sexual, *bullying*, coerção mediante o uso de armas; contra a propriedade, sendo por furtos, roubos e assaltos; e contra o patrimônio resultando em vandalismo e depredação das instalações escolares (ABRAMOWAY, 2007), sendo e estando estas presentes na escola e em seu entorno.

A violência escolar toma corpo então como manifestação de violência interpessoal contra a comunidade, referendando a percepção de que:

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais. (MICHAUD, 1989, p. 10).

Mesmo que existam manifestações contrárias a esse conceito, pela imprecisão quanto a alguns elementos, entre eles o de autoria (PORTO, 2002), ele é importante para referendar a concretização das violências escolares que, de tão presentes no cotidiano deste *microssistema*, se tornam comuns, quase que à beira da naturalidade. A percepção de Precoma (2011) de que “muitas crianças e adolescentes que vivenciaram violência doméstica e comunitária, e que viveram nas ruas têm memórias negativas acerca da escola, como um espaço sombrio, no qual elas não eram vistas como pessoas.” (PRECOMA, 2011, p. 52), referenda a importância da atenção às violências escolares para que elas não sejam também potencializadoras de fenômenos já vivenciados. As violências escolares podem crescer, proliferar e começar a pertencer àquela cultura e sociedade, isso potencializa quando se percebe que “as crueldades mais apavorantes se articulam com a violência escondida e naturalizada do cotidiano.” (BOULDING, 1981), é fato que as violências escolares acontecem na escola ou em razão das interações que

ali acontecem, seja em palavra ou em comportamento, diariamente têm-se manifestações “leves” das violências perpassando o ambiente escolar.

A violência está intimamente ligada ao fracasso escolar, que é mensurado através da repetência e da evasão. A primeira, associada às dificuldades de acompanhamento da turma que por muitas vezes é heterogênea, à frequência insuficiente e ao desinteresse, e a segunda, ligada também ao absenteísmo à escola, devido a problemas financeiros, distância da escola, violência doméstica e violência simbólica, como a vitimização entre pares e o *bullying* (SILVA, 2009).

Quando se relata que essas violências ocorrem na escola deixa-se claro que podem ocorrer com todos os atores do ambiente educacional. Apelidos trocados entre discentes e rótulos postulados de docentes aos discentes, de forma isolada ou coletiva, são apenas dois exemplos explicitados na relação entre as *peças* da escola. Há também os crimes relacionados às drogas e ao seu tráfico que aumentam os índices de criminalidade e violência escolar (ASINELLI-LUZ, 2000), assim como a “desesperança” de um futuro promissor que reforçam a ideia de que as recompensas devem ser imediatas e prementes (LEVISKI, 1997).

Aliados a esses, há outros atos que ocorrem fora da escola, mas interferem em todo o *processo* educacional, com reflexos no indivíduo de forma sistêmica. Violência gera violência, aquilo que o estudante vivencia em seus múltiplos *microssistemas* de desenvolvimento humano (em casa, na família, na rua e com seus pares) será manifestado na sua conduta e, portanto, no espaço ecológico da escola. Segundo Schelb (2004, p. 11-12) “pesquisa realizada no Brasil com adolescentes violentos, autores de homicídios, estupros e roubos, revelou que 80% foram vítimas de graves abusos físicos, sexuais e psicológicos na infância ou adolescência.” Ainda nesta linha de raciocínio, Abramoway e Pinheiro (2003) apontam as vulnerabilidades sociais como fator que contribui para desencadear as violências escolares. A vivência deste fenômeno social por alunos em outros espaços e circunstâncias, como *mesossistema*, podem contribuir nas atitudes desenvolvidas no *microssistema* escola. As violências instaladas no sistema ecológico como um todo, afetam-na de forma sistêmica e sua (re)produção torna-se quase que inevitável e indissociável ao *microssistema* escola, uma vez que nele os estudantes passam grande parte do seu tempo, sentem-se pertencentes ao espaço e aos diversos grupos que nele se inserem. Entretanto, essa não é a causa determinante das violências escolares, mas apenas um de seus aspectos (ZALUAR;

LEAL, 2001), tendo como entendimento de que a violência escolar é um fenômeno social do *microssistema* escola, que possui vários aspectos causais.

Do ponto de vista antropológico relacionado à Educação a violência é um fenômeno que sempre esteve presente nas relações sociais, não ficando a escola fora dessa incidência; entretanto, a escola é espaço de reflexão e de ação, devendo assim discuti-la, pois “a conjugação frequentemente caótica da denúncia e do *voyeurismo* informais fazem da violência um fenômeno tão intolerável quanto banal e, por isso, contraditoriamente tolerado.” (CARVALHO, 2010). Essa tolerância da violência escolar não pode, nem deve ser o enredo da atividade pedagógica da escola. O conteúdo, as datas e o finalizar do ano-letivo são importantes, porém a formação do cidadão e o desenvolvimento pleno devem ser priorizados quando houver necessidade, ou seja, existindo qualquer manifestação de violência escolar, dentro do *microssistema* escola, ou em razão das relações existente ali, deve ocorrer uma ação preventiva e, se for o caso, interventiva. Essa mesma necessidade de uma Educação cidadã torna-se fundamental quando:

[...] abordamos o tema da educação e da violência, teremos de concluir que a *culturalização da violência* nada tem a ver com a sua *promoção*, com sua *nobilitação* ou ainda com a sua *banalização*. Significa pura e simplesmente que temos de considerar a violência como uma referência negativa da ação educativa a exigir sua apropriação pedagógica de forma a que, embora presente, ela não seja dominante, endêmica ou pura e simplesmente aceite. De maneira a que a implicação social da escola não corresponda à anulação da sua identidade, inclusive pela própria cultura da violência que, essa sim, representa uma banalização cultural.” (SIC) (CARVALHO, 2010, p. 24).

Ao contextualizar antropológicamente a violência e a violência escolar, Volpato (2010) apresenta a violência como um fenômeno humano presente em toda a História, dos gladiadores ao cinema atual, não imunizando a escola deste processo; lembra a autora que antes existiam os castigos físicos, como ajoelhar no milho, porém hoje o incomodo está na mudança de foco em que alunos agredem professores, alunos e funcionários; enfatiza ainda a autora que a própria violência simbólica de Bordieu ainda não foi superada. Quanto esse aspecto, fica evidente a preocupação quando se percebe que Paulo Freire deteve sua atenção sobre esse fenômeno de dominação escrevendo “Pedagogia do oprimido”, dando ênfase à prática da violência por aqueles que oprimem, exploram e não reconhecem no outro o ser-humano, principalmente aquele ser-humano que é excluído (FREIRE, 1987).

Se àquela época Freire já tinha essa percepção, de uma Educação que liberte a todos, hoje essa deve ser a retórica, mesmo que existam dificuldades e fatores adversos no cotidiano escolar, as ações devem sempre primar pelo pleno desenvolvimento humano, enquanto Direito e enquanto necessidade de autonomia e de civilização, para a qual Abbud (2010) afirma existir a necessidade do professores descobrirem formas atualizadas de promovê-la.

Outro aspecto importante quanto às violências escolares relaciona-se à sua manifestação, que pode ser de origem social, psicológica ou sócio-psicológica. As manifestações de origem social voltam sua atenção às consequências, sempre danosas a um coletivo ou ambiente; as de origem psicológica focam na personalidade, quando não na patologia, do indivíduo, que pode influenciar os pares; já as de vertente sócio-psicológicas há manifestações do eu e do ambiente, comumente encontrada nas violências escolares (AQUINO, 2010). Outro aspecto também percebido por Aquino (2010) é a vitimização dos atos de violências escolares, ou seja, a culpa sempre é da outra parte, existindo dificuldade de autopercepção e de autorreconhecimento da autoria dos atos de violências no *microsistema* escola, essa afirmativa permite a conclusão de que há dificuldade de se reconhecer como autor de atos de violência escolar, seja quem for seu agente ativo, tendo em vista que “a gênese da violência testemunhada do cotidiano escolar não portaria uma polaridade única e exclusiva, mas seria decorrente também de uma relação intolerante e, por vezes, belicosa entre agentes e alunos, e particularmente professor/aluno quando ausente de ‘respeito e compreensão’”. (AQUINO, 2010, p. 80). Neste sentido Zaluar e Leal (2001, p. 159) afirmam que as relações escola/aluno e professor/aluno podem desencadear problemas de baixa autoestima, evasão e atitudes agressivas, demonstrando que a preocupação deve estar no *contexto* e não nas *pessoas*. Essas manifestações de violências escolares resultantes da dificuldade de interação do aluno/escola e/ou aluno/professor ficam ainda mais preocupantes de tomarem dimensões coletivas em forma de perseguição da escola ou do grupo de professores por determinado aluno ou grupo recorrendo sempre à culpabilização destes (PORTO, 2000).

Assim como a perseguição coletiva torna-se preocupante, também o é aquela eivada de qualquer motivo classificatório e/ou discriminatório, Zaluar e Leal chamam atenção para a constatação de que:

[...] além da violência física, crianças e adolescentes pobres estão, freqüentemente, sujeitos também à violência psicológica que se manifesta nos processos de avaliação e nas formas de interação que se estabelecem entre diretores, professores, funcionários, alunos e responsáveis. (ZALUAR; LEAL, 2001, p. 160-161)

A escola, enquanto espaço ecológico de desenvolvimento humano pleno deve ser palco de interação constante e de manifestações puras de cidadania, respeito e acolhimento. Entretanto, esse mesmo espaço ecológico de pertencimento torna-se de exclusão, à medida que relações de preconceito se apresentam como verdadeiras violências, manifestações de desrespeito às igualdades e de valorização das diferenças. Essa manifestação de preconceito é entendido nesta tese como ato de valorização e intolerância das diferenças em detrimento às igualdades. Todos os seres-humanos são similaridades, pelas igualdades e pertinências; mas ao mesmo tempo, de forma complexa, diferentes, pelas singulares como portadores exclusivos de digitais únicas. Quando se desvalorizam essas em detrimento àquelas, aparecem os preconceitos, surgem como epidemia, como pandemia que ultrapassam as fronteiras de países e tomam conta de continentes. Algumas minorias estão mais expostos à discriminação e ao preconceito, como se vê na afirmação de Bondaruk:

Essa discriminação vai além de meras demonstrações de má vontade contra essas pessoas, chegando a casos de agressões com gravidade variável e, até mesmo, morte de representantes desses grupos, sem que tenha havido por parte desses, em muitos casos, a prática de atos que justificassem tais agressões.

Esse problema não é de hoje e nem está restrito às fronteiras do nosso país, estando a História Universal recheada por eventos que revelam a incapacidade do ser-humano em aceitar a grande diversidade que compõe a raça humana. (BONDARUK, 2005, p. 86)

Nesse *microssistema*, quase que como consequência do preconceito, há a evidência de comportamento que está dia-a-dia tomando proporções pandêmicas: o *bullying*. Olweus define *bullying* como um fenômeno de vitimização (molestamento, intimidação, ameaça, provocação), repetidamente e ao longo do tempo, que expõe uma *pessoa* a ações negativas por parte de uma ou mais *pessoas* (OLWEUS, 1991, tradução nossa). O *bullying* pode ser dividido em comportamentos físicos, verbais, sociais e relacionais (BEANE, 2010). As manifestações de *bullying* concretizam-se por comportamentos físicos que envolvem o bater, dando tapas, cotovelos e/ou empurrões, com o ombro, forçando o corpo e/ou colocando o pé na frente para desequilibrar o outro; ações contra os pertences, como esconder, roubar, danificar;

restringir direitos e acessos; chutar, bater e/ou beliscar, enfim qualquer ato contra a integridade física de forma proposital; ameaças também valem, com palavras ou gestos; ainda cuspir e/ou jogar comida, líquidos e/ou objetos (BEANE, 2010).

Já os comportamentos de *bullying* verbal encontram identificação com a imposição coletiva de apelidos ofensivos, e essa ofensa deve ser na percepção de quem sofre comentários degradantes, ofensivos, insultuosos e humilhantes, sendo esse comportamento repetitivo; cabe ainda discriminações racistas, separatistas e de assédio moral, com ameaças e/ou intimidações (BEANE, 2010). Ressalta ainda o autor que as ações de falar da criança ou do adolescente, na frente ou não dele, também são manifestações de *bullying* verbal.

Este ato repetitivo de discriminação e intimidação normalmente é percebido em circunstâncias onde se percebem a disparidade, ou até mesmo a desigualdade, de poder entre agressor e agredido; ocorrem intencionalmente e podem ser classificadas como: direta, quando se evidenciam ameaças, agressões, uso de apelidos pejorativos; e indireta, quando se utilizam inverdades, comentários maldosos e isolamento social da vítima.

Os efeitos do *bullying* são notados tanto a curto, quanto a longo prazo, trazendo distúrbios físicos e psicológicos e culminando até mesmo em vítimas que se tornam agressores (MENDES, 2011) com reações depressivas, de desordem emocional, além de problemas relacionados ao álcool e às drogas.

Finalmente as manifestações de *bullying* social e relacional podem ser identificadas pelas ações de destruição intencional da imagem, da moral e/ou da conduta entre os indivíduos (individual ou em grupo) (BEANE, 2010). A exclusão de indivíduos do grupo criando rejeição social e isolamento, com constrangimento e/ou humilhação através de ameaça, seja verbal ou gestual. Escritas abertas (pichações) ou reservadas (bilhetes, mensagens eletrônicas, por telefone ou endereço eletrônico) e finalmente a aparição mais recente do *cyberbullying* (BEANE, 2010), ou seja, comportamentos similares através das redes sociais impondo e/ou disseminando informações ofensivas ao adolescente. Em acelerado crescimento está também o *bullying* estético, principalmente àquele direcionado às diferenças físicas.

Esta forma de violência pode ser caracterizada como uma ameaça ao processo educacional, trazendo consequências imediatas, a médio e longo prazo à vida do indivíduo. O *bullying* pode acontecer em quaisquer circunstâncias onde haja

interações entre *peessoas*, e o avanço tecnológico é um fator intrinsecamente difusor desta violência, pela comodidade e facilidade da comunicação que se espalha em tempo real, e atinge rapidamente uma quantidade de cidadãos, propagando humilhações e ofensas.

A classificação do *bullying* para os casos de alunos está de acordo com os papéis desempenhados pelos mesmos: alunos que sofrem o *bullying* são denominados como alvos do *bullying*; os alunos que ora sofrem e ora praticam são os alvos/autores de *bullying*; os que apenas praticam são os autores de *bullying*; e os que não sofrem, não praticam porém, presenciam estas situações são as testemunhas de *bullying* (LOPES NETO, 2005). Mesmo com todas estas designações, não há predomínio de gênero entre as vítimas e os executores, podendo-se identificar que os meninos desencadeiam situações onde prevalece a agressão física e as meninas através de agressões verbais, porém ao se analisarem as causas e as similaridades, é possível notar que normalmente os autores são portadores de baixa autoestima, inseguros e pouco sociáveis, sendo membros de famílias com estrutura desarmônica. Já os alvos do *bullying* são identificados através de características físicas ou psicológicas evidenciadas, que são identificadas ou direcionadas a esses, fazendo que esta característica seja o motivo da vitimização entre pares (LOPES NETO, 2005). Quanto à classificação podem ocorrer terminologias diferenciadas, substituindo-se a palavra alvo por vítimas, mas mantendo-se as mesmas características (OLIVEIRA; FERREIRA; COSTA, 2011).

Os comportamentos acima descritos e outros são frequentemente encontrados na escola, aparecendo então manifestações de violências que concretizadas e trazidas à realidade. Assim, de comportamentos gerais de violências chega-se aos comportamentos mais específicos e restritos ao ambiente escolar.

Ainda não há uma percepção ideal quanto aos agressores e agredidos, fazendo com que nem todas as situações em que o *bullying* ocorre, e nem sempre a criança agredida expõe a situação tanto na escola como em casa, portanto é indispensável que haja atenção para algumas características, como a falta de vontade ou medo de ir à escola, porte de materiais danificados, perda de pertences escolares e atitudes evasivas relacionadas ao assunto.

O *bullying* pode ser considerado um problema de saúde pública, e como os efeitos podem ser irreversíveis e se manifestarem também na fase adulta do indivíduo, é necessário que se invista em programas de estudos que englobem

pediatras, psicólogos, educadores e pedagogos. Programas antibullying tem apresentado resultados satisfatórios, pois quando detectados em tempo torna-se viável corrigir o ambiente familiar e também o desenrolar do *processo* na escola.

Outro comportamento que merece atenção e programas de prevenção no *microssistema* escola é a disciplina. Segundo dicionário disciplina é entendida como mais uma vez o conceito estático não é suficiente para mensurar as manifestações desse fenômeno no *microssistema* escola. As variáveis envolvidas ao tema começam pela díade disciplina e indisciplina, segundo Garcia (2008) há necessidade de se analisar o *contexto* em que a indisciplina acontece, sendo necessária também a análise do ambiente quando a disciplina também está presente. Programas de prevenção e de intervenção relacionados aos fatores de risco que a escola enfrenta são bem sucedidos quando analisados todos os fatores de risco e de proteção envolvidos no *contexto* e no *processo*. Para definir disciplina Gotzens (2003), suscita a necessidade de se levar em consideração dois caminhos: o primeiro está relacionado àquele conceito que se refere à disciplina sem nenhuma conotação com o processo ensino-aprendizagem; já o segundo caminho, que interessa a esta tese, é aquele em que a disciplina é entendida como uma “variável mediadora e facilitadora do êxito no ensino.” (GOTZENS, 2003, p. 20). O conceito apresentado traz em si a disciplina como variável, enquanto elemento pertencente ao *microssistema* escola, que dele faz parte e é necessário, que existe pela essência das relações e interações que ali ocorrem, não somente ali, mas é variável que perpassa às relações humanas, como deferência, respeito e reconhecimento ao outro; ela é uma variável mediadora pois centra a relação entre indivíduos, indicando a necessidade de ser vivenciada por todos e que é o meio que propicia uma relação aceitável, pacífica e de convivência, sendo o limite das relação de direito e de respeito, não numa visão hierarquizada, mas ampla, onde deve ocorrer a atenção a todos que estão no *contexto*; é facilitadora pela pretensão de dar seguimento e desenvolvimento ao processo ensino-aprendizagem, necessária para que existe esse mesmo processo; também é facilitadora pela possibilidade de inferir ações de reflexão sobre você e o outro; e quando menciona o êxito no ensino está em proteção ao próprio desenvolvimento humano pleno, pois visa por ela possibilitar a todos esse desenvolvimento. O conceito de indisciplina é complexo e não deve ater-se somente ao aspecto comportamental, já ultrapassado, perpassando por três elementos importantes: primeiro, relacionada às condutas dos alunos no *contexto* do

microsistema escola; segundo, deve ser consideração a dimensão de socialização dos alunos com o *microsistema* escola; terceiro, torna-se olhar a indisciplina na diáde critérios e expectativas pretendidas dos alunos (GARCIA, 1999).

As relações pedagógicas na escola ocorrem permeadas por condutas de reciprocidade de respeito e atenção ao outro, quando há quebra dessas condutas as indisciplinas aparecem e comprometem as relações existentes no *microsistema* escola, como também afetam o processo ensino-aprendizagem e o desenvolvimento humano integral e pleno, objetos da Educação. Existe preocupação demonstrada em pesquisas (GOTZENS, 2003) que os docentes não são preparados adequadamente para intervenções e prevenções quanto às relações existentes na escola, levando à preocupação de que assim, o fenômeno pode ter enfrentamento preventivo e interventivo de maneira não técnica. Também é importante a percepção de que as questões que envolvem o comportamento humano e a quebra de regras de convivência não são única e exclusiva responsabilidade da escola trabalhar essa formação e desenvolvimento de humanidade e civilidade, mas de todos os *microsistemas* e pessoas onde e com quem os alunos mantém interações (GOTZENS, 2003).

Com relação às perspectivas de disciplina Gotzens (2003), faz uma apresentação de sete modelos psicológicos básicos de estratégias para disciplinas, baseados em estudos de Hyman, Flanagan e Smith¹³ (1982) e também em suas próprias pesquisas. Para as estratégias psicodinâmicas a indisciplina é reflexo de vivência do aluno, que acaba externalizando a experiência. Para a segunda, a estratégia humanista, a disciplina pode ser manifestada pelo convívio e ambiente saudável, dando oportunidade do aluno vivenciar reciprocamente, enfatizando o papel mediador do docente. As estratégias sociais referendam que o grupo deve junto alcançar a disciplina, não sendo esta individual, mas coletiva. As estratégias baseadas no paradigma operante direcionam à modificação de conduta aplicada ao controle da sala de aula, baseada na manipulação das consequências frente aos comportamentos. As estratégias de inspiração cognitiva têm três vertentes: a

¹³ HYMAN, I; FLANAGAN, D; SMITH, K. Discipline in the schools. En C.R. Reynolds e T.B. Gutkin (Eds.) The Handbook of school psychology. New York: John Wiley, 1982. In: GOTZENS, Concepción. **A disciplina escolar: prevenção e intervenção nos problemas de comportamento.** Tradução: Fátima Murad. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

primeira relacionada à construção gradativa da moral, sendo o comportamento melhorado com o tempo; a segunda relacionada ao autocontrole e a processo de desenvolvimento metacognitivo de limitadores sociais adequados a cada caso; e a terceira que direciona a disciplina pela tomada de decisões, pela avaliação de situações problemas. Em penúltimo lugar estão as estratégias baseadas no modelo ecológico, em que o indivíduo não é o único responsável pela disciplina, mas o meio também o é e as interações fazem parte desse *processo*. Finalmente o modelo eclético, onde há mistura de teorias para que a disciplina seja vivenciada (GOTZENS, 2003).

Outra vertente que traz contribuições para o complexo da indisciplina é a motivação. Para além de questões de conflitos normalmente existentes em que de uma lado há o aluno julgando que a escola é chata, o conteúdo é difícil, o professor não explica etc; e do outro lado está o professor argumentando que os alunos não estão interessados, que a família não participa e que não há material, nem apoio etc, (GUIMARÃES, 2010) a motivação potencializa o sentimento de necessidade e importância da Educação para o desenvolvimento humano pleno e integral do ser humano, como também desenvolve o sentimento de pertencimento do aluno ao *microssistema* escola. Afirma-se, corroborando com as informações de Guimarães (2010), que a motivação é fator determinante para o desempenho, ajuste escolar e para as relações na escola, sendo também responsável pela “motivação intrínseca, a regulação interna, a autoestima, a identidade e a autonomia.” (GUIMARÃES, 201, p. 106); em encontro a essa percepção apresenta-se pesquisa de Garcia (2009), que referenda em pesquisa com “indisciplinados” suas manifestações de indisciplina, as quais são expressões de uma expectativa ou desejo de uma educação prometida, mas negada e de condição de exclusão que se encontram e assim percebem-se; desejam também os “indisciplinados” libertação do processo de condução à indisciplina, caminho que trilham, mas destino que não desejam.

Para compreender esta relação dos alunos com o *microssistema* escola é fator preponderante o entendimento do processo *adolescência*. A adolescência é uma fase de descoberta de si mesmo, podendo, para alguns, ser a busca de si mesmo; é um *processo* onde as *transições ecológicas* estão/são acentuadas pela constante troca de papéis que o desenvolvimento sofre/experimenta/tenta. Esta fase do *desenvolvimento humano* é tão complexa por ela mesma que escrever sobre ela torna-se processo complicado, de lembranças vividas/experenciadas, fazendo com

que nada, nem ninguém que escreve sobre adolescência possa o fazer de maneira objetiva, sem sentimentos e/ou lembranças (PERES; ROSENBERG, 1998). A adolescência pode ser entendida e analisada pela dimensão biológica, enquanto fase de desenvolvimento ou maturação, conhecida por puberdade, onde há inúmeras alterações biofisiológicas no corpo humano, sendo ainda a transição da infância para a fase adulta. Entretanto a adolescência encontra sua gênese na sociologia, enquanto a puberdade é biológica, a adolescência é sociológica, fase de sedimentação do indivíduo, de descoberta de suas preferências, de experimentação e escolha de hábitos e condutas sociais (PERES, ROSENBERG, 1998).

Há também a percepção psicológica da adolescência, que compreende fases distintas de transição e vivência. A primeira de questionamento do adolescente quanto à sua normalidade. Tudo é novo e existem inúmeras perguntas e respostas para as transformações que ocorrem para alguns de forma rápida, para outras de forma lenta (CARR-GREGG; SHALE, 2006). Está é uma fase em que a descoberta de cheiros internos, que insistem em se manifestarem, faz com que o adolescente busque essências externas; essas mudanças físicas são tão repentinas que levam à reflexão da metanormalidade. A aparência física torna-se motivo de preocupação diuturna, qualquer marca, espinha ou alteração física é vista como um obstáculo quase que intransponível. A segunda fase da adolescência é um encontro, ou seria desencontro, com si mesmo. A família e até o animal de estimação são “trocados” por amigos: libertação é a palavra! Descobre-se a música preferida, o estilo, os vários estilos, as respostas (muitas delas demoradas e doloridas) quando vêm são geralmente de mais questionamentos (CARR-GREGG; SHALE, 2006). A terceira e última fase é de busca; busca de identidade; de personalidade; de sexualidade; de responsabilidade; de profissionalidade; de si mesmo. Em meio a esse turbilhão de experimentação interna, há também as relações e interações com os *sistemas interconectados* (BRONFENBRENNER, 2011).

Esse exercício de autonomia precisa ser entendido e mediado de maneira adequada por todas as *pessoas* que fazem parte desse *processo* de adolescência, seja no *microsistema* família, seja no *microsistema* escola, seja em outro *microsistema* onde o adolescente se desenvolve. A quantidade de perguntas que passam pela cabeça do adolescente é proporcional às experiências que enfrentará/viverá/experimentará, e essas podem estar relacionadas com fatores de

risco e com fatores de proteção. Carr-Gregg e Shale (2006) apresentam como fatores de risco aos adolescentes:

- ausência de conexão com os familiares;
- ambiente familiar instável. Conflitos e violência;
- pais que raramente fazem companhia aos filhos. Refeições em horários diferentes;
- não ter conexão com o colégio ou passar por experiências negativas, como problemas escolares ou agressão física ou verbal e colega;
- pais que não tenham expectativas realistas em relação aos estudos;
- não ter amigos ou não pertencer a grupos;
- ter passado por uma ou mais perdas significativas, como a do melhor amigo, de um membro da família, de uma posição num time esportivo;
- problemas de identidade sexual;
- não ter “aquela” pessoa especial com quem abrir o coração. Sentir-se isolado e só. (CARR-GREGG; SHALE, 2006).

Já para Assis, Pesce e Avanci (2006) os fatores de risco incluem também a ausência do pai ou da mãe por separação, divórcio ou por um deles estar preso; ocorre ainda pelo acometimento de doenças graves, uso de drogas, lícitas e ilícitas, falta de atenção na escola, resolução de conflitos de maneira violenta ou por violência e pela vivência de violências física, psicológica e sexual. Precoma (2011) referenda os fatores de risco elencados e acrescenta outros, cada um deles relacionados às vivências e experiências possíveis pelo adolescente, entre eles os relacionados à violência intrafamiliar, à exposição à sexualidade, à ausência de políticas públicas. Por sua vez Asinelli-Luz (2000) enfatiza a importância da escola, enquanto um dos *microssistemas* responsáveis pelo desenvolvimento humano, preocupar-se com um fator de risco fundamental a ela: a exposição do adolescente a ações educativas preventivas que privilegiam a informação do próprio fator de risco em detrimento à apresentação e ao enfoque de atividades prazerosas ao adolescente e que possam funcionar como fator de proteção.

A soma na adolescência de todas as dificuldades existentes no *processo* com a exposição a fatores de risco existentes no *contexto* potencializa o adolescente a adotar comportamentos momentâneos relacionados à sua autonomia e descoberta de si mesmo, pois “é preciso fazer para, depois, compreender. [...] uma consciência só se torna autônoma, livre da influência cega de uma autoridade maior e capaz de fazer descobertas na realidade, se puder experimentar na e com a prática das ações esta realidade.” (MENIN, 2005, p. 18). Neste sentido um adolescente pode se tornar agressivo com sua família, escola ou sociedade, na fase de descoberta do eu; sendo

essa agressividade necessária para negar àquilo que diz respeito à sua infância e conquistar sua autonomia e início da vida adulta (GONÇALVES; GODOI, 2009, p. 82). A teoria de Bronfenbrenner (1996, 2011) também (re)afirma essa necessidade de ação, de agressividade, de atividade, para o desenvolvimento humano; para o adolescente ela torna-se externalização da sua condução à vida adulta. Essa manifestação de agressividade pode externalizar-se pelo confronto momentâneo a todos e a todas as regras de conduta que são apresentadas, mudando progressivamente à medida que a própria vivência da adolescência vai permitindo ao adolescente a experimentação necessária das possibilidades, cabendo sempre uma supervisão de quem já tem essa experiência (CARR-GREGG; SHALE, 2006).

O limite existe e é necessário para que as relações e interações sejam adequadas e respeitadas em todas as fases da vida; cabe ao adulto mostrar o caminho a quem está chegando agora, pelo *processo* e pelo *contexto* da Educação. A birra da criança (bebê) para conseguir o que deseja, transforma-se na agressividade do adolescente (GONÇALVES; GODOI, 2009), assim, o diálogo nessa fase é o “caminho em que os seres humanos se humanizam” (VIEIRA, 2012, p. 131) da/na sua condição de sujeito, afinal a busca pelo eu-sujeito faz-se num processo reflexão e ação, ou de ação e reflexão, almejando a libertação, assumindo o *papel* de condutor do seu próprio caminho.

Esta fase da vida não é igual para todos no *processo* adolescência, variando de acordo com as diversas experiências e *sistemas interconectados* de cada desenvolvimento, assim é importante respeitar o *tempo* de cada; esse *tempo* precisa ser entendido como mais um componente do modelo da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBEDH), em que há necessidade de percebê-lo de maneira ontogênica para cada *pessoa* desenvolvimento, mas também como o *tempo* no *processo* (BRONFENBRENNER, 2011) de adolescência. De maneira individual esse *tempo* refere-se ao desenvolvimento pessoal e individual de maneira única de cada adolescente, que acaba tendo seu desenvolvimento de acordo com cada experiência vivida. Já de maneira processual faz-se necessário entender o *tempo* como o *processo* comum de todo ser-humano.

6 A ESCOLA ENQUANTO AMBIENTE BIOECOLÓGICO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

Considerada como espaço físico, a escola não pode estar alheia da comunidade em que está inserida, ao contrário, deve ser protagonista enquanto núcleo social (DELVAL, 2006), criando possibilidades de desenvolvimento cidadão e de cidadania. As interações internas e externas da escola devem ocorrer objetivando possibilidade de desenvolvimento humano a todas as *peessoas* que ali atuam, sejam alunos, professores, funcionários, comunidade, vizinhos, funcionários de postos de saúde, policial etc; cada qual dentro da sua esfera de competência e de responsabilidade, objetivando a construção de um ambiente propício e saudável de desenvolvimento humano.

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBEDH) permite suporte para referendar a importância do espaço físico nas relações e nas interações. Urie Bronfenbrenner, em sua obra denominada A Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e planejados (1996), de título original *The Ecology of Human Development: experiments nature and design* (1994), deteve maior atenção ao meio ambiente ecológico, onde este permite o desenvolvimento humano pela reciprocidade entre ele e um indivíduo. Para Bronfenbrenner a ecologia do desenvolvimento humano:

[...] envolve o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18)

Nesta definição central, Bronfenbrenner apresenta três eixos centrais: a *pessoa*, que interage ativamente e possibilita reestruturação do próprio meio onde está inserida; a reciprocidade com o ambiente, que exerce e sofre mudanças; a interconexão entre os ambientes (*microssistema*, *mesossistema*, *exossistema* e *macrossistemas*) (BRONFENBRENNER, 1996). Atualmente a TBEDH está ampliada em sua concepção, enfatizando não somente o ambiente, mas também a *pessoa* como ser desenvolvedor (BRONFENBRENNER, 2011).

Para o modelo proposto pela TBEDH, os ambientes proporcionam a percepção de *contextos* mais imediatos (*microssistemas*), das alianças desses *microssistemas* (mesossistemas), das influências dos cenários externos (exossistemas) e do papel da cultura e dos grupos (macrossistema) no desenvolvimento humano da *pessoa*. (POLONIA; DESSEN; SILVA, 2005). Esses ambientes estão sempre em interação mútua com a dimensão do *tempo*, aparecendo aí o cronossistema, revelando na TBEDH a importância deste componente (PAPALIA; OLDS, 2000; PRATI, et. al., 2008). Somados aos componentes *contexto* e *tempo*, já delineados, tem-se também o *processo* e a *pessoa*, que perfazem os quatro componentes essenciais para uma adequada interpretação da TBEDH de Bronfenbrenner, pois conforme citam Cecconello e Koller “a teoria ecológica requer que um delineamento de pesquisa inclua os seus quatro componentes – o *processo*, a *pessoa*, o *contexto* e o *tempo* – demonstrando a interdependência entre eles.” (CECCONELLO; KOLLER, 2003, p. 521).

Esta interdependência destes elementos promove o desenvolvimento humano, através de interação recíproca e progressiva, que necessita ocorrer no ambiente externo mais imediato e por determinado tempo. Esses padrões permanentes de interação com o *contexto* imediato Bronfenbrenner chama de *processos proximais*. Como exemplo de *processos proximais* tem-se “execução de tarefas complexas e na aquisição de novos conhecimentos.” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 46).

Considera-se um *microssistema* o ambiente mais imediato em que há um “padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas.” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18), sendo assim nesta tese a escola é considerada *microssistema* onde tanto os alunos quanto os policiais-militares (PMs) desenvolvem suas atividades, têm papéis específicos e diante deles existem relações de aproximação e de distanciamento, provocados pelas *transições ecológicas* (BRONFENBRENNER, 1996, 2011) promovidas por essa convivência. Ocorre uma *transição ecológica* “sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente, ou ambos.” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 22).

A TBEDH como base teórica de pesquisa em PMs do Batalhão de Polícia Militar Escolar Comunitária (BPMEC) atuantes nas escolas representa possibilidade

de melhoria de formação profissional, tanto para a qualidade de vida das *peessoas* como para o *microssistema* escola. As *transições ecológicas* provocadas pelas constantes vivências que o cotidiano PM propicia, agem de forma mútua e interdependente nas *peessoas* que realizam atividade profissional de polícia, especificamente nas dotadas de característica militar. Cada *peessoa* envolvida ou submetida a essas *transições ecológicas* terá um desenvolvimento diferenciado, assim como nossas digitais o são. Essas manifestações precisam ser verificadas cientificamente, como mais um fio da rede de proteção que há necessidade de construir-se, através de estudos e pesquisas, voltados para a atividade de polícia, para que se possa propiciar uma formação plena, de acordo com o que cada ser humano necessita, não sendo essa uma tarefa individual, mas, sim, uma responsabilidade social (CAMPOS, 2009).

Enquanto espaço bioecológico de convivência o *microssistema* escola reúne características importantes para reafirmar a *validade ecológica* desta pesquisa, permitindo que as *peessoas* possam experienciar situações de interação. Bronfenbrenner destaca que a validade ecológica relaciona-se diretamente às propriedades do ambiente terem extensão para o desenvolvimento da pesquisa científica (BRONFENBRENNER, 1996, 2011; CECCONELLO; KOLLER, 2003). Assim, a escola reúne em seu interior *peessoas* que interagem reciprocamente e por essa interação há desenvolvimento humano bioecológico. Mesmo que a escola apresente-se como ambiente de diferentes concepções para as *peessoas*, pois para o aluno, enquanto adolescente, é experienciada como ambiente mais imediato de desenvolvimento biopsicossocial, enquanto para o PMs é entendido como o ambiente mais imediato onde realiza e desenvolve o seu trabalho, onde ocorre desenvolvimento (CAMPOS, 2009).

7 METODOLOGIA

Esta pesquisa é qualitativa almejando “a *compreensão particular* daquilo que estuda: o foco da sua atenção é centrado no específico, no particular, no individual, almejando sempre a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados.” (RAMPAZZO, 2005, p. 58). É fenomenológica, pois busca a *verstehen* (APPOLINÁRIO, 2004, p. 197), ou seja, a compreensão, o entendimento de um fenômeno social, neste caso a violência escolar, a partir da interpretação deste fenômeno e nos *contextos* que eles ocorrem (APPOLINÁRIO, 2004). Entende-se fenômeno aqui como “a interpretação (*hermenêutica*) que se faz dos fatos.” (APPOLINÁRIO, 2004, p. 96).

Optou-se pela entrevista como técnica de pesquisa para a coleta de dados, considerando que esta propicia a captação imediata da informação, de forma flexível, possibilitando ao pesquisador a observação de gestos, entonações, hesitações e outros comportamentos (LUDWIG, 2009). Com o uso da entrevista o pesquisador “visa aprender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.” (SEVERINO, 2007, p. 124). Para tanto, utilizou-se a entrevista estruturada, com roteiro respondido pelos participantes (APPOLINÁRIO, 2004), com questões relativas à caracterização dos participantes e oito perguntas abertas sobre o tema da tese; destas, sete estão relacionadas às percepções sobre a violência escolar e a última solicita a narrativa de uma ocorrência atendida pelo PM que mais tenha lhe impactado, pedindo ainda o motivo de tal escolha. Pela narrativa se tem “acesso à experiência do outro, porém de modo indireto, pois a pessoa traz sua experiência a nós da maneira como ela a percebeu, ou melhor, da maneira como ela a interpretou” (SILVA; TRENTINI, 2002, p. 426), possibilitando nesse sentido “elementos para a identificação de interfaces entre o desenvolvimento individual e o ambiente social e cultural no qual este desenvolvimento ocorre.” (RIBEIRO; LYRA, 2008, p. 78). Esta complementação de técnicas torna-se importante, tendo em vista que materiais complementares ajudam no refinamento e aprimoramento da análise através do aprofundamento da entrevista (AGUIAR; OZELLA, 2103).

7.1 ESTUDO PILOTO

Inicialmente previu-se a realização de uma entrevista com roteiro estruturado e a apresentação de desenhos com situações relacionadas às violências encontradas no ambiente ecológico escolar, para manifestação de três voluntários, e desta forma foi realizado o primeiro estudo piloto com o propósito exclusivo de validar as questões do roteiro. Na visão de Dyniewicz (2009) uma realização antecipada, durante estudo-piloto, ajuda num melhor resultado das questões finais. Foram realizadas três entrevistas com Policiais-Militares (PMs) que atuam junto ao Batalhão de Polícia Militar Escolar Comunitário (BPMEC), desempenhando atualmente atividades na área administrativa; a escolha destas *pessoas*¹⁴ foi de forma direcionada, tendo como critério de escolha o fato de terem atuado na área operacional do BPMEC antes de mudarem para função administrativa. Sem interferência do pesquisador, os voluntários manifestaram-se quanto aos questionamentos e as situações apresentadas, para tanto foi elaborado documento complementar para avaliar o roteiro das perguntas, conforme Apêndice C. A análise das entrevistas demonstrou que as questões não geraram dupla interpretação e possibilitaram a análise dos elementos necessários ao desenvolvimento desta pesquisa.

Quanto às situações de violências escolares apresentadas às três *pessoas* no estudo-piloto, houve falha procedimental deste autor em não obter a autorização formal assinada pelo responsável e autor dos desenhos, o qual não autorizou o uso nesta pesquisa tendo em vista que está aguardando publicação do material produzido. Face à negativa de permissão para uso dessas imagens, resolveu-se então substituir a apresentação das imagens por uma nova pergunta, sobre a ocorrência envolvendo violência escolar que mais impactou a *pessoa*; diante disso foi realizada novas entrevistas a três novos voluntários, também PMs que atuam na área administrativa, que não participaram da etapa anterior, mas que já tinham experiência operacional nas atividades do BPMEC, somente esta pergunta, demonstrando assim atender às necessidades de coleta de dados.

¹⁴ Entende-se *pessoa* nesta pesquisa como os sujeitos, com detalhamento na seção secundária 6.3.

Destaca-se que os seis voluntários do estudo-piloto assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética do Setor de Saúde da Universidade Federal do Paraná, e não foram solicitados a participarem como *peças* da pesquisa final.

7.2 DOS AMBIENTES ECOLÓGICOS

Esta tese baseia-se na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBEDH), de que o centro da sua atenção volta-se para as atividades do cotidiano e do *contexto* que as interações estão inseridas (TUDGE, 2006), sendo importante lembrar que a TBEDH tem como seu primeiro componente o *contexto*, promovido pela interação de quatro níveis ambientais (*microssistema*, *mesossistema*, *exossistema*, *macrossistema*) (POLETTI; KOLLER, 2008). Tendo o *microssistema* como o ambiente mais próximo e imediato onde a *peça* ativa tece suas interações (BRONFENBRENNER, 1996, 2011; POLETTI; KOLLER, 2008), como por exemplo nesta pesquisa o BPMEC, cada escola onde o PM atua e a família; o *mesossistema* como o conjunto de relações existentes entre *microssistemas* (BRONFENBRENNER, 1996, 2011; POLETTI; KOLLER, 2008), neste caso exemplificando pelas influências trazidas de um para outro ambiente ecológico; o *exossistema* como estruturais sociais formais e informais que não contemplam a *peça* mas interferem no desenvolvimento humano desta (BRONFENBRENNER, 1996, 2011; POLETTI; KOLLER, 2008), como neste caso a violência familiar e a comunidade onde a escola está inserida; e finalmente o *macrossistema* que envolve os três sistemas anteriores estão inseridos (BRONFENBRENNER, 1996, 2011; POLETTI; KOLLER, 2008), aqui entendido como cada o cotidiano do PM que atua junto ao BPMEC. Diante deste *contexto* foi escolhida a área de atuação dos PMs que atendem à cidade de Curitiba, onde se tem a atuação de 98 PMs do BPMEC, bem como na Região Metropolitana, alcançada por 22 municípios, tendo 46 PMs atuando neste *contexto*, existindo a necessidade da prevenção ou ação policial frente às demandas das violências escolares. A escolha direcionada desses dois ambientes ecológicos ocorre por entender-se a importância deles na compreensão

da violência escolar, tendo em vista o índice de ocorrências atendidas pelo BPMEC nesses espaços ecológicos, conforme se pode ver no quadro 2.

TIPO DE ATENDIMENTO	2012	2013
ATEND. OCORRÊNCIA AGRESSÃO ENTRE ALUNOS	712	734
ATEND. OCORRÊNCIA AMEAÇA	312	317
ATEND. OCORRÊNCIA DESACATO	240	328
ATEND. OCORRÊNCIA FURTO	263	261
ATEND. OCORRÊNCIA INDIVÍDUO EM ATITUDE SUSPEITA	53	137
ATEND. OCORRÊNCIA - AGRESSÃO ALUNO X PROF.	46	55
ATEND. OCORRÊNCIA DEPREDÇÃO	68	101
ATEND. OCORRÊNCIA ROUBO	143	99
ATEND. OCORRÊNCIA TRÂNSITO	72	98
ATEND. OCORRÊNCIA CONSUMO DE DROGAS	99	93
ATEND. OCORRÊNCIA TRAFICO DE DROGAS	55	73
ATEND. OCORRÊNCIA INVASÃO DA ESCOLA	74	51
ATEND. OCORRÊNCIA PORTE DE ARMA DE BRANCA	32	45
ATEND. OCORRÊNCIA ASSISTÊNCIA	45	36
ATEND. OCORRÊNCIA CONSUMO DE ÁLCOOL	51	29
ATEND. OCORRÊNCIA EXPLOSÃO DE BOMBA	21	29
ATEND. OCORRÊNCIA PORTE DE ARMA DE FOGO	21	23
ATEND. OCORRÊNCIA - AGRESSÃO PROF. X ALUNO	11	16
ATEND. OCORRENCIA BULLYING	17	12
ATEND. OCORRÊNCIA HOMICÍDIO	6	5
ATEND. OCORRÊNCIA TIROTEIO	7	2

QUADRO 03 – ATENDIMENTO DE OCORRÊNCIAS PELO BPMEC
FONTE: BPMEC, 2012/2103

O quadro mostra cenário preocupante comparando-se os anos de 2012 e 2013. A ocorrência de homicídio apresenta índices similares, com queda de baixa representatividade tendo diminuição de uma ocorrência de ano para o outro. O crime de homicídio no ramo do Direito Penal Brasileiro é visto como o de maior potencial ofensivo à sociedade e ao ser-humano, tanto que sua apresentação ocorre como o primeiro crime tipificado na parte especial do Código Penal, no título I, dos crimes contra a pessoa, capítulo I, dos crimes contra a vida, em seu artigo 121 (BRASIL, 1940).

Outros crimes de potencial ofensivo ao ambiente ecológico escolar, como o tráfico de drogas, apresentou aumento de um terço em relação ao ano anterior, potencializando as situações das violências escolares; este índice foi idêntico para o aumento de ocorrências com armas brancas nas escolas de Curitiba e região metropolitana; já as de arma de fogo aumentaram em duas ocorrências de ano para outro.

Todas as ocorrências de agressões, de aluno para aluno, aluno para professor e professor para aluno, sofreram aumento, assim como as de depredação e de desacato. Esses índices referendam pesquisas (LOPES NETO, 2005; MENDES, 2011), que indicam o vandalismo e o desrespeito aos docentes como violências escolares presentes no cotidiano do *microsistema* escola que encontram-se nos primeiros lugares de incidência.

Diante deste *contexto* houve a escolha de PMs que atuam em Curitiba e região metropolitana tendo em vista que o ambiente ecológico apresenta o *contexto* necessário para o desenvolvimento desta pesquisa, pela possibilidade da vivência em situações e ocorrências que possibilitem e envolvam

7.3 DA COLETA DE DADOS

A coleta de dados realizou-se por entrevista com roteiro pré-determinado, conforme Apêndice B, oportunizando sempre a interação reflexiva proposta por Szymanski (2008), na qual o entrevistador deve propiciar que o entrevistado esclareça suas respostas e percepções, dando-lhe o direito de se ouvir. Ainda na perspectiva de Szymanski (2008), esse direito de se ouvir permite o exercício da

escuta de seu próprio pensamento, talvez de maneira inédita, e o exercício de reflexão sobre sua fala ajuda na busca da sua compreensão pretendida. A utilização da reflexão foi fundamental para a condução das entrevistas nesta tese. A possibilidade de falar sobre seu cotidiano colocou o PM, *persona* desta pesquisa, como protagonista de sua história de trabalho e de vida, dando-lhe voz e vez; dando o direito de ser escutado ativamente; dando-lhe cidadania na condição de PM.

Destaca-se que a condição de PM, do entrevistador e dos entrevistados, imposta pela característica militar, pautada na disciplina e hierarquia, foi sempre comentada na fase inicial, deixando claro que naquele momento toda e qualquer manifestação seria tratada de forma científica, pautando-se pelo exercício da importância de produção de conhecimento, e que todos os relatos, conforme TCLE, Apêndice A, seriam tratados de maneira a não identificar o sujeito, mas a informação, o fato e o fenômeno.

Na sua maioria as entrevistas ocorreram na sede do BPMEC, com sete exceções em que houve a solicitação das *personas* para serem realizadas em outros ambientes, pela dificuldade de locomoção até a sede do BPMEC. Os horários foram variados, tendo em vista que as *personas* estavam durante seus horários de serviço, ocorrendo pela manhã, à tarde e à noite, observando-se apenas evitar os horários de entrada e saída das escolas, momento em que há intensificação das atividades preventivas do BPMEC. A entrevista que teve maior duração foi de 52 (cinquenta e dois) minutos e a menor de 23 (vinte e três) minutos; a média ficou em 33 (trinta e três) minutos. Esse tempo contado do momento inicial das explicações, às consultas e ao retorno, quando necessário. As entrevistas foram gravadas, conforme permissão expressa no TCLE; para as análises ocorreram transcrições das falas mais representativas, utilizadas como pré-indicadores, de acordo com cada resposta, sendo observadas as anotações do entrevistador para as respectivas transcrições.

Na primeira etapa do instrumento de coleta de dados percebem-se informações elementares para caracterização das *personas*, como idade, sexo, escolaridade, condição hierárquica dentro da PM, tempo de atuação como PM, tempo de atuação no BPMEC, se tem curso da Patrulha Escolar e/ou do Proerd, conforme quadro 03.

Na sequência existem sete perguntas abertas, começando da concepção geral de violência à percepção específica da violência escolar; pede-se então a

descrição de uma ocorrência que a *pessoa*, enquanto policial, entenda existir a presença da violência escolar; segue com questionamento sobre o desenvolvimento da violência escolar no *microssistema* escola; saindo do ambiente vai-se para a *pessoa*, solicitando a manifestações dos participantes da violência escolar; finaliza com as percepções das *pessoas* sobre a violência escolar para sua vida profissional e pessoal.

Considerando ainda a realização da entrevista, esta será recorrente, tendo em vista que na visão de Aguiar e Ozella “a cada entrevista, após uma primeira leitura, o informante deverá ser consultado no sentido de eliminar dúvidas, aprofundar colocações e reflexões e permitir uma quase análise conjunta do *processo* utilizado pelo sujeito para a produção de sentidos e significados.” (2013, p. 308).

Na sequência, como última etapa, solicita-se à *pessoa* que narre ocorrência policial, relacionada especificamente à sua atividade no BPMEC, que mais lhe impactou, lembrando que através da narrativa pode-se ter a percepção da experiência do sujeito (SILVA; TRENTINI, 2002).

7.4 PESSOAS DA PESQUISA

A Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano (TBEDH), inicialmente proposta por Urie Bronfenbrenner (1996) propõe que há desenvolvimento humano motivado pela interação entre um ser desenvolvedor e o ambiente onde ele atua, porém a ênfase estava na natureza dos ambientes. A abrangência científica dos estudos de Bronfenbrenner (2011) levou à ampliação da terminologia da própria teoria, sendo agora denominada de Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, reconhecendo que sua “teoria poderia estar incompleta até que ele incluísse os níveis estrutural e funcional do indivíduo (aspectos biológicos, psicológicos e comportamentais), unindo-os dinamicamente com os sistemas ecológicos criados anteriormente.” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 24), levando as características da *pessoa* para dentro do sistema ecológico. (BRONFENBRENNER, 2011).

O modelo proposto por Urie Bronfenbrenner (1996, 2011) compõe-se de quatro elementos: *processo*, *pessoa*, *contexto* e *tempo*. O primeiro acontece quando há interação do indivíduo com o ambiente, também chamado de *processo proximal* (BRONFENBRENNER, 1996, 2011); o terceiro é representado pelos “*sistemas interconectados*” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 41), também conhecidos como *microssistema*, *mesossistema*, *exossistema* e *macrossistema* (BRONFENBRENNER, 1996); o quarto elemento relaciona-se ao *tempo* em suas “dimensões múltiplas da temporalidades” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 25). O enfoque neste momento é o segundo elemento do modelo proposto: a *pessoa*. Entende-se por *pessoa* neste capítulo o policial-militar (PM) que atua no *microssistema* escola, pertencente ao Batalhão de Polícia Militar Escolar Comunitária (BPMEC), em desenvolvimento profissional e pessoal.

Foram entrevistados 25 PMs que atendem na cidade de Curitiba, correspondendo a 25% do efetivo, e 7 PMs que atuam na Região Metropolitana, perfazendo 15% do efetivo, num total de 32 PMs; ressalta-se que a ideia inicial era a entrevista ocorrer com 50 PMs, porém este foi o número de PMs voluntários conseguido. Após esclarecimentos da temática, apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Apêndice A, evidenciando que esta Pesquisa foi aprovada junto ao Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, Anexo A.

Para catalogação as *pessoas* foram identificadas quanto às suas funções dentro do BPMEC, ou seja, aqueles que realizam a função de Patrulheiros do PEC por esta mesma sigla; os que realizam a atividade de Educador Social do Proerd receberam também a sigla do programa; os que realizam as duas atividades foram identificados com a sigla PP. Na sequência da sigla há a indicação do sexo do PM; depois sua condição hierárquica de Oficial ou Praça; e finalmente um número de ordem, que foi definido levando em conta o tempo de serviço na PMPR.

Das 32 (trinta e duas) *pessoas* participantes 05 (cinco) têm capacitação para os dois programas, 25 (vinte e cinco) apenas para o programa da PEC e 02 (duas) somente para o Proerd; entre elas 06 (seis) são mulheres; destas 01 (uma) é Oficial. Entre os homens, dos 26 (vinte e seis), 02 (dois) são Oficiais. Quanto à maior idade é de 39 (trinta e nove) anos e a menor de 24 (vinte e quatro), ficando com a média de idade das *pessoas* participantes em 32 (trinta e dois) anos. Referente ao tempo de atua como PM, o maior tempo é de 19 (dezenove) anos e o menor de 02 (dois),

ficando com média de 09 (nove) anos de serviço como PM. Quanto ao tempo em que atua no BPMEC o maior tempo é de 09 (nove) anos e o menor de 1 (um) ano; com média de 04 (quatro) anos de serviços prestados no BPMEC.

Quanto à escolaridade, 20 (vinte) têm curso superior completo, 03 (três) estão em andamento e 09 (nove) possuem o ensino médio. Entre os que possuem curso superior: dos três Oficiais, dois concluíram além do Curso de Formação de Oficiais (CFO) um Direito e a outra Pedagogia. Entre os outros 17 (dezessete) temos: 05 (cinco) Pedagogos; 02 (dois) formados em Educação Física; 02 (dois) em Gestão Pública; 01 (um) em Marketing; 01 (uma) em Artes Cênicas; 01 (um) em Teologia; 01 (um) em Direito; 01 (um) em Matemática; 01 (um) uma em Letras; 01 (um) em História; e 01 (um) em Geografia. Quanto aos que estão cursando há 01 (um) em História, 01 (um) em Direito e 01 (um) em Psicologia.

PESSOA	SEXO		IDADE	CONDIÇÃO HIERÁRQUICA		TEMPO PM (anos)	TEMPO BPMEC (anos)	PEC	PROERD	GRAU DE INSTRUÇÃO	CURSO SUPERIOR
	M	F		Oficial	Praça						
PPMO01	X		34	X		16	8	Sim	Sim	Superior	CFO e Direito
PPMP02	X		39		X	16	4	Sim	Sim	Superior	Marketing
PPFP03		X	36		X	16	5	Sim	Sim	Superior	Pedagogia
PPMP04	X		28		X	8	3	Sim	Sim	Superior	Pedagogia
PPFP05		X	33		X	7	5	Sim	Sim	Superior	Artes cênicas
PECMO01	X		39	X		19	3	Sim	Não	Superior	CFO
PECFO02		X	36	X		16	5	Sim	Não	Superior	CFO e Pedagogia
PECMP03	X		35		X	16	3	Sim	Não	Superior	Teologia
PECMP04	X		37		X	16	6	Sim	Não	Médio	xxx
PECMP05	X		35		X	16	7	Sim	Não	Médio	Xxx
PECMP06	X		37		X	15	9	Sim	Não	Superior	Direito
PECMP07	X		33		X	10	6	Sim	Não	Superior	Gestão Pública
PECMP08	X		33		X	10	8	Sim	Não	Superior	Pedagogia
PECMP09	X		32		X	10	7	Sim	Não	Médio	xxx
PECMP10	X		35		X	8	7	Sim	Não	Médio	xxx
PECMP11	X		33		X	8	1	Sim	Não	Superior	Educação física
PECMP12	X		30		X	7	6	Sim	Não	Superior incompleto	História
PECFP13		X	32		X	7	4	Sim	Não	Superior	Matemática
PECMP14	X		29		X	7	2	Sim	Não	Médio	xxx
CONTINUA											

FINALIZAÇÃO											
PESSOA	SEXO		IDADE	CONDIÇÃO HIERÁRQUICA		TEMPO PM (anos)	TEMPO BPMEC (anos)	PEC	PROERD	GRAU DE INSTRUÇÃO	CURSO SUPERIOR
	M	F		Oficial	Praça						
PECMP15	X		29		X	7	3	Sim	Não	Superior	Gestão pública
PECFP16		X	29		X	7	2	Sim	Não	Médio	xxx
PECMP17	X		32		X	6	5	Sim	Não	Superior	Pedagogia
PECMP18	X		29		X	6	6	Sim	Não	Superior	Educação física
PECMP19	X		31		X	4	1	Sim	Não	Médio	xxx
PECMP20	X		24		X	4	1	Sim	Não	Superior incompleto	Direito
PECMP21	X		26		X	4	2	Sim	Não	Superior	Letras
PECMP22	X		29		X	4	1	Sim	Não	Superior	Geografia
PECMP23	X		28		X	4	1	Sim	Não	Superior incompleto	Psicologia
PECMP24	X		24		X	2	1	Sim	Não	Médio	xxx
PECFP25		X	32		X	2	1	Sim	Não	Médio	xxx
ProerdMP01	X		34		X	12	4	Não	Sim	Superior	Pedagogia
ProerdMP02	X		29		X	9	3	Não	Sim	Superior	História

QUADRO 04 – CARACTERIZAÇÃO DAS PESSOAS
FONTE: O Autor, 2014.

7.5 ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar os dados coletados utiliza-se a análise de conteúdo, tendo como base o conceito inicial proposto por Laurence Bardin, originalmente na década de 70, tendo se desenvolvido e criado sua própria história, devido às incontáveis pesquisas que usam a técnica, em diversas áreas do conhecimento e da produção dele. O conceito propõe que a análise de conteúdo é um:

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (BARDIN, 2009, p.23).

A autora orienta que a análise de conteúdo segue três etapas: pré-análise; exploração do material; tratamento. Existem várias formas de se realizar a análise de

conteúdo, para interpretação dos dados coletados, nesta utiliza-se a construção de núcleos de significação na concepção de Aguiar e Ozella (2013) por entender-se que a reflexão metodológica posta pelos autores enfatiza que a apreensão dos sentidos, pauta-se numa visão que parte do empírico, porém com a clareza de que é necessário ir para além das aparências, não contentar-se apenas com a descrição dos fatos, mas buscar a explicação do *processo* de constituição do objeto estudado (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Assim, para iniciar a análise partiu-se de pré-indicadores, em maior número, através de palavras articuladas que compõem um significado (AGUIAR; OZELLA, 2013); devido à quantidade de pré-indicadores apresentada, considerando as trinta e duas entrevistas, optou-se por refiná-los e apresentar na análise já em indicadores, através da aglutinação destes, “pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que nos levem a uma menor diversidade, no caso já dos indicadores. Estes critérios para aglutinação não são necessariamente isolados entre si.” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309). Ressalta-se que o retorno ao conteúdo original das entrevistas foi fundamental para solidificar a construção do *processo* de análise como um todo, o ir e vir ao conteúdo original fez-se necessário para filtrar trechos que ilustrem e esclareçam os indicadores (AGUIAR; OZELLA, 2013, p 309). Enfatiza-se que a análise deve superar a palavra dita, mas chegar na compreensão do pensamento, no significado da fala (AGUIAR; OZELLA, 2013, p 310).

Em seguida as aglutinações formam transformadas em núcleos de significação, que expressam o pensar, sentir e agir dos sujeitos (AGUIAR; OZELLA, 2013, p 310), estes em número reduzido traduzindo a “compreensão crítica do pesquisador em relação à realidade.” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

A análise ocorreu primeiro intranúcleo e posterior internúcleos, para abstração das percepções apresentadas, sendo necessária a interpretação de cada pergunta do instrumento de coleta de dados, de forma intranúcleo, para depois fazer-se o cruzamento internúcleo.

7.5.1 Análise de conteúdo de violência geral

A pergunta foi respondida por todas as *peessoas* que participaram da pesquisa. A formação PM geral traz em seu conteúdo disciplinas que discutem o conceito de violência no âmbito social, psicológico e antropológico, permitindo a todo PM a entendimento do conceito, assim as concepções apresentadas refletem as informações adquiridas durante o período de formação, completadas pela vivência no cotidiano profissional, que permite a aproximação, a vivência e a intervenção em situações diversas de violência. Esta associação de conhecimento teórico à prática da profissão PM permite que os conceitos apresentados sejam derivados do desenvolvimento social das *peessoas*, pois para Bronfenbrenner (2011) todo indivíduo cresce, amadure e muda de acordo com os *contextos* vivenciados e experimentados.

Leitura flutuante das respostas à primeira pergunta do instrumento de coleta de dados, para a qual a *peessoa* deveria apresentar sua concepção de violência num *contexto* geral permite a apresentação dos seguintes pré-indicadores: agressividade; agressão; agressão física; agressão moral; agressão psicológica; agressão; insultos; agressão por palavras; agressão por gestos; agressão por atitudes; ofensa à dignidade humana; ofensa à integridade física; ação intencional; ação que gera sofrimento; falta de amor ao próximo; imposição de pensamentos; desrespeito a direitos e ao ser-humano; ação contra o outro; intolerância à diferença; ação fora da lei; machucar o outro; afrontar outro ser-humano; ação ou omissão contra o outro ou contra a sociedade; intimidar o outro; sequelas físicas ou psicológicas; contra ser vivo; dano ao patrimônio.

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
agressividade;	Agressões diversas
agressão;	
agressão física;	
agressão moral;	
agressão psicológica;	
agressão; insultos;	

agressão por palavras;	
agressão por gestos;	
agressão por atitudes;	
ação intencional;	Ação ou omissão contra o outro
ação que gera sofrimento;	
ação contra o outro;	
ação ou omissão contra o outro ou contra a sociedade;	
falta de amor ao próximo;	
imposição de pensamentos;	
desrespeito a direitos e ao ser-humano;	
intolerância à diferença;	
ação fora da lei;	Ações fora da lei
afrontar outro ser-humano;	
intimidar o outro;	
sequelas físicas ou psicológicas;	
contra ser vivo;	
dano ao patrimônio;	
ofensa à dignidade humana;	
ofensa à integridade física;	

QUADRO 05 – ANÁLISE DE CONTEÚDO SOBRE VIOLÊNCIA
FONTE: O AUTOR, 2014.

Intranúcleos as afirmações permitem a assertiva de que existem diversos tipos de agressões que estão intrínsecas nas percepções de violência por parte do PM que atua no BPMEC, essas agressões são realizadas de várias formas e com várias intenções, traduzindo nas maneiras como quem realiza a violência atinge o outro. A afirmação de PECPM24 mostra que violência é ***“toda ou qualquer agressão contra o outro, incluindo a física, a verbal, a moral, a psicológica, enfim é a negação do outro, seja pela palavra, pelo gesto ou pela ação.”*** (PECMP24).

Já para o segundo núcleo de significações percebem-se as ações e/ou as omissões que concretizam a violência, são a instrumentalização do fato de agir ou deixar de agir para que a violência aconteça. Destaque para a vontade de querer

aquela ação ou omissão; também para as percepções de imposição, desrespeito e intolerância, todas de caráter autônomo do agente ativo da ação ou omissão. A concepção de violência de PECMP21 é de qualquer “[...] **ato que venha impactar de forma negativa e agressiva a integridade física ou moral de uma pessoa causando-lhe prejuízo.**” (PECMP21). A manifestação de PECMP09 demonstra a noção de que não só a ação é motivadora da violência, mas também a omissão quando afirma que **“não só a ação deve lembrar a violência, mas também a omissão, quando alguém deixa de exercer sua cidadania está aceitando um ato de violência pela sua omissão.”** (PECMP09).

As ações fora da lei perfazem o terceiro núcleo de significação, onde se encontram as percepções da violência que violam princípios legais grafados nas legislações vigentes. As ações descritas vão de crimes contra a vida, a integridade física, o patrimônio, a honra e outros bens jurídicos protegidos. Mas o mais evidente não é a questão legal, mas questão moral envolvida, pois esta gera sofrimento psicológico, o que na visão das *peessoas* é mais impactante do que qualquer outro. Há destaque ainda para as consequências das ações de violência principalmente quanto às vítimas, não havendo demonstrações de preocupações com o agente da violência, mas sim e somente com a agente vitimizado. PECMP07 entende que a violência **“gera dano ao outro, seja emocional, físico ou psicológico! Ela (violência) prejudica quem sofre, seja no corpo, na alma ou na mente.”** (PECMP07). Outra percepção presente nas entrevistas é a de que a violência **“[...] ocasiona sequelas físicas e psicológicas [...]”** (PECMP12).

Internúcleos pode-se perceber que as relações são constantes nas percepções de violência, envolvendo a ação ou omissão contra o outro, através de agressões que podem ser de diversas formas e que sejam fora da lei, gerando consequências a quem sofre. Essa inter-relação dos núcleos de significação torna-se fundamental para a representação da violência, nenhuma violência é ao acaso, todas elas portam a digital da intenção, da vontade, do desejo deliberado contra o outro ou a algum objeto, nesta perspectiva, Maia e Vilhena, afirmam que o ato violento é desejado, enquanto a agressividade é instintiva (MAIA; VILHENA, 2002), gerando consequência não só para quem sofre, mas por todos os atores envolvidos no *contexto* onde há a manifestação da violência, para Bronfenbrenner (1996, 2011) o desenvolvimento humano ecológico ocorre pela presença da *pessoa* em qualquer *transição ecológica* onde há sempre mudança de papel, ambiente ou situação.

A afirmação de PECMO20 sobre violência é de que ela é ***“um ato de ferir alguém, tanto fisicamente como de forma psicológica e existe em todos os âmbitos da sociedade, pois onde há relação humana há violência.”*** (PERCMO20), sendo esta a concepção predominante entre as *peessoas* entrevistadas que demonstram congruência com o conceito de violência adotado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) quando apresenta relação de ação do agente ativo sobre outro, de diversas formas, com desejo de provocar dano, seja esse físico, psicológico ou moral, podendo também ter resultado morte. Além do conceito geral as percepções das *peessoas* inferem também relação com duas categorias de violência, a interpessoal e a coletiva, inexistindo manifestações entre as *peessoas* quanto às violências autodirigidas (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2002), que não apareceram, demonstrando assim que a violência autodirigida não é cotidiana e representativa como violência escolar para os PMs que atuam junto ao BPMEC.

Todos os atos de violências foram citados pelas *peessoas*, nas manifestações das agressões diversas, nas ações ou omissões contra o outro e nas ações fora da lei apareceram os atos de violência física, sexual, psicológica e por negligência ou privação (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2002; BRASIL, 2001). Constata-se também que as concepções de violência relacionam-se diretamente à qualidade de vida dos ofendidos, na percepção das *peessoas* entrevistadas, afetando o ser humano e causando-lhe sofrimento e/ou privações (MINAYO, 2004). Apareceram também exemplos de outros tipos de violência, como familiar, coletiva e simbólica evidenciando a complexidade e a presença desses no *microssistema* escola.

7.5.2 Análise de conteúdo de violência escolar

A segunda pergunta da entrevista pedia o entendimento do PM do BPMEC sobre violência escolar. Esta também foi uma pergunta respondida por todas as *peessoas* que participaram da pesquisa. O cotidiano da atividade de PM que atua especificamente junto ao ambiente ecológico escola permite a vivência com situações de violência escolar de todas as espécies, da indisciplina aos atos infracionais praticados, do desrespeito à agressão; bem como a percepção da

participação de vários tipos de personagens envolvidos nas situações de violência escolar, do aluno ao professor, do adolescente que não pertence a determinada escola ao funcionário.

Os indicadores a que se chegou, após leitura flutuante e análise inicial dos pré-indicadores fora: comunidade escolar; escola e seu entorno; vizinhança; redondezas; bares próximos; professores; funcionários; alunos e alunas; adolescentes não estudantes; diretamente e indiretamente na escola; discriminações; *bullying*; falta de educação; falta de respeito; agressão física; xingamentos; agressão moral; pré-conceito; crimes; gazeirar aula; falta às aulas; descumprimento de horários; violência escolar reflexo do convívio familiar; falta de políticas públicas; falta de estrutura física da escola; público orgânico e não orgânico; impacto negativo na formação do sujeito; interferem nas inclusões da diversidade; dificultam os relacionamentos.

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
comunidade escolar;	Estrutura física e geográfica
escola e seu entorno;	
vizinhança;	
redondezas;	
bares próximos;	
professores;	Sujeitos participantes/envolvidos
funcionários;	
alunos e alunas;	
adolescentes não estudantes;	
público orgânico e não orgânico	
direta e indiretamente na escola;	Ações violentas na escola
discriminações;	
<i>bullying</i> ;	
falta de educação;	
falta de respeito;	
agressão física;	
xingamentos;	
agressão moral;	

pré-conceito;	
crimes;	
gazejar aula;	
falta às aulas;	Ações indiretas que contribuem para as ações violentas na escola
descumprimento de horários;	
violência escolar reflexo do convívio familiar;	
falta de políticas públicas;	
falta de estrutura física da escola;	Ações governamentais
impacto negativo na formação do sujeito;	
interferem nas inclusões da diversidade;	Consequências
dificultam os relacionamentos;	

QUADRO 06 – ANÁLISE DE CONTEÚDO SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR

FONTE: O AUTOR, 2014

As primeiras percepções de violências na escola direcionam às instalações físicas enquanto espaço e seu entorno, levando à compreensão que essas não ocorrem somente na escola, mas na sua periferia, demonstrando que as violências não acontecem pelo simples fato dos participantes estarem naquele espaço físico, mas pelas relações que ali ocorrem, neste sentido a análise encontra-se com a TBEDH quanto à importância do *desenvolvimento humano* (BRONFENBRENNER 1996, 2011) nos *sistemas interconectados* (BRONFENBRENNER, 2011), tendo em vista que o espaço ecológico é determinante para fomentar as interações. Há destaque ainda para o fato das violências encontradas no ambiente ecológico escola, nem sempre somente nele serem efetivadas, podendo ocorrer nela, no seu entorno e também longe dali, mas em razão das relações existente na ou pela escola, neste sentido Precoma (2011) faz importantes reflexões sobre os fatores de risco que adolescentes estão exposto, quanto à negação de sua identidade dentro da escola, principalmente aqueles que já estão em situação de desacreditamento da família, do Estado e das *pessoas*. Com ênfase para as *pessoas* entrevistadas que atuam especificamente no Proerd há evidências quanto à presença de bares próximos às escolas, que propiciam a ingestão de álcool por alunos nas proximidades. A fala de ProerdMP01 enfatiza que **“é difícil falar para uma criança não usar droga, álcool, bebida, quando na saída do colégio (sic) há um bar que**

vende cerveja para os adolescentes mais velhos, sem se importar com a lei.”

(ProerdMP01) , mais uma vez os fatores de risco aparecem, estando o uso de drogas lícitas e ilícitas como elemento que possa comprometer a disciplina e a convivência no *microssistema* escola, Asinelli-Luz (2000) referenda a importância de se pensar a prevenção na escola em todos as suas nuances, fomentando fatores de proteção que ajudem no desenvolvimento humano do adolescente.

Outro componente eu aparecem nas percepções de violência na escola são as ações propriamente relatadas como violências escolares, de forma direta ou de forma indireta. Há ênfase para a indicação de que o *bullying* e os crimes são as violências mais cotidianas e mais preocupantes, sendo que todas as descrições de *bullying* são adequadamente percebidas pelos PMs que atuam junto ao BPMEC segundo conceito de Olweus (1991), quando estes relatam a condição de repetição e de constâncias dos atos praticados, assim como encontram em Beane (2010) as descrições dos atos realizados. Percebe-se também que as situações de *bullying* citadas pelas *pessoas* entrevistadas apresentam-se nas escolas por insultos (xingamentos), agressões físicas, psicológicas e morais, porém o número de registro de ocorrências propriamente ditas de *bullying* é baixo frente aos outros tipos, conforme Quadro 03, tendo como inferência que esta violência é pontualmente abordada nas palestra realizadas pelo Programa da Patrulha Escolar Comunitária, entretanto esta dissonância entre os dados e os relatos necessita ser melhor investigada cientificamente. Os crimes abrangem as ocorrências de agressões físicas, psicológicas e morais através da ofensa ao bem jurídico protegido, seja ele a integridade física, a honra, o patrimônio etc. PECMP11 relata que na sua opinião a ***“a violência escolar está relacionada muitas vezes com o convívio do aluno fora da escola, na comunidade onde ele vive. Exemplo que o mesmo tem com brigas, tráfico de drogas e assassinatos. O aluno em situação de diferença (pessoal) com outros alunos e até com professores, por muitas vezes, resolve tratar com agressividade e ameaças.”*** (PECMP11), esta assertiva encontra sedimento nos estudos de Menin (2006), para quem as experiências vividas causam cicatrizes marcantes no desenvolvimento humano, de forma positiva e negativa, estas com maior profusão.

As ações descritas pelas *pessoas* também mostram as várias formas de atuação, citando como exemplo a percepção de PPMO01, que relata que as violências escolares podem ser ***“manifestação da sua forma mais sutil, como***

práticas de incivilidade, indisciplina, até sua manifestação extrema, como o uso da força física para resolver os conflitos, causando ato infracional, por exemplo, podendo chegar à morte.” (PPMO01).

Outra manifestação importante apresentada são as ações que, indiretamente, contribuem para as violências nas escolas, mas aparentemente não estão diretamente ligadas às violências, contribuindo para sua ocorrência, demonstrando a existência de violência simbólica (SETTON, 2010; CHEVALLIER; CHAUVIRÉ, 2011), também neste sentido Neves afirma que a violência escolar tem “uma face visível e também uma face invisível” (NEVES, 2010, p. 119). Exemplo claro está relacionado ao gazar aulas por parte dos alunos e de faltar às aulas por parte dos professores, sendo essas situações que podem ajudar na construção da possibilidade do desenvolvimento ou da ocorrência de violências. A entrevista de PECFO02 mostra que existe a percepção de que ***“quando um aluno gazeia este pode estar por aí, cometendo atos contrários ao regulamento da escola, ou até mesmo pequenos delitos; já quando um professor falta, se não há quem lhe substitua, os problemas ou a possibilidade deles (problemas) são maiores, pois são pelo menos trinta alunos sem aula.”*** (PECFO02); outra manifestação nesse sentido encontra-se nas percepções de PECMP23 que relata ter percebido que indiretamente ***“há problemas maiores quando falta um professor, aí sim os alunos ficam sem ter o que fazer e procurando confusão um com o outro.”*** (PECMP23), Paulo Freire (2001) é enfático quando fala da necessidade da conscientização do professor quanto ao importante *papel* que exerce, como modelo e líder de busca e de conquista. As manifestações deste parágrafo e do anterior, demonstram que há uma confusão pelas *pessoas* entrevistadas quanto aos conceitos de violência escolar e indisciplina, ocorrendo desconhecimento científico quanto ao *processo* da adolescência pelos PMs que atuam junto ao BPMEC, pela relação direta de atos de indisciplina serem afirmados como atos infracionais/crimes e a não compreensão do *processo* e do *tempo* da adolescência, principalmente quanto ao aspecto de busca por identidade (CARR-GREGG; SHALE, 2006).

Houve ainda manifestações de que a violência na escola tem sua raiz na ausência de ações e intervenções governamentais, quando não há vontade política de realizar melhorias estruturais e também políticas públicas de qualidade para que o ensino e a educação sejam bases prioritárias das ações de governo, entendendo essas ações como um exossistema, que segundo Bronfenbrenner (1996) são

situações que não envolvem a *pessoa* em desenvolvimento como agente ativo, mas interfere nelahavendo identificação com a situação de exclusão social proposta por Precoma (2011) e por Garcia (2009) ao relatar a vontade dos “indisciplinados”.

As consequências das violências na escola aparecem como referência na percepção destas pelos PMs *peessoas* desta pesquisa, que mesmo desconhecendo cientificamente o processo adolescência, para entendê-la plenamente, preocupam-se com quem está desenvolvendo. Esta preocupação está diretamente voltada para o ambiente escolar e para o desenvolvimento de quem está envolvido nas situações de violências escolares, autor ou vítima, assim como para com o *contexto* do *processo*. Essas consequências revelam a importância de pensar a violência não somente pelo prisma do fato, mas pelo que dela pode advir. A percepção de PPFP05 é importante para referendar a análise, quando afirma que percebe ***“que a violência escolar são ações que impedem o aluno a desenvolver seu intelecto de maneira ampla e democrática; pensando nisso percebo que temos várias violências que passam pela falta de estrutura dos estabelecimentos de ensino, a deficiência de professores bem preparados para promover o desenvolvimento do aluno, até o abandono dos pais que abandonam seus filhos dentro de instituições, esquecendo que também são agentes fundamentais no desenvolvimento intelectual de seus filhos.”*** (PPFP05), tendo pertinências com as pesquisas de Abramoway (2002; 2007), que demonstram a importância deste *contexto* complexo que permeiam o individual, o coletivo, o familiar, o profissional e o social de uma comunidade.

Analisando de forma internúcleos percebe-se que a violência escolar relaciona-se com a de violência, complementando a essa a ideia de que as ações ou omissões sejam realizadas em razão da escola enquanto *microssistema* (BRONFENBRENNER, 1996), envolvendo não somente o ambiente, mas também, e aqui principalmente, o papel desenvolvido pelas *peessoas*. Percebe-se que o espaço geográfico é fator indiferente ao se conceber violências na escola, não há como restringir ao espaço físico onde existe a estrutura da instituição, mas em razão das *papeis* ali exercidos, envolvendo sim os atores da escola, seja aluno, professor, diretor, funcionário, vizinho etc. Esses sujeitos, quando realizam alguma ação ou omissão que resulte em ato considerado violento têm participação efetiva propagação da violência escolar, segundo Bronfenbrenner “nenhuma sociedade pode se sustentar muito tempo a menos que seus membros tenham aprendido as

sensibilidades, motivações e habilidades envolvidas na ajuda e no atendimento aos outros seres humanos.” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 43); associa ainda o autor a importância de se aprender desde cedo a importância do cuidar, do atender a outro ser-humano, gerando assim desenvolvimento humano solidário.

A essas ações ou omissões violentas, que podem ser de pequenas incivildades a tipificações nas leis penais, também estão relacionadas ações e omissões que indiretamente contribuem para que exista a possibilidade da violência escolar; junto a estas ainda aparece a falta de políticas públicas e de vontade política para que a educação seja levada a sério, percebida pelos próprios estudantes (GARCIA, 2009).

Percebe-se ainda a preocupação do impacto da violência escolar no cotidiano do ambiente ecológico escola, seja no desenvolvimento humano do sujeito que ali interage, independente de seu papel, tendo em vista que conforme afirma Abramoway (2002), a violência escolar atinge a comunidade escolar e a comunidade social onde a escola está inserida.

7.5.3 Análise de conteúdo de ocorrência atendida que envolvia violência escolar

Para esta análise foi verificado o relato quanto à violência escolar de cada *pessoa* participante, respondida na pergunta 2, analisada no item anterior. Das 32 (trinta e duas) *pessoas* participantes, três deixaram de responder: duas alegaram que pelo pouco tempo ainda não tinham atendido ocorrência relacionada diretamente à violência escolar, sendo PECMP22 e PECMP24, ambas com um ano de serviço prestado junto ao BPMEC; e a terceira, PPFP05, entendeu que todas as ocorrências poderiam servir como exemplo, não querendo restringir a apenas uma. Houve também uma *pessoa* que não citou especificamente uma ocorrência, mas sim vários tipos de situações enfrentadas, PPMO01 relatando que **“os casos mais frequentes atendidos por mim são de desrespeito de aluno com professor e de professor com aluno; brigas entre alunos com resultado de lesão corporal leve, em que a mediação de conflitos foi a melhor forma de solucionar o caso, bem como resultados agravados, como lesão corporal grave, uma perna quebrada, em que o fato tomou proporções junto ao Conselho Tutelar e**

Ministério Público; também tem dano ao patrimônio escolar, normalmente resolvido disciplinarmente, com a participação efetiva da família do autor.” (PPMO01).

Análise das ocorrências relatadas permitiu chegar-se aos indicadores: alunas; alunos; professores; professoras; pais; não alunas; não alunos; funcionários; desacato; lesão corporal; lesão corporal grave; uso de arma branca; danos; furto; roubo; ameaça; calúnia, injúria e/ou difamação; uso de artefatos explosivos; tráfico de drogas; desrespeito em sala de aula; *bullying*; indisciplina.

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
Alunas	<i>Pessoas e papéis envolvidos</i>
Alunos	
Professoras	
Professores	
Pais	
Não alunas	
Não alunos	
Funcionário	
Desacato	Crimes/Atos infracionais
Lesão corporal	
Lesão corporal grave	
Uso de arma branca	
Danos	
Furto	
Roubo	
Ameaça	
Calúnia, injúria e/ou difamação	
Uso de artefato explosivo	
Tráfico de drogas	
Desrespeito em sala de aula	Violência escolar (exceto crime)
Bullying (sem tipificar crime)	
Indisciplina	

QUADRO 07 – ANÁLISE DE CONTEÚDO SOBRE OCORRÊNCIA ENVOLVENDO VIOLÊNCIA ESCOLAR
FONTE: O AUTOR, 2014

Fica evidente que as *pessoas e os papéis* envolvidos no *contexto* das violências relatadas apontam maior incidência direcionada aos alunos e alunas, vindo em sequência a participação de professores, demonstrando que a percepção das *pessoas* entrevistadas reflete o que Abramoway (2002; 2007) percebeu em pesquisa para a Unesco sobre violência escolar no Brasil. Entretanto, há diferença clara nos comportamentos apontados, existindo prevalência de cometimento de ações tipificadas como crimes tendo como autores e autoras os alunos e alunas; já para os professores e professoras incide maiores ações que mostram descontrole em sala de aula e na escola, PECFP13 demonstra em sua fala esse comportamento quando relata que **“os dois (um professor e uma professora) se xingavam no meio do pátio, estavam descontrolados. Nem a diretora fez com que eles parassem. Chegamos rápido e eles ainda estavam lá, discutindo, na frente dos alunos, sem se importarem; paravam e recomeçavam. Tivemos que separá-los para poder entender o que estava acontecendo.** (PECFP13); assim como na manifestação de PPMP04 em atendimento de ocorrência em que a Professora teve que se ausentar da sala por estar destratando os alunos, afirma o Patrulheiro que **“segundo os alunos ela xingava eles em sala, com palavrões. Acreditamos neles, pois quando fomos conversar com ela, na sala da diretora, eram os mesmo xingamentos relatados pelos alunos que ela se referia a eles.”** (PPMP04), caracterização de violência simbólica de Bordieu e Passeron, quando fala da cultura da dominação (CHEVALIER; CHAUVIRÉ, 2011; A REPRODUÇÃO, 2009), associada também às percepções de que há exposição dos adolescentes a comportamentos inadequados de professores quando estes não estão devidamente preparados para o *contexto* que encontrarão em sala de aula, devido às graduações prepararem para o desenvolvimento, mas não para a interação.

Quanto aos relatos direcionando a ações tipificadas como crime por parte dos alunos há ações de desacato, lesão corporal leve e grave, danos ao patrimônio, calúnia, injúria e/ou difamação, uso de artefato explosivo, rixa, furto, porte e uso de tóxico. Mas a tipificação não é suficiente, impressionam os relatos e as formas e circunstâncias. PPFP03 relatou que **“o aluno estava exaltado; atacou o outro com uma tesoura, ferindo a orelha e o rosto, quase pegou o olho [...] ele não parecia arrependido, e tinha apenas 13 anos; foi encaminhado ao Conselho Tutelar, nós não demos encaminhamento à D.A** (Delegacia do Adolescente) **pois**

a mãe do ofendido não queria, elas (as mães) eram amigas.” (PPFP03); também a declaração de PECMP05 apresenta considerações importantes da intensidade das ações, quando este afirma que **“o aluno disse literalmente que pegou a garrafa, quebrou e cortou o braço do namorado que tinha vindo pegar outra aluna, sem dó, nem piedade.”**(PECMP05), o motivo estava relacionado ao fato do aluno estar apaixonado por ela e esta não responder às suas expectativas. Mas não só as ações voltadas aos crimes contra a vida ou a integridade física aparecem, há também os relatos envolvendo crimes contra o patrimônio, sejam bens privados ou públicos, PECMP03 relou que **“por causa de uma nota baixa o aluno riscou todinha a lateral do carro do professor; o carro era novo e ficou todo rabiscado. Já o aluno disse que o professor poderia consertar, mas o pai dele fez questão de pagar.”** (PECMP03). As informações de ocorrências envolvendo crimes por jovens e/ou atos infracionais pelos adolescentes apresentam reflexo no Mapa da Violência, produzido em 2012, que coloca a escola no segundo lugar de perpetração de violências, seja como autores ou vítimas, perdendo para a residência que encontra-se em primeiro lugar (WALSELFISZ, 2012, p. 66).

Houve ainda relatos de violências escolares caracterizadas por ações e omissões que não estão tipificadas como crimes, mas que direta e indiretamente interferem no cotidiano escolar, bem como apresentam complicações que podem contribuir para a propagação das violências escolares, na forma de violência simbólica. As manifestações de bullying aparecem aqui, assim como aquelas em que há o desrespeito entre partes e as ações de indisciplina. Segundo relato de PPMP02 houve situação em que uma professora disse não saber o que fazer quando uma aluna começou a tirar esmalte da unha em sala de aula, levando à situação a uma ocorrência de desacato após discussão das duas e palavras proferidas pela aluna que ofenderam a docente, esta assertiva vem referendar a percepção de Garcia (2009a; 2009b), quando este evidencia a importância dos professores serem preparados para convivência com atos de indisciplina na formação continuada, já que atualmente não formação inicial esta preocupação não está em destaque. Nessa mesma direção deve haver a preocupação na formação docente com as manifestações de bullying, conforme relatos de PECMP07 e de PECMP12, que atenderam juntos a ocorrência, uma aluna sofreu bullying por outras, levou o fato à direção da escola, mas nada foi feito; então esta aluna levou uma faca para a escola e acertou com um golpe uma das agressoras. PECMP07 afirmou que

em conversa com a aluna que era vítima de bullying esta comentou que ***“ela tinha falado para a pedagoga, mas não foi feito nada e as ofensas sobre seu peso continuaram; então ela levou a faca, primeiro disse que ameaçou, depois foi atrás do outra e deu um golpe no braço; ela disse que não era para acertar, mas acertou e cortou o braço da outra.”*** (PECMP07).

Outra análise importante relaciona-se ao espaço físico onde essas violências escolares são praticadas. A análise do item anterior (4.6.2) mostra que os PMs do BPMEC compreendem que as ações de violência não estão diretamente relacionadas ao espaço físico onde elas acontecem, mas sim em razão das relações existentes entre as *pessoas* que participam, como vítima ou autor, desses atos, assim afirma-se que não são violências na escola, mas sim violências escolares, podendo ocorrer, na ambiente ecológico escola (enquanto espaço físico), mas também em outro local, mas em razão das relações existentes e firmadas entre as *pessoas* e o *papel* que estas exercem e/ou executam na escola, estando confirmado esta assertiva por pesquisa sobre a violência e a escola de Abramoway (2002, 2007). A afirmação de PECMP21 mostra que a relação é mais importante que o espaço, quando este afirma que ***“a discussão tinha começado na aula de educação física; o professor separou, conversou com os dois e ficou tudo acertado. Quando eles (vítima e autor) saíram da escola e cada um ia para sua casa, o que tinha provocado na aula foi até o outro e deu um soco nas costas do outro, fazendo com que ele caísse.”*** (PECMP21); também as afirmações de PECMP20 mostram que as diferenças, desentendimentos e discordâncias existentes dentro da escola acabam muitas vezes não sendo mediadas e resolvidas fora do ambiente ecológico escola, quando este relata que ***“segundo a aluna (autora) ela levou a tesoura vários dias, mas somente usou para cortar o cabelo da outra (vítima) quando ela foi com o cabelo amarrado, assim ficou mais fácil.”*** (PECMP20). Para essas percepções Neves (2010, p. 124) afirma que “as ações públicas no entorno escolar são tão importantes como a ação no interior das escolas”.

Os encaminhamentos e as medidas adotadas, diante das situações de violência escolar, estão diretamente ligadas às necessidades legais e administrativas que as ações ou omissões exigem. Mostra ainda a análise que o PM do BPMEC tem participação direta nesses procedimentos, mesmo quando as ações a serem adotadas são de responsabilidade disciplinar há o acompanhamento do

Patrulheiro nas reuniões e nas atas das respectivas situações. Como se vê no curso de capacitação o PM do BPMEC recebe treinamento específico para mediação de conflitos, o que ajuda nas necessidades do cotidiano escolar, mas não assumindo o papel de pedagogo ou diretor, mas de mediador.

7.5.4 Análise de conteúdo do desenvolvimento de violência escolar

Fragmentadas as respostas sobre como a *pessoa* percebe o desenvolvimento da violência escolar, considerando o tempo que trabalha junto ao BPMEC, chegou-se aos seguintes indicadores: reflexo da vida em sociedade; externalização das vivências; companhias erradas; prevenção familiar e na escola; conscientização quanto às consequências; cultura de paz; aumento gradativo; aumento da intensidade; programas e projetos de prevenção; falta de punição; músicas, filmes e jogos que influenciam; falta de estrutura familiar e escolar.

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
Reflexo da vida em sociedade;	Motivadores da violência escolar
externalização das vivências;	
companhias erradas;	
falta de prevenção familiar e na escola;	
falta de punição	
músicas, filmes e jogos que influenciam;	
falta de estrutura familiar e escolar.	
conscientização quanto às consequências;	Formas ativas de enfrentamento
cultura de paz;	
formas de enfrentamento;	
programas e projetos de prevenção;	
aumento gradativo;	Percepções de desenvolvimento
aumento da intensidade;	
Aparição dos casos (um relato)	

QUADRO 08 – ANÁLISE DE CONTEÚDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

FONTE: O AUTOR, 2014

Corroborando com a informação do Mapa da Violência (WALSELFISZ, 2012) em que a escola é o segundo espaço onde há exposição do adolescente e da criança com a violência, entendendo que essa relação pode ocorrer fora do espaço físico escola, mas em razão das interações, a análise de conteúdo desta questão levou à percepção de que existe aumento da violência escolar nos últimos anos, conforme relata também a pesquisa de Sallas et. al. (2008) quanto o aumento de violência escolar na cidade de Curitiba, mas não sendo um problema local e sim nacional (FÁTIMA, 2007); quer pelo aumento efetivo de ações de violência escolar; quer pela aparição de casos que antes não revelados. Apesar de ser um único relato, as informações de PECMP10 mostram que **“as ocorrências não aumentaram em número, mas agora elas são denunciadas, registradas; antes elas apenas registradas em ata na escola, já hoje elas são registradas como ocorrência policial, aquelas que realmente são, assim antes não havia os registros que existem hoje para uns é aumento, para mim apenas os dados estão agora sendo utilizados, mas eles já existiam antes.”** (PECMP10). Exceção a este posicionamento os outros 31 (trinta e um) relataram que há aumento quantitativo da violência escolar.

Associado a esse aumento também apareceu o destaque na intensidade das violências escolar, que também é percebido na afirmação de Menin (2005) em que há crescente manifestações de violências e estas com intensidade e marcas cada vez mais acentuadas. Esta percepção também aparece nas narrativas da pergunta anterior, nos comportamentos das pessoas que participaram desta pesquisa, ficando clara a mudança de comportamento e interjeição durante as respostas, aparecendo comportamentos de inquietação e surpresa pelos atos cometidos, principalmente aquelas ocorrências que envolvem os crimes contra a integridade física, causando lesão corporal. Ao narrar uma ocorrência, respondendo à pergunta 03, envolvendo lesão corporal praticada por uma aluna que era vítima de *bullying*, PECMP12 mostrou clara rejeição ao ato ao apertar as mãos enquanto relatava, também fazia expressão facial de surpresa ao narra que **“a aluna não parecia se importar. Ela falava que tinha procurado ajuda da direção, mas como ninguém deu atenção ela resolveu acertar as contas. Então ela deu uma facada na outra, como se não fosse dar nada, [...] a outra para ela não valia nada, ela queria se vingar de qualquer jeito.”** (PECMP12), já respondendo à pergunta 04 PECMP12 manifesta que percebe uma banalização dos atos de violência escolar e um aumento na

intensidade destas ações, enfatizando que **“as agressões tornaram-se rotineiras, como se quem fizer não será responsabilizado, [...], elas (violências escolares) acontecem sempre e com mais violência.”** (PECMP12). Outra manifestação importante aparece nas declarações de PECMP20, que atendeu ocorrência na qual uma aluna cortou o cabelo da outra, ao manifestar sua posição quanto ao desenvolvimento da violência diz que **“resumidamente vejo que a violência escolar se desenvolve literalmente em progressão geométrica.”** (PECMP20).

Houve também manifestações quanto à percepção de que os motivadores da violência escolar sofreram aumento, assim esta também apresentou crescimento. Tanto comportamentos relacionados à sociedade, quanto aspectos de comportamento humano foram relatados; também as relacionadas aos comportamentos sociais, familiar e da escola apareceram, entre elas houve destaque à apologia à violência que aparecem nas músicas, principalmente funk, filmes e jogos, onde há banalização da vida. PECMP15 relata que **“essa meninada fica escutando funk e faz aquilo que aparece na música. Sexo, agressões e tudo parece legal, tudo pode, [...] tem uma música que fala assim: _ Siga sua cabeça, não dê liga para ninguém, o negócio é curtir!!!, E aí, nós fazemos o que com isso?!”** (PECMP15). Outro elemento que aparece com destaque nas percepções é a falta de estrutura familiar, mas não aquela estrutura de pessoas ou física, mas aquela estrutura familiar de sentimento, PECMO01 relatou que **“teve um caso em que ficou claro que a necessidade era afeto. O pai e a mãe só chegavam em casa à noite; o aluno aproveitava para beber enquanto eles não chegavam, [...] acredita que eles nem tinham percebido?! Quando o aluno falou que ficava bebendo os dois se espantaram! Assim, claro que a violência aumenta, ela começa em casa quando ninguém dá atenção para ninguém.”** (PECMO01), nesta perspectiva Sallas et. al. (2008) afirmam que os próprios adolescentes reconhecem seus atos como violentos, citando também que há atos de violência propagados na televisão, pelos Governos e autoridades, pela pobreza, falta de emprego, de políticas públicas, ao crescimento das cidades, pelos preconceitos, sendo difícil identificar um único responsável pelo seu crescimento.

As formas ativas de enfrentamento também aparecem como elementos que quando ausentes resultam no aumento das violências escolares, indo ao encontro do proposto por Asinelli-Luz (2000). O simples não fazer nada aparece como causa de crescimento da violência, citando-se as formas de prevenção e de repressão,

quando necessário, como elementos que podem fomentar o enfrentamento pacífico, mas ativo, da violência escolar. Apareceram os programas e projetos de enfrentamento das violências e a cultura da paz como importantes formas ativas de enfrentamento, que também na visão de Precoma (2011) são essências para a cidadania dos desenvolves, na possibilidade de acreditar que é possível chegar ao sonho. PPMO04 referenda este entendimento quando estabelece a importância de se criarem **“programas e projetos que trabalhem com o enfrentamento da violência escolar são importantes, seja a Patrulha, o Proerd e toda e qualquer iniciativa que faça os estudantes refletirem sobre suas práticas violentas.”** (PPMO04), apesar de restritivo ao comportamento dos alunos a percepção é importante para demonstrar que existe a necessidade das violências escolares estarem sob a reflexão e ação na escola e em seu entorno. Também a cultura da paz se mostra como alternativa importante para o enfrentamento ativo das violências escolares, PECMP14 evidenciou que **“a presença de alguém que faça a diferença ajuda a estabelecer um canal de aceitação por parte dos alunos; na escola [...] tem um professor que faz discussões sobre as consequências dos atos (violência escolar), assim os alunos conseguem saber qual seria a melhor opção.”** (PECMP14).

Internúcleos afirma-se a percepção do aumento da violência escolar relacionado com os motivadores, que se apresentam como elementos fomentadores, e com a ausência de formas ativas de enfrentamento. Na compreensão dos PMs do BPMEC a associação destes fatores contribui para que o aumento das violências escolares tenha ocorrido. Quando PECMP23 narra que **“quando nada é feito a coisa (violência escolar) aumenta mesmo.** (PECMP23); PECFO02 referenda que **“a sociedade ficou mais violenta, a escola só manifesta isso”** (PECFO02); e PECMP21 comenta que **“não basta mediações de conflito e palestras dos policiais da patrulha escolar quando o colégio ou a escola não toma providências para que haja uma cultura pacífica dentro da escola.”** (PECMP21), mostra que manifestação de aumento da violência escolar está relacionada com a motivação e a ausência de formas ativas de enfrentamento, neste mesmo sentido Zaluar e Leal (2001) referendam a importância de se pensar a violência escolar dentro e fora das instituições, fato que também é percebido por Carvalho (2010) quanto à necessidade de que cadê à escola fomentar a prevenção à violência; Milani (2003) pela cultura da paz e ações preventivas educativas.

7.5.5 Análise de conteúdo dos principais participantes de situações e/ou ocorrências relacionadas à violência escolar

Percebeu-se aqui a necessidade de intervenção mais frequente do pesquisador para que as questões de gênero fossem devidamente explicadas, tendo em vista que ora as *pessoas* referiam-se de modo geral aos alunos, mas querendo envolver tanto meninos quanto meninas, mas ora faziam as devidas distinções. Também, para que fosse possível entender de forma mais detalhada se os/as adolescentes participantes eram de determinada escola, adotou-se a terminologia aluno e aluna para os estudantes de determinado estabelecimento; quanto àqueles/as adolescentes que se envolveram em violências escolares mas, não pertenciam à mesma escola utilizou o termo não aluno e não aluna.

Não houve aqui apresentação grande de pré-indicadores, fato completamente diverso do que ocorreu nas outras análises, assim nesta foram utilizados diretamente os indicadores para construção de três núcleos de significação. As percepções dos PMs do BPMEC quanto aos principais participantes envolvidos em situações ou ocorrências de violência escolar mostram que há um maior direcionamento aos alunos e alunas, tendo na sequência a participação de adolescentes não alunos ou não alunas da escola, na mesma percepção Lopes Neto (2005) ressalta a que em primeiro lugar nas atividades de desencontro com as leis e normas estão os discentes, pela própria natureza da idade. Fez-se tanto a análise inter e intranúcleos como também com as narrações das ocorrências citadas pelas *pessoas* na segunda questão, de forma comparativa.

Os indicadores apresentados foram: alunos; alunas; não alunos; não alunas; professores; diretores; funcionários; família incentivadora; família ausente.

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
Alunos	Participantes diretos mais citados
Alunas	
Não alunos	
Não alunas	
Professores (ação)	Participantes diretos menos citados

Diretores	
Funcionários	
Família incentivadora	
Professores (omissão)	Participantes indiretos
Diretores	
Família ausente	

QUADRO 09 – ANÁLISE DE CONTEÚDO SOBRE OS PARTICIPANTES DE SITUAÇÕES OU OCORRÊNCIAS RELACIONADAS À VIOLÊNCIA ESCOLAR

FONTE: O AUTOR, 2014

Os participantes diretos mais citados pelas pessoas que estariam envolvidos em situações ou ocorrência de violência escolar direcionam as ações aos Alunos e Alunas, mostrando ainda que a participação de não alunos e não alunas é também acentuada, segundo percepção de PECMP14 ***“os alunos (referindo-se aos alunos e alunas) estão diretamente envolvidos em quase que todos os casos, mas na sua grande maioria são eles que cometem os atos; dificilmente não há um deles envolvido e o BPEC (nome antigo do BPMEC) serve para isso mesmo, atender essas ocorrências.”*** (PECMP14); também ao apresentar sua percepção sobre os participantes diretos PECMP07 salienta que ***“eles brigam entre eles mesmos, dentro e fora do colégio, e quando não são daquele colégio, mas tem problemas com alunos de outro, eles vão lá (referindo-se a sair do seu colégio e ir ao outro) e acertam as contas, brigando mesmo, muitas vezes nem a Patrulha dá jeito, eles continuam se agredindo verbalmente na nossa frente.”*** (PECMP07). Realizando análise comparativa com as respostas das ocorrências citadas na pergunta 3, percebe-se que das trinta e duas pessoas que participaram: uma citou que todas envolvem violência escolar; outro citou as ações cometidas, sem relatar especificamente uma ocorrência; dois disseram que não têm tempo suficiente no BPMEC para citar alguma ocorrência específica; das vinte e oito que restaram, vinte e quatro citaram alunos, alunas, não alunos ou não alunas como agentes ativos das ações de violência escolar; sendo quatro relatos de ações de violência escolar direcionadas a professores. Sob esse comportamento, de desentendimentos e de agressões entre alunos, há considerações na literatura, em forma de pesquisa (SALLAS, et. al., 2008; ABRAMOWAY, 2002, 2007) que ressaltam as ações de violência, infelizmente colocando a escola em segundo lugar de atos de violência no entendimento dos próprios adolescentes (WAISELFISZ,

2012); ainda nessa linha, Pereira (2010) mostra que os alunos, mesmo nas brincadeiras, acabam adotando comportamentos de violência, seja no futebol nos empurrões, nas corridas. Já a violência entre as meninas costuma assumir um ar de falar mal, de agressão ao estereótipo ou a forma de se vestir (CARVALHO; SALLES; GUIMARÃES, 2009).

Também são relacionados outros participantes diretos, com menor intensidade de participação, fato que também apareceu na análise comparativa. PECMP19 relatou que ***“a grande maioria das situações atendidas por mim, relacionadas à violência escolar, são do tipo aluno/aluno, e em menor quantidade aluno/professor.”*** (PECMP19). Aquino (2010) já postulou que esse comportamento pertence ao *microsistema* escola e quando acontece tem prejuízo acentuado ao processo ensino-aprendizagem.

Quanto à participação por gênero, das vinte e quatro ocorrências que tiveram como agentes ativos os alunos, alunas, não alunos e não alunas, uma envolvia os dois gêneros (porte de substância ilícita); dezesseis tem como responsáveis os alunos e não alunos, ficando nove para as alunas e não alunas. Frente ao que as pessoas relataram, percebe-se que as violências escolares envolvendo as alunas e não alunas geram brigas com tapas, puxões, empurrões em resposta a provocações diretas e pela internet, sendo motivadas por *bullying* ou em razão de relacionamentos afetivos, mas têm aparecido também crimes tipificados como furto e dano; enquanto as que envolvem os alunos a não alunos apresentam também desagrado quanto a procedimentos da escola e dos professores, ficando os desentendimentos entre eles num segundo plano. PECMP24 relatou que ***“na maioria das ocorrências atendidas estão as meninas em evidência, elas brigam mesmo; se agarram e quase arrancam os cabelos umas das outras. E quando isso acontece é difícil separar, tem que ter habilidade para não machucá-las, mas para acabar com a confusão.”*** (PECMP24); PECMP04 também evidencia que ***“hoje em dia as meninas brigam como meninos. Na minha época isso não acontecia, no máximo os meninos se pegavam na saída, mas hoje...”*** (PECMP24). Relato importante, quanto à participação ativa dos alunos, alunas, não alunos e não alunas, aparece em PPFP05, a qual manifestou que ***“já teve vezes que eu desanimei, mas quando olho no olho deles*** (alunos, alunas, não alunos e não alunas), ***logo após as brigas e confusões, vejo lá no fundo que há esperança; aquele olhar é praticamente um pedido de socorro, um S.O.S. e***

quem está lá? Eu! Nós! (PPFP05), manifestação que encontra amparo quando enfatiza-se a adolescência enquanto *processo* de descoberta, de encontrar-se a si mesmo, de fazer e viver para entender (CARR-GREGG; SHALE, 2006).

Já entre os participantes ativos menos citados estão aqueles que executam ações de violência escolar, porém em menor grau de frequência. Entre esses apareceram os professores, mas foram citados funcionários e diretores; outra manifestação importante foi o fato das famílias que foram citadas como incitadoras de violências escolares. Novamente em análise comparativa dessa resposta com a pergunta 3, houve quatro situações citadas em que os professores foram os autores das violências escolares, conforme PPMP04 ***“ela (se referindo à professora) estava abalada, muito deprimida, e, segundo o que os alunos falaram, ela começou a xingar todo mundo.”*** (PPMP04).

PECMP11 registrou que se espantou quando ao mediar uma ocorrência de briga entre duas alunas a família da aluna vítima teceu o comentário de que ***“como você apanhou dela?!”*** (PECMP11). Que não só ele ficou incomodado com o comentário, mas também a pedagoga e o diretor; ao ser questionado sobre que providência foram adotadas diante do comentário relatou que nada, apenas conversaram sobre o fato depois que as famílias tinham ido embora. Houve ainda manifestações de que a família acaba contribuindo para que a violência escolar seja propagada quando o ambiente familiar é cercado de atos de violência, PECMP15 disse que ***“as alunas apenas externalizam na escola o que muitas vivem dentro de suas casa. Muitas coisas contribuem para a violência escolar, e tenho certeza que na escola acontece o que acontece nas famílias. Antes muitas mulheres apanhavam e se calavam, hoje, com a Lei Maria da Penha, elas denunciam e também partem para cima dos agressores.”*** (PECMP15). Precoma (2011) traz contribuições importantes quanto à participação da família e/ou responsáveis, ao citar os fatores de risco, dentre eles a ausência participativa da família, a ausência plena dessa, ou outras situações, como por exemplo a prisão de um dos pais, vulnerabiliza o adolescente e a criança, mas se a própria família insista à violência, como no caso citado, torna-se também fator de risco, com grau acentuado.

Intranúcleos ainda houve manifestação de participantes indiretos que estão envolvidos nas violências escolares. Entre eles aparece o ambiente ecológico escola, nas *peessoas* dos professores e diretores, quando se omite e não realiza

trabalhos preventivos e/ou interventivos, referendando a afirmação de Asinelli-Luz (2000) e de Milani (2003) quanto à importância de ações educativas preventivas. Segunda a teoria BEDH (BRONFENBRENNER, 1996) o potencial desenvolvimental de um ambiente depende das possibilidades/oportunidades que os adultos supervisores criam à *pessoa* em desenvolvimento, assim a inércia pedagógica funciona, na visão das *pessoas* sujeitos desta pesquisa, como participante indireto nas violências escolares. Outro núcleo presente são as famílias ausentes, não no sentido físico, mas afetivo, de relação parental entre os alunos, as alunas, os não alunos e as não alunas envolvidos em situações de violência escolar, evidenciado por pesquisas quanto à violência escolar (ABRAMOWAY, 2002, 2003, 2007; SALLAS, 2008; PRECOMA, 2011) como fator de risco e que promove a vulnerabilidade da criança e do adolescente, segundo PPMO02 há grande participação em situações de violência escolar de **“adolescentes que tem desestrutura familiar.”** (PPMO02); também PECMP11 relatou que os participantes mais contumazes em situações e ocorrências que envolvem violência escolar são **“alunos com problemas de uso de drogas, baixo desempenho estudantil e aqueles que não tem uma boa base familiar.”** (PECMP11).

Internúcleos percebe-se que os participantes são identificados pelas suas ações e também pelas suas omissões. Quando ativos têm maior incidência aos alunos, alunas, não alunos e não alunas, sendo que as situações e ocorrências que envolvem divergências entre estudantes de escolas distintas são menos presentes no cotidiano, tendo em vista que as que ocorrem entre estudantes de uma mesma escola são derivadas das relações existentes e não do espaço físico propriamente dito. Há evidência nas declarações que as situações ou ocorrências de violência escolar tiveram aumento entre as alunas, as quais têm praticado além das incivildades e desentendimentos, crimes que antes eram externalização mais presente nos alunos, podendo citar ocorrências de danos a veículos de professores, lesão corporal por faca e tesoura e outros crimes tipificados na legislação penal que foram citados tendo as alunas como autoras.

7.5.6 Análise de conteúdo das percepções da violência escolar para a vida profissional

Das trinta e duas *pessoas* que participaram desta pesquisa uma não respondeu a essa questão, PECMP08, alegando que não se sentiria à vontade para registrar sua percepção. As concepções referentes à violência escolar para a vida profissional dos PMs do BPMEC apresentaram os seguintes indicadores: melhor preparo; capacidade de enfrentar desafios; aproximação aos adolescentes; aproximação da comunidade escolar; mediação de conflitos; atenção aos adolescentes; trabalho incessante; palestras e acompanhamentos; filosofia de polícia comunitária local; resolução conjunta de problemas; polícia é a solução dos problemas, soluções reais; importância da família/responsáveis na escola; trabalho com a criança; educação e prevenção; cultura de paz; falta de políticas públicas; estrutura deficitária das escolas; relação família e escola; respeito ao próximo; e respeito ao professor.

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
Melhor preparo	Preparação individual do PM que atua no BPMEC
Capacidade de enfrentar desafios	
Aproximação dos adolescentes	
Aproximação da comunidade escolar	
Mediação de conflito	
Atenção aos adolescentes	
Trabalho incessante	
Palestras e acompanhamento	
Filosofia de polícia comunitária (local)	
Resolução conjunta de problemas	Responsabilidade social, com participação ativa da escola
Polícia é a solução dos problemas	
Soluções reais	
Importância da família/responsáveis na escola	
Trabalho com a criança	

Educação e prevenção	
Cultura de paz	
Falta de políticas públicas	Responsabilidade do Estado
Estrutura deficitária das escolas	
Relação família e escola	Participação ativa dos alunos e alunas
Respeito ao próximo	
Respeito ao professor	

QUADRO 10 – ANÁLISE DE CONTEÚDO SOBRE AS PERCEPÇÕES RELACIONADAS À VIOLÊNCIA ESCOLAR PARA A VIDA PROFISSIONAL
 FONTE: O AUTOR, 2014

A análise intranúcleo das percepções sobre violência escolar para a vida profissional do PM que atua junto ao BPMEC mostra que a preparação individual é importantíssima para que as ações sejam efetivas, Piaget (2005), ao esclarecer o Art. 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem, evidencia a importância do processo educativo, que leve ao pleno desenvolvimento da personalidade humana deve ser um dever de todos, para que a cidadania também seja plena, portanto, para que esse *processo* seja possível faz-se necessária uma formação adequada de todos, incluindo aí os PMs, não só os que atuam no BPMEC, mas de todos. Um melhor preparo aparece como necessidade fundamental, principalmente o voltado para o cotidiano escolar e para com os atores desse ambiente ecológico. PPMO01 afirmou ***“tenho buscado me capacitar cada vez mais em temáticas que possam ser aproveitadas junto à escola e aos adolescentes, e isso facilitou o trabalho em várias situações.”*** (PPMO01); PECMP24 manifestou que ***“mesmo tendo pouco tempo de atividade, na PM e no Batalhão Escolar, percebo que existe a necessidade de preparar o Policial Patrulheiro para mediar conflitos [...], vejo que a Polícia Comunitária (filosofia institucional) é muito importante aqui (referindo-se ao BPMEC)”*** (PPMO01), assim percebe-se a necessidade e a importância da preparação geral para o entendimento das necessidades da escola, como também a formação específica do Patrulheiro que atua junto ao BPMEC. Evidencia-se também a necessidade de conhecer o público que diretamente é mais citado nesta pesquisa por envolvimento em situações ou ocorrências de violência escolar, o adolescente; entretanto, não basta somente o conhecimento científico sobre essa etapa do desenvolvimento humano, mas também como se aproximar, conseguir sua confiança e poder se relacionar de forma a mostrar a eles a

importância da prevenção contra a violência escolar. A manifestação de PECMP07 referendou essa importância quando este relatou que **“trabalhando com eles (adolescentes) *consegui perceber que tenho que conhecer eles; saber como pensam, o que gostam, as músicas, as modas, o jeito de falar, assim posso chegar e falar com eles confiando em mim, [...], enfim, tenho que conhecer o universo deles.*”** (PECMP07).

O segundo núcleo de significação que aparece refere-se às responsabilidades sociais da escola, com participação ativa no *processo* de prevenção e de educação para o enfrentamento das violências escolares. PMs que atuam mais tempo junto ao BPMEC (PPMO01; PPFP03; PECMP05; PECMP06; PECMP17; e PECMP18) informaram que na implantação do programa PEC a perspectiva e a esperança da escola estava centrada na Polícia Militar como solução para todos os problemas das violências nas escolas, entretanto o trabalho conjunto ao longo dos anos mostrou que essa é uma inverdade, que a PMPR é apenas uma ferramenta a mais no *processo* de prevenção e de educação, aos moldes do programa PECMP18 relatou que **“A escola (referência geral) *queria tudo pronto; pensaram que seria chegar a Patrulha e tudo seria resolvido! Foi ao contrário, as coisas* (situações e ocorrências envolvendo violência escolar) *começaram a aparecer e nós* (PEC e escola – referência geral) *começamos e trabalhar caso a caso; para muitos foi dada solução.*”** (PECMP18). Essa manifestação de sentimento de falta de políticas públicas aparece também nas informações de Garcia, quando este traz à lume as vontades dos “indisciplinados” (2009).

Outra manifestação importante volta-se para a presença da família/responsáveis pelo adolescente na escola. Durante o desenvolvimento das entrevistas foi percebido que as *pessoas* sujeitos desta pesquisa utilizavam não somente o termo família do adolescente, mas também, em complemento a esta, a referência família ou responsáveis pelo adolescente; não foi possível, pela ausência anotação desse dado nas primeiras pesquisas realizadas, precisar o percentual, ficando apenas a referência de que a maioria dos entrevistados utilizou a terminologia complementar; questionados sobre esse termo informaram que durante o período de curso esta é a terminologia utilizada para referência aos adolescentes. PECMP17 disse que **“quanto temos reunião pedagógica disciplinar sobre um aluno-problema** (referindo-se à terminologia geralmente utilizada para o estudante que está constantemente envolvido em situações ou ocorrências de violência

escolar) e **perguntamos sobre seu pai, mãe ou responsável, a resposta e sempre a mesma: _Não tenho ninguém! Aí vamos ver o registro de reuniões e entrega de boletins, é “batata”, nunca vem ninguém.**” (PECMP17). Também PECMO05 afirmou que **“o acompanhamento direto dos responsáveis, é um dos principais fatores para que certos tipos de violência não ocorram.”** (PECMP05). O trabalho preventivo e educativo torna-se importante na percepção dos PMs que atuam no BPMEC para que a violência escolar seja enfrentada, principalmente realizado desde cedo e com programas, trabalhos, filosofia e teoria eficientes, ProerdMP02 fez comparação interessante ao relatar que **“vejo pelo Proerd, quando falamos para as crianças elas ficam encantadas, e mesmo nós falando pouco de violência já é uma semente. Acho que a prevenção à violência deve ser iniciada desde cedo, com o simples ato de ensinar a respeitar o outro.”** (ProerdMP02).

A participação do Estado como agente indireto, pela falta de políticas públicas e as estruturas deficitárias das escolas, também aparece na fala dos PMs que atuam junto BPMEC como percepção profissional sobre violência escolar. Nas manifestações das pessoas a atenção do Estado com políticas públicas de Estados, não de governo, que sejam efetivas e contínuas, são elementos que poderiam ajudar a minimizar as situações ou ocorrências de violência escolar. Esta ausência de política pública não se restringe apenas às instalações físicas, mas ao abandono político como um todo, das estruturas físicas à falta de condições de trabalho, como também o não compromisso com a formação continuada ou pela contratação de professores e profissionais momentâneos e não efetivos, PECMP23 manifestou que **“antes de eu entrar para a PM eu fazia Geografia e dava aula como PSS, ou seja, a gente estava um ano aqui outro em outra escola; agora estou do outro lado, e vejo que o vínculo é importante, tanto para o PM como para o professor.”** (PECMP23). Ainda de responsabilidade do Estado, as estruturas físicas deficitárias, quando não a falta delas, são fomentadores de situações ou ocorrências de violência escolar; exemplo citado PECFP16 relata que **“a escola não tinha muros, nem grades; mesmo a PEC fazendo o levantamento inicial e constatando os problemas nada foi, ainda tá lá.”** (PECFP16).

Na percepção dos PMs que atuam junto ao BPMEC o adolescente também tem responsabilidade e *papel* fundamental na construção de elementos que possam enfrentar as situações ou ocorrências de violência escolar e essa percepção é

importante para que ocorra o desenvolvimento humano na perspectiva da TBEDH, quando na própria definição Bronfenbrenner afirma que a *pessoa* “se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo.” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 23). As percepções apontam para a importância do adolescente manter relação afetiva com a família ou responsáveis, encontrando em Carr-Gregg e Shale (2006) manifestação dessa importância, cada um ao seu *tempo* ontogênico (BRONFENBRENNER, 2011), bem como efetuar o respeito ao próximo, com ênfase para com o respeito aos pares e ao respeito ao professor, que tem *papel* fundamental, na percepção dos PMs, nas relações que envolvem o ambiente ecológico escola. Essa participação ativa dos adolescentes é vista como elemento que contribuiria para que as situações de violência escolar possam ser enfrentadas, segundo a própria TBRDH que necessita de um desenvolvimento ativo no *processo* (BRONFENBRENNER, 1996, 2011).

Internúcleos as percepções de violência escolar para a vida profissional dos PMs que atuam junto ao BPMEC direcionam para a importância de uma preparação *pessoal*, acadêmica e do cotidiano escolar, assim como uma formação interna direcionada para exercer as atividades junto ao programa PEC e Proerd; também que existe a responsabilidade social da escola, que deve ter participação ativa no *processo* de enfrentamento da violência escolar, assim como também cabe ao Estado o fomento de políticas públicas de Estado, não de Governo, que sejam eficazes, eficientes e permanentes. Em última etapa aparece a importância da participação ativa dos adolescentes, alunos e alunas, no *processo* de enfrentamento da violência escolar, para que o ambiente seja modificado, provocando neles a proposta de uma *transição ecológica* do ambiente ecológico escola, alterando seus *papéis* de passivos para ativos (BRONFENBRENNER, 1996).

7.5.7 Análise de conteúdo das percepções da violência escolar para a vida *pessoal*

Nestas percepções das trinta e duas *pessoas* sujeitos da pesquisa quatro preferiram não responder: duas simplesmente por não quererem (PECMO04;

PECFP16); uma por acreditar que está há pouco tempo no BPMEC (PECMP20) e não ter ainda construído essa percepção; e outra por entender que não deve misturar as experiências vividas (PECMP08). Análise das vinte e oito respostas apontaram os indicadores: relação familiar; educação dos filhos; orientações e conscientizações familiares (filhos, irmãos, sobrinhos, etc); drogas; relacionamento com a *pessoa* errada; respeito ao próximo; respeito às diferenças; frustração e impotência; estresse policial; ambiente (escola) saudável; importância da educação (formal e informal).

Durante todas as entrevistas este foi o momento de maior reflexão apresentado pelas *pessoas* sujeitos desta pesquisa. Apresentaram também inúmeras incertezas quanto às respostas, muitas vezes revendo-as e (re)adequando-as, pedindo para pensar um pouco mais e dizendo que a manifestação era difícil. O posicionamento do pesquisador foi de manter-se inerte, dando o tempo de reflexão necessário até que a resposta aparecesse, fosse analisada, pensada e repensada pela *pessoa* quantas vezes fossem necessárias e pelo tempo que acreditaram necessitar.

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
Relação familiar	Percepções para o futuro
Educação dos filhos	
Orientações e conscientizações familiares (filhos, irmãos, sobrinhos etc)	
Drogas	Preocupações no cotidiano escolar
Relacionamento com <i>pessoa</i> errada	
Ambiente (escola) saudável	Objetivos
Importância da educação (formal e informal)	
Respeito ao próximo	Valores
Respeito às diferenças	
Frustração e impotência	Cotidiano do PM do BPEC
Estresse policial	

QUADRO 11 – ANÁLISE DE CONTEÚDO SOBRE AS PERCEPÇÕES RELACIONADAS À VIOLÊNCIA ESCOLAR PARA A VIDA PESSOAL

FONTE: O AUTOR, 2014

A preocupação com a educação de filhos aparece com destaque, seguido pela necessidade orientar e conscientizar familiares de maneira geral, aparecendo ainda a importância de ter-se relação familiar mais efetiva, estas são as percepções manifestadas pelos PMs do BPMEC com relação às violências escolares para suas vidas pessoais. As manifestações dão destaque para a preocupação de como o seu familiar irá enfrentar essas situações, se estará preparado para as circunstâncias que viverão. PPFP03 relatou que **“neste momento me coloco no papel de mãe e não de policial,... já tive problemas com minha filha, onde ela foi vítima, ainda bem que não chegou à violência física. Fiquei vários dias preocupada se perseguiriam ela na escola.”** (PPFP03); referenda também PECMP24 que **“acredito que será melhor pensar desde já uma boa educação para os meus filhos.”** (PECMP24).

Os motivadores dessa preocupação futura estão diretamente relacionados com as percepções de violências escolares pelos PMs que atuam no BPMEC no seu cotidiano profissional, refletindo na concepção pessoal de que os fatores de risco existentes na escola e nas relações que lá acontecem são suas grandes geradoras, sendo apresentados as drogas e os relacionamentos com pessoas que podem influenciar negativamente como os fatores de risco mais presentes nos dias de hoje. A associação destes dois fatores potencializa as percepções de que os fatores de risco a que os adolescentes estão expostos justificam as preocupações com o presente e com o futuro. Na percepção de PECMP03 mostrou que **“as brigas, o álcool e as drogas** (referindo-se à maconha e crack) **complicam tudo, ainda mais quando os amigos também colaboram para isso, por isso a preocupação com os amigos.”** (PECMP03); PECFP13 complementa que **“o duro não é o que eles fazem na escola, é o que fazem quando saem de lá, daí eles mostram se estão preparados ou não.”** (PECPF13). PECMP06 relatou que **“diante de tudo o que vejo, penso lá na frente; penso em como ajudar quem está mais próximo de mim.”** (PECPF13).

As experiências vividas pelas pessoas desta pesquisa também são apresentadas como elementos que ajudaram na construção ou na percepção da importância de valores nas relações interpessoais, aparecendo o respeito ao próximo e às diferenças como fundamental para pautar essas relações de maneira sadia e amigável. PECMP22 comentou que numa das primeiras ocorrências que

atendeu, de desacato ao professor por uma aluna, um dos alunos veio até ele e o surpreendeu com o comentário de que a aluna estava totalmente errada ao falar e tratar o professor daquela maneira, o fato que o surpreendeu não foi a fala, mas o estereótipo; segundo PECMP22 **“o aluno era totalmente tatuado, cheio de alargador e piercing, não que eu tivesse algo contra, mas quando olhava para esse “tipo” pensava que o cara era totalmente aloprado, vi que não!”** (PECMP22).

Outro ponto importante apresentado na análise das manifestações diz respeito às adversidades enfrentadas pelas limitações de atuação *peçoais* vivenciadas por PMs que atuam junto ao BPMEC, com ênfase aos relatos de frustrações e de impotência diante do *exossistema* das violências escolares, pensando especificamente naquelas situações em que a *peçoia* sujeito da pesquisa não ter poder ativo de atuação, mas interferem diretamente no seu cotidiano profissional e consequentemente no *peçoal*. Neste sentido PPMP04, ao comentar situação que envolvia a presença de uma aluna que tinha religião com dogmas fortes e acentuados seguidos rigorosamente pela família, relatou que **“quando estávamos conseguindo convencer a mãe,** (a filha pretendia jogar futebol de salão pela escola, e o desejo era tanto que estava atrapalhando seu rendimento escolar) **veio o pai e simplesmente transferiu a filha; naquele momento vi o quanto somos impotentes diante de um sonho!”** (PPMP04). O estresse policial também aparece como elemento percebido para a vida *peçoal* do PM frente às diversas situações e ocorrências de violência escolar vivenciadas.

Internúcleos pode-se perceber que os fatos vivenciados no cotidiano da atividade de PM do BPMEC propiciam situações de frustrações e impotência, como também de estresse policial. Percebe-se ainda que as violências escolares, com ênfase para as drogas e as companhias que podem influenciar negativamente, direcionam a atenção das *peçoas* sujeitos da pesquisa para seus *papéis* de familiar preocupado com as relações familiares, a conscientização, orientação e educação de filhos, sobrinhos etc.

Nas manifestações quanto às percepções da violência escolar para a vida *peçoal* dos PMs do BPMEC aparece de forma evidente a vivência de *transição ecológica*, pela mudança de papel efetuada constantemente (BRONFENBRENNER, 1996) devido à possibilidade de vivenciar e experimentar situações vulneráveis e desempenhar o *papel* de policial, de familiar, de pai, de responsável, de sociedade

etc, frente a essa mesma situação. Esta vivência leva as *pessoas* entrevistadas a perceberem a importância de sedimentar fatores de proteção para que as crianças e adolescentes não estejam/sejam vulneráveis, segundo Assis, Pesce e Avanci (2006) a resiliência é um caminho que pode ajudar o individual e o social.

7.5.8 Percepções da ocorrência envolvendo violência escolar mais impactante

Esta questão foi analisada sob dois aspectos: primeiro através quanto ao motivo considerado pelo PM para que essa fosse a ocorrência mais impactante; segundo a análise da ocorrência propriamente dita. Das trinta e duas *pessoas* participantes tivemos seis recusas: PECMO08 e PECMP12 entenderam e manifestaram que todas as ocorrências envolvendo violência escolar são impactantes, pois a escola e as relações que ali acontecem deveriam ser de crescimento pessoal e não de desentendimentos, sequer de crimes ou atos infracionais; PECMP24 e PECMP22 por considerarem que estão há pouco tempo no BMPEC, não atendendo ainda nenhuma ocorrência envolvendo violência escolar que considerassem impactante, PECMP24 complementou ainda que tudo que vivenciou, na sua percepção, está relacionado à atividade de PM; PECMP21 e PPFP03 preferiram não responder à pergunta.

7.5.8.1 Análise de conteúdo do motivo pelo qual a ocorrência citada é a mais impactante.

Durante a narrativa da ocorrência também foi questionado o motivo pelo qual aquela ocorrência narrada era considerada a mais impactante. Obtiveram-se os seguintes indicadores: ousadia; audácia; vingança; uso de arma de fogo; uso de arma branca (estilete); desrespeito; fuga à realidade/responsabilidade; ameaças; lesões corporais; homicídio; uso/tráfico de drogas; danos; ausência de prevenção; nenhuma ação da escola; atitude inadequada do professor; mediação de conflitos; esperança; preocupação da família e responsáveis; muito a fazer.

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
Ousadia	Ações dos alunos autores
Audácia	
Vingança	
Uso de arma de fogo	
Uso de arma branca (estilete)	
Desrespeito	
Fuga à realidade/responsabilidade	
Ameaças	
Lesões corporais	Crimes envolvidos
Homicídio	
Uso/tráfico de drogas	
Danos	
Ausência de prevenção	Políticas públicas e ações educativas
Nenhuma ação da escola	
Atitude inadequada do professor	
Mediação de conflitos	Educação
Esperança	
Preocupação da família e responsáveis	
Muito a fazer	

QUADRO 12 – ANÁLISE DE CONTEÚDO SOBRE O MOTIVO DA OCORRÊNCIA SER ESCOLHIDA A MAIS IMPACTANTE
 FONTE: O AUTOR, 2014

As ações praticadas pelos alunos apresentam-se como os principais motivos das *pessoas* escolherem a narrativa de determinada ocorrência como sendo a mais impactante. Os comportamentos de incivildades, mas também ações determinantes de crimes aparecem nos relatos, afirmando o impacto da ação humana na violência escolar. Dos relatos apresentados, um manifestou a ação de uma professora, que agia de forma desrespeitosa e foi afastada da escola. Há evidência do número de situações praticadas por alunas, mas não é maioria, revelando a intensidade das ações, o que antes eram de brigas e disputa por namorados, hoje se tornaram manifestações de crimes como lesão corporal. PECMP07 relatou que **“a aluna estava quieta, mas não apresentava arrependimento, pelo menos não**

percebemos isso, dizia que tinha feito aquilo (corte de faca no braço de outra aluna), *pois a outra ficava falando que ela era gorda e encalhada.*” (PECMP07); PECMP11, ao relatar ocorrência entre alunas, impactou-se com a gravidade das lesões causadas, comentando que *“parecia que ela tinha sido cortada com várias facadas, mas não sabíamos o que era que tinha feito aquilo; somente depois descobrimos que a agressora tinha uma espécie de soco inglês, mas era pequeno e cabia no penal dela.”* (PECMP11). Outro comportamento frequente foi a forma dos envolvidos se comportarem diante da equipe da PEC, professores, direção e pedagogos.

Aparecem também os relatos de atos previstos nas leis penais, sejam crimes para os maiores e atos infracionais para os adolescentes, como elementos de impacto para as *pessoas*, pois estes têm se tornado frequentes, com preocupação para aqueles que atingem o bem jurídico vida e integridade física. Vê-se também que as ameaças e os desacatos, por mais que estejam tipificados no ordenamento jurídico, são relatos mais como ações do que como crimes, os encaminhamentos também acabam sendo mais pedagógicos do que jurídicos. A sempre dúvida entre porte, tráfico e uso de substâncias entorpecentes também existe nas narrativas de violências escolares.

Entretanto a falta de ações, ou mesmo as omissões, aparecem como de responsabilidade da administração pública, com ênfase para a falta de políticas públicas de prevenção, principalmente aqueles provenientes da escola, manifestaram as *pessoas* que algumas ações isoladas que antes existiam, com a presença da PEC, acabaram sucumbindo, deixando apenas as ações desenvolvidas pelo BPMEC. PECMP06 manifestou que *“no início alguns colégios tinham projetos voltados para a violência* (identificando ações de prevenção à violência), *mas depois da Patrulha ficou tudo para nós. Eles* (escolas) *esperam que a gente dê conta de tudo, às vezes até de problema de professor na aula* (referindo-se a indisciplina) (PECMP06).

Há também manifestações de esperança, de acreditamento na Educação e na possibilidade de que existe a condições de reversão deste fenômeno. A presença participativa das famílias e/ou dos responsáveis no ambiente ecológico escola aparece como ferramenta de apoio a esse *processo* de desenvolvimento ativo. As ações direcionadas a cada fato ocorrido, sem receita pronta, aparecem também como fundamental para que exista a mudança. Mesmo diante de agressão que uma

genitora sofreu por ter tentado separar seu filho das drogas PECMP17 relatou que ***“quando vi aquela senhora indo dar queixa do filho, pensei que estou no lugar certo; tudo bem que ele depois agrediu sua mãe, mas no olhar dela ainda havia esperança.”***(PECMP17).

Internúcleos percebe-se que as ações realizadas pelos alunos, dentro do ambiente ecológico escolar, ou devido às relações existentes nele, impactam os PMs que atuam no BPMEC, sendo o maior motivador desta situação. Essas ações nem sempre estão tipificadas no ordenamento jurídico, podendo ser desde incivilidades, até atos mais contundentes. As violências escolares impactam também pelo cometimento de atos ilícitos devidamente tipificados, que atentam contra a vida, a integridade física, a honra e ao patrimônio, assim como aqueles relacionados às substâncias entorpecentes.

Na percepção das *pessoas* existe um direcionamento para que as ações preventivas ocorram prioritariamente pelo BPMEC, sendo que algumas manifestações isoladas de projetos e programas preventivos que ocorriam não tem sido visto no cotidiano da escola. A situação recebe é vista como preocupante, mas os PMs vislumbram possibilidades e condições de mudança, acreditando na mediação de conflitos, na presença e na importância da família no ambiente ecológico escolar e principalmente na Educação.

7.5.8.2 Relato e análise das ocorrências

PPMO01 relatou ocorrência envolvendo adolescente masculino que ia até a escola armado, na região metropolitana; a denúncia chegou à direção de forma anônima; quando a equipe de PMs abordou o aluno e efetuou busca *peçoal*, este disse que sabia que aquilo aconteceria, que realmente ia constantemente armado, mas que naquele dia resolveu deixar a arma escondida; questionado sobre o motivo disse que era para sua segurança, pois outros alunos, de “gangue rival” (termo utilizado pelo próprio aluno) estavam “armando” para ele; perguntado sobre a arma o aluno não quis entregar o local onde estava; naquele dia o aluno foi orientado, liberado e foi confeccionado Boletim de Ocorrência Unificado (BOU); o aluno foi

monitorado por um tempo, até que pediu transferência da escola; o que mais chamou a atenção foi a audácia do aluno em afirmar realmente andava armado.

PPMP02 disse que ficou impressionado com uma ocorrência envolvendo quatro adolescentes (três não alunos e uma aluna) de uma escola em Curitiba, na região sul da cidade, em que eles estavam utilizando droga (maconha) nas proximidades da escola e quando foram abordados reagiram física e verbalmente contra as equipes; foram encaminhados à Delegacia do Adolescente, os adolescentes, e à 8 Delegacia os acima de 18 anos. Impactou a reação física acentuada, com chutes, tentativa de golpes e também de arrebataram a arma de um dos PMs; um deles portava um estilete, feriu o antebraço de uma PM que estava na ocorrência e afirmou ainda que ela merecia isso por ser policial; houve evidência da afirmação diante do corte de que a PM merecia aquilo.

PPMP04 e PECMP11 relataram a mesma ocorrência, o primeiro pertencia à equipe que chegou em apoio e o segundo pertencia à equipe titular, que primeiro chegou no local, em atendimento a uma briga entre alunas a vítima estava com o rosto desfigurado por golpes com soco inglês; a aluna autora agrediu por causa de um comentário sobre sua orientação sexual; no local dos fatos os responsáveis, de ambas as partes, ficaram chocados com as lesões; a aluna vítima perdeu sete dentes; encaminhamento à Delegacia do Adolescente. De acordo com PPMP04 a percepção clara da falta de arrependimento e de satisfação da aluna autora em ver o estado que ficou a vítima foi o que mais impactou; já para PECMP11 o que mais impactou foram as lesões.

PPFP05 ao atender ocorrência de dois alunos e uma aluna fumando em sala de aula, associado ao desacato à professora, acompanhou calada o desacato também à diretora e as falas e brincadeiras entre os adolescentes mesmo diante do fato e da decisão de encaminhamento; as risadas e as brincadeiras continuaram diante da equipe; a fala dos adolescentes era “Não vai dar nada!”; houve necessidade de intervenção acentuada da equipe; os alunos pararam, mas a aluna continuava; foi identificada pela pedagoga como sendo a líder de uma gangue de meninas, tendo oito passagens pela Delegacia do Adolescente com apenas quinze anos; chamada a mãe, esta compareceu com sintomas visíveis de embriaguez alcoólica; a aluna destratou-a completamente na frente da equipe chegando quase a agredi-la, não fosse a intervenção da equipe. A ação da aluna com a mãe foi o que mais chamou a atenção.

PECMO01 narrou uma lesão corporal realizada porá aluna contra professora; a aluna lesionou o braço da professora com a caneta; corte profundo que exigiu encaminhamento ao hospital para ser suturado; a aluna alegou que a professora não quis considerar uma questão que ela achava que estava certa na prova; diante da negativa da professora a aluna deferiu o golpe; o mais impactante é a manifestação de que a culpa era da professora que não tinha emitida a nota que aluna queria.

PECMO02 não atendeu, mas acompanhou ocorrência envolvendo dois alunos em que um deu chute na boca outro pelo fato da vítima não ter deixado o autor usar seu skate; do chute redundou no deslocamento do maxilar inferior da vítima; o aluno autor, mesmo diante de testemunhas, não assumiu o acontecido, dizendo que estava fora da escola. A forma ardilosa de tentar persuadir a todos de que não estaria na escola, que teria sido outro aluno e o motivo banal foi o que mais impactou.

PECMP03 e PECFP13 pertenciam à mesma equipe quando atenderam ocorrência de uma aluna que foi vitimada por outra no facebook resolveu se vingar; para tanto a aluna levou um estilete na mochila e tentou atacar quem teria comprometido sua imagem; não conseguiu acertá-la, sendo contida pelos outros alunos e encaminhada à equipe pedagógica; já na presença da equipe a aluna continuava ameaçando a outra, dizendo que outro dia se vingaria; foi realizada a ocorrência; posteriormente a equipe ficou sabendo que a aluna que sofreu ameaças foi transferida da escola a pedido dos pais. O mais impressionante foram as ameaças constantes mesmo diante da equipe policial para os dois PMs.

PECMP04 relatou que durante seus primeiros serviços junto ao BPMEC compreendeu a importância da atividade quando atendeu o homicídio de um aluno da escola que patrulhava por causa de acerto de pagamento de drogas; a escola ficava numa região nobre de Curitiba e o tráfico era constante, pois mesmo sendo escola pública a região é cercada por bairros de alto poder aquisitivo, o que chamava a atenção do tráfico; o aluno estava com débito junto a um dos traficantes e tentou fugir; foi baleado a menos de quinhentos metros da escola, nada foi levado, nem mochila, nem celular, nem relógio; o objetivo era o homicídio. Diante do ocorrido pensou em pedir para ser transferido de batalhão, mas refletindo percebeu a importância de estar onde até hoje está.

PECMP05 teve como ocorrência marcante a que vitimou um adolescente de 15 anos na saída da escola por causa da sua namorada; o antigo namorado pertencia a uma torcida organizada de futebol e convidou outros três torcedores, nenhum sendo aluno daquela escola, para agredirem fisicamente a vítima, que sofreu lesão corporal grave, tendo a perna quebrada durante a surra; dois dos agressores foram presos de imediato próximo à sede da torcida; assumiram a responsabilidade e tiveram apoio de um dos dirigentes que há época estava em cargo eletivo, o qual tentou intervir na situação, querendo evitar o flagrante. O que impactou foi a tentativa do uso de um cargo eletivo para apoiar uma situação flagrante de cometimento de crime.

PECMP06 e PECMP09, também relataram a mesma ocorrência, atenderam a um homicídio em bairro da região sul da capital; durante o final de semana houve desentendimento entre dois alunos da escola, durante uma partida de sinuca, num bar da região; no meio da semana, na terça-feira, ocorreu o homicídio, entretanto a vítima não era nenhum dos envolvidos na briga, mas o irmão de um deles que foi assassinado “por engano”; a vítima recebeu um disparo de revolver calibre .32 na nuca, sem chance de reação; foi encaminhado ao hospital, pela própria equipe que estava próximo da escola, mas morreu no trajeto; o autor foi preso em flagrante, por equipes do policiamento ostensivo local, próximo do local e com a arma do crime. PECMP06 citou a banalização da vida, levando à morte por motivo de um desentendimento; já PECMP09 citou que o momento da morte do aluno na viatura marcou como sendo o mais impactante.

PECMP07 relatou a mesma ocorrência da questão três, manifestando que a ocorrência mais impactante foi relacionada a golpe de faca desferido por uma aluna vítima de *bullying*, que atingiu o braço de outra aluna; a aluna tentou levar o fato à pedagoga, que não a atendeu; ela levou uma faca para a escola, ameaçou e depois foi atrás e acertou o braço da aluna que junto com outras comentava sobre seu peso. O que mais impactou foi a ausência ou omissão da escola para perceber e tomar providências, antes que o fato tivesse ocorrido.

PECMP10 evidenciou que prestou atendimento a uma ocorrência em que duas alunas brigaram no interior da escola, na região norte de Curitiba; as alunas foram contidas por outros alunos e encaminhadas para a direção; a equipe chegou ao local, mas o desentendimento continuava; foram chamados os pais ou responsáveis das duas envolvidas; quando o pai da que estava mais abalada

emocionalmente chegou e viu a filha, dirigiu-se a ela com a seguinte frase: “_ Como é que você apanhou dessa menininha?”; foi realizada ata do fato e nenhum encaminhamento. O que mais impactou foi a fala do pai.

PECMP14 e PECMP18 mencionaram que atenderam o homicídio de uma aluna que foi golpeada com um paralelepípedo na cabeça, nas proximidades na escola, quando se deslocava para lá no período noturno; a aluna recebeu a pedrada e faleceu no local, na região leste de Curitiba; o fato foi em 2013 e, mesmo não sendo vinculado às relações dela na escola, foi atendido pela equipe do BPMEC tendo em vista que ela realizava patrulhamento nas proximidades quando houve acionamento pela Central de Operações. Os dois PMs manifestaram que não há relação deste crime com a escola, entretanto mencionaram a mesma ocorrência pelo pouco tempo passado do fato. PECMP14 mencionou a violência geral como fator impactante; PECMP18 relacionou o fato com a segurança de sua família, por ter uma filha de oito anos e ficar preocupado com ela.

PECMP15, também relatou a mesma ocorrência da questão três, citando uma ocorrência em que um aluno explodiu uma bomba na escola por ter ficado retido no ano-letivo; o aluno entrou em estado de desespero quando foi identificado; chorava compulsivamente; foi encaminhado à Delegacia do Adolescente, tinha 14 anos; os danos foram materiais, sem vítimas. O que mais chocou foi quando questionado pelo PM se não tinha pensando que poderia machucar alguém, disse que não, que queria apenas se vingar, não queria machucar ninguém e que não pensou na possibilidade.

PECFP16 mencionou ocorrência envolvendo uma professora que estava com comportamento alterado; foi necessário afastamento imediato dela da escola; os pais estavam revoltados e queriam que ela saísse; havia indícios que ela xingava os alunos e não respondia às questões; alguns pais diziam que ela vinha embriagada para a aula; o fato foi levado à direção de núcleo; pelo Oficial de Ligação do BPMEC com a Secretaria de Estado da Educação. O estresse profissional levou à entrevistada dizer que repensou sua atividade junto ao BPMEC, tendo em vista que ao observar o comportamento da professora imaginou que poderia passar pelo mesmo.

PECMP17 relatou ocorrência em que a equipe foi acionada por uma mãe para ir até a escola; segundo ela o filho estava usando drogas e ela queria que isso parasse; em conversa com o jovem este negou e disse que era preocupação

desnecessária da mãe; orientações foram dadas e a equipe retornou ao patrulhamento; algumas horas mais tarde houve acionamento da equipe de policiamento de área para uma ocorrência de violência familiar; a mãe foi agredida pelo aluno por ter feito o acionamento anterior, sendo necessário o encaminhamento dela ao hospital; o aluno foi encaminhado à Delegacia do Adolescente; a equipe do BPMEC acompanhou o encaminhamento por estar vinculado ao acionamento anterior. O que mais impactou foi a agressão à mãe motivada pela preocupação desta com o uso da droga pelo filho.

PECMP19 mencionou ocorrência envolvendo duas alunas de um colégio da capital; uma acertou um tapa na outra; no dia seguinte familiares (pai, mãe e avó) da aluna vítima foram até a escola e queriam que as duas novamente brigassem, para que elas mesmas resolvessem a situação. A equipe impediu tal fato através da mediação de conflito, mas ficou a imagem de que a família hoje é essencial para moldar o comportamento dos adolescentes, mas quando ela age assim, como fica o adolescente? Então, essa ocorrência marcou por demonstrar a importância de alguém estar preparado para mediar conflitos e evitar desentendimentos.

PECMP20 descreveu o comportamento agressivo de uma aluna de quinze anos com professores, pedagoga e diretor; continuou agressiva com a presença da equipe; segundo informações da escola, este comportamento vinha se agravando nos últimos meses; depois de muita conversa a aluna revelou que seu pai estava preso e que sua mãe era alcoolista; que ela trabalhava de diarista durante o dia para sustentar a mãe e os três irmãos; que tinha que esconder o dinheiro para a mãe não gastar com bebida; diante dos fatos foi aberta a ocorrência e acionado o Conselho Tutelar. Para o PM o impacto maior nesta ocorrência foi ***“materializar na minha frente a desestrutura familiar.”*** (PECMP20).

PECMP23 narrou ocorrência envolvendo a briga entre duas mães por causa de divergência das filhas; enquanto as filhas tentavam acalmá-las, as duas tentavam se enfrentarem fisicamente; as duas foram separadas e não houve possibilidade de mediação de conflito pois elas não aceitavam. Ficou a importância do exemplo para a educação.

PECFP25 relatou ocorrência envolvendo um aluno que estava portando uma lata de spray; o diretor recolheu a lata e disse para ele que só devolveria na presença dos responsáveis; no dia seguinte o vice-diretor encontrou o aluno, que o questionou se a lata seria devolvida; tendo a resposta de que somente para o

responsável; o aluno então disse que iria até a casa do diretor e quebraria os vidros; no final da manhã os vizinhos ligaram para o diretor e disseram que um menino tinha quebrado a vidraça da sua casa; a equipe foi acionada e o aluno encaminhado por danos. O mais impressionante foi a ousadia e coragem do aluno em ameaçar e cumprir.

Em análise única as narrativas permitem a manifestação de elementos importantes para o entendimento de como ocorre a compreensão da violência escolar pelo PM que atua junto ao BPMEC, tendo em vista que as elas trazem em si manifestações de violências, geral e escolar, da indisciplina, incivilidade, desrespeito, até crimes impactantes, como homicídio, por exemplo. As narrativas também possibilitam a compreensão das vivências cotidianas dos PMs que buscam a proteção dos alunos, mas deparam-se com suas vulnerabilidades, que não são poucas, nem de pequena intensidade. Pelas narrativas percebe-se a importância e a necessidade da preocupação com o *microssistema* escola, que se encontra, na sua grande maioria, esquecida de políticas públicas de Estado, eficazes e eficientes, a cada necessidade (MENIN, 2007; ABRAMOWAY, 2007; GARCIA, 2009; WALSELFISZ, 2012). Aparecem também com destaque os fatores de risco, como a proximidade às drogas, família ausente ou com dificuldades de relacionamento (SALLAS et. al. 2008; PRECOMA, 2011), dentre outros, que vulnerabilizam as crianças e adolescentes. Também aparecem as manifestações de *bullying*, como fomentadoras de atos mais ou tão violentos quanto ele próprio (OLWEUS, 1991; BEANE, 2010).

Nas entrevistas também houve a possibilidade de percepção de como essas ocorrências são impactantes às *pessoas* entrevistadas. Houve momentos de reflexões mais acentuados e demorados do que em outros momentos das entrevistas. As *pessoas* procuravam descrever o fato; as lembranças vinham e com elas as emoções. Questionados sobre o que ocorreu após elas se envolverem nas ocorrências descritas: muitas responderam que nada, a vida seguia no próximo dia “normalmente”; poucas disseram que foram encaminhadas para o Serviço e Assistência Social da Polícia Militar do Paraná, ficaram alguns dias afastados e voltaram a trabalhar novamente; menos ainda, disseram que foram perguntados ou examinados para essa volta; somente um teve a coragem de dizer que sentia-se “aprisionado dentro da farda”, ao dizer isso esclareceu que para além de trabalhar e de amar o que faz, ele, assim como os adolescentes manifestaram, também queria

atenção e reconhecimento como profissional, mas era apenas tratado como um número, ou seja, a escala tinha que ser desenvolvida.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender um fenômeno presente e constante no ambiente ecológico pertencente à atuação profissional, neste caso a violência escolar na atuação do PM que junto BPMEC, significou decompor as percepções das *pessoas* para reconstrução dos significados (SILVA; GOBBI; SIMÃO, 2005). Permitiu-se então compreender que a violência escolar para o PM que atua junto ao BPMEC é resignificada cotidianamente, fruto da interação dos *sistemas interconectados* a que essa *pessoa* está inserida; mesmo que o PM do BPMEC não consiga resignificar essa violência de maneira a entender o *processo* adolescência na sua plenitude científica, à sua maneira, pela falta de informação adequada, ele consegue percebê-la e compreendê-la nas manifestações que encontra.

Esta inserção cultural, propiciada pelo *macrossistema*, permite ao PM conceber a violência como um fenômeno social que atinge pontual e universalmente as sociedades, tendo suas raízes em atos de agressões diversas, das incivildades aos desrespeitos mais contundentes e acentuados, ferindo o outro ou algum danificando algo. O fenômeno violência materializa-se pela ação ou omissão do seu agente ativo, que sempre encontra causas para suas ações, não que essas justifiquem-as, mas para ele são explicativas. As ações ou omissões humanas quando tipificadas no ordenamento jurídico vigente caracterizam-se como atos ilícitos, sendo crime, contravenção ou ato infracional, demoninação recebida quando o agente é criança ou adolescente. Quando essas ações ou omissões acontecem devido às interações que ocorrem com as *pessoas* no *microsistema* escola é concebida como violência escolar, categoria a que pertencem também outros comportamentos danosos às relações humanas que acontecem neste sistema.

Deixa-se em evidência que esses comportamentos, ações e omissões não precisam necessariamente ocorrer dentro da estrutura física ou do espaço geográfico do ambiente ecológico escolar para serem considerados como violências escolares, dando-se sua classificação em razão das inter-relações que ocorrem nos *sistemas interconectados*. Nesse *contexto*, entre as *pessoas* participantes das violências escolares há uma prevalência dos adolescentes, alunos, alunas, não alunos e não alunas, seguidos dos docentes e demais atores do ambiente ecológico escolar. Nesse *processo* estão contidos tanto os agentes ativos, como os passivos,

sendo estes *pessoas* ou objetos; há também a participação indireta, que na compreensão do PM que atua junto ao BPMEC, em forma de violência simbólica, expressam-se em comportamentos que ofendem o projeto pedagógico e o regulamento de um ambiente ecológico escolar, com menor potencial ofensivo, mas potencialmente consideráveis. Outro componente que contribui para a manifestação e concretização das violências escolares é a ausência educacional do Estado, quer na atenção às estruturas físicas, formação continuada, condições mínimas de trabalho educacional ou na inércia e/ou inexistência de políticas públicas adequadas. As consequências dessas malesas à Educação aparecem de forma imediata e mediata, dificultando as inter-relações e as relações no ambiente ecológico escolar, potencializando possíveis impactos negativos no desenvolvimento humano da *pessoa*.

As ações violentas propriamente ditas geram demandas na área educacional, social, policial e jurídica que são promovidas pelas *pessoas* que fazem parte desse *contexto* do desenvolvimento humano. As percepções de ocorrências atendidas pelo BPMEC mostram que o envolvimento das *pessoas* acontece através da participação em crimes, contravenções e atos infracionais, mas também na materialização de próprias violências escolares relacionadas as relações dos *papéis* dentro da escola. Considerando o todo das violências escolares, estas motivam-se da própria sociedade, enquanto *exossistema*, onde ocorrem, materializando-se pela presença de fatores de risco que contribuem para essa proliferação, entre eles: a influência de outros, a falta de atenção à prevenção; a apologia em músicas, filmes e jogos; a falta de medidas educacionais diretivas e outros comportamentos. Percebe-se que existe a necessidade de fatores de proteção que referendem comportamentos positivos, adequados e preventivos frente às situações de vulnerabilidades, propiciando a reflexão sobre as consequências de atos de violências escolar; enfatizando cultura da paz, programas e projetos de prevenção. Essas são ações necessárias e prementes face ao aumento das situações de violências, aumento esse não considerado na sua somatória, mas principalmente na atenção aos casos, levando o registro e consequente aparição na sociedade e no mundo acadêmico.

Diante deste cenário o PM que atua no BPMEC percebe a necessidade de se preparar para o *papel* que estar nesse Batalhão exige; essa *transição ecológica* demanda atenção à adolescência, enquanto *processo*, para que esse momento do

desenvolvimento humano seja percebido e atendido com a atenção que é merecedor. O domínio de ferramentas e conteúdos específicos para esta missão contribuem para que o sucesso reverta-se e também adquira a característica de mais um fator de proteção à disposição das *pessoas* do ambiente ecológico escolar e da sociedade. O envolvimento da comunidade gera a filosofia de uma escola comunitária, que está ali mas que pertence também àquela sociedade onde está inserida, adotando a postura de que a Educação é dever do Estado, mas Responsabilidade de todos, onde todos devem sentirem-se pertences ao *contexto* e ao *processo*, nesta perspectiva o protagonismo não deve ser apenas juvenil, mas social.

Partilhar a responsabilidade pela Educação de uma sociedade traz reflexão para o *microssistema* da *pessoa* em *desenvolvimento*, para agora e para o futuro, levando o PM que atua junto ao BPMEC à compreensão de que esse fenômeno necessita de atenção altruísta para gerações futuras, mas também para a que agora chama a atenção com comportamentos de aparição e afronta. A presença constante de fatores de risco direcionam a necessidade da atenção de todo ser-humano para a necessidade de uma Educação humana, humanista e humanizadora, que tenha valores e princípios norteando o próprio currículo.

As percepções de violência geral e violência escolar, do conceito, aos seus agentes, passando pelo seu desenvolvimento e proliferação, bem como as narrativas de ocorrências vivenciadas e externalizadas pelos PMs que atuam junto ao BPMEC, *pessoas* desta tese, permitem diagnosticar que existem falhas na formação do patrulheiro escolar comunitário que não permitem sua compreensão plena das violências escolares enquanto *contexto*. Uma delas, talvez a principal, evidenciada nesta pesquisa, é a ausência de informações adequadas e científicas sobre o *processo* adolescência, na sua complexidade e plenitude. Essa falta de informação direciona o atendimento prestado pelo BPMEC tendo como principal parâmetro o legal, não o de desenvolvimento humano, porém, sem ter a intenção, fere normativa da qual o Brasil é signatário, quanto aos Direitos Humanos, no qual desenvolvimento humano é garantido na sua plenitude. Desta forma, o PM resignifica a violência escolar, mas de forma limitada, compreendendo a necessidade de cumprir seu papel enquanto agente de segurança pública, mas não como educador social, que também o é e deve ser.

O *contexto* das violências escolares deve ser compreendido na sua plenitude e complexidade, levando-se em conta os *sistemas interconectados* que o envolvem, devendo isso ocorrer por todas as *pessoas* envolvidas nele, entretanto há que se respeitar o *tempo*, de cada um e do próprio *contexto*. Como o PM que atua no BPMEC está diretamente envolvido nesse *contexto* tem também sua parcela de responsabilidade sócioeducacional. Porém é impossível desenvolver a contento essa parcela de responsabilidade com a formação que recebe atualmente e com o tratamento que, na maioria das vezes recebe, quando está trabalhando. O aperfeiçoamento é entendido como necessário, entretanto acontece prioritariamente por iniciativas pessoais, sendo poucos os casos desse trabalho ocorrer internamente. Além da preparação, torna-se necessário e fundamental que exista apoio e suporte de profissionais como psicólogos e assistentes sociais em cada quartel, principalmente para que o PM que se envolva em uma situação de violência escolar, ou geral, tenha a atenção e o atendimento que merece e necessita.

Nada pode ser mudado, a não ser pela Educação, seja nas escolas, famílias e nos quartéis. Sonho a ser alcançado, para isso, lembrando a frase de Asinelli-Luz, de que o sonho é o cimento entre presente e futuro, há necessidade de produção de muito cimento.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; PINHEIRO, Leonardo Castro. Violência e vulnerabilidade social. In: FRAERMAN, Alicia (Ed.). **Inclusión Social y Desarrollo: Presente y futuro de La Comunidad Ibero Americana**. Madri: Comunica. 2003. Disponível em: http://www.miriamabramovay.com/site/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=93&Itemid=. Acesso em: 22/02/2014.

ABRAMOWAY, Mirian. **Violência nas escolas**: o bê-á-bá da intolerância e da discriminação. Unesco, 2007. Disponível em: http://www.miriamabramovay.com/site/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=5&Itemid=2. Acesso em: 15/01/2014.

ABBUD, Maria Luiza Macedo. Contribuições da história na formação e atuação de professores para o entendimento da questão da indisciplina e da violência na escola. HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo. **Violência, indisciplina e educação**. Londrina: Eduel, 2010. p. 53-59.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a proução do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004.

AQUINO, Julio Groppa. As transgressões da ordem escolar. HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo. **Violência, indisciplina e educação**. Londrina: Eduel, 2010. p. 75-85.

ASINELLI-LUZ, Araci. **Educação e prevenção ao abuso de drogas**: limites e possibilidades. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

ASINELLI-LUZ, Araci. Planejando a cultura de paz e a prevenção da violência na escola. In: MILANI, Feizi Masrour; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de.(Org). **Cultura de paz**: estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ, 2003.

ASSIS, Simone Gonçalves de; PESCE, Renata Pires; AVANCI, Joviana Quintes. **Resiliência**: enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AZEVEDO, Rogério de Oliveira. **História da Polícia Militar do Paraná**. Curitiba: AVM, 2000.

BALESTRERI, Ricardo Brisolla. Direitos humanos: coisa de polícia. 3. ed. rev. e amp. Passo Fundo: CAPEC, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEANE, Allan L. **Proteja seu filho do bullying**. Tradução: Débora Guimarães Isidoro. Rio de Janeiro: BestSeller, 2010.

BITTNER, Agon. **Aspectos do trabalho policial**. Tradução: Ana Luísa Amêndola Pinheiro. São Paulo: USP, 2003.

BLASIUS, Luciano; ASINELLI-LUZ, Araci. Eu, instrutor e educador Proerd. In: XXIII ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 23, 2006, Águas de Lindóia. **Anais...** Campinas: FE/UNICAMP; Art Point, 2006.

BLASIUS, Luciano. **A resiliência na formação do policial-militar**. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

BONDARUK, Roberson Luiz. **O império das casas abandonadas**: crianças e adolescentes “de rua” e a polícia. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2005.

BOULDING, E. Las mujeres y la violencia social, p. 265-279. In: La Violencia y sus Causas. Paris: Unesco, 1981. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos de. É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública. **Ciência e Saúde Coletiva**. Salvador, v. 7, n. 2, p. 7-32, 1999.

BRASIL. Decreto n. 2848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, DF, 8 dez. 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm#art361. Acesso em: 13/5/2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. SECRETARIA DE POLÍTICAS DE SAÚDE. **Violência intrafamiliar**: orientações para prática em serviço. Brasília: Ministério da Saúde, 2001. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd05_19.pdf. Acesso em: 14/01/2014.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Tradução: André de Carvalho-Barreto. Revisão técnica: Silvia H. Koller. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CAMPOS, Regina Célia Pereira. A formação humana: reflexões sobre educação e trabalho. In: COELHO, Maria Inês de Matos; COSTA, Anna Edith Bellico da. (Org.). **A educação e a formação humana**: tensões e desafios da contemporaneidade. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CARR-GREGG, Michael; SHALE, Erin. **Criando adolescentes**. Versão brasileira: Editora Fundamento Educacional. São Paulo: Editora Fundamento Educacional, 2006.

CARVALHO, Adalberto Dias de. Da violência como anátema à educação como projecto antropológico: algumas questões e perplexidades. In: HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo. **Violência, indisciplina e educação**. Londrina: Eduel, 2010. p. 19-25.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências casos em áreas urbanas. In: ABRAMOVAY, Miriam (Org.). **Escola e violência**. Brasília : UNESCO, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128717por.pdf>. Acesso em: 14/01/2014.

CECCONELLO, Alessandra Marques; KOLLER, Sílvia Helena. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. **Psicologia, Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 16, n. 3, 2003. p. 515-524.

CHEVALLIER, Stéphane; CHAUVIRÉ, Chistiane. **Dicionário Bordieu**. Tradução: Estela Consigli. Buenos Aires: Nueva Visión, 2011.

COSTA, J. F. Violência e psicanálise. Rio de Janeiro: Graal, 1986. In: VILHENA, Junia de; MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. **Agressividade e violência: reflexões acerca do comportamento anti-social e sua inscrição na cultura contemporânea. Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. II, n. 2, p. 27-58, set. 2002.

CRETELLA JÚNIOR, José. **Direito administrativo do Brasil**. Vol IV. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1961.

DAHLBERG, Linda L.; KRUG, Etienne G. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 11, (Sup), p. 1163-1178, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v11s0/a07v11s0.pdf>. Acesso em: 15/01/2014.

DELVAL, Juan. **Manifesto por uma escola cidadã**. Tradução: Jonas Pereira dos Santos. Campinas: Papirus, 2006.

DYNIEWICZ, Ana Maria. **Metodologia da pesquisa em saúde para iniciantes**. 2 ed. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2009.

FÁTIMA, Elena de. **Violência sexual na criança e no adolescente**. Rio de Janeiro: Léon Denis – Gráfica e Editora, 2007.

FERNÁNDEZ, Juan Manuel. La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. **Cuadernos de Trabajo Social**, Norteamérica, n. 18, nov. 2005. Disponível em: <http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0505110007A/7582>. Acesso em: 11/03/2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio escolar da língua portuguesa**. 1 ed. 2 imp. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Intervenção psicossocial e compromisso: desafios às políticas públicas. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; SATO, Leny. (Orgs.) **Diálogos em psicologia social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas

Sociais, 2012. p. 370-386. Disponível em:
<http://static.scielo.org/scielobooks/vfgfh/pdf/jaco-9788579820601.pdf>. Acesso em:
 03/03/2014.

GARCIA, Joe. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **R. Paran. Desenv.**, Curitiba, n.95, p. 101-108, jan./abr. 1999. Disponível em:
http://www.ipardes.gov.br/pdf/revista_PR/95/joe.pdf. Acesso em: 23/02/2014.

GARCIA, Joe. Indisciplina na escola: questões sobre mudança de paradigma. **Contrapontos**, Itajaí, v. 8, n. 3, p. 367-380, set./dez. 2008. Disponível em:
<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/959/815>. Acesso e:
 24/10/2013.

GARCIA, Joe. Indisciplina e violência nas escolas: algumas questões a considerar. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 511-523, set./dez. 2009. Disponível em:
<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=2830&dd99=view>. Acesso em:
 24/10/2103.

GARCIA, Joe. O que desejam os indisciplinados? In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9,; III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3, 2009. Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009.

GONÇALVES, Betânia Diniz; GODOI, Claudia Mayorga Borges de. Quando o assunto é adolescência e agressividade.... In: CARVALHO, Alysso; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. **Adolescência**. 1 ed. atual. Belo Horizonte: Editora UFMG; Proex – UFMG, 2009.

GOTZENS, Concepción. **A disciplina escolar: prevenção e intervenção nos problemas de comportamento**. Tradução: Fátima Murad. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. A indisciplina na escola: uma análise motivacional. In: HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo. **Violência, indisciplina e educação**. Londrina: Eduel, 2010. p. 97-109.

LEVISKI, David Léo e colaboradores. **Adolescência e violência: Consequências da realidade brasileira**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. In: ASINELLI-LUZ, Araci. **Educação e prevenção ao abuso de drogas: limites e possibilidades**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

LOPES NETO, Aramis. *Bullying*: comportamento agressivo entre adolescentes. **J. Pediatr.** Rio de Janeiro, v.81, n.5, supl., p. 164-172, nov. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>. Acesso em: 11/06/2013.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. Petrópolis: Vozes, 2009.

VILHENA, Junia de; MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. Agressividade e violência: reflexões acerca do comportamento anti-social e sua inscrição na cultura contemporânea. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. II, n. 2, p. 27-58, set. 2002. Disponível em: <http://ojs.unifor.br/index.php/rmes/article/view/1151>. Acesso em: 23/01/2014.

MENDES, Carla Silva. Prevenção da violência escolar: avaliação de um programa de intervenção. **Rev. esc. enferm. USP**. São Paulo, v. 45, n. 3, p. 581-588, jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v45n3/v45n3a05.pdf>. Acesso em: 23/07/2013.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Representações sociais de lei, injustiça e adolescente**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2005.

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

MILANI, Feizi Masrour. Cultura de paz x violência: papel e desafios da escola. In: MILANI, Feizi Masrour; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. (Org.) **Cultura de paz**: estratégias, mapas e bússolas. Salvador : INPAZ, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. A difícil e lenta entrada da violência na agenda do setor saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 646-647. mai.-jun. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v20n3/01.pdf>. Acesso em: 14/01/2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência: um Velho-Novo Desafio para a Atenção à Saúde. **Rev. Bras. Edu. Méd.** Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. :55-63, jan.-abr. 2005. Disponível em: <http://www.educacaomedica.org.br/UserFiles/File/2005/violencia.pdf>. Acesso em: 12/06/2013.

MONET, Jean-Claude. **Polícias e sociedade na Europa**. Tradução: Mary Amazonas Leite de Barros. 2. ed. São Paulo: USP, 2002.

MOTA, Márcia Elia da. Psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva histórica. **Temas em Psicologia**, v. 13, n. 2, p. 105-111, 2005. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03/09/2009.

NEVES, Paulo Sergio da Costa. Violência e cotidiano escolar: um dilema societário. In: HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo. **Violência, indisciplina e educação**. Londrina: Eduel, 2010. p. 113-126.

OLIVEIRA, Elizabeth Rocha de Carvalho; FERREIRA, Ana Patrícia; COSTA, Mírian Resende. Nos retratos da violência escolar: bullying, uma forma escolar de violência. **Conexão ciência**. Belo Horizonte, n. 1, v. 6, 2011. Disponível em:
<http://periodicos.uniformg.edu.br:21011/periodicos/index.php/testeconexaociencia/article/view/44/72>. Acesso em: 23/02/2014.

OLWEUS, Dan. Bully/victim problems among school children: basic effects of a school based intervention program. In: PEPLER, d.; RUBIN, k. (Eds). **The development and treatment of childhood aggression**. New Jersey: Erlbaum, 1991.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**. 1948. Disponível em:
http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 23/12/2012.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos. **Desenvolvimento humano**. 7. ed. Tradução: Daniel Bueno. Consultoria, supervisão e revisão técnica: Maria Lúcia Tiellet Nunes. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PAVARINO, Michelle Girade; DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda. O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 36, n. 2, pp. 127-134, maio/ago. 2005. Disponível em:
http://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=FojPi74AAAAJ&cstart=40&citation_for_view=FojPi74AAAAJ:yB1At4FIUx8C. Acesso em: 14/01/2014.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Brincadeiras violentas e violências lúcidas: a sociabilidade juvenil entre gozações, indisciplina e violências no contexto escolar. In: HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo. **Violência, indisciplina e educação**. Londrina: Eduel, 2010. p. 139-152.

PERES, Fumika; ROSENBERG, Cornélio P.. Desvelando a concepção de adolescência/adolescente presente no discurso da Saúde Pública. **Saúde soc.**, São Paulo, v. 7, n. 1, jul. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12901998000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14/03/2014.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução: Ivette Braga. 17 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

POLETTTO, Michele; KOLLER, Sílvia Helena. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 25, n. 3, set. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2008000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04/01/2014.

POLÍCIA MILITAR DO PARANÁ. **Histórico do Batalhão de Polícia Militar Escolar Comunitária**. Curitiba, 2004. Documento não publicado.

POLÔNIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora; SILVA, Nara Liana Pereira. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. p. 71-89 In: DESSEN Maria Auxiliadora; COSTA JÚNIOR, Áderson Luiz. (Org.) **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005.

POLONIA, Ana da Costa; SENNA, Sylvia Regina Carmo Magalhães. A ciência do desenvolvimento humano e suas interfaces com a educação. p. 190-209. In: DESSEN Maria Auxiliadora; COSTA JÚNIOR, Áderson Luiz. (Org.) **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PORTO, Maria Stela Grossi. A violência entre a inclusão e a exclusão social. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, n. 12, v. 1, p. 187-200, maio de 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v12n1/v12n1a10.pdf>. Acesso em: 23/02/2014.

PORTO, Maria Stela Grossi. Violências e meios de comunicações de massa na sociedade contemporânea. **Sociologias**. Porto Alegre, n. 8, jul/dez, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a07.pdf>. Acesso em: 22/01/2014.

PRATI, Laíssa Eschiletti; COUTO, Maria Clara P. de Paula; MOURA, Andreína; POLETTTO, Michele; KOLLER, Sílvia H. Revisando a inserção ecológica: uma proposta de sistematização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 21, n. 1, 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722008000100020&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29/09/2009

PRECOMA, Eliane Cleonice Alves. **Adolescentes e suas famílias em situação de risco social**: histórias e caminhos de resiliência. 266 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

RIBEIRO, Anália Keila; LYRA, Maria C. D. P.. O *processo de significação no tempo narrativo*: uma proposta metodológica. **Estudos de Psicologia**. Natal, v. 13, n. 1, abr, 2008. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2008000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23/09/2009.

RIDLEY, Matt. **As origens da virtude**: um estudo biológico da solidariedade. Tradução: Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2000.

A REPRODUÇÃO: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Recensão: Ana Paula Rosendo. Coleção Recensões LusoSofia. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2009. Disponível em:
http://www.lusosofia.net/textos/rosendo_ana_paula_a_reproducao_elementos_teorica_do_sistema_ensino.pdf. Acesso em: 10/03/2014.

SALLAS, Ana Luisa Fayet, et. al. **Os jovens de Curitiba**: esperanças e desencantos, juventude, violência e cidadania. 2 ed. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

SCHELBO, Guilherme Zanina. **Violência e criminalidade infanto-juvenil**: intervenções e encaminhamentos. Brasília: [ed. do autor], 2004.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Uma introdução a Pierre Bordieu. **Cult**, São Paulo, v. 128, n. 3, 2010. Disponível em:
<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/uma-introducao-a-pierre-bourdieu/>. Acesso em 11/03/2014.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. ver. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Paula Ferreira da. **Reprovados, indisciplinados, fracassados: as micro-relações do insucesso escolar na perspectiva do “aluno problema”**. 446 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SILVA, Cristiane Rocha; GOBBI, Beatriz Christo; SIMÃO, Ana Adalgisa. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organ. Rurais agroind.** Lavras, v. 7, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://revista.dae.ufla.br/index.php/ora/article/viewArticle/210>>. Acesso em: 12/12/2013.

SILVA, Denise Guerreiro Vieira da; TRENTINI, Mercedes. Narrativas como técnica de pesquisa em enfermagem. **Revista latino-americana de enfermagem**. São Paulo, v. 10, n. 3, maio-junho, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692002000300017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23/09/2009.

SOARES, Júlio R. Vivência pedagógica: a produção de sentidos na formação de professores em serviço. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2006. In: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia**., Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

SZYMANSKI, Heloisa. (Org.) **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 2 ed. Brasília: Livro Editora, 2008.

TUDGE, Jonathan. **A teoria de Urie Bronfenbrenner: uma teoria contextualista?**. 2006. Disponível em: <https://www.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Tudge,%202008.pdf>. Acesso em 20/12/2013.

VIEIRA, Adriano José Hertzog. Diálogo e cultura: a proposta de Paulo Freire na comunidade educativa. In: VIEIRA, Adriano José Hertzog; BATALLOSO, Juan Miguel; MORAES, Maria Cândida. **A esperança da pedagogia: Paulo Freire – consciência e compromisso**. Brasília: Liber Livro, 2012.

VOLPATO, Rosângela Aparecida. A escola e a violência. In: HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo. **Violência, indisciplina e educação**. Londrina: Edue, 2010. p. 27-33.

WACQUANT, Loïc J. D. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Rev. Sociol. Polit.** [online], Curitiba, n.19, p. 95-110, 2002.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n19/14625.pdf>. Acesso em: 11/03/2014.

WALSELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2012: crianças e adolescentes do Brasil**. Rio de Janeiro: Flasco Brasil, 2012. Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2012_crianca.php. Acesso em: 23/01/2014.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **World report on violence and health**. Edited by Etienne G. Krug, Linda L. Dahlberg, James A. Mercy, Anthony B. Zwi and Rafael Lozano. Geneva: World Health Organization, 2002.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intramuros. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 16, n. 45, fev. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092001000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12/02/2014.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

ALVES, Alda Judith. **A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações**: meus tipos inesquecíveis. São Paulo: Caderno de Pesquisa, 1992.

BECKER, Lauro da Silva. **Elaboração e apresentação de trabalhos de pesquisa**: no ensino médio na graduação na pós-graduação. Blumenau: Acadêmica, 1999.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. Tradução: Gilson César Cardoso de Souza. 19. ed. 1. reimp. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERRARI, Ilka Franco. Agressividade e violência. **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro , v. 18, n. 2, 2006. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652006000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15/01/2014.

HISTÓRICO. **Histórico da Polícia Militar do Paraná**. s/d. Disponível em:
<http://www.pm.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=3>. Acesso: 26/02/2011.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e prática da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1997.

KUDE, Vera Maria Moreira. **Como se faz um projeto de pesquisa qualitativa em psicologia**. Porto Alegre: Revista Semestral do Instituto de Pesquisa da PUC-RS, 1997.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Representações sociais de lei, crime e injustiça em adolescentes**. Campinas: Fapesp, 2005.

MOREIRA, Ana Cleide Guedes; VILHENA, Junia de; CRUZ, Alexandre Theo de Almeida; NOVAES, Joana de Vilhena. Quem tem medo do lobo mau? Juventude, agressividade e violência. **Rev. latinoam. psicopatol. fundam.**, São Paulo , v. 12, n. 4, Dec. 2009. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142009000400005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14/01/2014.

RIDLEY, Matt. **As origens da virtude**: um estudo biológico da solidariedade. Tradução: Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2000. Tradução de: The origins of virtue.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Projetos**. Curitiba: UFPR, 2007. (Normas para apresentação de documentos, 1)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Teses, dissertações, monografias e outros trabalhos acadêmicos**. Curitiba: UFPR, 2007. (Normas para apresentação de documentos, 2)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Citações e notas de rodapé**. Curitiba: UFPR, 2007. (Normas para apresentação de documentos, 3)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Referências**. Curitiba: UFPR, 2007. (Normas para apresentação de documentos, 4)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Redação e editoração**. Curitiba: UFPR, 2007. (Normas para apresentação de documentos, 9)

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	131
APÊNDICE B – ROTEIRO DA FINAL DA ENTREVISTA	133
APÊNDICE C – INSTRUMENTO AVALIADOR DO ROTEIRO.....	136

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Nós, Luciano Blasius, doutorando em Educação, e Prof.^a Dr.^a Araci Asinelli-Luz, orientadora, pesquisadores da Universidade Federal do Paraná estamos convidando o/a Senhor/a Policial-Militar do Batalhão de Polícia Escolar Comunitária a participar de um estudo intitulado **“Compreensão da violência escolar no âmbito da Polícia Militar do Paraná.”**

a) O objetivo desta pesquisa é entender qual a compreensão da violência escolar por Policiais-Militares do Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária e como ela se impacta no desenvolvimento humano desses Policiais-Militares; também contribuir para que a atuação do/a Policial-Militar do Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária junto às escolas pautar-se por princípios científicos, pelo compromisso ético e pela possibilidade de, através da análise deste estudo, agir preventivamente na redução das violências escolares, sem que exista a internalização das violências vividas.

b) Caso o/a Senhor/a aceite ser sujeito da pesquisa, será necessário participar de uma entrevista com o pesquisador responsável onde serão realizadas perguntas sobre violência escolar.

c) Para tanto o/a Senhor/a deverá comparecer em data ____/____/____, às ____ horas, determinadas em comum acordo entre nós, tendo a anuência do seu Comandante, na sede de sua Companhia ou Pelotão para participar da entrevista por aproximadamente uma hora e meia.

d) O/A Senhor/a poderá sentir-se incomodado/a em responder comportamentos vivenciados e/ou sentidos, tendo em vista que será necessário falar sobre as vivências nas escolas e os possíveis reflexos dessas na sua vida *pessoal*. Caso isso aconteça o/a Senhor/a tem o direito de expressar esse sentimento ao pesquisador e poderá interromper a entrevista pelo tempo necessário ou desistir de participar.

e) Espera-se com esta pesquisa compreender a violência escolar sob a ótica dos/as policiais-militares do Batalhão de Polícia Escolar Comunitária e seus impactos na vida *pessoal* do/a policial-militar. No entanto, nem sempre o/a Senhor/a será diretamente beneficiado/a com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

Rubricas:

Sujeito da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

f) O pesquisador Luciano Blasius pode ser contatado pelos telefones 0xx41 99880110 ou 0xx41 36184398, endereço eletrônico lucianoblasius@yahoo.com.br, e/ou Rua Carolina Derosso 447 – sobrado 1, a qualquer horário, e sua orientadora Prof.^a Dr.^a Araci Asinelli-Luz pode ser contatada nos telefones 0xx41 33605065 ou 0xx41 91071799, endereço eletrônico asinelli@ufpr.br, ou à Rua General Carneiro 460, 5 andar, sala 517, em horário comercial, para esclarecerem eventuais dúvidas que o/a Senhor/a possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

g) A sua participação neste estudo é voluntária e se o/a Senhor/a não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por este pesquisador e a orientadora Prof.^a Dr.^a Araci Asinelli-Luz. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação isto será feito de forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade. Quando os resultados forem publicados não aparecerá seu nome e sim um código. A sua entrevista será gravada, respeitando-se completamente o seu anonimato; tão logo transcrita a entrevista e encerrada a pesquisa o conteúdo será desgravado ou destruído.

i) Pela sua participação no estudo o/a Senhor/a não receberá qualquer valor em dinheiro ou outra forma de benefício.

Eu, _____ li este termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

(Assinatura do sujeito de pesquisa)

_____, ____/____/____

Luciano Blasius
Doutorando em Educação PPGE/UFPR

Prof.^a Dr.^a Araci Asinelli-Luz
Orientadora

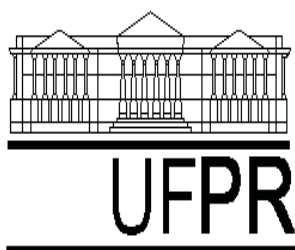
Rubricas:

Sujeito da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

Apêndice B – Roteiro Final de Entrevista



Ministério da Educação e do Desporto
Universidade Federal do Paraná
Setor de Educação
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA

Código do sujeito: _____

Perfil do sujeito:

Sexo:	() Masculino	() Feminino
Idade:		
Posto/graduação:		
Tempo de PM:		
Tempo que atua no BPEC:		
Tem capacitação da Patrulha Escolar		
Tem curso do Proerd:		
Grau de instrução:		
Curso Superior: (Qual)		

1. Qual sua concepção de violência?

[illegible]

2. O que você entende por violência escolar?

3. Narre objetivamente alguma ocorrência policial-militar que você atendeu que entende ser relacionada à violência escolar.

4. Considerando o tempo total que você trabalha no BPEC, como considera o desenvolvimento da violência escolar, na escola, dentro e fora dela?

5. Quais são os principais participantes das situações e/ou ocorrências relacionadas à violência escolar?

6. Quais as percepções sobre a violência escolar para sua vida profissional?

7. Quais as percepções sobre violência escolar para sua vida *pessoal*?

8. Relate a ocorrência que você atendeu que mais lhe impactou. E o motivo.

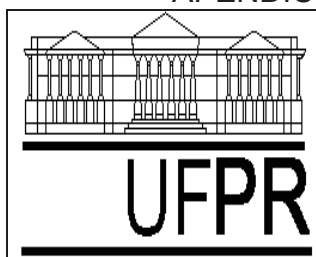
Coleta de dados realizada em data de ____/____/____.

Local da coleta: _____

Início: _____ horas _____ minutos

Término: _____ horas _____ minutos

Responsável pela entrevista: Luciano Blasius – Doutorando em Educação.



APÊNDICE C – INSTRUMENTO 1 AVALIADOR DO ROTEIRO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SETOR DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ESTUDO PILOTO – ENTREVISTA

ANÁLISE DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Código do sujeito: _____

1. A) Quanto à pergunta 1 (Qual sua concepção de violência?):
- Ela é compreensível? () Sim () Não
 - Gera dupla interpretação? () Sim () Não
 - É restrita? () Sim () Não
 - É ampla? () Sim () Não
 - É de fácil compreensão? () Sim () Não
 - Para respondê-la, exige-se experiência *pessoal*? () Sim () Não
 - Para respondê-la exige-se experiência profissional? () Sim () Não
 - Qual tempo foi gasto? _____
 - Na sua opinião é pertinente ao tema da pesquisa? () Sim () Não
 - Quanto à complexidade para respondê-la, foi:
 - () fácil () média () difícil

B) Quanto à pergunta 2 (O que você entende por violência escolar?):

- Ela é compreensível? () Sim () Não
- Gera dupla interpretação? () Sim () Não
- É restrita? () Sim () Não
- É ampla? () Sim () Não
- É de fácil compreensão? () Sim () Não
- Para respondê-la, exige-se experiência *pessoal*? () Sim () Não
- Qual tempo foi gasto? _____
- Na sua opinião é pertinente ao tema da pesquisa? () Sim () Não
- Quanto à complexidade para respondê-la, foi:
 - () fácil () média () difícil

C) Quanto à pergunta 3 (Narre objetivamente alguma ocorrência policial-militar que você atendeu que entende ser relacionada à violência escolar.):

- Ela é compreensível? () Sim () Não
- Gera dupla interpretação? () Sim () Não
- É restrita? () Sim () Não
- É ampla? () Sim () Não
- É de fácil compreensão? () Sim () Não
- Para respondê-la, exige-se experiência *pessoal*? () Sim () Não
- Qual tempo foi gasto? _____
- Na sua opinião é pertinente ao tema da pesquisa? () Sim () Não
- Quanto à complexidade para respondê-la, foi:
 - () fácil () média () difícil

D) Quanto à pergunta 4 (Considerando o tempo total que você trabalha no BPEC, como considera o desenvolvimento da violência escolar, na escola, dentro e fora dela?):

- Ela é compreensível? () Sim () Não
- Gera dupla interpretação? () Sim () Não
- É restrita? () Sim () Não
- É ampla? () Sim () Não
- É de fácil compreensão? () Sim () Não
- Para respondê-la, exige-se experiência *pessoal*? () Sim () Não
- Para respondê-la exige-se experiência *profissional*? () Sim () Não
- Qual tempo foi gasto? _____
- Na sua opinião é pertinente ao tema da pesquisa? () Sim () Não
- Quanto à complexidade para respondê-la, foi:
 - () fácil () média () difícil

E) Quanto à pergunta 5 (Quais são os principais participantes das situações e/ou ocorrências relacionadas à violência escolar?):

- Ela é compreensível? () Sim () Não
- Gera dupla interpretação? () Sim () Não
- É restrita? () Sim () Não
- É ampla? () Sim () Não
- É de fácil compreensão? () Sim () Não
- Para respondê-la, exige-se experiência *pessoal*? () Sim () Não
- Para respondê-la exige-se experiência *profissional*? () Sim () Não
- Qual tempo foi gasto? _____
- Na sua opinião é pertinente ao tema da pesquisa? () Sim () Não
- Quanto à complexidade para respondê-la, foi:
 - () fácil () média () difícil

F) Quanto à pergunta 6 (Quais as percepções sobre a violência escolar para sua vida profissional?):

- Ela é compreensível? () Sim () Não
- Gera dupla interpretação? () Sim () Não
- É restrita? () Sim () Não
- É ampla? () Sim () Não
- É de fácil compreensão? () Sim () Não
- Para respondê-la, exige-se experiência *peçoal*? () Sim () Não
- Para respondê-la exige-se experiência profissional? () Sim () Não
- Qual tempo foi gasto? _____
- Na sua opinião é pertinente ao tema da pesquisa? () Sim () Não
- Quanto à complexidade para respondê-la, foi:
 - () fácil () média () difícil

G) Quanto à pergunta 7 (Quais as percepções sobre violência escolar para sua vida *peçoal*):

- Ela é compreensível? () Sim () Não
- Gera dupla interpretação? () Sim () Não
- É restrita? () Sim () Não
- É ampla? () Sim () Não
- É de fácil compreensão? () Sim () Não
- Para respondê-la, exige-se experiência *peçoal*? () Sim () Não
- Para respondê-la exige-se experiência profissional? () Sim () Não
- Qual tempo foi gasto? _____
- Na sua opinião é pertinente ao tema da pesquisa? () Sim () Não
- Quanto à complexidade para respondê-la, foi:
 - () fácil () média () difícil

H) Quanto à primeira situação apresentada, em que um adolescente “passa o pé” no outro e pergunta o que houve:

- Ela é compreensível? () Sim () Não
- Gera dupla interpretação? () Sim () Não
- É restrita? () Sim () Não
- É ampla? () Sim () Não
- É de fácil compreensão? () Sim () Não
- Para respondê-la, exige-se experiência *peçoal*? () Sim () Não
- Para respondê-la exige-se experiência profissional? () Sim () Não
- Qual tempo foi gasto? _____
- Na sua opinião é pertinente ao tema da pesquisa? () Sim () Não
- Quanto à complexidade para respondê-la, foi:
 - () fácil () média () difícil

I) Quanto à segunda situação apresentada, em que um adolescente vem e outro “esbarra” e o primeiro derruba papéis no chão, enquanto os outros dão risadas:

- Ela é compreensível? () Sim () Não
- Gera dupla interpretação? () Sim () Não
- É restrita? () Sim () Não
- É ampla? () Sim () Não
- É de fácil compreensão? () Sim () Não
- Para respondê-la, exige-se experiência *pessoal*? () Sim () Não
- Para respondê-la exige-se experiência profissional? () Sim () Não
- Qual tempo foi gasto? _____
- Na sua opinião é pertinente ao tema da pesquisa? () Sim () Não
- Quanto à complexidade para respondê-la, foi:
 - () fácil () média () difícil

J) Quanto à terceira situação apresentada, em que um adolescente vem e outros dois comentam que ele é estranho:

- Ela é compreensível? () Sim () Não
- Gera dupla interpretação? () Sim () Não
- É restrita? () Sim () Não
- É ampla? () Sim () Não
- É de fácil compreensão? () Sim () Não
- Para respondê-la, exige-se experiência *pessoal*? () Sim () Não
- Para respondê-la exige-se experiência profissional? () Sim () Não
- Qual tempo foi gasto? _____
- Na sua opinião é pertinente ao tema da pesquisa? () Sim () Não
- Quanto à complexidade para respondê-la, foi:
 - () fácil () média () difícil

K) Quanto à quarta situação apresentada, em que há três adolescentes conversando e outro se aproxima, mas um dos adolescentes do grupo o “rejeita”:

- Ela é compreensível? () Sim () Não
- Gera dupla interpretação? () Sim () Não
- É restrita? () Sim () Não
- É ampla? () Sim () Não
- É de fácil compreensão? () Sim () Não
- Para respondê-la, exige-se experiência *pessoal*? () Sim () Não
- Para respondê-la exige-se experiência profissional? () Sim () Não
- Qual tempo foi gasto? _____
- Na sua opinião é pertinente ao tema da pesquisa? () Sim () Não
- Quanto à complexidade para respondê-la, foi:
 - () fácil () média () difícil

L) Quanto à quinta situação apresentada, em que um adolescente pega o lanche do outro e diz que economizou “grana”:

- Ela é compreensível? () Sim () Não
- Gera dupla interpretação? () Sim () Não
- É restrita? () Sim () Não
- É ampla? () Sim () Não
- É de fácil compreensão? () Sim () Não
- Para respondê-la, exige-se experiência *pessoal*? () Sim () Não
- Para respondê-la exige-se experiência profissional? () Sim () Não
- Qual tempo foi gasto? _____
- Na sua opinião é pertinente ao tema da pesquisa? () Sim () Não
- Quanto à complexidade para respondê-la, foi: () fácil () média () difícil

M) Quanto à sexta situação apresentada, em que na saída de uma prova um adolescente diz que a questão 1 era difícil e outro diz que era fácil, e daí surge uma discussão:

- Ela é compreensível? () Sim () Não
- Gera dupla interpretação? () Sim () Não
- É restrita? () Sim () Não
- É ampla? () Sim () Não
- É de fácil compreensão? () Sim () Não
- Para respondê-la, exige-se experiência *pessoal*? () Sim () Não
- Para respondê-la exige-se experiência profissional? () Sim () Não
- Qual tempo foi gasto? _____
- Na sua opinião é pertinente ao tema da pesquisa? () Sim () Não
- Quanto à complexidade para respondê-la, foi:
() fácil () média () difícil

N) Quanto à sétima situação apresentada, em que um professor pergunta quem terminou a diante da resposta de um único aluno os outros fazem piadas:

- Ela é compreensível? () Sim () Não
- Gera dupla interpretação? () Sim () Não
- É restrita? () Sim () Não
- É ampla? () Sim () Não
- É de fácil compreensão? () Sim () Não
- Para respondê-la, exige-se experiência *pessoal*? () Sim () Não
- Para respondê-la exige-se experiência profissional? () Sim () Não
- Qual tempo foi gasto? _____
- Na sua opinião é pertinente ao tema da pesquisa? () Sim () Não
- Quanto à complexidade para respondê-la, foi:
() fácil () média () difícil

Por favor deixe outras considerações sobre a a entrevista, considerando as perguntas, as figuras, o tempo, o termo de consentimento livre e esclarecido etc.

AGRADECEMOS A VALOROSA COLABORAÇÃO E CONTRIBUIÇÃO COM ESTA PESQUISA!
Luciano Blasius e Araci Asinelli-Luz

Anexo A – Aprovação pelo Comitê de Ética

GLOSSÁRIO

ATIVIDADE MOLAR – Uma atividade molar é um comportamento continuado que possui um momento (quantidade de movimento, impulso) próprio e é percebido como tendo significado ou intenção pelos participantes do ambiente. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 37).

DESENVOLVIMENTO HUMANO – O desenvolvimento humano é o processo através do qual a pessoa desenvolve uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 23).

ECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO – A ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18). Corresponde ao conceito de Bioecologia do desenvolvimento humano. (BRONFENBRENNER, 2011).

EXOSSISTEMA – Um exossistema se refere a um ou mais ambientes que não envolvam a pessoa em desenvolvimento como um participante ativo, mas no qual ocorrem eventos que afetam, ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente contendo a pessoa em desenvolvimento. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 21).

EXPERIMENTO ECOLÓGICO – Um experimento ecológico é uma tentativa de investigar a progressiva acomodação entre o organismo em crescimento e seu meio ambiente, através de uma comparação sistemática entre dois ou mais sistemas ambientais ou seus componentes estruturais, com uma cuidadosa tentativa de controlar outras fontes de influência, que por designação aleatória (experimento planejado), que por comparação (experimento natural). (BRONFENBRENNER, 1996, p. 29).

EXPERIMENTO TRANSFORMADOR – Um experimento transformador envolve a alteração e reestruturação sistemáticas de sistemas ecológicos existentes, de maneiras que desafiam as formas da organização social, sistemas de crença e estilos de vida dominantes numa determinada cultura ou subcultura. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 32).

MACROSSISTEMA – macrossistema se refere a consistências, na forma e conteúdo de sistemas de ordem inferior (micro-, meso- e exo-) que existem, ou poderiam existir, no nível da subcultura ou da cultura como um todo, juntamente com qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a essas consistências. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 21).

MESSOSISTEMA – Um mesossistema inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente (tais como, para uma criança, as relações em casa, na escola e com amigos da vizinhança; para um adulto, as relações na família, no trabalho e na vida social). (BRONFENBRENNER, 1996, p. 21).

MICROSSISTEMA – Um microssistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18).

RELAÇÃO – Sempre que uma pessoa em um ambiente presta atenção às atividades de uma outra pessoa, ou delas participa, existe uma relação. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 46).

SISTEMAS INTERCONECTADOS – linguagem geral para significar os as condições do microssistema, exossistema, mesossistema e macrossistema (BRONFENBRENNER, 2011, p. 41).

TRANSIÇÃO ECOLÓGICA – Ocorre uma transição ecológica sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente, ou ambos. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 22).

VALIDADE DESENVOLVIMENTAL – Para demonstrar que o desenvolvimento humano ocorreu, é necessário estabelecer que uma mudança é produzida nas condições e/ou atividades da pessoa foi transferida para outros ambientes e outros momentos. Esta demonstração é conhecida como validade desenvolvimental. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 28).

VALIDADE ECOLÓGICA – A validade ecológica se refere à extensão em que o meio ambiente experienciado pelos sujeitos numa investigação científica tem as propriedades supostas ou presumidas pelo investigador. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 24).