

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ELIÉSER ANTONIO DURANTE FILHO

PATRULHA ESCOLAR COMUNITÁRIA NO PARANÁ: CONCEPÇÕES DE
DIRETORES, PEDAGOGOS E PROFESSORES DE ESCOLAS ESTADUAIS DO
MUNICÍPIO DE CURITIBA

CURITIBA

2023

ELIÉSER ANTONIO DURANTE FILHO

PATRULHA ESCOLAR COMUNITÁRIA NO PARANÁ: CONCEPÇÕES DE
DIRETORES, PEDAGOGOS E PROFESSORES DE ESCOLAS ESTADUAIS DO
MUNICÍPIO DE CURITIBA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa de “Processos Psicológicos em Contextos Educacionais”.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Quintal de Freitas.

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Durante Filho, Eliéser Antonio.

Patrulha escolar comunitária no Paraná : concepções de diretores, pedagogos e professores de escolas estaduais do município de Curitiba / Eliéser Antonio Durante Filho – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria de Fátima Quintal de Freitas

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Escolas públicas – Medidas de segurança. 3. Segurança Pública – Curitiba (PR). 4. Violência escolar. 5. Escolas públicas – Proteção. I. Freitas, Maria de Fátima Quintal de. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **ELIÉSER ANTONIO DURANTE FILHO** intitulada: **PATROLHA ESCOLAR COMUNITÁRIA NO PARANÁ: CONCEPÇÕES DE DIRETORES, PEDAGOGOS E PROFESSORES DE ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE CURITIBA**, sob orientação da Profa. Dra. MARIA DE FATIMA QUINTAL DE FREITAS, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 28 de Setembro de 2023.

Assinatura Eletrônica
12/11/2023 15:32:44.0
MARIA DE FATIMA QUINTAL DE FREITAS
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
21/11/2023 21:50:02.0
DENISE DE CAMARGO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
18/10/2023 11:57:35.0
DALTON GEAN PEROVANO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
07/12/2023 09:24:22.0
SALVADOR ANTONIO MIRELES SANDOVAL
Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO)

À Polícia Militar do Paraná, em especial aos valorosos militares estaduais do Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária, que compartilharam conosco sua dedicação, comprometimento e esforços incansáveis na busca por uma convivência pacífica e segura nas escolas. Por mais de uma década, aprendemos juntos, enfrentamos desafios e construímos uma parceria inestimável. Que este trabalho possa contribuir para a contínua evolução do policiamento comunitário, inspirando práticas ainda mais colaborativas e construtivas com a nossa comunidade.

Às escolas e aos profissionais da educação que nos acolheram em seus espaços de aprendizado e crescimento. Seus esforços em criar ambientes de ensino e convivência seguros, éticos e de qualidade são fundamentais para o desenvolvimento de nossa sociedade. Agradecemos por compartilharem conosco suas experiências e por serem parte vital desta pesquisa. Que as reflexões aqui apresentadas possam contribuir para aprimorar ainda mais o ambiente escolar e o vínculo entre educação e segurança.

Que as sementes plantadas aqui possam florescer em um futuro de harmonia, cooperação, conhecimento e respeito mútuo.

AGRADECIMENTOS

Sonho sonhado só, segundo Raul Seixas, é apenas um sonho. Mas quando este sonho é compartilhado e apoiado por muitos, torna-se realidade. E seria impossível chegar ao final dessa etapa acadêmica sem que as diferentes pessoas e dimensões com as quais interagimos tivessem apoiado de alguma forma.

Primeiramente, agradeço a Deus Pai que tem sido muito bom conosco, nos concedendo vida em abundância e renovando às nossas forças e a nossa saúde para que pudéssemos chegar até aqui.

À minha família, o meu amor. Minha amada esposa e companheira, Lilian Dinis, que sempre esteve ao meu lado, apoiando, ajudando e cuidando de uma forma tão intensa e incondicional que as palavras não são capazes de exprimir a minha gratidão. Te amo! Aos nossos filhos, Ana Clara e João Pedro, que me ensinam todos os dias a arte de ser uma pessoa melhor, sem os quais nossas vidas não teriam tanto sentido. Não poderia deixar de mencionar a minha querida sogra, Sônia Maria, praticamente uma mãe do coração que tem sido um anjo de dedicação para que nossas vidas sejam mais leves.

Aos meus pais, Eliéser Antonio e Joana D'arc. Aquele, pelas palavras de incentivo para que nunca deixemos de estudar e aprender. Segundo o Vovô Risadinha, como é chamado carinhosamente pelos netos, se levamos algo desse mundo para um plano superior, sem dúvidas, o conhecimento intelectual e moral são os que nos acompanharão. Minha mãe, cujo nome muito diz sobre sua força e missão, nos deixa o exemplo de como a educação pode transformar as pessoas e o mundo. Minha fonte de inspiração por ser a melhor educadora que já conheci. Amo vocês!

À nossa mentora intelectual e Presidente da Banca Examinadora, Professora Doutora Maria de Fátima Quintal de Freitas, minha gratidão pela condução do nosso trabalho. O processo foi árduo, mas quando olhamos para o percurso e conquistas amealhadas, se torna gratificante e fonte de muita alegria. Nos brindou com experiências e um olhar diferenciado de mundo que a peculiaridade da psicologia social comunitária nos permite ter. Nos fez compreender o papel de orientador, aquele que caminha junto, que usa da sua maturidade e experiência de mestre para direcionar o passos do discípulo. Impossível não se transformar depois de experiências tão ricas, intensas e desafiadoras. Que seja o primeiro trabalho de muitos.

Agradeço aos demais membros da banca, Professor Doutor Salvador Antonio Mireles Sandoval, Professora Doutora Denise de Camargo e Professor Doutor Dalton Gean Perovano, que abrilhantaram o momento de Defesa de Dissertação com uma bela sessão de arguição, e proporcionaram avaliações críticas e valiosas sugestões que enriqueceram este trabalho.

Ao Coronel PM RR Chehade Elias Geha, minha continência e respeito. Comandante, chefe e amigo, me conferiu apoio incondicional, permitindo suavizar esse caminho naturalmente desafiador. Da mesma forma, meus agradecimentos à toda equipe da Coordenação Estadual dos CONSEGs que me acompanharam nessa trajetória. Em especial ao Capitão PM Alison Sczepanski, que além de me noticiar sobre o processo seletivo do PPGE, ombreou comigo com muito esmero, comprometimento e lealdade.

Ao grupo do NUPCES (Núcleo de Psicologia Social Comunitária, Educação e Saúde), que de forma muito gentil nos acolheu e compartilhou experiências que ajudaram nessa caminhada acadêmica. Em momentos de obstáculos maiores, nos quais o cansaço mental e psicológico afetaram inclusive a saúde pessoal deste pesquisador, os amigos Capitães PM Marcos Roberto de Souza Peres e Dênis Wellinton Viana foram fontes de apoio, ânimo, escuta ativa e palavras de solidariedade. Sem contar as trocas constantes de experiências e conhecimento que também ajudaram na construção dessa dissertação.

Aos amigos da Secretaria de Estado da Educação que apoiaram esse estudo e facilitaram os acessos para obtenção de informações e contatos. O atual Secretário de Estado da Educação (SEED), Roni Miranda Vieira e sua Secretária de Gabinete, Andréa Teresinha Batista Rosa; a Assessora da Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar (DPGE), Rosane Mari Gonçalves Arruda e o Departamento de Governança de Dados Educacionais (DGDE), por meio da Fernanda Paula Evangelista e Catarina Vieira Alves Ruybal. Aos amigos do Núcleo Regional de Educação de Curitiba, em especial à Chefe do NRE/Curitiba, Laura Patrícia Lopes, ao Assistente Técnico Joel Santos Bandeira e ao Assistente do Setor Centro, Marcos Daniel Bianchini. E aos demais amigos, educadores e apoiadores Débora Queiroz, Viviane Antonio, Renold de Oliveira Teixeira e Giovane Mara Wolff Pauluk.

Aos professores do PPGE, mas em especial às Professoras Doutoras Sandra Regina Kirchner e Veronica Branco que, juntamente com a nobre orientadora Maria de Fátima, foram as grandes responsáveis por alicerçar nossa jornada acadêmica

com os pilares do conhecimento, inspirando e contribuindo para a construção desse projeto de pesquisador.

E por fim, mas não menos importante, a todos os amigos da Polícia Militar do Paraná, especialmente os que ombreamos conosco no Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária. Destacamos aqui, de modo especial, os amigos Tenente-Coronel PM Dalton Gean Perovano, um dos primeiros Oficiais da PMPR a desbravar o universo da Pós-Graduação *Stricto Sensu* e grande incentivador da pesquisa dentro da instituição e o Tenente-Coronel PM Pedro Paulo Porto de Sampaio, parceiro do mundo acadêmico e também grande incentivador; ambos, ao seu modo, me inspiraram nessa jornada.

Missão cumprida. Que Deus nos abençoe a todos enormemente!

A finalidade e o compromisso de qualquer trabalho ou profissão estão em colocar o seu saber e os seus conhecimentos a serviço da construção de uma sociedade justa e digna para todos, em que o bem-estar de uma minoria privilegiada não pode se fazer por meio do mal-estar da maioria de nossa população, em que a realização de alguns não pode implicar a negação dos outros, e em que o interesse de alguns não pode resultar na desumanização de todos.

***Maria de Fátima Quintal de Freitas inspirada nas palavras
de Ignacio Martín-Baró.***

***(Aula Magna do Curso de Policiamento Comunitário, pela Academia Policial
Militar do Guatupê, 2022)***

RESUMO

A questão da violência escolar tem assumido um papel central nas preocupações públicas ao longo das últimas décadas, gerando um intenso debate a respeito dessas situações. Isso tem implicado em posições nem sempre coincidentes sobre as possibilidades de enfrentamento nesse contexto, e, em alguns casos, tem surgido como resposta à reivindicação da presença da polícia nas escolas. A discussão sobre os impactos da presença da polícia nas dinâmicas educacionais tem recebido maior atenção e se tornado objeto de pesquisas científicas, com o objetivo de contribuir para novos conhecimentos e possibilidades de enfrentamento nessa realidade. Este estudo apoiou-se em bases teóricas dentro de uma perspectiva crítico-histórica, compreendendo os fenômenos educacionais e as dinâmicas psicossociais, internas ao contexto escolar, como construídas sociohistoricamente e podendo ter bases comunitárias participativas que poderiam colocar a relação “escola-polícia” assentada na busca de justiça e dignidade para todos. O presente estudo propôs-se a identificar as concepções dos diretores, pedagogos e professores sobre a atuação da Patrulha Escolar nas escolas do município de Curitiba. Nesta pesquisa de caráter qualitativo foram utilizados questionários autoaplicáveis, com perguntas abertas e fechadas, por meio da plataforma *Google Forms*. Responderam às perguntas 110 profissionais da educação - 24 diretores, 16 pedagogos e 70 professores - que atuam em 20 escolas estaduais situadas no município de Curitiba. Os resultados mostraram a importância da colaboração entre a escola, a polícia e a comunidade para a promoção de um ambiente escolar seguro. Observou-se que adotar uma abordagem sensível e colaborativa, alinhada com os princípios da psicologia social comunitária, pode ser fundamental para promover a confiança, a cooperação e a construção de comunidades mais seguras e dignas. Apesar de existirem diferentes perspectivas sobre como essa colaboração deve ser implementada e quais devem ser os limites do envolvimento policial, observou-se que envolver diversos atores é fundamental para abordar os desafios que vão além das escolas e afetam a segurança escolar. Isso sugere a necessidade de uma abordagem holística e integrada da segurança nas escolas, reconhecendo que questões sociais mais amplas também desempenham um papel importante nas relações entre a polícia e a escola.

Palavras-chave: Patrulha Escolar; polícia comunitária; segurança; escola; comunidade.

ABSTRACT

The issue of school violence has assumed a central role in public concerns over the last few decades, generating intense debate regarding these situations. This has resulted in positions that are not always coincident on the possibilities of confrontation in this context, and, in some cases, it has emerged as a response to demands for the presence of the police in schools. The discussion about the impacts of the police presence on educational dynamics has received greater attention and has become the object of scientific research, with the aim of contributing to new knowledge and possibilities for coping with this reality. This study was based on theoretical bases within a critical-historical perspective, understanding educational phenomena and psychosocial dynamics, internal to the school context, as socio-historically constructed and may have participatory community bases that could put the “school-police” relationship in place in the search for justice and dignity for all. The present study aimed to identify the conceptions of principals, pedagogues and teachers about the performance of the School Patrol in schools in the city of Curitiba. In this qualitative research, self-administered questionnaires were used, with open and closed questions, using the Google Forms platform. 110 education professionals responded to the questions - 24 principals, 16 pedagogues and 70 teachers - who work in 20 state schools located in the city of Curitiba. The results showed the importance of collaboration between the school, the police and the community to promote a safe school environment. It was observed that adopting a sensitive and collaborative approach, aligned with the principles of community social psychology, can be fundamental to promoting trust, cooperation and the construction of safer and more dignified communities. Although there are different perspectives on how this collaboration should be implemented and what the limits of police involvement should be, it was observed that involving diverse actors is fundamental to addressing challenges that go beyond schools and affect school safety. This suggests the need for a holistic and integrated approach to school safety, recognizing that broader social issues also play an important role in police-school relations.

Keywords: School Patrol; community police; security; school; community.

RESUMEN

La cuestión de la violencia escolar ha asumido un papel central en las preocupaciones públicas a lo largo de las últimas décadas, generando un intenso debate sobre estas situaciones. Esto ha implicado posiciones no siempre coincidentes sobre las posibilidades de enfrentamiento en este contexto y, en algunos casos, ha surgido como respuesta a la reivindicación de la presencia policial en las escuelas. La discusión sobre los impactos de la presencia policial en las dinámicas educativas ha recibido mayor atención y se ha convertido en objeto de investigaciones científicas, con el objetivo de contribuir a nuevos conocimientos y posibilidades de enfrentamiento en esta realidad. Este estudio se basó en fundamentos teóricos dentro de una perspectiva crítico-histórica, comprendiendo los fenómenos educativos y las dinámicas psicosociales internas al contexto escolar, como contruidos sociohistóricamente y pudiendo tener bases comunitarias participativas que podrían poner la relación "escuela-policía" fundamentada en la búsqueda de justicia y dignidad para todos. Este estudio tuvo como objetivo identificar las concepciones de los directores, pedagogos y profesores sobre la actuación de la Patrulla Escolar en las escuelas del municipio de Curitiba. En esta investigación de carácter cualitativo se utilizaron cuestionarios autoaplicables, con preguntas abiertas y cerradas, a través de la plataforma Google Forms. Respondieron a las preguntas 110 profesionales de la educación: 24 directores, 16 pedagogos y 70 profesores, que trabajan en 20 escuelas estatales ubicadas en el municipio de Curitiba. Los resultados mostraron la importancia de la colaboración entre la escuela, la policía y la comunidad para la promoción de un ambiente escolar seguro. Se observó que adoptar un enfoque sensible y colaborativo, alineado con los principios de la psicología social comunitaria, puede ser fundamental para promover la confianza, la cooperación y la construcción de comunidades más seguras y dignas. A pesar de que existen diferentes perspectivas sobre cómo debe implementarse esta colaboración y cuáles deben ser los límites de la participación policial, se observó que involucrar a diversos actores es fundamental para abordar los desafíos que van más allá de las escuelas y afectan la seguridad escolar. Esto sugiere la necesidad de un enfoque holístico e integrado de la seguridad en las escuelas, reconociendo que cuestiones sociales más amplias también desempeñan un papel importante en las relaciones entre la policía y la escuela.

Palabras clave: Patrulla Escolar; policía comunitaria; seguridad; escuela; comunidad.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	- DESDOBRAMENTO TERRITORIAL DO BPEC.....	98
FIGURA 2	- DESDOBRAMENTO TERRITORIAL DA 1ª CIA. PEC.....	100
FIGURA 3	- DESDOBRAMENTO TERRITORIAL DA 2ª CIA. PEC.....	100
FIGURA 4	- DESDOBRAMENTO TERRITORIAL DA 3ª CIA. PEC.....	100
FIGURA 5	- DESDOBRAMENTO TERRITORIAL DA 4ª CIA. PEC.....	101
FIGURA 6	- DESDOBRAMENTO TERRITORIAL DA 5ª CIA. PEC.....	101
FIGURA 7	- DISTRIBUIÇÃO DOS 110 PARTICIPANTES EM RAZÃO DA ÁREA DO NRE/CURITIBA.....	119
FIGURA 8	- NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PARTICIPANTES.....	123
FIGURA 9	- DISTRIBUIÇÃO DOS 110 PARTICIPANTES SEGUNDO O TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA PESQUISADA.....	127
FIGURA 10	- DISTRIBUIÇÃO DOS 110 PARTICIPANTES EM RAZÃO DO TURNO DE TRABALHO NA ESCOLA PESQUISADA.....	127
FIGURA 11	- OPINIÃO DOS PARTICIPANTES EM RELAÇÃO À SEGURANÇA DA ESCOLA ONDE TRABALHAM.....	128
FIGURA 12	- NÍVEL DE CONCORDÂNCIA DOS PARTICIPANTES EM RELAÇÃO À ASSERTIVA: “ESCOLA NÃO É LUGAR DE POLÍCIA”.....	135
FIGURA 13	- GRAU DE CONCORDÂNCIA COM A FRASE: “A POLÍCIA NA ESCOLA DEVE ...”, RELATIVO ÀS ASSERTIVAS 1 A 3.....	145
FIGURA 14	- GRAU DE CONCORDÂNCIA COM A FRASE: “A POLÍCIA NA ESCOLA DEVE ...”, RELATIVO ÀS ASSERTIVAS 4 E 5.....	146
FIGURA 15	- GRAU DE CONCORDÂNCIA COM A FRASE: “A POLÍCIA NA ESCOLA DEVE ...”, RELATIVO ÀS ASSERTIVAS 6 A 8.....	147
FIGURA 16	- GRAU DE CONCORDÂNCIA COM A FRASE: “A POLÍCIA NA ESCOLA DEVE ...”, RELATIVO ÀS ASSERTIVAS 9 A 11.....	148
FIGURA 17	- GRAU DE CONCORDÂNCIA COM A FRASE: “A POLÍCIA NA ESCOLA DEVE ...”, RELATIVO ÀS ASSERTIVAS 12 A 14.....	150
FIGURA 18	- GRAU DE CONCORDÂNCIA COM A FRASE: “A POLÍCIA NA ESCOLA DEVE ...”, RELATIVO ÀS ASSERTIVAS 15 A 17.....	152
FIGURA 19	- GRAU DE FAMILIARIDADE DOS PARTICIPANTES COM AS EQUIPES DE PATRULHA ESCOLAR QUE ATENDEM A SUA ESCOLA.....	153
FIGURA 20	- ACIONAMENTOS DA PATRULHA ESCOLAR REALIZADOS PELA ESCOLA.....	154

FIGURA 21 - GRAU DE CONCORDÂNCIA COM AS ASSERTIVAS 1 A 3, REFERENTE À ATUAÇÃO DA PATRULHA ESCOLAR NA ESCOLA	156
FIGURA 22 - GRAU DE CONCORDÂNCIA COM AS ASSERTIVAS 4 A 6, REFERENTE À ATUAÇÃO DA PATRULHA ESCOLAR NA ESCOLA	157
FIGURA 23 - SE A PRESENÇA DA PATRULHA ESCOLAR GERA ALGUM SENTIMENTO NOS ALUNOS SEGUNDO OS PARTICIPANTES..	158
FIGURA 24 - SENTIMENTOS GERADOS NOS ALUNOS MAIS FREQUENTEMENTE MENCIONADOS PELOS PARTICIPANTES	159
FIGURA 25 - SE A PRESENÇA DA PATRULHA ESCOLAR GERA ALGUM SENTIMENTO NOS PROFESSORES SEGUNDO OS PARTICIPANTES	160
FIGURA 26 - SENTIMENTOS GERADOS NOS PROFESSORES MAIS FREQUENTEMENTE MENCIONADOS PELOS PARTICIPANTES	160
FIGURA 27 - SE A PRESENÇA DA PATRULHA ESCOLAR GERA ALGUM SENTIMENTO NA EQUIPE GESTORA SEGUNDO OS PARTICIPANTES	162
FIGURA 28 - SENTIMENTOS GERADOS NA EQUIPE GESTORA MAIS FREQUENTEMENTE MENCIONADOS PELOS PARTICIPANTES	162
FIGURA 29 - NÍVEL DE CONFIANÇA NA EQUIPE DE PATRULHA ESCOLAR QUE ATENDE A ESCOLA.....	165
FIGURA 30 - PARCEIROS E COLABORADORES QUE COSTUMAM SER ENVOLVIDOS NAS QUESTÕES DE SEGURANÇA DA ESCOLA.	170
FIGURA 31 - FREQUENCIA DE PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA BUSCA POR SOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE INSEGURANÇA NA ESCOLA.....	171
FIGURA 32 - INTEGRANTES DA COMUNIDADE ESCOLAR QUE PARTICIPAM COM MAIS FREQUÊNCIA NA BUSCA POR SOLUÇÕES DE PROBLEMAS DE INSEGURANÇA.....	172

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - CRONOLOGIA E INFORMAÇÕES SOBRE ATAQUES ATIVOS A ESCOLAS NO BRASIL	27
QUADRO 2 - LISTA DE TRABALHOS ACADÊMICOS SELECIONADOS DA BIBLIOTECA DO CAMPI APMG/UNESPAR	37
QUADRO 3 - LISTA DOS ARTIGOS SELECIONADOS DAS BASES SCIELO E PSPSIC.....	38
QUADRO 4 - LISTA DE PESQUISAS SELECIONADAS NA PLATAFORMA “CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES”, POR INSTITUIÇÃO, REGIÃO, PROGRAMA, ANO E NÍVEL DE PESQUISA	40
QUADRO 5 - LISTA DE ARTIGOS SELECIONADOS DA REVISTA BRASILEIRA DE SEGURANÇA PÚBLICA	41
QUADRO 6 - TEXTOS SELECIONADOS DAS OBRAS DO ILANUD E DO CAPEC	42
QUADRO 7 - ETAPAS DO PROGRAMA PATRULHA ESCOLAR COMUNITÁRIA	103
QUADRO 8 - MÓDULOS DO PROGRAMA PATRULHA ESCOLAR COMUNITÁRIA	105
QUADRO 9 - PORTFÓLIO DE SERVIÇOS DO PROGRAMA PEC.....	107
QUADRO 10 - CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS ESCOLAS PARA APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	110
QUADRO 11 - QUANTIDADE DE ESCOLAS DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA POR ÁREA E BAIRRO.....	117
QUADRO 12 - RAZÕES QUE AFETAM A SEGURANÇA SEGUNDO ÀS CARACTERÍSTICAS DO ENTORNO DA ESCOLA.....	130
QUADRO 13 - RAZÕES QUE AFETAM A SEGURANÇA CONSIDERANDO A PERCEPÇÃO DE POLICIAMENTO E SEGURANÇA EXTERNA DA ESCOLA	130
QUADRO 14 - RAZÕES QUE AFETAM A SEGURANÇA CONFORME O CONTROLE DE ACESSO E ESTRUTURA PREDIAL.....	132
QUADRO 15 - RAZÕES QUE AFETAM A SEGURANÇA CONFORME OS EQUIPAMENTOS E RECURSOS HUMANOS DA ESCOLA.....	133

QUADRO 16 - RAZÕES QUE AFETAM A SEGURANÇA SEGUNDO AS RELAÇÕES EXISTENTES ENTRE A ESCOLA, A POLÍCIA E A COMUNIDADE	134
QUADRO 17 - PERCEPÇÕES SOBRE A PRESENÇA DA POLÍCIA NA ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES PSICOSSOCIAIS	136
QUADRO 18 - RELAÇÕES DE AMBIGUIDADES ENTRE A POLÍCIA E A ESCOLA	137
QUADRO 19 - CONCEPÇÕES SOBRE A PRESENÇA DA POLÍCIA NA ESCOLA	139
QUADRO 20 - NECESSIDADE DA PRESENÇA POLICIAL	140
QUADRO 21 - QUALIFICAÇÃO DA ATUAÇÃO POLICIAL NA ESCOLA	142
QUADRO 22 - PRESENÇA E ATUAÇÃO DA POLÍCIA NA ESCOLA	143
QUADRO 23 - IMPORTÂNCIA E PRESENÇA DA PATRULHA ESCOLAR	166
QUADRO 24 - CREDIBILIDADE E PROFISSIONALISMO	166
QUADRO 25 - ATUAÇÃO E RESPOSTA DA PATRULHA ESCOLAR	167
QUADRO 26 - RELACIONAMENTO E COLABORAÇÃO	167
QUADRO 27 - FALTA DE CONHECIMENTO E EXPERIÊNCIAS	168
QUADRO 28 - EXPECTATIVAS E EFICIÊNCIA DO ATENDIMENTO	168
QUADRO 29 - LIMITAÇÕES DE RECURSOS E ATUAÇÃO	169
QUADRO 30 - RAZÕES QUE INDICAM POUCA OU NENHUMA CONFIANÇA NA PATRULHA ESCOLAR	169
QUADRO 31 - AÇÕES DE INTERVENÇÃO E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS	173
QUADRO 32 - ATUAÇÃO PREVENTIVA, EDUCATIVA E DE APOIO	173
QUADRO 33 - PRESENÇA DA POLÍCIA	174
QUADRO 34 - ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO E ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE ESCOLAR	175
QUADRO 35 - AÇÕES DE PREVENÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO	176
QUADRO 36 - PRESENÇA DA POLÍCIA NA ESCOLA	177
QUADRO 37 - CAPACITAÇÃO E FORMAÇÃO	177
QUADRO 38 - QUADRO SÍNTESE DOS BLOCOS TEMÁTICOS DO QUESTIONÁRIO	212

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	- ESTUDOS SELECIONADOS POR DESCRITOR	39
TABELA 2	- RESULTADOS PRINCIPAIS DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	43
TABELA 3	- ABRANGÊNCIA ESTADUAL DO PROGRAMA POR COMPANHIA DE PATRULHA ESCOLAR COMUNITÁRIA	99
TABELA 4	- DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS POR TEMPO DE FUNDAÇÃO ...	111
TABELA 5	- CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS ESCOLAS, POR SETOR DE ORIGEM, NÚMERO DE ATIVIDADES, DATA DE FUNDAÇÃO E IDEB.....	112
TABELA 6	- DISTRIBUIÇÃO DE DIRETORES, PEDAGOGOS E PROFESSORES DAS ESCOLAS SELECIONADAS POR SETOR DO NRE DE CURITIBA	113
TABELA 7	- DISTRIBUIÇÃO DOS 110 PARTICIPANTES POR PRINCIPAL FUNÇÃO EXERCIDA NA ESCOLA.....	120
TABELA 8	- DISTRIBUIÇÃO DOS 110 PARTICIPANTES EM RAZÃO DA FAIXA ETÁRIA.....	120
TABELA 9	- DISTRIBUIÇÃO DOS 110 PARTICIPANTES DE ACORDO COM O GÊNERO	121
TABELA 10	- DISTRIBUIÇÃO DOS 110 PARTICIPANTES SEGUNDO A QUANTIDADE DE PESSOAS QUE MORAM COM ELES.....	121
TABELA 11	- DISTRIBUIÇÃO DOS 110 PARTICIPANTES EM RAZÃO DA QUANTIDADE DE PESSOAS QUE TRABALHAM NA CASA ALÉM DELES	121
TABELA 12	- DISTRIBUIÇÃO DOS FILHOS DOS 110 PARTICIPANTES SEGUNDO A SUA FAIXA ETÁRIA.....	122
TABELA 13	- DISTRIBUIÇÃO DOS 110 PARTICIPANTES EM RAZÃO DO NÍVEL DE ESCOLARIDADE	123
TABELA 14	- DISTRIBUIÇÃO DAS 119 ÁREAS DE FORMAÇÃO POR GÊNERO DOS PARTICIPANTES	124
TABELA 15	- DISTRIBUIÇÃO DOS 110 PARTICIPANTES SEGUNDO O SEU TEMPO DE FORMAÇÃO	125
TABELA 16	- DISTRIBUIÇÃO DOS 110 PARTICIPANTES EM RAZÃO DO TEMPO DE ATUAÇÃO EM ESCOLA PÚBLICA	125
TABELA 17	- DISTRIBUIÇÃO DOS 110 PARTICIPANTES EM RAZÃO DA QUANTIDADE DE ESCOLAS EM QUE TRABALHAM.....	126

TABELA 18 - DISTRIBUIÇÃO DOS 110 PARTICIPANTES EM RAZÃO DO TIPO DE ESCOLA EM QUE TRABALHA	126
TABELA 19 - SITUAÇÕES DE ACIONAMENTO DA PATRULHA ESCOLAR NA ESCOLA	154
TABELA 20 - DISTRIBUIÇÃO DOS TIPOS DE SENTIMENTOS GERADOS NOS ALUNOS EM RAZÃO DA PRESENÇA DA PATRULHA ESCOLAR, SEGUNDO OS PARTICIPANTES.....	159
TABELA 21 - DISTRIBUIÇÃO DOS TIPOS DE SENTIMENTOS GERADOS NOS PROFESSORES EM RAZÃO DA PRESENÇA DA PATRULHA ESCOLAR, SEGUNDO OS PARTICIPANTES.....	161
TABELA 22 - DISTRIBUIÇÃO DOS TIPOS DE SENTIMENTOS GERADOS NA EQUIPE GESTORA EM RAZÃO DA PRESENÇA DA PATRULHA ESCOLAR, SEGUNDO OS PARTICIPANTES.....	163

LISTA DE SIGLAS

BPEC	- Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária
Cia.	- Companhia
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
NRE	- Núcleo Regional de Educação
PEC	- Patrulha Escolar Comunitária
PSC	- Psicologia Social Comunitária
PMPR	- Polícia Militar do Paraná
RBSP	- Revista Brasileira de Segurança Pública
SEED	- Secretaria de Estado da Educação do Paraná
ONU	- Organização das Nações Unidas
UEE	- Unidade Estadual de Ensino
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	22
1.1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA.....	22
1.2 OBJETIVOS	33
1.2.1 Objetivo geral	33
1.2.2 Objetivos específicos.....	33
1.3 JUSTIFICATIVA	33
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	36
2.1 CRITÉRIOS PARA CONSTRUÇÃO DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	36
2.1.1 Biblioteca virtual da UNESPAR	36
2.1.2 SCIELO e PEPSIC	38
2.1.3 Catálogo de teses e dissertações da CAPES	38
2.1.4 Revista Brasileira de Segurança Pública.....	41
2.1.5 Publicações temáticas especiais.....	41
2.1.6 Levantamento bibliográfico: síntese dos achados principais.....	42
2.2 ESCOLA, POLÍCIA E COMUNIDADE.....	44
2.3 VIOLÊNCIA NA ESCOLA É CASO DE POLÍCIA?	47
2.4 POLICIAMENTO COMUNITÁRIO ESCOLAR.....	50
3 APORTES TEÓRICOS	63
3.1 INTERAÇÕES ESCOLA E POLÍCIA: APROXIMAÇÕES E RISCOS	63
3.2 POLÍCIA COMUNITÁRIA E PATRULHA ESCOLAR COMUNITÁRIA.....	76
3.3 POLÍCIA COMUNITÁRIA	77
3.4 RELAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS COMUNITÁRIAS.....	79
3.5 O QUE VEM A SER UMA COMUNIDADE	81
3.6 ESCOLA E COMUNIDADE: RELAÇÕES E POSSIBILIDADES.....	82
4 PATRULHA ESCOLAR COMUNITÁRIA	90
4.1 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA PATRULHA ESCOLAR.....	90
4.2 ARTICULAÇÃO DA PATRULHA ESCOLAR NO PARANÁ.....	98
4.3 EIXOS ESTRUTURANTES DA 1ª VERSÃO DO PROGRAMA PATRULHA ESCOLAR COMUNITÁRIA	102
4.3 RECONCEPTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA PATRULHA ESCOLAR COMUNITÁRIA	104
4.4 PORTFÓLIO DE SERVIÇOS DA PATRULHA ESCOLAR	106
5 PROPOSTA METODOLÓGICA	109

5.1 PARTICIPANTES.....	109
5.1.1 Escolha das escolas para aplicação do Instrumento de Coleta de Dados	110
5.1.2 Escolha dos participantes da pesquisa	112
5.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	113
5.3 CUIDADOS ÉTICOS	115
6 RESULTADOS.....	117
6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	117
6.2 A PRESENÇA DA POLÍCIA EM CONTEXTOS ESCOLARES.....	128
6.3 A PRESENÇA E ATUAÇÃO DA PATRULHA ESCOLAR NA ESCOLA.....	152
6.4 INTERAÇÕES ENTRE POLÍCIA E ESCOLA.....	169
6.5 SÍNTESE CONCLUSIVA.....	178
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
7.1 EVOLUÇÃO DA RELAÇÃO ESCOLA-POLÍCIA: DAS INQUIETAÇÕES AO CENÁRIO ATUAL	186
7.2 OS PRINCIPAIS RESULTADOS E OBSERVAÇÕES PESSOAIS.....	187
7.3 ALGUMAS PERSPECTIVAS PARA O POLICIAMENTO ESCOLAR.....	191
REFERÊNCIAS.....	196
APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	211
APÊNDICE 2 - QUADRO SÍNTESE DOS BLOCOS TEMÁTICOS DO QUESTIONÁRIO.....	212

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

A escola é tradicionalmente concebida como um espaço educacional e pedagógico por excelência. Além de facilitar a construção ativa de conhecimento, ela desempenha um papel crucial na formação das novas gerações, desenvolvendo valores, estimulando o senso crítico e preparando os estudantes para exercerem sua cidadania. Através de ações educativas, a escola tem o desafio de ensinar e aplicar as regras do convívio social, promovendo o respeito, a empatia, a cooperação e a tolerância entre os membros da comunidade escolar.

Contudo, a crescente necessidade de lidar com questões de violência, criminalidade e drogas tem levado algumas comunidades escolares a recorrerem sistematicamente à intervenção policial, inclusive para lidar com situações de conflitos e garantir a ordem e a segurança no ambiente escolar. Essa relação relativamente nova entre escola e polícia levanta discussões acadêmicas sobre os impactos dessa presença nas dinâmicas educacionais, colocando em destaque questões mais amplas relacionadas a políticas públicas, desigualdades sociais e a falta de investimentos em educação inclusiva e de qualidade.

Essa interação entre escola e polícia não é universal e representa uma mudança significativa em relação ao passado. Historicamente, a presença policial dentro das escolas não era esperada ou considerada uma abordagem adequada para promover um ambiente de aprendizagem seguro. No entanto, a dinâmica social e os desafios contemporâneos tornaram a atuação policial nas escolas uma realidade, buscando garantir a segurança dos alunos e professores, ao mesmo tempo em que levanta questões complexas sobre o equilíbrio entre a manutenção da ordem e a proteção dos direitos individuais e coletivos no contexto educacional.

A partir do presente estudo consideramos a possibilidade de que reflexões relevantes para o campo educacional e para a compreensão das interações entre a esfera policial e o ambiente pedagógico possam ser derivadas da realidade concreta vivenciada por educadores de escolas do Paraná, em meio às experiências diretas e cotidianas com a polícia. O exame das experiências e perspectivas desses profissionais pode suscitar entendimentos e compreensões fundamentais sobre essa

dinâmica, em um contexto em que a relação escola e polícia tem se tornado uma questão cada vez mais presente e sensível.

O final do século XX e a primeira década subsequente foram marcadas pelo aumento acentuado, constante e sistemático da violência e da criminalidade no Brasil. A taxa de homicídios por 100 mil habitantes no país praticamente dobrou nesse período (Cerqueira, 2014; Waiselfisz, 2011). Um milhão de homicídios! Entre os anos de 1980 e 2009, o Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM/MS), organizado pelo Ministério da Saúde, informou essa triste marca que colocava o Brasil entre os países mais violentos do mundo, lado a lado de nações africanas e outras da América Latina (Cerqueira, 2014).

Apesar do SIM/MS ter indicado uma queda, entre os anos de 2018 e 2019, de 22,1% no número de homicídios no Brasil - dados que merecem cautela em função da deterioração na qualidade dos registros oficiais -, em 2017 o país apresentou uma taxa de 31,6 homicídios por 100 mil habitantes, conforme o último Atlas da Violência elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (Cerqueira *et al.*, 2021). Esses dados contrastam negativamente com as maiores taxas de homicídio intencional no mundo, registradas na América Central e na América do Sul em 2017, com índices de 25,9 e 24,2 mortes por 100 mil habitantes respectivamente (ONU, 2019).

Segundo o Índice Global da Paz, do Instituto para Economia e Paz (IPEA, 2021, p. 55), “a violência é uma preocupação maior para as pessoas que vivem em democracias imperfeitas do que em qualquer outro tipo de governo”. Neste tocante, o Brasil foi o país que teve o maior percentual de pessoas relatando que a violência é o maior risco à sua segurança (63,3%), atrás apenas do Afeganistão (71,8%). Quanto ao medo da violência, o Brasil supera todas as outras nações, com 82,7% dos brasileiros relatando estarem “muito preocupados” em se tornarem vítimas de crimes violentos (IPEA, 2021, p. 50).

Muito embora seja um fato global que “homens adolescentes e jovens entre 15 e 29 anos são os que mais apresentam risco de serem vítimas de homicídios”, sobretudo a mortalidade violenta decorrente dos conflitos ligados ao crime organizado e o uso de armas de fogo, no Brasil a violência é a principal causa morte dos jovens (Cerqueira *et al.*, 2021, p. 27). E mesmo que a taxa de mortalidade entre jovens de 10 a 24 anos tenha sofrido uma pequena redução de 11,8%, entre 1990 e 2019, em todos

os estados, a principal causa morte neste grupo foi a violência interpessoal (Malta *et al.*, 2021), se apresentando como um problema endêmico do país.

Os anos de 1980, período conhecido como “década perdida”, sofreram com a “estagnação da atividade econômica, grandes desequilíbrios macroeconômicos, alta de inflação e crescente concentração de renda” (Cerqueira, 2014, p. 41). Essas adversidades socioeconômicas, associadas à deterioração nas condições de segurança pública, o aumento da impunidade e o fortalecimento do tráfico de drogas e de armas de fogo contribuíram significativamente para o crescimento dos homicídios na virada da década e para a sua continuidade desenfreada nos anos 1990 (Cerqueira, 2014).

A mortalidade juvenil passa a impactar a sociedade como um todo, que viu disparar os índices de homicídio entre a população jovem, de 19,6 homicídios por 100 mil habitantes, em 1980, para 41,2 homicídios por 100 mil habitantes, em 1990 (Waiselfisz, 2014, p. 29). Neste cenário de violência homicida que se alastrava no final do século XX, o protagonismo da juventude como principal ator e vítima da violência desencadeou reações sociais que os colocaram no centro das discussões e ampliaram os debates sobre seus direitos, envolvendo diversas instituições públicas e privadas que atuavam com o tema juventude.

Esse aumento da criminalidade e da violência letal atingiu, sobretudo, as grandes metrópoles. E disso, a capital paranaense não escapou. Apesar de toda intervenção urbanística que colocou Curitiba, na década de 1990, numa situação privilegiada frente ao MERCOSUL, a essa altura metrópole regional já consolidada com o segundo melhor Índice das Condições de Vida (ICV de 0,835) do Brasil, Curitiba sentiu os impactos das transformações ocorridas na economia e na sociedade brasileira, quando sua população e a de sua Região Metropolitana mais do que dobraram entre os anos de 1980 e 1996 (Sallas, 1999). Atrás apenas de Porto Alegre, a capital paranaense figurava, no final dos anos de 1990, como a segunda entre as cidades do Sul em taxa de óbitos por causa de “homicídios e outras violências” entre jovens de 15 a 24 anos, alcançando a marca de 43 homicídios por 100 mil habitantes (Waiselfisz, 1998, p. 121).

Com o agravamento da criminalidade e da violência, durante a década de 80 e início dos anos 90, não tardou para que o tema “segurança” passasse a predominar no debate público. E um dos eixos de articulação girava em torno das violências nas escolas e da mortalidade juvenil, passando a despertar as atenções das instâncias

governamentais, organismos internacionais e da própria sociedade civil. Inclusive, ensejando, por parte da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), uma série de pesquisas no Brasil focadas nos temas, a fim de contribuir com a busca de soluções para os problemas que afetavam a juventude (Sposito, 2001; Abramovay, 2002; Abramovay; Rua, 2002).

Nos anos de 1980, os estudos sobre as violências em meio escolar davam destaques para ações contra o patrimônio escolar como o principal tipo de violência, a exemplo de depredações, pichações e outros tipos de pequenas incivildades. Por sua vez, a década de 90 foi marcada por mudanças no padrão da violência nas escolas públicas, não mais englobando apenas atos de vandalismos, mas se caracterizando pelo agravamento das práticas de violência, a exemplo do aumento de registros de invasões, ameaças e agressões interpessoais (Sposito, 2001; Abramovay, 2002; Gonçalves; Sposito, 2002).

Mesmo após a virada do século XXI, a convivência na escola continuou sendo marcada por comportamentos violentos e agressivos. Um levantamento publicado em 2006, realizado pela UNESCO, com o objetivo de analisar a violência escolar em cinco capitais brasileiras, demonstrou que, entre os alunos participantes da pesquisa, 69,4% presenciou crimes contra o patrimônio (roubos e furtos) na escola, 38,2% foi vítima deste tipo de delito, 34,8% viu algum tipo de arma na escola e 23,6% e 9,8% dos entrevistados do sexo masculino e feminino respectivamente, declarou ter agredido alguém na escola. Entre os membros do corpo técnico-pedagógico, 55,8% presenciou invasão no estabelecimento de ensino e 14% testemunhou a existência de tráfico de drogas (Abramovay *et al.*, 2005).

É notório que as diferentes manifestações de violências operam efeitos deletérios sobre a identidade da escola e repercutem sobre a aprendizagem e a qualidade de ensino, tanto para estudantes como para professores, como na saúde física, mental e bem-estar emocional de todos os envolvidos (Abramovay; Rua, 2002; UNESCO, 2019). A revolta, o nervosíssimo, o medo e a insegurança entre os alunos, causados pela violência no ambiente escolar, levam a um quadro de desinteresse, falta de concentração nos estudos, perda de dias letivos e vontade de assistir as aulas, prejudicando o desenvolvimento acadêmico e pessoal. Entre os professores, o absenteísmo, a revolta e a dificuldade de concentração nas aulas também são consequências diretas do convívio com a violência (Abramovay; Rua, 2002).

Segundo o relatório da UNESCO (2019), a violência escolar gera altos custos sociais e econômicos e seus efeitos podem exercer um impacto de longa duração, persistindo até a vida adulta dos envolvidos. A prática do *bullying*, apresentado como uma das principais manifestações de violência na escola e objeto central de preocupação no relatório, “pode ser um fator de predição de futuro comportamento antissocial e criminoso [...]” (UNESCO, 2019, p. 12).

O Centro Nacional de Avaliação de Ameaças do Serviço Secreto dos EUA (National Threat Assessment Center, 2019) estudou 41 incidentes de ataques em escolas ocorridos nos Estados Unidos, entre os anos de 2008 e 2017. Entre as principais descobertas e suas implicações para informar os esforços de prevenção à violência escolar, verificou-se que a maioria dos agressores havia sido vítima de *bullying* (80%) por parte dos seus colegas de classe, o que foi frequentemente observado por outros. Para 57% dos agressores tais práticas persistiram por semanas, meses ou anos. A análise sugere que muitas dessas tragédias poderiam ter sido evitadas e apoia a importância de as escolas implementarem programas abrangentes e de prevenção da violência direcionada com seus parceiros locais (National Threat Assessment Center, 2019).

Apesar de ataques de violência extrema em escolas brasileiras serem um evento raro¹, quando ocorrem, acentuam direta e indiretamente a atmosfera de ansiedade, medo e insegurança em todas as escolas. Isso se tornou especialmente evidente após o término da pandemia do coronavírus, quando houve o retorno presencial às aulas e a normalização do convívio social. Entre 2022 e meados de 2023, o Brasil registrou mais de 50% de todos os casos de ataques ativos ocorridos em contexto escolar registrados desde 2003, conforme se observa no QUADRO 1, tornando-se o segundo país do mundo com o maior número de registros de incidentes dessa natureza e colocando novamente a problemática da segurança na escola em evidência (Vinha, 2023)

¹ O *Federal Bureau of Investigation* (FBI) define atirador ativo como “um ou mais indivíduos ativamente engajados em matar ou tentar matar pessoas em uma área povoada. Está implícito na definição o uso de armas de fogo pelo atirador. O aspecto ativo da definição, de modo inerente, implica a natureza dinâmica desses incidentes, e, assim, o potencial da resposta afetar o resultado” (FBI, 2022, p. 1, tradução nossa). Contudo, para fim de construção do QUADRO 1, optamos por adotar o conceito de “ataque ativo” como sendo um “Incidente crítico dinâmico em que um ou mais indivíduos, estão ativamente motivados a matar indiscriminadamente o maior número possível de pessoas em determinado local, podendo fazer uso de quaisquer meios à sua disposição” (Racorti; Andrade, 2023, p. 4).

QUADRO 1 - CRONOLOGIA E INFORMAÇÕES SOBRE ATAQUES ATIVOS A ESCOLAS NO BRASIL ¹

Ano	Cidade	Agressor	Vítimas		Escola	Instrumento
			Feridos	Mortos		
2003	Taiúva-SP	Jovem (18 anos)	8	1 ²	Estadual	Revólver calibre .38
2011	Rio de Janeiro-RJ	Jovem (23 anos)	22	13 ²	Municipal	Revólveres .32 e .38
2017	Janaúba-MG	Adulto (50 anos)	37	14 ²	Municipal	Líquido inflamável e fogo
2017	Goiania-GO	Adolescente (14 anos)	4	2	Particular	Pistola .40
2018	Medianeira-PR	2 Adolescentes (15 anos)	2	0	Estadual	Garrucha calibre .22, faca e artefatos explosivos
2019	Suzano-SP	Jovem (25 anos) e Adolescente (17 anos)	11	10 ²	Estadual	Revólver calibre .38, besta, arco e flecha, artefatos explosivos e machadinha
2019	Charqueadas-RS	Adolescente (17 anos)	4	0	Estadual	Machadinha e artefato explosivo
2019	Caraí-MG	Adolescente (17 anos)	2	0	Estadual	Garrucha e facão
2021	Americana-SP	Adolescente (13 anos)	2 ²	0	Particular	Arma de pressão e artefatos explosivos
2021	Saudades-SC	Jovem (18 anos)	2	5	Municipal	Arma branca (Katana)
2022	Rio de Janeiro-RJ	Adolescente (14 anos)	4 ²	0	Municipal	Faca
2022	Barreiras-BA	Adolescente (14 anos)	1	1	Municipal	Revólver calibre .38, canivete, faca e artefato explosivo
2022	Vitória-ES	Jovem (18 anos)	2	0	Municipal	Bestas, faca grande, facas ninjas, dardos e flechas, artefato explosivo, líquido inflamável e fogo.
2022	Sobral-CE	Adolescente (15 anos)	2	1	Estadual	Arma de fogo
2022	Aracruz-ES	Adolescente (16 anos)	12	4	Estadual	Revólver calibre .38 e pistola .40
2022	Ipaussu-SP	Jovem (22 anos)	2	0	Estadual	Faca, canivete e simulacro
2022	Morro do Chapéu-BA	Adolescente (13 anos)	1	0	Municipal	Material inflamável, artefato explosivo e faca
2022	Mesquita-RJ	Adolescente (12 anos)	0	0	Municipal	Material inflamável
2023	Monte Mor-SP	Adolescente (17 anos)	0	0	Municipal	Artefatos explosivos e machadinha
2023	São Paulo-SP	Adolescente (13 anos)	4	1	Estadual	Faca
2023	Blumenau-SC	Jovem (25 anos)	5	4	Particular	Machadinha
2023	Manaus-AM	Adolescente (12 anos)	3	0	Particular	Faca e artefato explosivo
2023	Santa Tereza de Goiás-GO	Adolescente (13 anos)	2	0	Estadual	Facas, estiletes e machadinha
2023	Cambé-PR	Jovem (21 anos)	0	2	Estadual	Revólver calibre .38

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

NOTAS: ¹ Diversas fontes da internet foram consultadas para coletar os dados sobre ataques ativos em escolas no Brasil, até o período de 31 de junho de 2023. Os sites incluem Deutsche Welle Brasil, G1, O Globo, O Tempo, O Povo, Folha de Pernambuco, Folha de São Paulo e BBC News Brasil.

URLs específicos e datas de acesso variam para cada caso.

² Estão incluídos na contagem a pessoa dos agressores.

Martins e Lacerda Jr. (2014) destacam que a violência é um fenômeno social e individual que opera diferentes efeitos psicossociais. Ainda que diversos indivíduos tenham experienciado a mesma situação violenta, a forma de responder e os desdobramentos psíquicos não serão iguais, pois dependem de processos objetivos e subjetivos (Martins; Lacerda Jr., 2014).

Este panorama permite uma análise psicossocial dos efeitos da violência. Martín-Baró (1975) nos apresenta essa perspectiva, considerando a posição ocupada pelos indivíduos envolvidos nas práticas de violências: o agressor, a vítima e o expectador. Em relação ao agressor, aquele que executa o ato violento, opera a “dissonância cognitiva”, uma situação de desconforto psíquico, uma espécie de mal-estar que leva o indivíduo a superá-la. A forma mais frequente de evitar essa dissonância é a adoção de crenças que naturalizem a violência ou desvalorizem a vítima. O convívio com a violência pode levar o agressor a naturalizar a sua existência e a desumanizar a vítima, permitindo o distanciamento em relação àquele que é agredido e facilitando a justificação da violência. Uma segunda consequência é o aprendizado de hábitos violentos como mecanismo preferencial de resolução de conflitos interpessoais e sociais (Martín-Baró, 1975).

Na vítima, aquele sujeito que sofre pessoalmente a violência, pode gerar uma progressiva passividade ou a incitação à violência. A frustração gera agressão e quando a vítima sofre com a violência, especialmente a violência repressiva, pode haver um aumento dos níveis de agressividade e, conseqüentemente, uma tendência de resposta violenta (Martín-Baró, 1975).

Sobre o expectador, a violência pode causar diferentes efeitos, dependendo das possibilidades de identificação ou não com a vítima. Quando o expectador não se identifica, produz-se o efeito de desvalorização da vítima e o conseqüente distanciamento, podendo, inclusive, produzir uma sensação de bem-estar, de autoestima comparativa. O expectador pode também aprender o valor do poder violento como forma mais eficaz de responder aos problemas sociais. Por outro lado, quando há o processo de identificação com a vítima, o expectador pode se sentir frustrado na medida em que enxerga suas próprias aspirações frustradas no outro. Isso pode levar ao aumento da agressividade, produzir um medo inibidor pela consciência da repressão e à desqualificação moral do agressor (Martín-Baró, 1975).

Essa perspectiva mostra que a violência ensina e reforça nos indivíduos hábitos de recorrer à violência como a forma mais efetiva de lidar com os conflitos

interpessoais e sociais, estimulando a manutenção de uma espiral de violência em contínuo crescimento, com a deterioração das condições de vida social que isso acarreta (Martín-Baró, 1975).

Toda criança e adolescente tem o direito de acessar um ambiente de aprendizagem seguro, não violento e inclusivo. Garantir essas condições na escola é uma responsabilidade que pertence a todos, incluindo as instituições policiais, os pais e funcionários da escola, profissionais de saúde, instituições governamentais e a comunidade em geral. A “violência representa um desafio às democracias: o desafio da guerra contra a exclusão e a desigualdade social”, e deve ser enfrentada na escola a partir de uma dimensão preventiva e por meio de uma parceria estreita que contemple a integração de esforços com parceiros institucionais, serviços públicos e a própria comunidade escolar, inclusive os alunos (Debarbieux, 2002, p. 85-86). Muito embora a violência escolar não seja o objeto central da presente dissertação, conforme o fenômeno vai se descortinando, mais evidente fica a importância de que as questões de segurança em meio escolar devem ser pautadas a partir de um paradigma de responsabilidade partilhada.

Como resultado da intensificação do crime organizado, do tráfico de drogas e das ações de gangues, no final dos anos de 1990 observou-se o recrudescimento do sentimento de insegurança não só da população em geral, mas também dos pais, professores e alunos que integravam as comunidades escolares, sobretudo nos bairros periféricos dos principais centros urbanos. Esse cenário foi estimulado pelos órgãos de imprensa, que passaram a dar cobertura aos episódios de violência, principalmente os casos de homicídios ocorridos dentro e próximo das escolas. Essa nova conjuntura, associada ao medo e a desconfiança sobre as reais condições de segurança das escolas, passou a reverberar na vida escolar, inclusive, de cidades de médio porte, interferindo na qualidade do processo de ensino-aprendizagem e no clima escolar (Sposito, 2001).

Diante desse cenário de insegurança, não tardou para que a polícia fosse instada a integrar as políticas de enfrentamento da violência em meio escolar.

Desde os primeiros anos da década de 1980, o Poder Público tentou responder ao clima de insegurança com dois tipos de medidas: de uma lado, aquelas relativas à segurança dos estabelecimentos, cada vez mais sob responsabilidade das agências policiais e, de outro, as iniciativas de cunho educativo, que tentavam alterar a cultura escolar vigente, tornando-a mais

permeável às orientações e características dos seus usuários (Sposito, 2001, p. 91).

A atuação das forças de segurança são colocadas em evidência, em especial a das Polícias Militares dos Estados e do Distrito Federal, responsáveis pela polícia ostensiva e a preservação da ordem pública (Brasil, 1988). Mas em um contexto que ensejava a readequação do modelo tradicional de policiamento, de atuação reativa e repressiva, para um modelo mais eficiente, pautado na prevenção, integração e cooperação com os demais atores sociais.

Nesta conjuntura e alinhados com a visão que considerava o fenômeno da violência escolar uma questão de segurança pública, a PMPR, no ano de 1994, estruturou o “Projeto Gralha Azul”, um programa de policiamento especializado em segurança escolar (Polícia Militar do Paraná, 1994). Em 2003, o projeto foi reconceptualizado, originando a Patrulha Escolar Comunitária (PEC), um programa de policiamento de caráter predominantemente preventivo, para ser desenvolvido em sistema de parceria com as escolas e outras instituições, no modelo de policiamento de proximidade², em apoio ao enfrentamento da violência e da criminalidade observados no ambiente escolar e seu entorno.

Dentro dessa perspectiva, o programa PEC é desenvolvido junto aos estabelecimentos estaduais de ensino, atualmente em um sistema de três módulos independentes, onde as ações do seu portfólio de serviços são realizadas considerando aspectos técnicos de policiamento - “Módulo Suplementar de Segurança na Escola” -, e as necessidades e interesses da escola, a partir do “Módulo de Segurança na Escola” e do “Módulo de Educação Preventiva sobre Segurança” (Beserra, 2017; Durante Filho, 2018; Lopes, 2017).

Ocorre que, ainda percebemos um hiato entre o modelo de “segurança cidadã”, também conhecido por polícia comunitária ou de proximidade, característico das principais democracias industriais do mundo (Monjardet, 2003; Skolnick; Bayley,

² No campo policial, o termo policiamento de proximidade é conhecido, sobretudo, por “policiamento comunitário” onde polícia e comunidade são incitadas a firmarem parcerias e trabalharem juntas para identificar e resolver problemas de segurança que afetam a qualidade de vida da comunidade, concorrendo para o fortalecimento de um modelo policial de proteção plena da cidadania (Trojanovicz; Buquerox, 1994). Segundo os defensores dessa estratégia, o “policiamento comunitário gera segurança pública e diminui as taxas de criminalidade, reduz o medo do crime e faz o público se sentir menos desamparado, refaz a conexão da polícia com públicos desinformados, levanta o moral policial, e torna a polícia mais sujeita à prestação de contas” (Skolnick; Bayley, 2006, p. 119).

2006), daquele que efetivamente é praticada no cotidiano das ruas (Pires; Albernaz, 2022).

Uma democracia embrionária como a do Brasil ainda traz consigo muitas heranças dos anos do regime autoritário, sobretudo as Polícias Militares que ainda carregam os estigmas adquiridos daquele período, onde serviram de instrumentos rígidos de controle social (Bengochea *et al.*, 2004). Os seus símbolos, a sua investidura militar, sustentada nos princípios da hierarquia e da disciplina, seu modelo característico de força de combate, parece transmitir a representação de profissionais absolutamente autoritários, arbitrários e repressivos. Até hoje esses estigmas orbitam no imaginário social reforçando a ideia de uma polícia incapaz de se reinventar para fazer frente às agendas democráticas de segurança pública.

A constante formação de consciências coletivas passa por longos processos históricos e, não raras vezes, esse método é contaminado, resultando no estabelecimento de consensos distorcidos, estereotipados, preconceituosos e distantes da realidade. Muitas vezes o negro e o pobre são exemplos desta realidade preconceituosa. Pelo mesmo processo passa, hoje, o policial militar. Vivenciamos a formação de um procedimento constante que apresenta o profissional de segurança como um elemento desprovido de sentimentos, arbitrário, despreparado e corrupto (Freitas; Peres; Goedert Filho, 2015, p. 62).

As eventuais controvérsias em relação à presença policial em meio escolar podem estar relacionadas a essas formas simbólicas de representações sociais. Não há consenso entre professores, pais, gestores e alunos quando se fala em uma atuação policial voltada para o enfretamento da violência na escola. Alguns estudiosos (Abramovay *et al.*, 2018; Both, 2012; Castro, 2013; Patto, 2002; Stival, 2007) defendem que a “escola não é lugar de polícia”. Sustentam que problemas dessa natureza devem ser tratados pelos profissionais da educação e qualquer ingerência externa, principalmente da polícia, são consideradas inadequadas.

Por outro lado, alguns autores (Belem, 2019; Cezário, 2009; Dias Neto, 2002; Galvão, 2002; Kahn, 2002; Perrenoud, 2002; Oliveira, 2008; Sposito, 2002) reconhecem a complexidade do fenômeno e as dificuldades que a instituição escolar tem para enfrentar o problema da violência de modo isolado. Por isso, enxergam a instituição policial como um dos importantes parceiros de um amplo esforço coletivo. Contudo, não se pode cair na armadilha de fixar a presença policial dentro da escola, apenas para responder às reivindicações das comunidades por maior segurança. Atender a este clamor, sem o devido debate entre as esferas da educação e da

segurança pública, pode operar efeitos deletérios, causando confusão de papéis nesse enfrentamento e o esvaziamento das autoridades tanto da escola como da polícia (Stival, 2007; Cardoso; Gomes; Santana, 2013).

Há uma percepção de que a violência escolar, moldada por uma perspectiva puramente policial e criminalizante, apresente respostas aos conflitos e tensões do cotidiano dissonantes com a lógica das práticas pedagógicas e, segundo Both (2012), acabe reforçando aspectos de violência simbólica.

Encontrar a justa medida acerca da pertinência da relação polícia-escola decorre da relação entre educação e cidadania, educação e democracia, ainda mais em um país como o nosso de pouca tradição no respeito aos direitos e garantias fundamentais. Uma reflexão necessária nesse debate é a de que os sistemas educacionais, em parceria com os setores de segurança pública, têm reagido aos problemas da violência escolar por meio de iniciativas que buscam muito mais dar uma resposta aos temores da sociedade do que encontrar caminhos que ajudem efetivamente a pensar a questão da violência escolar em outra direção, que não seja centrada em uma visão policial do problema.

É por meio dessa perspectiva – de não policialização dos problemas escolares – em aproximação com os conceitos da Psicologia Social Comunitária (PSC) é que os propósitos da atividade policial podem ser repensados na relação escola-polícia. Autores como Cappi (2003), Galvão (2002) e Giglio (2002) revelam novas fronteiras sobre esses impasses, apontando caminhos onde escola, polícia e outros atores sociais podem cooperar conjuntamente com políticas locais de segurança que congreguem as ideias de uma educação para a cidadania, direitos humanos e formas de convivência que respeitem a vida, a segurança individual e coletiva das comunidades.

As diferentes perspectivas, que em um primeiro momento parecem dilemas a serem enfrentados, observamos como formas complementares de enxergar as possibilidades de interação entre escola, polícia e comunidade. Durante o período em que este pesquisador atuou pelo Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária (BPEC), uma das maiores inquietações era os acionamentos policiais constantes, por parte de algumas escolas, tentando dar um tratamento criminalizante aos conflitos escolares, muitas vezes em uma clara tentativa de se valer da presença policial para reforçar a autoridade da escola perante os alunos indisciplinados.

Dessa forma, passados quase 20 anos da implementação do programa PEC, onde as premissas de polícia comunitária são estabelecidas como eixos norteadores para o desenvolvimento da estratégia de policiamento escolar, nos parece oportuno responder à seguinte pergunta de pesquisa: **Qual a concepção que diretores, pedagogos e professores possuem sobre a atuação da Patrulha Escolar nas instituições de ensino?**

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Como **objetivo principal**, pretende-se identificar as concepções dos diretores, pedagogos e professores sobre a atuação da Patrulha Escolar nas escolas.

1.2.2 Objetivos específicos

Para tanto, foram definidos os seguintes **objetivos específicos**:

- a) Descrever a opinião dos diretores, pedagogos e professores sobre a inserção e a atuação da Patrulha Escolar nas escolas.
- b) Identificar as diferentes interações estabelecidas entre a escola e a Patrulha Escolar.

1.3 JUSTIFICATIVA

Entre os anos de 2006 e 2018, este pesquisador desempenhou o papel de Oficial de Ligação do programa PEC e outras funções de comando e de assessoramento dentro do BPEC. A experiência permitiu conhecer a complexidade das comunidades escolares do Paraná, sobretudo da região de Umuarama, da Grande Curitiba e do litoral paranaense, a partir das diferentes características socioculturais, seus problemas de violência e os desafios em relação às questões de segurança naqueles espaços.

A oportunidade desvelou um cenário promissor para compreender e exercitar a segurança cidadã, onde escola, polícia e outros atores sociais poderiam, a partir de uma relação de proximidade e de mútua confiança, construir coletivamente a segurança local e lidar melhor com os problemas de violências, medo do crime e

desordem. Ao mesmo tempo, a simples presença policial na escola, em alguns momentos, era marcada por tensões e ambiguidades que contradiziam os propósitos educacionais e comprometiam a legitimidade da atuação policial, a exemplo das tentativas de resgate da autoridade professoral e do controle da disciplina a partir do uso coercivo da imagem do policial militar.

Acreditamos que o presente estudo se justifica por ser uma oportunidade de identificar o tipo de interação que está sendo construída entre as escolas e a Patrulha Escolar, se estão sendo capazes de desenvolver práticas coletivas de resolução de problemas e superar as ambiguidades dessa relação. Os resultados podem ajudar a repensar esse relacionamento e abrir um leque de possibilidades que permitam melhorar o grau de sociabilidade entre escola, polícia e comunidade.

Especificamente em relação à polícia, espera-se que os resultados permitam uma reflexão sobre a materialização dos conceitos de polícia comunitária em práticas concretas de policiamento e sirvam de base para repensar a dimensão pedagógica do programa e os processos de formação inicial e continuada dos policiais militares atuantes no BPEC. Quanto à escola, deseja-se que as reflexões propostas permitam aos educadores ter novas perspectivas sobre a prática pedagógica no âmbito das relações violentas, auxiliem para a construção de relações mais profícuas com a polícia e demais atores sociais e contribuam para a construção de espaços de convivência mais seguros e pacíficos.

Neste capítulo introdutório, apresentamos a contextualização e os objetivos da dissertação, buscando demonstrar a relevância do tema e as perspectivas de contribuição para a área de estudo. A seguir, apresentamos a estrutura dos próximos capítulos.

No segundo capítulo, abordaremos os critérios adotados para a construção da revisão bibliográfica e as diferentes visões sobre uma atuação policial em contexto escolar.

No terceiro capítulo, intitulado de “Aportes Teóricos”, nos concentraremos nos fundamentos da Polícia Comunitária, buscando pontos de interseção com alguns pressupostos da Psicologia Social Comunitária (PSC). Serão discutidos os riscos e tensões decorrentes da abordagem de "policialização" do ambiente escolar e destacados as oportunidades de interações colaborativas entre escola, polícia e comunidade.

No quarto capítulo, apresentaremos a evolução histórica do policiamento escolar como política implementada no estado do Paraná para garantir a segurança das escolas e prevenir a violência e o crime em contexto escolar. O capítulo também abordará a transição de um modelo reativo para uma abordagem mais preventiva e comunitária na atuação da PEC, destacando os fundamentos e os serviços desse programa de policiamento.

No quinto capítulo, detalharemos a proposta e as justificativas para as escolhas metodológicas realizadas. Apresentaremos os critérios utilizados para a seleção dos participantes da pesquisa e das escolas onde o Instrumento de Coleta de Dados foram aplicados, bem como os procedimentos adotados para essa coleta.

No sexto capítulo, abordaremos os resultados da pesquisa realizada junto aos diretores, pedagogos e professores das escolas de Curitiba sobre suas concepções da atuação da Patrulha Escolar. Os dados coletados serão apresentados de acordo com os blocos temáticos do questionário, incluindo a caracterização dos participantes, a presença da polícia em contextos escolares, a presença e atuação da Patrulha Escolar na escola e as interações entre polícia e escola. Além disso, nesta seção, ofereceremos uma síntese abrangente e algumas reflexões extraídas dos dados.

No sétimo e último capítulo, apresentaremos as considerações estruturadas em três seções distintas. A primeira seção retomaremos o propósito fundamental da pesquisa e as inquietações que a motivaram. Na segunda seção abordaremos os principais resultados obtidos e acrescentaremos algumas observações pessoais. Por fim, a terceira seção forneceremos reflexões sobre os achados da pesquisa e apontaremos perspectivas para o policiamento escolar.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 CRITÉRIOS PARA CONSTRUÇÃO DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Com o objetivo de identificar as diferentes visões apresentadas no âmbito acadêmico sobre a atuação policial em meio escolar e as possibilidades de interações entre escola, polícia e comunidade, apresentaremos os critérios adotados para organizar e sistematizar o referencial bibliográfico coletado.

O levantamento bibliográfico foi realizado utilizando-se dos processos de busca com uso de palavras-chave, bem como pelo método de “garimpagem manual” (Freitas, 2008 *apud* Batista, 2021; Freitas; Viana, 2018). As fontes de dados utilizadas para as buscas foram: UNESPAR³, Scielo⁴ e PePSIC⁵, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁶, a Revista Brasileira de Segurança Pública⁷ e duas publicações temáticas especiais.

2.1.1 Biblioteca virtual da UNESPAR

Em maio de 2021, realizou-se a primeira busca na base de dados da biblioteca virtual da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), onde se concentram vários trabalhos de conclusão de cursos de formação e especialização policial militar realizados na Academia Policial Militar do Guatupê (APMG). Utilizaram-se os descritores “patrulha escolar” e “policiamento escolar” para a pesquisa, que resultou em 17 (dezessete) estudos localizados, compreendendo o período entre os anos de 2003 e 2019. Esses estudos consistem em três artigos, 13 (treze) monografias e um livro.

A partir da análise dos títulos desses estudos e considerando sua aproximação com o tema de pesquisa, foram selecionados **dois artigos e seis monografias** para a leitura dos resumos. Todos os trabalhos cujos resumos foram lidos e analisados apresentavam relação com o campo da atuação policial em escolas e, portanto, foram incluídos para compor o referencial bibliográfico.

³ Biblioteca virtual da Universidade Estadual do Paraná: <http://biblioteca.unespar.edu.br>.

⁴ Scientific Electronic Library Online: <https://www.scielo.org>.

⁵ Periódicos Eletrônicos em Psicologia: <http://pepsic.bvsalud.org>.

⁶ Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

⁷ Revista Brasileira de Segurança Pública: <https://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp>.

Ao longo do mês de junho de 2021, realizou-se um segundo momento de busca, no qual foi mantido contato com outros docentes da APMG, com objetivo de levantar informações sobre possíveis estudos que tivessem interlocução com o tema da pesquisa e que eventualmente não tivessem sido identificados no processo de busca junto ao Sistema *Pergamum* da UNESPAR. Nesse contexto, **uma tese e um artigo** foram selecionados para inclusão no referencial bibliográfico.

No mesmo período, foi realizado um terceiro momento de busca, culminando no levantamento presencial junto à biblioteca do Campus APMG/UNESPAR, localizado em São José dos Pinhais, onde novos estudos foram identificados. A partir dessa incursão, foram encontrados e selecionados **três monografias** que possuem relação com o tema de pesquisa.

Ao todo, foram selecionados e organizados um total de **três artigos, nove monografias e uma tese** para comporem o referencial bibliográfico, resultado desses três momentos distintos de busca. Os trabalhos encontrados foram incluídos no QUADRO 2, apresentado abaixo, como resultado dessa abrangente investigação.

QUADRO 2 - LISTA DE TRABALHOS ACADÊMICOS SELECIONADOS DA BIBLIOTECA DO CAMPUS APMG/UNESPAR

N.º	ANO	TÍTULO	AUTORES	TIPO
1	1985	A Polícia Militar na segurança de área escolar	Hella, M. M.; Andrzejewski, O. H.	Monografia
2	1999	Atuação da Polícia Militar do Paraná em Escolas	Oliveira, N. P.; Ribeiro, V. A.	Monografia
3	2003	O perfil do policial-militar para a patrulha escolar.	Padilha, A. R. A.	Monografia
4	2005	Patrulha escolar comunitária: a presença da Polícia Militar nas escolas de Curitiba e seus resultados	Neumann, D.	Monografia
5	2007	Capacitação Profissional: fator primordial para o sucesso do Programa Patrulha Escolar Comunitária no Estado do Paraná. 2007	Scheremeta, M. T.	Monografia
6	2008	Atuação da patrulha escolar comunitária e segurança nas escolas do Estado do Paraná	Cieslak, A.; Ferreira, É. C. P.	Monografia
7	2008	Combate à violência escolar a partir da atuação da escola, da família e da Polícia Militar.	Rosa, N. C..	Monografia
8	2012	As concepções dos gestores escolares sobre o trabalho de preservação e segurança na escola realizado pelo programa patrulha escolar comunitária na escola estadual Dom Pedro II, em Curitiba, PR.	Silva, L. C. M.	Monografia
9	2014	Compreensão da violência escolar no âmbito da polícia militar do paraná	Blasius, L.	Tese
10	2015	Estudo comparativo sobre a efetividade e o efeito de projetos e programas desenvolvidos pela Polícia Militar do Paraná na perspectiva de Polícia Comunitária	Abreu, R.	Artigo
11	2017	Análise comparativa de efetividade das ações de policiamento escolar nos entes federativos	Beserra, L. J.	Artigo

		brasileiros, com o policiamento comunitário escolar desenvolvido pela Polícia Militar do Paraná.		
12	2017	Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária - BPEC: abrangência, estrutura de funcionamento, evolução e necessidades estruturais	Lopes, M. J. A.	Artigo
13	2018	A aderência do Programa Patrulha Escolar Comunitária aos elementos programáticos globais associados ao policiamento comunitário	Durante Filho, E. A.	Monografia

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

2.1.2 SCIELO e PEPSIC

No mês de novembro de 2021, foram realizadas buscas nas bases de dados Scielo e PePSIC, utilizando-se os descritores “polícia” AND “escola”, uma vez que as buscas utilizando as palavras-chave “patrulha escolar” e “policiamento escolar” restaram infrutíferas. Essas buscas resultaram em 32 (trinta e dois) artigos na base Scielo e seis na base PePSIC.

Para uma primeira seleção, procedeu-se à leitura de todos os 38 (trinta e oito) títulos, identificando um artigo duplicado na base Scielo e outro que se repetiu em ambas as bases de dados. Verificou-se que a maioria dos títulos, inclusive os duplicados, não apresentava interlocução com o tema da pesquisa, resultando na seleção de apenas cinco artigos para leitura dos resumos. Essa última etapa culminou na seleção e organização de **dois artigos**, conforme demonstrado no QUADRO 3:

QUADRO 3 - LISTA DOS ARTIGOS SELECIONADOS DAS BASES SCIELO E PPSIC

N.º	ANO	TÍTULO	AUTORES	PERIÓDICO
1	2007	Injustiças no cotidiano escolar: percepções de membros de uma escola pública	Beluci, T.; Shimizu, M.	Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
2	2013	Escola e polícia em três países: vinho novo em odres velhos ou a crise das instituições	Cardoso, J. C.; Gomes, C. A.; Santana, E. U.	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

2.1.3 Catálogo de teses e dissertações da CAPES

Na última semana de novembro de 2021, realizaram-se buscas em teses de doutorado e dissertações de mestrado por meio da plataforma “Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES”, utilizando-se palavras-chave específicas. Foram identificados 27 (vinte e sete) trabalhos, entretanto, um título estava duplicado nos

descritores e outro, que constava como anterior à Plataforma Sucupira, não pôde ser localizado na biblioteca virtual da universidade nem por meio da busca simplificada pelo *Google*, sendo, portanto, excluído do processo de seleção. Dessa forma, o processo de busca resultou em três teses e 23 (vinte e três) dissertações publicadas entre os anos de 2007 e 2020, conforme TABELA 1.

TABELA 1 - ESTUDOS SELECIONADOS POR DESCRITOR

NÚMERO DE TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS		
DESCRITOR	LOCALIZADOS	SELECIONADOS
Patrulha Escolar	19	9
Policimento Escolar	7	4
Total	27*	13

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

NOTA: * Este número inclui o título duplicado.

Considerando o total de 25 (vinte e cinco) trabalhos encontrados, o processo de seleção passou a ser realizado por meio de leitura minuciosa dos resumos dos estudos. Dessa forma, foram selecionados ao todo **13 (treze) trabalhos**, devido à sua estreita proximidade com o tema da pesquisa, os quais estão sistematizadas no QUADRO 4.

Observamos que os trabalhos foram realizados em 12 (doze) instituições de ensino superior brasileiras, com a maioria localizada na região Sul (6), seguida das regiões Norte (4) e Sudeste (3), com predominância de instituições públicas (10) em relação às privadas (3). Os programas de pós-graduação estão concentrados na área de Educação (5), seguida pelas áreas de Segurança Pública (3) e Políticas Públicas (2) respectivamente. Em relação ao nível de pesquisa, foram selecionadas **três teses de doutorado, oito dissertações de mestrado e duas dissertações de mestrado profissional**.

QUADRO 4 - LISTA DE PESQUISAS SELECIONADAS NA PLATAFORMA “CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES”, POR INSTITUIÇÃO, REGIÃO, PROGRAMA, ANO E NÍVEL DE PESQUISA

N.º	TÍTULO	AUTORES	INSTITUIÇÃO	REGIÃO	PROGRAMA	ANO	NÍVEL DE PESQUISA
1	Políticas públicas do Estado do Paraná: a violência nas escolas públicas e a ação da Patrulha Escolar Comunitária	Stival, M. C. E. E.	UTP	Sul	Educação	2007	Mestrado
2	A Policialização da Violência em Meio Escolar	Oliveira, W. J. M.	UFMG	Sudeste	Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas	2008	Doutorado
3	A relação entre o espaço escolar e a violência infanto-juvenil no contexto de ação do programa da patrulha escolar em Ponta Grossa	Iarczynski, A.	UEPG	Sul	Geografia	2009	Mestrado
4	Educação e controle social: a intervenção policial na escola	Silva, R. B.	UFPR	Sul	Sociologia	2010	Mestrado
5	A polícia no cotidiano escolar: um estudo a partir da Patrulha Escolar do Paraná	Both, L. J. R. G.	PUC/PR	Sul	Educação	2012	Doutorado
6	Escola, juventude e violência: um estudo no ensino médio.	Tigre, M. G. E. S.	UNIOESTE	Sul	Sociedade, Estado e Educação	2013	Mestrado
7	A Patrulha Escolar Comunitária (PEC) como expressão da política de segurança pública brasileira da crise estrutural do capital	Castro, C. R.	UFSCAR	Sudeste	Educação	2013	Doutorado
8	Do boletim escolar ao boletim de ocorrência: o que está acontecendo com as escolas?	Ferreira, P. C. G.	UNIR	Norte	Psicologia	2015	Mestrado
9	Violência escolar no município de Apucarana: uma análise a partir das escolas públicas estaduais	Silva, D. P.	UEM	Sul	Políticas Públicas	2016	Mestrado Profissional
10	Patrulha Escolar: a atuação nas escolas públicas estaduais com o público infantojuvenil	Belem, W. D. F.	UVV	Sudeste	Segurança Pública	2019	Mestrado
11	Violência física e verbal contra docentes nas escolas da rede pública no estado do amapá nos anos de 2017 e 2018	Gomes, R. M. L.	UFPA	Norte	Segurança Pública	2019	Mestrado
12	Violência nas escolas: é caso de polícia? A parceria entre escola e polícia no combate a violência nas escolas da zona norte de Macapá	Marques, N. R. N.	UECE	Norte	Planejamento e Políticas Públicas	2019	Mestrado Profissional
13	A Funcionalidade do Policiamento dentro do espaço escolar	Moraes, H. P.	UFPA	Norte	Segurança Pública	2020	Mestrado

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

2.1.4 Revista Brasileira de Segurança Pública

A Revista Brasileira de Segurança Pública (RBSP) é um periódico de caráter interdisciplinar e não indexado, que tem sido publicado semestralmente desde o ano de 2007. Seu objetivo é contribuir com a ampliação e consolidação do campo de estudos sobre segurança pública.

Na última semana de novembro de 2021, realizou-se a garimpagem manual nas 30 (trinta) edições da RBSP, disponíveis *on-line*, abrangendo o período entre os anos de 2007 e 2021. Após a leitura de todos os títulos, foram selecionados 16 (dezesesseis) artigos para uma análise mais detalhada de seus resumos. Posteriormente, a partir desse processo, foram escolhidos e organizados no QUADRO 5 as **cinco publicações** que se relacionavam com violência escolar e a atuação da polícia na escola.

QUADRO 5 - LISTA DE ARTIGOS SELECIONADOS DA REVISTA BRASILEIRA DE SEGURANÇA PÚBLICA

N.º	ANO	TÍTULO	AUTORES
1	2009	Os jovens em Portugal e a Polícia de Segurança Pública (PSP) – Um policiamento orientado para a cidadania: o Programa Integrado de Policiamento de Proximidade (Pipp)	Cezário, K. F. S.
2	2010	Juventude e violência: novas demandas para a educação e a segurança públicas	Souza, R. S. R.; Souza, A. M. D. N.
3	2015	As possibilidades de redução da violência escolar: Sistema de Registro de Situações de Violências nas Escolas de Canoas (RS)	De Mira, L. O. Pauly, E. L.
4	2018	Os caminhos da pesquisa em Violência nas Escolas: entrevista com Miriam Abramovay	Abramovay, M.; Oliveira, V. C.; Xavier, F. P.; Bastos, L. M.
5	2019	Violência na escola e no bairro: o impacto da vitimização na autoridade dos professores e nos comportamentos de quebra de regras de adolescentes	Gomes, A. M. M.; Piccirillo, D.; Oliveira, R. T.

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

2.1.5 Publicações temáticas especiais

Durante o processo de levantamento do referencial bibliográfico, o texto de Ricardo Cappi (2003) despertou a atenção do pesquisador, que buscou informações sobre a sua origem e identificou a existência de duas edições especiais contendo textos específicos sobre o tema em questão: a Revista do Instituto Latino Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente (ILANUD) nº 23, intitulada “Violência nas Escolas e Policiamento Escolar”, do ano de

2002, e o livro “Inquietude da Paz”, organizado por Ricardo Brisolla Balestreri, pelo Centro de Assessoramento a Programas de Educação para a Cidadania (CAPEC), do ano de 2003.

No mês de novembro de 2021, após realizar a busca em sebo virtual, o pesquisador encontrou edições usadas do livro e da revista disponíveis para venda. Ambos os materiais foram adquiridos pelo pesquisador como parte do referencial bibliográfico para a sua pesquisa acadêmica.

Após a leitura dos textos de ambas as obras, foram selecionados **sete artigos** da revista do ILANUD e **3 capítulos** do livro do CAPEC para compor o presente referencial bibliográfico, os quais estão devidamente referenciados no QUADRO 6.

QUADRO 6 - TEXTOS SELECIONADOS DAS OBRAS DO ILANUD E DO CAPEC

N.º	ANO	TÍTULO	AUTORES
1	2002	Violência nas Escolas: um caso de Polícia?	Patto, M. H. S.
2		Integração entre Polícia e Escola e algumas possibilidades de combate à violência.	Galvão, I.
3		Violência escolar: o impasse entre duas milícias.	Giglio, C. M. B.
4		A Formação de Policiais e Educadores.	Perrenoud, R. P.
5		Um projeto integrado de segurança nas escolas.	Dias Neto, T.
6		Efeitos das mudanças no sistema escolar sobre a violência.	Kahn, T.
7		A redução da violência escolar como desafio democrático.	Sposito, M. P.
8	2003	Prefácio	Barcellos, C. A.
9		De Espectadores a Protagonistas da Cultura da Paz	Milani, F.
10		Paz nas Escolas: O Papel da Polícia	Cappi, R.

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

2.1.6 Levantamento bibliográfico: síntese dos achados principais

Em síntese, o processo de busca foi realizado em sete fontes de dados, sendo quatro em bases de dados com interface de busca e três em fontes de dados primárias. As buscas principais abrangeram o período de 2002 a 2020. O levantamento manual na biblioteca do Campus APMG/UNESPAR e em sebo virtual resultou na identificação de publicações físicas dos anos de 1985 e 1999, 2002 e 2003, respectivamente.

Nessas fontes, foram encontrados diferentes tipos de material, como artigos, livro, teses, dissertações e monografias. Ao todo foram 43 títulos relacionados à pesquisa, sendo que quase metade deles são artigos e capítulos de livro. As monografias relacionadas aos trabalhos de conclusão de curso de formação e especialização policial da Academia Policial Militar do Guatupê, encontrados nas

bases de dados da biblioteca virtual da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), cobrem o período de 2003 a 2018. As teses compreendem o período de 2008 a 2013, enquanto as dissertações de mestrado e mestrado profissional cobrem o período de 2007 a 2020, sendo que mais da metade desses trabalhos estão datados a partir de 2013.

As informações resultantes do processo de sistematização do referencial bibliográfico estão apresentadas na TABELA 2.

TABELA 2 - RESULTADOS PRINCIPAIS DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Base de Dados	Período	Artigo	Monografia	Capítulo (Livro)	Tese	Dissertação	Total
UNESPAR	1985 1999 2003 a 2018	3	9		1		13
Scielo e PePSIC	2007 2013	2					2
Doutorado (CAPES)	2008 2012-2013				3		3
Mestrado (CAPES)	2007 2009-2010 2013 2015 2019-2020					8	8
Mestrado Profissional (CAPES)	2016 2019					2	2
RBSP	2009-2010 2015 2018-2019	5*					5
ILANUD (temáticas)	2002	7					7
CAPEC (temáticas)	2003			3			3
Total		17	9	3	4	10	43

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

NOTA: * Sendo uma entrevista.

Nas seções seguintes, estão reunidas as publicações que foram agrupadas em torno de três subtemas derivados do trabalho de sistematização da literatura especializada encontrada. Esses subtemas referem-se a: (1) Escola, polícia e comunidade; (2) Violência na escola é caso de polícia?; (3) Policiamento comunitário escolar.

2.2 ESCOLA, POLÍCIA E COMUNIDADE

A escola é o principal espaço de socialização da vida em comunidade e como tal, tem como desafio aplicar às novas gerações as regras do convívio social por meio de ações educativas. “Estima-se que um em cada três brasileiros vai diariamente à escola, seja para ensinar ou para aprender” (Kahn, 2002, p. 82). A função da escola vai muito além de ser um lugar para que a criança, o adolescente e o jovem aprenda conteúdos formais de determinadas disciplinas. É um espaço que deve ser concebido para o desenvolvimento da cidadania e de aprendizado dos princípios democráticos de toda comunidade escolar, tanto de alunos, como de professores, diretores, pais e comunidade (Giglio, 2002).

Ao refletir sobre o papel da escola em contextos violentos, Abramovay *et al.* (2018) reforçam que este espaço além de ser um lugar central na vida dos jovens, também é sinônimo de proteção, pois os jovens que abandonam a escola morrem mais do que os jovens escolarizados. Um estudo do IPEA (Cerqueira *et al.*, 2016) realizou o mapeamento das condições educacionais nos territórios prioritários para focalização no âmbito do Pacto Nacional pela Redução de Homicídio e permitiu constatar que as maiores taxas de abandono e reprovação estão associadas com maior taxa de homicídio. Esse raciocínio corrobora os estudos de Soares (2007, p. 28), que aponta “que a educação formal parece ter um efeito redutor muito forte sobre a taxa de homicídio, e que isto possivelmente se deva ao papel socializador da escola”. Neste sentido, a grande conclusão é que as políticas educacionais devem fazer de tudo ao seu alcance para manter a criança na escola, pois as evidências dão conta de que

uma criança de baixo status socioeconômico frequentando uma escola com professores mal pagos e mal formados não esteja aprendendo português ou matemática a contento, ela está aprendendo um modo de socialização que eventualmente poderá salvar-lhe a vida. E mais: é possível que, ao ensinar esta criança a como lidar com o conflito de modo não letal, a escola esteja também salvando a vida de terceiros (Soares, 2007, p. 29).

O pensamento de Soares (2007) leva à reflexão sobre *status* socioeconômico, qualidade da educação e violência. No entanto, é essencial questionar os argumentos do autor (Soares, 2007) para evitar generalizações indevidas sobre o comportamento das crianças com base em seu *status* socioeconômico. Ao considerar o inverso, não é apropriado afirmar que todas as crianças de baixo status socioeconômico se

tornarão violentas, nem que todas as crianças de alto status socioeconômico serão, necessariamente, não violentas. A violência é um fenômeno complexo que não pode ser reduzido a um único fator.

Porém, todo ato de violência e criminalidade ocorrido no ambiente escolar choca, por menor que seja, justamente por se tratar de um espaço antinômico à violência, que, no imaginário social, corresponde a um universo social protegido.

Nos anos 1980, o tema violência passou a ganhar espaço no debate público, sobretudo em relação a mortalidade juvenil e o aumento das violências nas escolas. Marcado por episódios de agressões verbais, físicas e simbólicas aos seus atores, a violência em meios escolar despertou as atenções de diferentes instâncias governamentais, organismos internacionais e da própria sociedade civil (Sposito, 2001; Abramovay; Rua, 2002). Desde 1997, inclusive, iniciou-se, por parte da UNESCO, no Brasil, uma série de pesquisas nacionais focadas nos temas Juventude, Violência e Cidadania,

apresentando propostas concretas de políticas públicas, a fim de contribuir na busca de soluções para os problemas que afetam a juventude, destacando sua relação com questões tais como: exclusão social, mercado de trabalho, família, educação, participação social, protagonismo juvenil, entre outros” (Abramovay; Rua, 2002, p. 30).

Sposito (2001) destaca que o tema violência urbana no Brasil é uma questão relevante e está relacionada ao processo de democratização do país, principalmente a partir dos anos 1980. Por um lado, a “distensão política” deu visibilidade às demandas sociais, especialmente as questões que afetavam a qualidade de vida da população nas periferias das grandes cidades (Sposito, 2001, p. 90). “De outro, tratava-se, naquele momento, de lutar por uma maior democratização das instituições oficiais – sobretudo do aparelho de segurança – resistentes aos novos rumos trilhados pelo país” (Sposito, 2001, p. 90). No contexto de uma ampla demanda de segurança por parte dos moradores das periferias dos centros urbanos, o fenômeno da violência nas escolas torna-se visível e passa a acompanhar a rotina do sistema de ensino público no Brasil (Sposito, 2001).

Nesse período, os estudos sobre as violências em meio escolar, muito embora incipientes, por estarem, em grande maioria, centrados em situações regionais ou localizadas, destacavam as ações contra o patrimônio escolar, a exemplo de depredações, pichações e outros tipos de pequenas incivildades, como o principal

tipo de violência. Mas diferentemente da tendência dos anos anteriores, a década de 90 apresenta mudanças no padrão da violência nas escolas públicas, não mais englobando apenas atos de vandalismos, mas se caracterizando pelo agravamento das práticas de violência, a exemplo do aumento de registros de invasões, ameaças e agressões interpessoais, principalmente entre o público estudantil (Sposito, 2001; Abramovay; Rua, 2002; Gonçalves; Sposito, 2002).

Gonçalves e Sposito (2002) destacam que os anos 80 e 90 foram marcados pelo agravamento do medo não só da população em geral, mas também dos pais, professores e alunos que integram as comunidades escolares, sobretudo nos bairros periféricos, como resultado da intensificação do crime organizado, do tráfico de drogas e das ações de gangues em algumas cidades brasileiras. Esse cenário é potencializado pela imprensa e a mídia televisiva, que passam a dar uma cobertura ao fenômeno da violência, privilegiando os homicídios que ocorrem no entorno ou dentro das escolas, e os eventos que fogem das rotinas noticiadas, como os incêndios de prédios escolares provocados por ex-alunos. Apesar de esporádicos, os eventos noticiados dão conta de atos brutais de violência na escola envolvendo crianças e adolescentes, sejam na condição de vítimas ou de autores de ações violentas. Segundo Pino (2007), essa exposição intensiva às notícias de atos violentos contribui para a percepção de que a violência está desenfreada no país e que as medidas tomadas pelos poderes públicos são insuficientes e ineficazes.

A imprevisibilidade das ações violentas e a crescente consciência da impotência frente a elas estão gerando no imaginário coletivo e individual a representação da violência como uma força cega e incontrolável, diante da qual a única postura “racional” acaba sendo a lei do silêncio e a submissão às exigências do terror (Pino, 2007, p. 764).

Essa nova conjuntura, associada ao medo e a desconfiança sobre as reais condições de segurança das escolas, passa a reverberar na vida escolar, inclusive, de cidades de médio porte. “O impacto destas situações de violências é a transformação do clima escolar e o enfraquecimento das relações incidindo sobre a qualidade das aulas e o desempenho dos alunos” (Abramovay *et al.*, 2003, p. 69). Este cenário favoreceu “um desejo coletivo de medidas fortes que trouxessem o aparato policial mais próximo da vida escolar” (Gonçalves; Sposito, 2002, p. 113).

2.3 VIOLÊNCIA NA ESCOLA É CASO DE POLÍCIA?

Ao contrário, as poucas pesquisas da época revelavam que não havia um cenário de violência tão generalizada, como o sensacionalismo midiático desejava que a população e a sociedade civil acreditassem. Uma pesquisa do Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquentes (ILANUD, 2000 *apud* Sposito, 2001) sobre violência escolar no Estado de São Paulo, revelou que ir à escola portando arma de fogo era um comportamento bastante raro entre os estudantes paulistas e, do ponto vista do risco estatístico, as mortes em escolas eram ainda mais raras. Tulio Kahn (2002) reforça esse entendimento, a partir de uma reflexão onde dimensiona o problema da violência na escola em relação ao tamanho da população escolar:

É natural portanto, dado o tamanho da população, que ocorram casos de violência dentro das escolas, assim como ocorreriam dentro dos conventos, se ali houvessem 56 milhões de pessoas. Embora não existam dados confiáveis sobre a quantidade de violência existente, o que chama mais atenção é a reduzida quantidade de crimes, se fossemos comparar com as taxas de criminalidade que existem do lado de fora dos muros. É preciso portanto, antes de mais nada, levar em conta que estamos falando de um universo muito grande de pessoas e que, embora chocantes, os casos de homicídio, estupro e roubo nas escolas esporadicamente relatados, por qualquer critério que se tome, são poucos frente ao número de pessoas que frequentam as escolas. Some-se a isso o fato da permanência prolongada na escola desta enorme população – 4 a 5 horas diárias, no mínimo - e chegaremos facilmente à conclusão de que as escolas são locais seguros, falando estritamente em riscos de vitimização (Kahn, 2002, p. 82).

Apesar disso, o agravamento do temor entre escolares e seus familiares fez com que os problemas de violência escolar passassem a ser vistos e tratados mais como questões de segurança, passíveis de intervenção policial, do que com medidas educativas, reforçando certas concepções enraizadas em nossa sociedade, onde as questões sociais são tratadas como questões de polícia (Gonçalves; Sposito, 2002).

Em sua tese, Oliveira (2008) desenvolve a hipótese de que o novo enfoque, que situa a violência escolar no campo da segurança pública, ocorreu de forma gradual, tendo a instituição policial no centro dessas transformações. Para Oliveira (2008), essa mudança tem sua origem no processo de democratização e transição da ditadura para um regime representativo, o que implica mudanças significativas nas instituições de controle e coerção social, assim como na própria escola. Esta última

também se vê compelida a repensar seus projetos educacionais com base em novas perspectivas de educação (Oliveira, 2008).

Policiais e educadores, chamadas por Giglio (2002) de “milícias armadas e pacíficas”, ainda hoje continuam a atuar no entrecruzamento de uma ação socializadora ou civilizatória da sociedade, alternando ações formativas e preventivas com ações repressivas (crime) e corretivas (comportamentos). Destas instituições a sociedade cobra “a capacidade de manter a legalidade como cimento das relações sociais” (Giglio, 2002, p. 45). Democratizar as instituições sociais implica em torná-las permeáveis à presença e participação da sociedade para que, gradualmente, abandonem o monopólio do saber técnico para permitirem que outros saberes as influenciem. É nesse contexto que o debate sobre a relação entre o sistema educacional e o sistema policial está inserido. O intercâmbio de saberes que, naturalmente, se dá entre a articulação da polícia e escola, abre portas para novas políticas de enfrentamento da violência em meio escolar.

Para Dias Neto (2002, p. 72) as “instituições devem estar abertas para aprender com as experiências alheias, dividir competências e, principalmente, diversificar e coordenar intervenções”. Toda ação articulada entre os diferentes atores no controle da violência escolar pressupõe um permanente “exercício de modéstia coletiva”, a fim de que ninguém “se julgue detentor do saber e do poder decisório” (Dias Neto, 2002, p. 72). É reconhecer que o problema da violência na escola “é de todos nós” (Giglio, 2002; Marques, 2019) e que nenhum dos sujeitos possui uma responsabilidade absoluta para lidar com ele. Isso implica em uma disposição para ouvir e interagir com os diferentes pontos de vista. Por outro lado, também suscita preocupações e tensões, demonstrando que não existe ainda um consenso a respeito dos limites da atuação policial em meio escolar. Contudo, tornar explícito essa relação não implica na imposição da dicotomia “polícia do muro para fora e professor do muro para dentro”, até porque, se assim fosse, não estaríamos falando de “relações”, mas de segregação dos dois sistemas. O desafio está em fugir dos debates superficiais que tratam os conflitos sociais apenas sob uma perspectiva criminalizante do problema, que ao invés de politizados são “policializados” (Dias Neto, 2002).

A partir de diferentes percepções sobre a articulação escola, polícia e comunidade, vamos apresentar um panorama sobre os diferentes olhares e identificar os elementos que nos auxiliem a pensar os limites da atuação policial em meio escolar e os riscos a serem evitados. Mais do que buscar respostas imediatistas, pautadas

nos clamores sociais por mais segurança na escola, devemos encontrar caminhos que ajudem a repensar o tratamento dos conflitos em meio escolar que não seja moldada única e exclusivamente em uma visão puramente policial do problema.

Para Dias Neto (2002) a questão da violência na escola deve ser encarada sob uma perspectiva de trabalho interdisciplinar, onde escola, polícia e comunidade sejam capazes de estabelecer canais de comunicação para que possam articular suas competências na busca pela solução de problemas. Dentro da ideia de modelos participativos e pluriagenciais, onde o aporte de diferentes culturas e experiências favorece uma melhor compreensão da realidade social, Dias Neto (2002) defende que a polícia deve ser vista como uma das tantas parceiras no enfrentamento da violência escolar. Para que os desafios dessa atuação integrada sejam traduzidos em práticas exitosas, os muros da escola não podem ser obstáculos intransponíveis à presença policial (Dias Neto, 2002). Se o pretendido é uma instituição policial democratizada e permeada pela presença da sociedade civil, quais seriam as razões para excluí-la do acesso a esse espaço público de interação social?

Uma discussão em torno de um pacto de convivência interagencial não deve ser, contudo, reduzida a fórmulas simples que delimitam a competência policial ao espaço externo. A relação escola-polícia não deve estar limitada ao exercício de funções repressivas. Se os muros da escola fossem o referencial para a demarcação das responsabilidades policiais não haveria a necessidade do debate. Ainda que se entenda que ações de policiamento ostensivo devam ocorrer fora do ambiente escolar, é necessário criar canais de comunicação para que a polícia possa interagir com os demais sujeitos (professores, alunos, familiares, pedagogos) no processo de identificação, análise e solução dos problemas locais. Da mesma forma que as manifestações de violência escolar estão em linha de continuidade com as formas de violência e exclusão da cidade, as respostas internas e externas aos problemas também devem ser coordenadas (Dias Neto, 2002, p. 73).

Marques (2019) compartilha da visão onde a violência no meio escolar deve ser tratada sob uma perspectiva interdisciplinar. Estabelece como necessária a relação de parceria entre a escola e os segmentos policiais no enfrentamento da violência. Mas enfatiza que deve haver também uma maior presença de outros setores em uma atuação articulada, de modo que cada caso seja tratado de forma sistêmica e de acordo com as especificidades de cada segmento.

Violência escolar é caso de polícia? A indagação foi respondida: sim, é caso de polícia quando necessária a intervenção policial em atos infracionais cometidos dentro do âmbito escolar, é caso de escola, quando prejudica o desenvolvimento pedagógico do aluno, é caso jurídico, quando se constata

maus tratos, é caso psicológico, quando se notifica problemas emocionais, é caso de família, é caso social, político, cultural (Marques, 2019, p. 102, grifo nosso).

2.4 POLICIAMENTO COMUNITÁRIO ESCOLAR

A perspectiva de Marques (2019) destaca a relevância da interdisciplinaridade e da cooperação entre diferentes atores para lidar com a violência no ambiente escolar de maneira mais completa e integrada. Essa visão reforça a importância da relação de parceria entre escola e a polícia no enfrentamento da violência, mas ressalta que essa atuação articulada deve englobar a participação e o engajamento de outros setores, desde que se respeite o papel fundamental da escola na formação dos estudantes. Neste tocante, Dias Neto (2002) alerta para um risco a ser evitado: a policialização do espaço escolar. A constituição de redes de prevenção não devem estar centradas no eixo policial. Mesmo que a polícia exerça um papel central, ela deve ser encarada como parceira de uma ampla coalizão de sujeitos. A lógica do autor (Dias Neto, 2002) alarga a forma de encarar o tema segurança, não se limitando a uma perspectiva policial, mas convertendo-a em uma questão de política pública.

Cada escola é uma realidade constituída de problemas e soluções. O diálogo entre policiais, professores, alunos, familiares, líderes comunitários, assistentes sociais, psicólogos e pedagogos, reunidos em torno de uma mesa de trabalho, propicia uma visualização das diversas peças do mosaico. Com lentes interdisciplinares é possível visualizar os pontos de intersecção entre escola e a cidade, as relações entre os conflitos internos e fatores externos e meios de comunicação, contexto familiar, características socioeconômicas da área, infra-estrutura local e índices de criminalidade que incidem no cotidiano do convívio escolar (Dias Neto, 2002, p. 74).

Neste prisma, o policiamento comunitário é apresentado por Dias Neto (2002) como sendo o modelo onde a polícia tem suas competências e estruturas redefinidas para que possa atuar em sistema de parceria com outras organizações na resolução de problemas da área. Por ser uma presença cotidiana na vida local, o policial comunitário acaba tendo acesso a informações privilegiadas e se tornando um mediador natural em situações de conflito. Essa presença policial mais próxima e acessível ao público costuma ser desejada e estimulada. Entretanto, a preocupação está no fato de que, quando um policial assume a responsabilidade pelo desempenho de um papel para o qual não está preparado ou autorizado, a exemplo da conversão de problemas disciplinares em casos de segurança pública, a pretexto de prevenir

crimes e estabelecer a ordem, que poderiam ser tratados no âmbito de outras relações (familiares, profissionais, comunitárias, etc.), ele pode levar a uma atrofia dos laços informais de controle social e ao esvaziamento da capacidade de autorregulação dos sistemas sociais diversos (Dias Neto, 2002).

Nos estudos de Moraes (2020) verificou-se que os próprios policiais possuem um entendimento de que o policiamento escolar é uma importante estratégia de segurança preventiva, principalmente, porque envolve o grupo infanto-juvenil. Contudo, aponta que impera uma falta de clareza a respeito do verdadeiro papel do policiamento e dos limites dessa atuação policial. Entre os principais problemas apontados pelos policiais militares do Estado do Pará, nesta modalidade de policiamento, está o relacionamento com os diretores das escolas públicas, que constantemente acionam os serviços policiais para atendimentos de situações disciplinares que estão fora das atribuições institucionais (Moraes, 2020).

O desafio está na “despolicialização dos conflitos”, onde as diferentes interações – polícia, escola e comunidade – devem ser pensadas não como uma rede de vigilância social, voltada para a “segregação preventiva de riscos”, mas compreendida em suas inúmeras vertentes e manifestações, construídas pela “via de inclusão, do engajamento cívico, da comunicação política de base e da maximização dos espaços de autonomia de todos” (Dias Neto, 2002, p. 74).

Galvão (2002) compreende a escola como espaço de mediação, onde as diferentes manifestações da violência podem ser objetos de discussão. O diálogo seria a premissa para legitimar a construção coletiva de ações para os problemas locais e a polícia seria uma dentre as muitas parceiras de que a escola necessita para enfrentar o problema da violência,

mas também para levar a cabo as várias dimensões implicadas em sua missão educativa, que demanda uma interação com toda a instituição ou agente social cuja atuação possa ter alguma relação com a formação de crianças e adolescentes, tais como os serviços de saúde, as instâncias judiciais e os equipamentos culturais. Se há pois, no tema da integração escola – polícia, algo ligado a um momento de crise e de insegurança aguda, há também algo da normalidade das relações entre as várias instituições que se destinam ao cuidado e à educação das novas gerações. Nessas relações, um dos desafios é saber os limites das atribuições de cada setor, limites mais difíceis de delimitar quando a gravidade da situação pede urgência e ações imediatas (Galvão, 2002, p. 37-38).

As soluções motivadas pela urgência e sem uma reflexão mais ampla acerca de sua complexidade podem gerar uma grave confusão de papéis nas relações da

polícia com a escola. Um dos desafios é justamente estabelecer os limites das atribuições de cada um nessa parceria, porque ao se descuidar dos papéis, a escola passa a ser tratada como caso de polícia e a ação policial torna-se banalizada e desvalorizada (Galvão, 2002).

Ao modo de ver de Galvão (2002), o foco central da atuação policial deve ser orientado para as imediações da escola. Galvão (2002) ainda reconhece algumas situações intramuros em que a colaboração da polícia se faz necessária: (1) de modo direto, para enfrentar os atos de natureza criminal ou para conter situações de violência extremada que põe em risco a vida humana; (2) de modo indireto, participando de reuniões institucionais ou comunitárias, mediante conversas com equipe gestora, apoiando a escola na compreensão e no encaminhamento de problemas que, presentes no cotidiano da instituição, trazem um clima de ameaça e insegurança; (3) e também pela perspectiva educativa, como elemento informativo da comunidade escolar sobre o papel social da polícia, o funcionamento do Sistema de Segurança e de Justiça, seja de modo preventivo, por meio de palestras ou oficinas periódicas, seja como estratégia para lidar com situações de emergência (Galvão, 2002).

A proposto de Galvão (2002) converge para um modelo policial comunitário e orientado para o problema. Quando responsável pelo policiamento preventivo da área onde a escola está inserida, o profissional da segurança busca conhecer os problemas e as características da comunidade, e reconhecer os moradores e os usuários da escola. Essa relação de proximidade potencializa a construção de vínculos de confiança entre a polícia e a comunidade, elemento que contribui para o aumento do sentimento de segurança. Mas se essa relação não vier acompanhada de uma atitude de respeito à dignidade da pessoa humana e de uma disposição pessoal de lidar com seres humanos, pode acabar reforçando a discriminação e a exclusão de indivíduos penalizados pelos estigmas de marginalidade socialmente difundidos. Esse encontro de uma polícia mais humanizada com a comunidade é reforçada nos estudos de Oliveira (2008), o qual estabelece que a especialidade escolar de policiamento é a fonte de onde se podem extrair os fluídos dessa humanização. Afirma que o resultado decorrente dessa aproximação entre professores e policiais é a oportunidade para a construção conjunta de uma segurança pública que assegure os nossos direitos de cidadania (OLIVERA, 2008).

Nessa perspectiva, Galvão (2002) reconhece a dimensão pedagógica do policial, que nas suas diferentes faces – policial, cidadão e educador – ciente do seu papel e sensível aos desafios da educação, pode se constituir numa autoridade a ser admirada por todos, sobretudo pelas gerações de crianças e jovens que compõem a escola. Essa referência positiva, marcada sobretudo pela recusa em ceder as arbitrariedades na aplicação da lei, “pode ajudá-los a ingressarem no mundo adulto, dando-lhes a esperança de que este vale a pena ser vivido, e que nele há adultos que se orgulham de fazer sua parte para melhoria da sociedade” (Galvão, 2002, p. 41). Balestreri (2003) corrobora com a visão de uma dimensão pedagógica no agir policial, a ponto de chama-lo de “pedagogo da cidadania”. Assim como em outras profissões de suporte público, essa dimensão antecede as próprias especificidades de sua especialidade. A lógica empregada pelo autor (Balestreri, 2003) se apoia nos mesmos paradigmas contemporâneos da área de educação que nos levam a repensar o agente educacional de forma mais incluyente. O papel pedagógico que antigamente estava reservado apenas aos pais e professores, atualmente inclui outras profissões formadores de opinião, como médicos, advogados, jornalistas e os próprios policiais. Para Balestreri (2003), são essas propostas educacionais mais abrangentes que tornam o policial um pleno e legítimo educador. Trata-se de uma dimensão da qual não se pode abrir mão, pois ao se revelar explicitamente através das atitudes e dos comportamentos, confere ao mister policial uma profunda nobreza. “É por esses comportamentos e atitudes, mais do que por suas palavras, que o policial educa.” (Balestreri, 2003, p. 24).

As reflexões de Perrenoud (2002) sobre o modelo policial que melhor se encaixa em uma proposta de prevenção da violência em meio escolar se aproximam das ideias de Belem (2019), Dias Neto (2002), Galvão (2002) e Silva (2016). A polícia comunitária amplia o espectro de atuação policial, buscando soluções abrangentes para os problemas recorrentes que afligem as comunidades locais. Esclarece que a polícia comunitária

não é uma especialidade de policiamento, ela proporciona uma relevante transformação no modelo convencional de polícia, até então calcado na ação e reação dos problemas constatados. Essa visão de polícia estabelece uma relação de confiança entre o policial e o cidadão, partindo de um trabalho de efetiva parceria e troca permanente, visando a solução pacífica de conflitos. Neste contexto, a segurança escolar deixa de ser mais um tipo de policiamento, para ser uma ação conjunta da Polícia, da Escola e da Comunidade (Perrenoud, 2002, p. 64).

Nesse cenário, o policial comunitário deve priorizar uma atuação aproximada com as equipes gestoras e participar ativamente da vida escolar. As ações policiais tradicionalmente repressivas, por sua vez, devem ser o último recurso, e não sem antes serem esgotadas todas as formas de prevenção existentes. Nestes espaços, de acordo com Perrenoud (2002), o policial comunitário deve canalizar as informações privilegiadas dos problemas escolares e operar como um facilitador para integrar diferentes instâncias sociais e governamentais visando a resolução de problemas que afetam as escolas e o seu entorno, como: iluminação pública precária, terrenos baldios, residências abandonadas, comercialização ilegal de bebidas alcoólicas e outros tipos de drogas lícitas, casas de jogos proibidos, insegurança no trânsito, orientação e prevenção a acidentes, entre outros.

Giglio (2002) expressa uma preocupação significativa com a maneira como a violência escolar é abordada, especialmente no que se refere à tendência de atribuir exclusivamente aos alunos a responsabilidade pela ocorrência da violência. O espaço escolar deve ser, acima de tudo, um espaço eminentemente educativo, mas a Giglio (2002) reconhece que a escola tem um papel limitado e que existem problemas que devem ser resolvidos em outras esferas. Contudo, é bastante crítica em relação aos programas de segurança que estabeleçam a presença policial dentro da escola, sobretudo, porque oportuniza-se a escola transferir suas responsabilidades em solucionar conflitos entre os alunos para a polícia, permitindo que ela assuma um papel educador quanto às questões relativas à segurança preventiva dos estudantes, diminuindo a importância dos educadores em relação aos assuntos ligados à segurança (Giglio, 2002).

Muito embora Giglio (2002) reconheça a importância da violência escolar ser trabalhada em forma de responsabilidade compartilhada com toda sociedade, as ações policiais na escola, quando inevitáveis, devem preservar esta característica educativa da escola. Escola e polícia atuam na mesma direção e orientados para um mesmo resultado, mas em pontos distintos. “Enquanto os educadores apostam no longo processo de formação de pessoas dentro da instituição escolar, os policiais enfrentam os conflitos cotidianos em espaço aberto” (Giglio, 2002, p. 56). Essa preocupação quanto a delimitação das responsabilidades é posto como ponto central, justamente para evitar a inversão de papéis e o enfraquecimento tanto da figura dos educadores como dos policiais (Giglio, 2002).

O verdadeiro protagonismo pelas questões educacionais permanecem com a escola. Mas a participação da polícia, apontado por Giglio (2002), se assemelha às reflexões de Dias Neto (2002). Cabe à escola aprender com os profissionais da segurança e juntos reunirem informações sobre episódios de violência e compartilhar experiências como ponto de partida para o desenvolvimento de políticas locais para a resolução de problemas. A aproximação da polícia e escola para uma atuação estratégica na redução de danos causados por episódios de violência na escola, poderá fortalecer o papel de ambos os atores junto a sociedade, como agentes importantes para a consolidação da cidadania e dos direitos humanos (Giglio, 2002).

Nesta mesma lógica, Tulio Kahn (2002) assevera que uma política de controle da violência escolar, pautada na fixação de um policial para cada escola e viaturas fiscalizando as redondezas todo o tempo, não é possível e nem desejável. A atuação policial como instrumento de contenção da violência escolar deve ser usada de maneira comedida e não generalizada, devendo ter como foco aquelas comunidades escolares que realmente necessitam de um atendimento diferenciado, em razão da gravidade dos problemas que ocorrem na escola e seu entorno. Além disso, sua visão sobre o modelo de policiamento que melhor atende às especificidades do policiamento escolar é o modelo de policiamento comunitário, seguindo fundamentos muito semelhantes usados por Dias Neto (2002), Galvão (2002) e Perrenoud (2002). “Entre outras vantagens, o policial comunitário tem maior autonomia decisória para lidar com a discricionariedade que envolve a aplicação da lei no ambiente escolar”, além disso, tem como um dos seus fundamentos o “policiamento orientado a problemas’, estratégia mais adequada para lidar com a violência escolar do que a estratégia meramente reativa do policiamento repressivo tradicional” (Kahn, 2002, p. 93).

Kahn (2002, p. 93) destaca que problemas como gangues, depredações, pichações, uso de drogas, “são todos problemas de complexa erradicação e que não se resolvem simplesmente punindo os contraventores”. O tratamento holístico dessas questões deve passar necessariamente pelo emprego de metodologias de análise e resolução conjunta de problemas. Para educadores e policiais parece consensual que a aplicação da lei envolvendo casos de violência em meio escolar precisa ser feita com especial bom senso. Se aplicado a letra fria da lei, poucos estudantes não seriam penalizados em sua trajetória escolar, envolvidos em brigas verbais (calúnia, difamação, ameaça) ou físicas (lesões corporais), pegar objetos que não os pertencem (furto) ou depredação de algum bem patrimonial da escola (Kahn, 2002).

Mas assim como os demais autores (Dias Neto, 2002; Galvão, 2002; Giglio, 2002; Oliveira, 2008), Kahn (2002) acredita que “policializar” todos estes temas não é necessariamente a melhor forma de lidar com eles. “Convocar o aparato repressivo para intervir em qualquer ocasião em que o ato praticado pelo aluno seja tecnicamente uma violação da lei (porte de armas ou drogas) é evidência, segundo os educadores, do fracasso completo da escola” (Kahn, 2002, p. 93). Portanto, nos parece adequado o pensamento de Kahn (2002) de que a polícia só deve atuar depois de esgotados todos os outros meios à disposição da escola, como advertências, diálogo com a família, encaminhamentos para tratamentos específicos, exercício de punições disciplinares, ou mesmo uso de outras instâncias mediadoras, antes de serem encaminhados à polícia. A exceção apontada são os casos de cometimento de crimes graves em que a ordem pública e a autoridade policial devem prevalecer (Kahn, 2002).

Patto (2002), por sua vez, faz uma leitura sobre a violência escolar como originária da confluência de determinantes intraescolares. Os principais motivos dessa violência são a desvalorização do educador, seja por conta dos baixos salários, da má qualidade da formação docente e da exclusão dos educadores das decisões sobre as políticas educacionais. De outro lado, o maior acesso à escola associado aos sentimentos de descrédito dos estudantes em relação ao ensino que lhe é oferecido, culmina em um contexto de frustrações e um convívio de desrespeito mútuo a partir dessa tensão.

Mas nesta perspectiva, Patto (2002) não reconhece a atuação policial nos relacionamentos internos da escola. Cabe aos educadores valerem-se de sua autoridade para cuidar de casos envolvendo transgressões cometidos por estudantes e à polícia garantir, sobretudo preventivamente, agressões que ponham em risco a integridade da comunidade escolar.

Quando a escola convoca o aparato repressivo para administrar os problemas que ele mesmo produz, estamos diante de sua falência como instituição educativa. Teremos atingido o limite do desatino – por que não dizer, da barbárie – se transformamos os conflitos escolares em “caso de polícia” (Patto, 2002, p. 31).

É papel dos educadores, portanto, valerem-se de sua autoridade, e não do seu autoritarismo, para lidar com cada caso. Acredita-se que, mesmo em casos envolvendo jovens tidos como “bandidos”, desde que tratados com respeito e firmeza,

estes podem ter um convívio de respeito dentro da escola, sem que seja necessário a intervenção policial (Patto, 2002).

Analisando as políticas públicas de enfrentamento da violência nas escolas do Paraná, sobretudo no que tange a inserção da polícia nesses espaços, Stival (2007) tem como ponto central questionar se a presença da Patrulha Escolar é realmente necessária nas escolas. Suas preocupações giram em torno de uma polícia que assume a responsabilidade por uma função que é dos educadores e atua na escola acentuando uma cultura do medo e ampliando o problema da violência. Entre os estudantes a imagem da polícia é vista como repressora, principalmente pelas experiências vividas fora da escola e a forma como a imagem policial é reproduzida pela imprensa. A ideia sustentada é a de que o próprio policial, que foi formado para reprimir e não educar, é incapaz de perceber o significado da sua ação na escola. Sua presença no contexto escolar também é marcada por ambiguidades e tensões: por um lado, a presença policial nestes espaços é apoiada por alguns como única alternativa para se garantir segurança; por outro, há os que identificam a atuação policial como reprodutora de violência que só piora o clima de insegurança na escola (Stival, 2007).

Both (2012) também mostra preocupação com o fortalecimento de políticas de policialização dos conflitos escolares. A polícia tem sua intervenção sistemática nas escolas sustentadas por um aparato legal e por dimensões ambíguas de legitimidade. Contudo, pela própria forma de organizar – controlar, disciplinar, criminalizar – a vida social, a ideia de naturalizar a presença policial em meio escolar, mesmo sem o emprego das formas reveladas da violência física, pode reforçar aspectos não revelados de violência simbólica, inclusive, podendo contradizer os seus propósitos (Both, 2012). Neste sentido, Stival (2007) observa que na dinâmica escolar prevalece a “cultura do medo”, uma vez que a própria escola utiliza elementos coercitivos e autoritários (a polícia) para lidar com determinados problemas da prática educativa. As ações da Patrulha Escolar encontram nos educadores um amplo apoio, o que mostra, no caso concreto, que a própria escola também tem tido dificuldades em compreender o seu papel e abrir mão desse modelo autoritário e repressivo. Essa tendência é confirmada nos estudos de Gomes (2019), onde a maioria dos docentes (89,36%) acredita que a presença policial nas escolas é necessária, e não apenas no ambiente externo, mas também dentro das escolas, conforme 57,14% dos docentes entrevistados. Essa prática tem produzido efeitos tais como o aumento dos casos de

violência entre jovens e policiais, dificuldades no tratamento positivo dos conflitos internos da escola, esvaziamento ainda maior da autoridade do professor e desgaste da autoridade do policial (Castro, 2013; Stival, 2007).

Neste contexto, Cieslak e Ferreira (2008) dedicaram-se ao estudo da percepção dos beneficiários dos serviços da PEC em relação à qualidade das ações idealizadas e desenvolvidas. Os resultados da pesquisa apontam para uma forte dependência da escola em ações predominantemente policiais, como evidenciado pelo elevado nível de confiança nos policiais da PEC por parte dos diretores (91,9%) e professores (72,1%) da rede estadual de ensino. No entanto, 43,7% dos alunos relatam um baixo nível de confiança nos policiais da PEC (Cieslak; Ferreira, 2008).

É importante destacar que os professores e diretores são os atores escolares que mais demandam os serviços policiais e, conseqüentemente, são os que mais interagem com a polícia em situações não emergenciais. De um lado, esses altos índices de confiança corroboram os argumentos de apresentados por Castro (2013), Ferreira (2015a) e Stival (2007) sobre a prevalência de elementos coercitivos e autoritários na atuação da escola. Por outro lado, a baixa confiança na polícia é percebida pelos alunos, que são predominantemente os destinatários das ações policiais, como se fossem os únicos responsáveis ou “culpados” pela violência na escola (Giglio, 2002; Ferreira, 2015a).

No entanto, Cieslak e Ferreira justificam essa diferença nos níveis de confiança na polícia como consequência do grau de “participação e envolvimento” dos sujeitos com a Patrulha Escolar nas questões de segurança. Além disso, a presença policial constante na escola foi citada como um dos principais motivos para a confiança expressada pelos sujeitos da pesquisa em relação aos policiais da Patrulha Escolar (Cieslak; Ferreira, 2008).

Partilhando da mesma visão de Castro (2013) e Patto (2002), Stival (2007) defende que a escola não deve ser um caso de polícia, mas, sobretudo, um espaço de educação. Enquanto a polícia se preocupa com a segurança a partir de uma perspectiva repressiva, a lógica do enfrentamento da violência em meio escolar deveria ser pautada por uma perspectiva eminentemente preventiva, por métodos educativos no cotidiano da relação professor-aluno. A autora (Stival, 2007) entende que os casos isolados de ameaças aos alunos, professores, violência simbólica, conflitos envolvendo pais e profissionais da escola, problemas disciplinares e outras situações vivenciadas na escola são problemas que deveriam ser solucionados pelos

professores e não pela polícia. Assim procedendo, a polícia estaria abrindo mão de sua identidade e que as situações verdadeiras de agir ficariam prejudicadas pelos constantes acionamentos (Stival, 2007).

As perspectivas dos autores (Castro, 2013; Patto, 2002; Stival, 2007) convergem com as reflexões de Abramovay *et al.* (2018), que adota uma postura crítica em relação à intervenção policial no ambiente escolar e à crescente tendência de judicialização da educação. Conforme Abramovay *et al.* (2018), quanto mais a escola abdica do seu papel educativo, privilegiando um tratamento policializante para lidar com os conflitos escolares, maior é a probabilidade de os jovens e adolescentes desenvolverem desconfiança em relação à instituição e seus educadores. Abramovay *et al.* (2018) também expressam uma visão contrária ao papel educativo exercido pela polícia no contexto escolar. Para estes autores (Abramovay *et al.*, 2018), o foco da atuação policial deve estar centrado na garantia da segurança dos estudantes, principalmente fora dos limites físicos da escola. Caso seja necessário intervir dentro do ambiente escolar, é imprescindível estabelecer com precisão o tipo de polícia a ser empregado e os limites de sua atuação, afim de evitar o reforço da cultura do medo e o risco de inversão de papéis. Assim, as intervenções devem ocorrer somente em situações excepcionais, quando houver uma real necessidade de “proteção”, para socorrer a escola de situações de “violência dura”. E mesmo nessas ocasiões, é crucial adotar uma abordagem mais aberta, democrática e informada (Abramovay *et al.*, 2018).

A herança herdada das últimas décadas do século XX, que pautou as questões de violência escolar dentro da lógica de mais “vigilância e controle”, envolvendo sobretudo a colocação de policiais no interior dos estabelecimentos de ensino, acabou por ressaltar somente a feição repressiva das ações policiais, em detrimento de outras alternativas que poderiam ser pensadas, a exemplo de ações preventivas e comunitárias (Sposito, 2002). Essas práticas se prolongam no tempo e reproduzem certas concepções arraigadas em nossa sociedade, de costumeiramente tratar as questões sociais como questões policiais, fazendo com que, até os dias de hoje, episódios envolvendo indisciplina e ocorrências dentro da escola resultem na interferência da polícia na vida escolar.

Essa prática contribui para uma grave indefinição dos limites da ação possível do aparato policial, em geral considerando recurso mágico capaz de resolver

problemas que resultam de enormes dificuldades, que pertencem mais ao terreno educativo do que ao da segurança pública (Sposito, 2002, p. 115).

Neste caso, pode haver uma reinvenção perversa da escola, que se afasta do ideal de ser um “espaço educativo voltado para o desenvolvimento humano”, para se tornar um “lugar do medo, da sociabilidade cindida e da ausência da tolerância” (Sposito, 2002, p. 116). Contudo, a própria autora (Sposito, 2002) chama a atenção para os riscos da polarização do modo de pensar a violência escolar, ora pensando estratégias de natureza socioeducativa, ora fortalecendo o eixo segurança, como se fossem eixos de atuação incomunicáveis que caminham paralelamente. Sobre isso, aponta que

os programas educativos seriam, a priori, positivos por que significariam alternativas para a vida dos alunos, sobretudo dos bairros periféricos, em permanente condição de insegurança e violência, mas seus efeitos não seriam imediatamente visíveis, padeceriam de isolamento diante das grandes políticas e, por essas razões, sofreriam continuamente a ameaça de serem interrompidos, sua continuidade sempre estaria ameaçada. As medidas de segurança, por sua vez, seriam soluções imediatas e pragmáticas, atenderiam a algumas expectativas dos atores envolvidos na vida escolar, mas, sem tratá-las como questões da vida coletiva na democracia, implicariam para os responsáveis em certo “abandono” das convicções democráticas e navegariam nas práticas nebulosas do autoritarismo (Sposito, 2002, p. 115).

Sposito (2002) reforça a condição dos jovens e adolescentes não apenas como destinatários de ações, mas como sujeitos de direitos em processo de desenvolvimento, com enorme potencial para se constituírem parceiros importantes das ações educativas e de segurança. Mais do que promover a cidadania, essas ações podem, de fato, consolidar os “mecanismos de tutela e subordinação social” (Sposito, 2002, p. 116). Neste sentido, estratégias de segurança que se proponham a trabalhar o enfrentamento da violência escolar deverão realizar esforços conjuntos para “examinar essas concepções subjacentes de forma cuidadosa e criteriosa, se quiserem fomentar a transformação da cultura escolar e contribuir para o alargamento da experiência democrática na sociedade brasileira” (Sposito, 2002, p. 116).

Ante a possibilidade de aplicação da filosofia de polícia comunitária como fundamento do policiamento escolar, ao discutir as ações da Polícia Militar do Paraná (PMPR) junto às escolas como principal política de enfrentamento à violência, Castro (2013) suscita dúvidas sobre a capacidade de concretização dessa proposta. A autora (Castro, 2013) expõe que a extrema centralização nas tomadas de decisões,

características das instituições militares, associada ao seu legado histórico de violência, que gera repulsa nas comunidades, impondo mais medo do que respeito, dificilmente possibilitaria à Patrulha Escolar estabelecer vínculos de confiança e desenvolver um trabalho em sistema de mútua colaboração com a comunidade. O modelo atual praticado pela PEC é predominantemente repressivo e, portanto, antagônico ao processo educacional, tendo a ideia de policiamento comunitário ficado apenas no campo das intencionalidades (Castro, 2013).

De acordo com as concepções de Castro (2013) e Stival (2007), Ferreira (2015a) destaca que a presença da polícia nas escolas representa um retrocesso às conquistas educacionais e reflete a falência do sistema. Sua pesquisa revelou que a escola acredita que a melhor forma de lidar com a violência é por meio da presença policial nesses espaços. A própria polícia, apesar de manter o discurso de uma atuação preventiva e comunitária, enxerga o enfrentamento da violência escolar sob três perspectivas: (1) seu papel é de fundamental importância; (2) o estudante é visto como o problema; (3) e os casos de violência devem ser tratados de forma punitiva, reforçando a ideia de que a violência na escola é um caso de polícia (Ferreira, 2015a).

Por outro lado, Souza e Souza (2010) destacam a importância de reconhecer que a escola não pode enfrentar sozinha as questões da violência que provêm do ambiente externo; caso contrário, não conseguirá encontrar soluções e poderá tornar-se vítima da criminalidade violenta, caindo em um círculo vicioso. A complexidade desse fenômeno exige ações integradas para solucioná-lo, fazendo-se necessário um trabalho em rede, onde cada instituição contribua com sua parcela de responsabilidade. A compreensão da interdependência entre as instituições é fundamental para lidar efetivamente com a violência escolar e combater suas causas (Souza; Souza, 2010).

A reflexão de que é possível construir outro olhar sobre os jovens e o reconhecimento da importância de dialogar com outras instituições para dividir as angústias e as responsabilidades, tendo a consciência das funções e dos limites das instituições, possibilitam a construção de um trabalho conjunto para garantir maior proteção às crianças, aos adolescentes e aos jovens (Souza; Souza, 2010, p. 129).

De acordo com Iarocinski (2009), é imperativo superar a concepção de escola como uma instituição isolada e compreendê-la como parte integrante do ambiente urbano, a fim de estabelecer uma articulação efetiva com órgãos de

segurança pública, como a Patrulha Escolar. Essa parceria visa mitigar os impactos da violência escolar e transformar a escola em um espaço de relações harmoniosas e pacíficas.

Fundamentada na filosofia de polícia comunitária, a atuação policial deve ser pautada por um olhar diferenciado, respeitando as peculiaridades internas e externas da escola, sem interferir nas atividades em sala de aula. A estreita colaboração entre a polícia e os demais organismos sociais é fundamental para resgatar a sensação de segurança, possibilitando a inserção de referências positivas na construção da paz para crianças e adolescentes (Belem, 2019).

3 APORTES TEÓRICOS

3.1 INTERAÇÕES ESCOLA E POLÍCIA: APROXIMAÇÕES E RISCOS

Ao longo do texto buscamos identificar diferentes olhares sobre a proposta de uma atuação policial em meio escolar. No meio de pensamentos aparentemente divergentes, tentamos encontrar respostas para alguns questionamentos: será que a escola também é lugar de polícia? Existe espaço para essa relação? Quais são os limites da atuação policial nesse contexto? Será que tratar o tema a partir de um pensamento dicotômico, estabelecendo o muro da escola como limite para a atuação da polícia, é a melhor forma de pensar essa relação?

Na medida em que o tema vai se descortinando, verifica-se que as diferentes perspectivas sobre intervenções policiais em meio escolar convergem para um conjunto de preocupações atinentes aos possíveis riscos resultantes dessa relação, que tanto a escola como a polícia precisam ter consciência, a fim de evitar que qualquer proposta que busque aproximar as duas instituições não comprometa os verdadeiros propósitos de uma educação voltada para a cidadania, direitos humanos e formas de convivência que respeitem a vida, a segurança individual e coletiva das comunidades. Por outro lado, também apontam diferentes caminhos onde escola, polícia e comunidade podem trilhar, cooperando umas com as outras para o desenvolvimento de políticas locais orientadas para o fortalecimento de uma cultura de paz e de prevenção à violência.

Entre as inúmeras perspectivas de autores de diferentes correntes teóricas que merecem ser consideradas para uma reflexão a respeito da relação escola-polícia, alguns elementos podem ser considerados. Nos estudos sobre a polícia, alguns autores tem se dirigido a focar aspectos relativos ao “tipo de polícia”. Entre eles, aparece o criminologista e sociólogo francês, Dominique Monjardet, reconhecido internacionalmente por suas pesquisas e contribuições no campo da criminologia, especialmente em temas relacionados à sociologia do crime, violência urbana, criminalidade juvenil e justiça criminal. O livro “O que Faz a Polícia: Sociologia da Força Pública” (Monjardet, 2003) é uma importante referência nos estudos sobre as polícias ocidentais, especialmente a francesa, onde se analisa a instituição policial e suas dimensões essenciais, além de discutir as relações e tensões entre poder, política e sociedade. Segundo Cristina Neme, pesquisadora do Núcleo de Estudos da

Violência da Universidade de São Paulo (NEV-USP), trata-se de uma grande contribuição para o debate brasileiro, sempre às voltas com a questão da democratização das instituições e sociedade (Monjardet, 2003).

Nela, Monjardet (2003) apresenta a “tipologia das polícias”, explicando que

Na França, a unidade da função policial é uma ficção administrativa. Pelo fato de a força não ter em si mesma função social própria, toda instituição policial combina três elementos que representam as três modalidades dela, e os três alvos do uso da força nas relações sociais. A força é um instrumento de dominação que sustenta o poder político quando este não procede de um consentimento unânime, ou não está fundado exclusivamente no carisma. Ela é um instrumento de luta contra o desvio deliberado. É meio de imposição das normas coletivas e de socialização aos valores dominantes. No primeiro caso, a força se mostra, ela é primeiramente dissuasiva. No segundo, ela é empregada sistematicamente sob forma de coerção física, ela é repressão. No terceiro caso, ela opera essencialmente por instauração, imposição da autoridade. A distinção observada precedentemente dos três ofícios policiais é, de fato, o indicador de uma divisão muito mais profunda entre três polícias, que têm aliás cada uma fundamentos históricos diferentes (Monjardet, 2003, p. 281).

A “**polícia da ordem**” ou “**polícia de soberania**” constitui-se, segundo Monjardet (2003, p. 281, grifo nosso), no “braço armado do Estado para a manutenção da ordem interna” e “tem no mais das vezes três ramos”.

Uma polícia de ordem no sentido estrito, unidades especiais militarizadas encarregadas de dominar os movimentos coletivos, e notadamente de impedir-lhes, pela força, o recurso à violência. Uma polícia de inteligência, que visa a prevenir o poder de todo complô ou ameaça contra seus detentores atuais. Uma polícia de fronteiras, polícia dos estrangeiros, da imigração (e às vezes da emigração). Essa polícia de soberania está inteiramente nas mãos e sob a autoridade exclusiva do poder. Formalmente obrigada pelo direito, ela o é na prática pela razão do Estado [...] é também a polícia mais suscetível de escapar ao direito. Como o poder que ela exprime e de que depende, essa polícia está em desnível com a sociedade. [...] pode-se representar sua relação com a sociedade como uma relação de exterioridade, de enquadramento e de vigilância (Monjardet, 2003, p. 281-282).

Há também uma “**polícia criminal**”, que instrumentaliza a força e os meios de ação não contratuais para reprimir os segmentos da sociedade que recusam suas leis” (Monjardet, 2003, p. 282, grifo nosso). É a polícia repressiva, que emprega a força sistematicamente sob a forma de coerção física.

O termo polícia criminal pode aliás ser demasiado restritivo na hipótese em que esses segmentos da sociedade não são unicamente a adição de indivíduos ou grupos (bandos, máfias, “ambientes”), mas grupos sociais como tais (minorias étnicas e culturais, moradores de rua, por exemplo). É o sentido que pode ter a noção de polícia de classe. [...] A polícia criminal é assim

polícia *da* sociedade e não só *sobre* a sociedade, mas especializada num segmento social. Sua organização e sua profissão se desenvolvem numa lógica técnica muito autônoma. De maneira geral, suas relações com a sociedade não são diretas, mas mediatizadas pela cúpula do aparelho de repressão penal, comumente a justiça (Monjardet, 2003, p. 282-283).

O alvo de uma polícia criminal é “pontual ou serial”, ou seja, sua missão é caçar “o indivíduo, o grupo ou a rede delincente” na “proteção das pessoas e dos bens” (Monjardet, 2003, p. 143).

E, por fim, há uma “**polícia urbana**”, também chamada de “**comunitária**”, de “**proximidade**” (Monjardet, 2003, p. 283, grifo nosso).

Ela não é equipada para vigiar o criminoso nem para conter o tumulto; ela é a expressão da autoridade, esse intermediário entre a força possuída e a coerção exercida. Pelo fato de extrair sua força apenas do desarmamento consentido do cidadão, antes de mais nada ela é função social: fazer respeitar a paz pública (contra o ruído, a desordem, a sujeira, tanto quanto contra a delinquência), interpor-se nos conflitos interpessoais, devolver à razão o desnordeado (pelo álcool, pela cólera ou pelo gosto pelo risco), regular os fluxos de trânsito (homens, cavalos, gado ou carros) etc. Em suma, impor o respeito a uma ordem pública que não é a ordem da dominação, mas da tranquilidade. Essa polícia se representa no seio da sociedade de que é parte recebedora, no seio da qual só pode agir com eficiência por uma integração: presença, permanência e troca. [...] Seu controle se opera através de sua visibilidade. Polícia uniformizada, ela está sob observação de todos [...] O uniforme [...] é [...] Exibição da qualidade policial, no sentido em que este se coloca à disposição e sob o controle de todos (Monjardet, 2003, p. 283-284).

Assim como o cliente da polícia de ordem é o Estado e o da polícia criminal é o criminoso incontestável, o cidadão comum é o cliente da polícia urbana (Monjardet, 2003).

Quanto mais o poder se projeta sobre a sociedade, mais ele procede da dominação e não do consentimento, mais e mais ele é concentrado no aparato policial, é a polícia de soberania que domina. [...] Do mesmo modo, quanto mais dividida a sociedade, quanto mais conflituoso seu pluralismo, tanto maiores são as possibilidades de a polícia de repressão (polícia criminal) ser relativamente a mais desenvolvida, e de subordinar as outras [...] enfim, quanto mais consensual e descentralizado o poder, mais os controles sociais internos são poderosos e limitam a delinquência organizada, mais o aparato policial é limitado à polícia de segurança pública, vigia urbana (Monjardet, 2003, p. 285).

Em síntese, toda instituição policial numa sociedade estatal é a combinação dessas três polícias que, conforme o grau de consenso político e de integração social, estarão em sistemas de inter-relação diferentes (Monjardet, 2003).

A partir dessa tipologia é possível identificar que as principais preocupações estão relacionadas às intervenções de uma polícia do tipo criminal, caracteristicamente repressiva, incompatível com o espaço educacional. Both (2012) acentua suas preocupações ao asseverar que a polícia não deveria atuar de forma recorrente e sistemática na mediação das relações de educação escolar, sob pena de negar a natureza e a razão de ser de uma organização escolar autônoma e participativa, “pois a educação, inegável instância disciplinadora e a escola, um dos espaços sociais nos quais se realiza, é um processo peculiar que pressupõe a construção de relações democráticas que tenham como fundamento a socialização cidadã” (Both, 2012, p. 17). Parece estranho que a gestão dos conflitos escolares inclua a “policialização militarizada”, cuja prática de gestão de conflitos se vale da tutela com o uso da força. Mesmo no contexto do Estado Democrático de Direito, a polícia é o veículo de institucionalização da ordem, inclusive pela violência, que no caso brasileiro, tem larga tradição de repressão (Both, 2012).

Operada na prática, essa ação policial que, aparentemente, se apresenta como expressão de política de educação, mas que - pelo seu caráter e função - exerce também papel na gestão dos conflitos e de forma mais ampla na socialização, mediando pela via da criminalização, relações que na sua essência deveriam se constituir em bases pedagógicas/educacionais, interfere e transforma o cotidiano escolar (Both, 2012, p. 18).

Convocar o aparato repressivo para administrar os problemas ocorridos na escola, reforçando a lógica de “escola de segurança máxima”, evidencia sua falência como instituição educativa (Kahn, 2002; Patto, 2002). Essa visão repressiva de tratar as questões escolares, o que não é próprio da educação, acaba reforçando estereótipos negativos do policial, que no entendimento de Abramovay *et al.* (2018) é simplesmente “medo”. Para Stival (2007), essa imagem predomina entre alunos adolescentes e parece estar presente também no imaginário coletivo da comunidade escolar, o que pode levar ao efeito de repulsa social e se tornar obstáculo para a aproximação entre a polícia e a comunidade (Castro, 2013).

Uma relação escola-polícia que se pautar na “policialização do espaço escolar” é o principal risco a ser evitado (Dias Neto, 2002), pois oportuniza a transferência de responsabilidade das questões disciplinares para polícia e o uso predominante de meios coercitivos e autoritários em meio escolar. As reflexões mostram que quando os educadores recuam em sua autoridade, transferindo a solução de questões

disciplinares para a polícia, esta passa a desempenhar tarefas de manutenção da ordem dentro do espaço escolar, agindo como “*bad guys*, em prol dos ‘mocinhos’, os educadores, numa espécie de ‘divisão moral do trabalho’” (Cardoso; Gomes; Santana, 2013, p. 701). Essa inversão de papéis esvazia tanto a autoridade dos educadores quanto do policial. O tratamento dos conflitos escolares como questão de segurança pode levar ao questionamento da autoridade do policial, pois que está sendo utilizada para o desempenho de funções que não são típicas suas. Nessa confusão de papéis, Galvão (2002) adverte que, além da educação escolar ser tratada como “caso de polícia”, a ação policial torna-se banalizada e desvalorizada. No mesmo caminho, essa imposição da autoridade policial reduz a autoridade moral dos educadores, um efeito não desejado nem pelas políticas de segurança pública quanto pelas políticas educacionais.

Stival (2007) reforça que tais práticas se baseiam na prevalência da “cultura do medo”, já que os educadores se valem de elementos coercitivos e autoritários para lidar com determinados problemas da prática educativa ao converterem os problemas de indisciplina escolar em questão de segurança pública. Fatos isolados, típicos da dinâmica vivenciada na escola, a exemplo de incivildades, conflitos entre alunos professores e outros tipos de violências simbólicas e de ordem disciplinar, que poderiam ser solucionados pelos professores, levam para os policiais o seguinte questionamento: será que existe a real necessidade de atender os acionamentos dessa natureza feitos pela escola? (Stival, 2007). Para a autora (Stival, 2007) é necessário avaliar e repensar que, nestas circunstâncias, a polícia perde sua identidade e vê prejudicada a sua capacidade de atender situações tipicamente policiais por estar assoberbada pelos diversos chamamentos escolares.

Sposito (2002) destaca que a lógica repressiva, incentivada pelo clima de “pânico interno” vivenciado pela instituição escolar, que já não teme apenas a violência e a criminalidade do lado de fora da escola, reforça o emprego coercitivo da polícia e métodos de vigilância e de estrito controle sobre crianças e jovens, levando a uma reinvenção perversa da escola: “mais do que espaço educativo voltado para o desenvolvimento humano, torna-se lugar do medo, da sociabilidade cindida e da ausência da tolerância”, comprometendo as possibilidades de convívio democrático (Sposito, 2002, p. 116).

Santana e Gomes (2010) também demonstram preocupação com os riscos do desvirtuamento dessa relação escola-polícia que tem levado gestores escolares a

delegarem aos policiais a responsabilidade pela manutenção da ordem e a repreensão dos alunos, produzindo efeitos deletérios como a redução da autoridade moral do professor, mesmo que a presença policial especializada possa parecer positiva ao senso comum do magistério.

Contudo, os efeitos nocivos dessa confusão de papéis, desse uso ambíguo das autoridades, não reduz apenas o valor das autoridades, mas opera efeitos nos processos de socialização jurídica dos adolescentes. Estudos de Gouveia-Pereira *et al.* (2003) analisaram a relação entre as percepções da experiência escolar e a legitimidade dos professores e de outras autoridades institucionais (autoridades legais e judiciárias).

Nesse processo socializador, quanto melhor for a percepção dos adolescentes de que a autoridade escolar está sendo exercida de maneira justa e democrática, melhores serão as representações e avaliações das autoridades fora da escola, mesmo quando não houve experiência direta anterior de um relacionamento com esses tipos de autoridades. Gouveia-Pereira *et al.* (2003) chegam à conclusão de que os desafios que os adolescentes sentem, a partir de suas relações com os professores e dos processos de adaptação às regras da escola, podem ajudá-los no seu percurso escolar, na prevenção de comportamentos antissociais e no desenvolvimento de atitudes positivas perante as autoridades institucionais.

Nessa mesma ótica, as avaliações de Trinkner e Cohn (2014) dão conta de que a baixa legitimidade das autoridades familiar, escolar e policial aumenta as chances de comportamentos violadores de regras entre adolescentes. Quando o exercício de poder dessas autoridades é percebido pelos adolescentes como desrespeitoso ou injusto, surgem duas consequências: de um lado os pais, os educadores e os policiais perdem sua legitimidade gerando desconfiança nos adolescentes; de outro, ao agirem de forma autoritária e imprevisível, estimula nos adolescentes uma postura de cinismo em relação às leis ou regras, aumentando a probabilidade de adotarem comportamentos violadores de regras como sendo algo não apenas razoável, mas apropriado.

As reflexões apresentadas até aqui chamam a atenção para alguns riscos: (1) o manejo inadequado da autoridade em meio escolar (Beluci; Shimizu, 2007); (2) a atrofia dos laços informais de controle social; e (3) o esvaziamento da capacidade de autorregulação dos sistemas sociais diversos (Dias Neto, 2002).

Essas considerações nos conduzem a um entendimento: a escola não é lugar apropriado para uma polícia do tipo criminal. De modo geral, parece haver um consenso entre os autores (Abramovay *et al.*, 2018; Galvão, 2002; Kahn, 2002; Patto, 2002; Perrenoud, 2002; Silva, 2010; Silva, 2016) de que a atuação repressiva em meio escolar só deve acontecer mesmo como *ultima ratio* e voltada para situações graves que colocam em risco a vida humana.

Quanto às formas de atuação interna à escola, Galvão (2002) estabelece que, de modo direto, o policial deve atuar orientada para o enfrentamento de atos de natureza criminal ou para conter situações de violência extremada que atentem contra a vida das pessoas, a exemplo de situações envolvendo artefatos explosivos, armas de fogo e rivalidades entre gagues.

Neste contexto, é importante considerar a relação entre escola e polícia. Como observou Galvão (2002, p. 38), “Se há pois, no tema da integração escola - polícia, algo ligado a um momento de crise e de insegurança aguda, há também algo de normalidade das relações entre as várias instituições que se destinam ao cuidado e à educação das novas gerações”.

Olhando sob uma perspectiva diferente, observamos que existe um espaço saudável para a relação escola-polícia, que não se limita a ser uma destinatária final das ações de repressão. No entanto, é necessário que se tenha muito bem definido de qual polícia estamos falando (Abramovay *et al.*, 2018) e quais os limites dessa atuação (Galvão, 2002).

Para Belem (2019), Cezário (2009), Dias Neto (2002), Galvão (2002), Kahn (2002), Perrenoud (2002), Oliveira (2008) e Sposito (2002) a polícia que melhor tem possibilidades de estabelecer relações de proximidade com a comunidade escolar e com ela firmar uma parceria decisória para resolver os problemas de insegurança é a polícia do tipo urbana, denominada de comunitária ou de proximidade.

Na tentativa de responder o porquê do policiamento comunitário como sendo o tipo de polícia mais coerente com a dinâmica da vida escolar, Dias Neto (2002, p. 71) nos apresenta o conceito de “Nova Prevenção”, cuja perspectiva se apresenta “como reação ao paradigma penal, acenando para um novo modelo integrado de proteção de bens jurídicos, capaz de coordenar as políticas criminais com outras ações preventivas e reativas, estatais e não-estatais”. A possibilidade de interação entre polícia, comunidade e outras instâncias sociais, sincronizando as diferentes competências, além de favorecer um olhar abrangente da realidade social,

proporciona uma maior capacidade de intervir nos fatores de insegurança local e produzir condições materiais de segurança. Uma rede de prevenção, sobretudo envolvendo o ambiente escolar, não pode estar centrada no eixo policial. A polícia de proximidade é apenas um dos tantos parceiros de uma ampla coalizão (Dias Neto, 2002).

Sob este prisma, Galvão (2002, p. 37) destaca que as soluções para os problemas de violência na escola “não vêm prontas num mágico pacote de segurança, mas são encontradas num processo de reflexão e debate que envolve os vários atores escolares, a comunidade e parceiros externos”. Essa proposta, sustentada na ideia de corresponsabilização, converge com o modelo comunitário de policiamento, reforçando o papel da polícia como uma das tantas parcerias que a escola necessita para enfrentar o problema da violência.

[...] a boa atuação do policial que, ao invés de ser mais um elemento a contribuir para o fechamento da escola e para a discriminação dos indivíduos identificados como responsáveis pela violência, deve contribuir para o processo de abertura à comunidade e para uma compreensão mais aprofundada dos sentidos da violência, conseqüentemente, para a superação de práticas excludentes, de ausência de diálogo e de impermeabilidade à sociedade mais ampla (Galvão, 2002, p. 37).

Em Portugal, as práticas de uma polícia cidadã, promotora de relações pautadas em valores democráticos, desenvolvidas pela Polícia de Segurança Pública (PSP), através do Programa Integrado de Policiamento de Proximidade, mostraram que este modelo de policiamento foi a melhor opção para aproximar a polícia da comunidade e das escolas. Cezário (2009) aponta que, apesar das lacunas existentes no relacionamento entre a polícia e os jovens, originárias, principalmente, dos desafios impostos pelo quadro de exclusão e criminalidade, a percepção predominante entre os policiais de proximidade é de que coexiste entre eles uma boa relação e um progressivo aumento da confiança, sobretudo porque é uma relação sustentada no respeito mútuo, no diálogo e na empatia. O autor (Cezário, 2009) conclui que o policiamento escolar, desenvolvido pelas Equipes do Programa Escola Segura (Epes), mostra que o modelo de proximidade tem possibilidades que não se limitam a uma atuação ostensiva da polícia. O policial de proximidade participa da vida escolar, seja por meio de atividades culturais, educativas, esportivas, e se relaciona melhor com os jovens, educadores e outros atores sociais. Para Cezário (2009, p. 68) “o que compete à polícia não é levantar muros, mas sim criar mecanismos que promovam o diálogo e

o respeito mútuo”, em sintonia com os ideais de uma polícia cidadã, mais democrática, aberta para ouvir a comunidade e tomar decisões conjuntas para resolução de problemas locais de insegurança.

Apesar dos posicionamentos reticentes e da falta de consenso sobre uma atuação policial em meio escolar, o que se denota é uma convergência de pensamentos para uma integração escola-polícia sustentada nos fundamentos de uma polícia comunitária, onde o foco está na prevenção da violência e no aumento da sensação de segurança da comunidade na qual a escola está inserida, de modo que o policial possa conhecer os problemas e as características locais, reconhecer os moradores do bairro e os usuários da escola e com eles manter um vínculo de confiança (Galvão, 2002). Esse modelo de policiamento demanda das instituições policiais uma redefinição de competências e estruturas, permitindo ao policial interagir com outras organizações no processo de identificação, análise e resolução de problemas (Dias Neto, 2002; Perrenoud, 2002). A ideia é que o tema da segurança seja apropriada pela sociedade civil e o cidadão participe diretamente no planejamento da segurança local. Essa é a perspectiva de uma “nova cultura preventiva” apresentada por Dias Neto (2002, p. 78), que “deve ser expressão de um modelo pluralista de segurança, capaz de viabilizar a coexistência pacífica entre as inúmeras realidades de insegurança e expectativas de segurança que constituem o espaço urbano”.

Na proposta de Galvão (2002, p. 39), cabe a cada comunidade escolar, “conectados com o sistema social e educacional mais amplo, definir um projeto pedagógico que dê coerência às suas ações e as de seus parceiros externos”. É sob a ótica de uma escola com autonomia e integrada à sua comunidade que a autora (Galvão, 2002) vislumbra as melhores possibilidades dessa parceria com a polícia. A partir de um debate mais amplo envolvendo os diferentes atores escolares, membros da comunidade e agentes externos, Galvão (2002) propõe que seja escrito e formalizado um protocolo de ações para balizar as relações entre a escola e os policiais comunitários, que considere os problemas concretos e os recursos disponíveis, contendo minimamente quatro tópicos: **(1) Finalidades e prerrogativas da ação da polícia como agente de Segurança Pública:** define uma atuação policial junto à escola no escopo mais amplo de sua missão social; **(2) Objetivos e prioridades da ação junto à escola:** identifica os objetivos comuns e define prioridades considerando as particularidades de cada comunidade escolar; **(3)**

Âmbitos de atuação (intramuros, extramuros): delimita a esfera de atuação policial e o modo como ela se situa em relação ao espaço escolar; **(4) Procedimentos em situações de rotina e de crise:** estabelece diferentes tipos de procedimentos, considerando situações já enfrentadas ou possíveis de serem enfrentadas pela escola, sejam de rotina ou situações de violência extrema ou de emergência, especificando outros parceiros a serem mobilizados.

Considerando, inicialmente, que o ambiente escolar é mais seguro do que o ambiente do entorno social, uma vez que “parte significativa da violência registrada na escola é decorrência da violência da sociedade e dos adultos” (De Mira; Pauly, 2015, p. 201), o principal foco de atuação da polícia deve ser o espaço social das adjacências da escola (extramuros). É no entorno da escola que as ações prioritárias do policial de proximidade devem estar situadas, cuidando e protegendo das pessoas e do patrimônio, garantindo o cumprimento das leis sociais mais amplas e evitando o surgimento de conflitos violentos (Galvão, 2002).

Existe uma relação entre escola e violência que não é simples, demandando uma compreensão acurada sobre as causas e os efeitos da violência no contexto escolar. A violência externa soma-se à violência interna e torna o seu enfrentamento muito mais desafiador, o que enseja ações multidimensionais capazes de contribuir com a construção de espaços seguros.

Em primeiro lugar é preciso reconhecer que a interferência da violência presente no bairro (homicídios, tráfico de drogas, roubos) não é direta e nem unidirecional, todavia, soma-se aos problemas estruturais (más condições físicas dos prédios, falta de recursos humanos e materiais) e relacionais (disputa de poder entre funcionários, falta de espaços de diálogo, autoritarismos) já presentes no interior da escola. Além disso, o exercício de práticas punitivas e excludentes reforça uma cultura de violência, na qual a escola pode estar inserida (Gomes; Piccirillo; Oliveira, 2019, p. 160).

Neste sentido, vale ressaltar que as medidas preventivas de policiamento no entorno das escolas tem apresentado um maior grau de sucesso na diminuição da violência escolar. A segurança externa apresenta uma correlação importante com a diminuição dos índices de depredação e de vandalismo (Sposito, 2002). No mesmo caminho, os estudos de Trinkner e Cohn (2014) mostram que quanto mais expostos a situações de violência no bairro, menos os adolescentes reconhecem a autoridade dos professores. E quando essa exposição é agravada pela vitimização dentro da

escola, maiores serão as chances dos adolescentes se engajarem com comportamentos de quebra de regras.

Neste tocante, é válido destacar que os resultados dos estudos de Trinkner e Cohn (2014) devem ser observados com cautela, a fim de evitar uma análise e interpretação dos fenômenos sociais e comportamentos humanos com base em uma visão “funcionalista” e “mecânica”. Embora os resultados indiquem uma possível correlação entre a exposição a situações de violência no bairro e a diminuição do reconhecimento da autoridade dos professores pelos adolescentes, bem como um possível agravamento dessa tendência com a vitimização dentro da escola, é importante considerar que a obediência estrita a regras não garante a completa ausência de violências. Essa perspectiva é corroborada pelas reflexões de Goffman (1961), que revela como mesmo em instituições altamente reguladas e fechadas, episódios de violência interna podem ocorrer.

Por outro lado, existem problemas concretos de cada realidade escolar que permitem reconhecer situações intramuros em que a colaboração policial seja necessária (Galvão, 2002). Muito embora haja convergência de pensamentos sobre a importância da atuação policial no entorno da escola, por meio do policiamento ostensivo e preventivo e pelo tradicional combate à criminalidade, Silva (2016) expõe que o policial de proximidade não pode ter sua atuação restrita às cercanias da escola e uma atuação intramuros excepcionalizada aos casos graves de violência. Durante a rotina de trabalho do policial, que invariavelmente se dá em situações de normalidade (não-emergenciais), o acesso aos espaços internos da escola é uma ótima oportunidade para o profissional de segurança pública conhecer e ser conhecido pelos alunos, professores e corpo técnico, e com eles criar uma relação de mútua confiança (Silva, 2016). A polícia de proximidade é um imperativo de qualidade na prestação de serviço de segurança, sendo um estágio imprescindível da evolução de uma polícia cidadã, onde todas as forças vivas da comunidade - e a escola é parte integrante desse cenário - serão capazes de conjugar esforços para identificar e priorizar ações e agir sobre as causas da desordem, da violência e dos crimes, que tanto comprometem a qualidade de vida dos cidadãos (Marcineiro, 2009).

Sob esta perspectiva, Galvão (2002) nos apresenta uma segunda possibilidade de atuação policial intramuros, uma atuação suplementar e de apoio condizentes com as características de uma polícia comunitária, especializada e orientada para o problema. E como seria essa atuação?

[...] de modo indireto, apoiando a escola na compreensão e no encaminhamento de problemas que, presentes no cotidiano da instituição, trazem um clima de ameaça e insegurança. Este apoio indireto pode se dar mediante conversas com a direção, mas também pela participação em reuniões institucionais (conselhos, comissões etc), ou em instâncias da comunidade, como associações de bairro. Além da contribuição específica que pode dar o policial à compreensão e resolução dos problemas enfrentados, estas são ocasiões que lhe favorecem uma familiarização com a dinâmica da escola e seus desafios, possibilitando-lhe uma atuação mais afinada e pertinente (Galvão, 2002, p. 40).

Para que possa atuar dentro dessa perspectiva, é fundamental que o policial seja conhecedor dos princípios e das normas de convivência do espaço escolar, podendo, inclusive, até ser chamado para colaborar com a sua definição, sobretudo nos aspectos que permitem eventual sobreposição do campo de ação (Galvão, 2002).

Uma outra forma de atuação indireta do policial de proximidade, indicada pela autora (Galvão, 2002), e bastante criticada por pensamentos divergentes, seria uma atuação pautada pelas dimensões social-educativa e pedagógica, condição irrecusável dos profissionais formadores de consciência e opiniões, como médicos, advogados, jornalistas e policiais (Balestreri, 2003).

[...] outra forma de atuação intra-muros é a do policial como elemento que informa a comunidade escolar sobre o papel social da polícia e o funcionamento dos sistemas de Segurança e de Justiça, seja de modo preventivo, por meio de palestras ou oficinas periódicas, seja como estratégia para lidar com situações de emergência, por meio de inserções mais pontuais. A informações sobre as leis sociais mais amplas (direitos, interdições e sanções) e, mais especificamente sobre a legislação pertinente à criança e ao adolescente, contribui para a consolidação da imagem do policial como representante do Estado para o cumprimento da lei e possibilita aos atores escolares – crianças e jovens, mas também os adultos – se posicionarem diante da lei (Galvão, 2002, p. 40).

Para que essa abordagem seja bem-sucedida, é necessário que os policiais sejam qualificados e tenham uma formação centrada na construção dos conceitos de cidadania e direitos humanos, atuando com a perspectiva inabdicável de que o protagonismo nas questões educacionais deve permanecer com a escola (Giglio, 2002; Dias Neto, 2002). Embora a formação e a capacitação policial sejam fatores importantes, por si só, não são suficientes. A efetividade dessa aproximação exige a confluência de outros elementos, como um sólido entendimento da dinâmica e dos desafios específicos enfrentados pelas escolas e alunos, o estabelecimento de uma cultura de proximidade e diálogo, além de um esforço contínuo para que essa

interação seja pautada na sensibilidade, respeito e colaboração, com ênfase no bem-estar e na segurança de toda a comunidade escolar. Nesse sentido, a polícia pode oferecer uma valiosa contribuição, principalmente ao apoiar e capacitar os verdadeiros atores centrais da escola.

Grupos de escolas de uma mesma região poderão atuar de modo estratégico, traçando planos de ação preventiva à violência com o auxílio das autoridades policiais; poderão aprender com estes profissionais e poderão ensinar também. A reunião de dados sobre episódios de violência, a partilha das experiências e o estudo sobre este fenômeno entre escolares, poderá ser o ponto de partida par o desenho de políticas locais que respeitem contextos particulares e que, ao mesmo tempo, habilitem policiais e educadores a participarem profissionalmente e de forma cidadã na solução de problemas (Giglio, 2002, p. 56).

Essa aproximação e integração entre a polícia e a escola para uma atuação estratégica na redução de danos causados pelas ocorrências de violência escolar constituem também uma oportunidade de revalorização desses profissionais, fortalecendo perante a sociedade o papel dos educadores e dos policiais como agentes importantes para a consolidação da cidadania e dos direitos humanos (Giglio, 2002).

Ao refletir sobre o papel da polícia na construção ou na manutenção da paz nas escolas, Cappi (2003) assevera que a constituição de uma polícia comunitária reposiciona a atuação policial para o fim de restabelecer uma relação positiva com a população, colocando as expectativas e necessidades da comunidade como princípio de organização das prioridades da atividade policial. Esta reorientação da atuação policial é balizada por quatro ideias centrais: (1) a descentralização organizacional e reorientação do policiamento, de modo que o policial responsável pelo bairro ou pela área tenha uma maior autonomia para tomar decisões em função das prioridades e das demandas da comunidade; (2) o desenvolvimento de ações centradas na resolução de problemas, superando o atendimento orientado para “incidentes” para realizar intervenções capazes de fazer uma análise mais aprofundada dos problemas recorrentes da área, buscando conhecer suas causas e dividir responsabilidades; (3) uma maior influência das prioridades dos cidadãos na definição de problemas locais e das estratégias de ação, não se limitando a questões criminais, mas incluindo todas as situações que causam preocupação à comunidade, como os comportamentos desviantes e as situações de desordem; e, (4) a coprodução de segurança entre a

polícia e os atores sociais locais para o desenvolvimento de ações de prevenção (Cappi, 2003; Skolnick; Bayley, 2006).

A partir dessas quatro ideias, Cappi (2003) destaca que em nível “macro”, a construção da paz passa pelos processos de garantia concreta dos direitos humanos e de democratização. No entanto, em um contexto “micro”, no âmbito local (do bairro, da escola), o papel da polícia envolve algumas proposições essenciais para a sua efetiva operacionalização:

- A polícia que tem por finalidade a garantia e o respeito aos direitos humanos é peça fundamental no processo de construção da paz.
- Uma polícia cidadã limita ao máximo intervenções que penalizem precocemente os comportamentos desviantes dos jovens, fortalecendo o papel da escola e da comunidade, enquanto instâncias socializadoras.
- Em meio escolar, a polícia tem um papel subsidiário no controle da violência, e sua atuação só deve acontecer quando não houver outra alternativa viável e, ainda assim, que se mantenha uma atitude de respeito e de diálogo entre as partes.
- A segurança da comunidade não é exclusividade da polícia, mas é fruto de estratégias construídas em conjunto com outras instâncias, superando a lógica das intervenções de tipo penal, pontuais e isoladas.
- É importante que se crie espaços onde polícia, escola e comunidade possam se encontrar, pensar e organizar formas para lidar com as preocupações e angústias coletivas.

Tratam-se, naturalmente, de pistas abertas, que condensam as principais ideias apresentadas sobre as oportunidades da relação escola-polícia. São premissas viáveis de serem praticadas no contexto do enfrentamento da violência escolar desde que sustentadas no compromisso coletivo de compartilhar responsabilidades, fruto de “alianças entre pessoas, pertencendo a vários setores, capazes de se afastar das ‘rodovias’ da resignação, da acomodação, da rotina profissional” (Cappi, 2003, p. 115).

3.2 POLÍCIA COMUNITÁRIA E PATRULHA ESCOLAR COMUNITÁRIA

Os eixos estruturantes do programa PEC estão fundamentados nos pressupostos de polícia comunitária (Polícia Militar do Paraná, 2000; 2003a; 2003b; 2003c). Essa especialização do policiamento implica em uma atuação policial mais próxima dos atores escolares, oportunizando a construção de uma relação de

confiança e, a partir da interação escola-polícia, a promoção de uma cultura de paz e de segurança. Trata-se de um trabalho pautado na prevenção do crime e da violência, no qual escola, polícia e comunidade atuam como parceiros e trabalham em sistema de corresponsabilidade na identificação e resolução de problemas que afetam a qualidade de vida local e o clima escolar.

O sentido relacional e integrador constitui-se base para o desenvolvimento do policiamento de proximidade. Utilizando-se alguns aportes de Guareschi (2008, p. 94) que destaca que a “prática comunitária, essa possível via régia”, é o “caminho real” para “conduzir a uma sociedade verdadeiramente democrática, participativa e igualitária”, poder-se-ia sugerir que relações de proximidade entre a polícia e a comunidade poderiam - desde que positivas - colaborar para práticas comunitárias saudáveis a todos.

As práticas da psicologia em comunidade, sobretudo na América Latina, a partir dos anos de 1960 (Freitas, 2008b), no campo da PSC, podem servir como referencial para aproximar a atuação policial das relações comunitárias. O conhecimento das práticas comunitárias adquirido pelos psicólogos poderia trazer alguma contribuição ao orientar o trabalho de uma polícia com características de polícia comunitária em contexto escolar. A psicologia comunitária, enquanto vertente da psicologia social, pode ser utilizada como “instrumento de auxílio para a observação e compreensão das práticas comunitárias” (Goedert Filho, 2015, p. 147).

Seguem-se algumas dimensões que poderiam contribuir para se pensar as relações sociais e comunitárias, bem como possíveis aproximações com alguns fundamentos da polícia comunitária.

3.3 POLÍCIA COMUNITÁRIA

A maior parte dos autores define psicologia comunitária “⁸como aquilo que trata da comunidade e que é realizado com a comunidade” (Montero, 2004, p. 31, tradução nossa). Assim, a primeira e principal característica da psicologia comunitária é o papel ativo da comunidade, e não somente “⁹como convidado, ou como espectador

⁸ Texto original: [...] *como aquella que trata de la comunidad y que es realizada con la comunidad.*

⁹ Texto original: [...] *como invitada, o como espectadora aceptada o receptora de beneficios, sino como agente activo con voz, voto y veto.*

aceito ou recebedor de benefícios, mas como agente ativo com voz, voto e veto". (Montero, 2004, p. 31, tradução nossa).

Góis (1994) apresenta a psicologia comunitária como uma área da psicologia social (Lane, 2006; Freitas, 2008b) e propõe "atividades de intervenção que visam a educação e o desenvolvimento da consciência social de grupos de convivência os mais diversos" (Lane, 2006, p. 67).

Utilizando o enquadre teórico da psicologia social, a PSC privilegia o trabalho com grupos e colabora para a formação da consciência crítica pautados por preceitos eticamente humanos (Freitas, 2008b).

Para Skolnick e Bayley (2002), a premissa central da polícia comunitária é que o público deve exercer um papel mais ativo e coordenado na construção da segurança. Sozinha, a polícia não é capaz de arcar com essa responsabilidade, razão pela qual a comunidade deve ser vista como coprodutora da segurança e da ordem, juntamente com a polícia (Skolnick; Bayley, 2002). Mais do que buscar a eficiência do trabalho policial na redução do crime, a polícia comunitária faz parte de uma resposta à necessidade de reposicionar as instituições de segurança pública a um novo modelo de exercício democrático e de respeito aos direitos humanos (Henriques, 2010).

Fundamentada no preceito de responsabilidade partilhada para a construção de um ambiente social saudável, a polícia comunitária é o eixo fundamental para a legitimidade das ações de polícia. Neste sentido, a diretriz da Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social, em seu artigo 5º, incisos III, XII e XIX, preceitua:

III - fortalecimento das ações de prevenção e resolução pacífica de conflitos, priorizando políticas de redução da letalidade violenta, com ênfase para os grupos vulneráveis;

XII - ênfase nas ações de policciamento de proximidade, com foco na resolução de problemas;

XIX - incentivo ao desenvolvimento de programas e projetos com foco na promoção da cultura de paz, na segurança comunitária e na integração das políticas de segurança com as políticas sociais existentes em outros órgãos e entidades não pertencentes ao sistema de segurança pública (Brasil, 2018, grifo nosso).

A polícia comunitária pressupõe uma nova parceria entre a polícia e a população, na qual se alcance uma consciência coletiva acerca da responsabilidade social de cada indivíduo e o comprometimento de ambos na resolução de problemas

e na busca pela melhoria da qualidade de vida da comunidade (Marcineiro, 2009; Trojanowicz; Bucqueroux, 1994).

3.4 RELAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS COMUNITÁRIAS

No âmbito da psicologia social comunitária, destaca-se a importância das “relações” nas práticas comunitárias. Quando se coloca a discussão sobre o tema polícia comunitária, pode-se considerar que esta deveria permitir reconfigurações e ressignificações em que passasse a existir uma nova relação entre polícia e comunidade, que fosse pautada na proximidade, no conhecimento e na mútua confiança entre ambas as partes envolvidas (Trojanowicz; Bucqueroux, 1994). Somente se houver uma relação, genuinamente, dialógica e horizontal - como apontado por vários estudiosos do campo da psicologia social comunitária (PSC) e da educação popular (Montero, 2004; Osorio, 2022; Martín-Baró, 1975; Guzzo, 2015; Freitas, 2014a; Freire, 1987) – entre os atores envolvidos – no caso, entre escola e polícia – é que poder-se-á pensar na possibilidade de uma incipiente aproximação entre estas duas instâncias, que seja, de fato, igualitária, participativa, não autoritária e transformadora das relações de poder. Embora, extremamente difícil de acontecer, visto que - como diz Goffmann (1961), instituições seculares “fechadas” são pouco maleáveis a mudanças e incorporação de valores que possam modificar suas bases estruturantes - ambas as instituições apresentam missões paradigmáticas distintas e, às vezes, opostas. Relações estas que servirão de esteio para os trabalhos comunitários em contexto escolar.

As relações de confiança e a parceria sustentada na mútua colaboração são consideradas elementos fundamentais, também, no desenvolvimento do policiamento de proximidade em escolas. Já nos trabalhos comunitários, dentro da ótica da PSC, assim como “boa parte do sucesso das propostas de intervenção comunitária deve-se em muito [...] à participação efetiva, colaborativa e horizontal da população, em todas as etapas do trabalho” (Freitas, 2014a, p. 138), considerando-se que há fundamentos epistemológicos que guiam essa proximidade, fundamentos esses apoiados em uma visão de mundo e de sociedade em que os elementos da contradição humana e do “enfoque conflitivo” (Martín-Baró, 1989) são essenciais para essa horizontalidade nas relações e busca de mudanças.

Mas afinal, como podemos compreender “relações” em práticas comunitárias?

Guareschi (2008) define “relação” como sendo

[...] uma ordenação, um direcionamento intrínseco (necessário) de uma coisa, em direção a outra. Mas essa “coisa” continua “uma”. Nesse sentido, relação é um e é três ao mesmo tempo, embora não sob o mesmo aspecto. Então, comunicação, união, diálogo etc. são relações, mas relação é muito mais: é um conceito que se aplica a uma realidade que não pode ser ela mesma, sem que haja uma outra coisa (Guareschi, 2008, p. 83).

A noção de “relação” pressupõe coexistência, tornando fundamental a existência de uma dependência mútua entre polícia e comunidade, de forma que ambas não possam subsistir separadamente. É a percepção dialética, onde “algumas coisas ‘necessitam’ de outras para serem elas mesmas” (Guareschi, 2008, p. 83). Entretanto, é importante ressaltar que essa “relação” não precisa ser entendida como uma ligação entre duas coisas. “Relação existe sempre que uma coisa não pode, sozinha, dar conta de sua existência, de seu ser. O conflito, a exclusão, são relações, pois ninguém pode brigar sozinho, e se há exclusão, há alguém que exclui, e alguém que é excluído.” (Guareschi, 2008, p. 83).

Entre os aspectos que têm sido primordiais para o processo de implantação, desenvolvimento e consolidação das práticas de intervenção psicossocial, Freitas (2010) ressalta o tipo de “relações” estabelecidas entre os diferentes participantes de trabalhos comunitários. Essas relações travadas entre os indivíduos durante o processo de intervenção comunitária, sejam os “agentes internos” ou “autóctones”, sejam os “agentes externos” (Freitas, 2010, p. 84), ou sejam, os profissionais que realizam os trabalhos comunitários, podem tanto fortalecer como enfraquecer a participação das pessoas na formação de redes associativas e de interação. Além disso, tais relações podem interferir na construção da consciência crítica nos indivíduos (Freitas, 2010).

Em uma tentativa de buscar entender o que se passaria nas relações com a polícia e comunidade, também se considera importante identificar e compreender o tipo de relação estabelecido entre a polícia - considerada um “grupo de profissionais externos” - e os membros da escola - entendido como o “grupo autóctone” (Freitas, 2010, p. 85). A observação dessas relações poderá ajudar a oportunizar a identificação do tipo de compromisso e de participação de cada um dos atores sociais envolvidos no trabalho comunitário (Freitas, 2014b).

3.5 O QUE VEM A SER UMA COMUNIDADE

A participação ativa e coordenada do público na obtenção da segurança é a premissa central da polícia comunitária. Existe uma compreensão sobre a complexidade e abrangência das diferentes causas que levam ao fenômeno do crime, da desordem e da violência em comunidades. As polícias e o sistema de justiça criminal sozinhas não conseguem arcar com essa responsabilidade. Por isso, “o público deve ser visto como ‘co-produtor’ da segurança e da ordem, juntamente com a polícia” (Skolnick; Bayley, 2006, p. 18; Rosenbaum, 2002). Assim, um dos desafios da polícia comunitária é criar maneiras apropriadas de associar a participação do público ao policiamento e à manutenção da lei e da ordem (Skolnick; Bayley, 2006).

A “comunidade” é o objeto central de uma polícia comunitária, pois o trabalho orientado para resolução de problemas e para a prevenção do crime acontece *na e com* a comunidade. Por uma questão de competência territorial, a definição de “comunidade”, no campo da polícia comunitária, está relacionada a uma área geograficamente delimitada dentro da circunscrição de uma organização policial, normalmente em níveis locais, como bairros ou setores, onde os policiais atuarão com autonomia responsável (Marcineiro, 2009). Em outras situações, o termo “comunidade” está ligado a uma delimitação de responsabilidade sobre áreas de maior vulnerabilidade social, também chamadas como “regiões carentes” ou “desfavorecidas” (Peres, 2019, p. 104).

No âmbito da atuação da Patrulha Escolar, o termo “comunidade” é delimitado pelas normativas institucionais da PMPR, levando-se em consideração os atores escolares que devem atuar em conjunto no processo de resolução de problemas, tais como “pais, alunos, professores, funcionários, administração e colaboradores” (Polícia Militar do Paraná, 2003c, p. 4).

Apesar de os programas de “Vigilância de Bairro” serem peças centrais da prevenção do crime baseado na comunidade (Skolnick; Bayley, 2006), o que reforça a dimensão geográfica do conceito de “comunidade”, e os programas brasileiros de policiamento comunitário, como as Unidades Paraná Seguro (UPSs) no Paraná, e as Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) no Rio de Janeiro, serem desenvolvidos em áreas de vulnerabilidade econômica e social (Peres, 2015), vinculando o conceito de “comunidade” a áreas menos favorecidas.

Alguns autores do campo das ciências humanas e sociais, e entre eles Nasciutti (2008), indicam que, embora existam vários indicadores - como por exemplo os atores escolares no interior das instituições escolares - , isso, por si só, nem sempre é suficiente para definir o que é uma “comunidade”.

Para Guareschi (2008), o que caracteriza uma “comunidade” é a existência de “relações” entre as pessoas. É no conviver em comunidade que as pessoas têm possibilidade de superar o individualismo e recuperar sua individualidade, mas necessitando dos outros para sua realização (Guareschi, 2008). “Comunidade” implica em participação, iniciativa, espaço onde possa se expressar, desenvolver sua criatividade, “mas seu ser não se esgota nelas mesmas: elas se complementam na medida em que se tornam um ‘ser para’, exercitando sua plena vocação de animal político, social” (Guareschi, 2008, p. 95).

A “comunidade” pressupõe uma vivência democrática, na qual as pessoas são conhecidas e chamadas pelo nome, e onde o cidadão exercita seu direito de participação e é respeitado como indivíduo.

As relações comunitárias que constituem uma verdadeira comunidade são relações igualitárias, que se dão entre pessoas que possuem iguais direitos e deveres. Essas relações implicam que todos possam ter vez e voz, que todos sejam reconhecidos em sua singularidade, onde as diferenças sejam respeitadas. E mais: as relações comunitárias implicam, também, a existência de uma dimensão afetiva, implicam que as pessoas sejam amadas, estimadas e benquistas (Guareschi, 2008, p. 95).

Se o exercício dessa democracia participativa não puder acontecer em nível comunitário, também não acontecerá em nenhum outro nível, seja municipal, estadual ou nacional, pois “O teste de uma sociedade democrática é a existência de verdadeiras comunidades” (Guareschi, 2008, p. 96).

Não são os papéis, a dimensão espacial ou as características socioeconômicas de uma área que as definirão como uma “comunidade”. Mesmo no contexto escolar, a “comunidade” poderá ser assim compreendida, também, a partir das relações estabelecidas entre os seus membros.

3.6 ESCOLA E COMUNIDADE: RELAÇÕES E POSSIBILIDADES

Para Gomes, Piccirillo e Oliveira (2019) a instituição de ensino não é apenas um lugar onde se trabalham os conteúdos formais dos currículos escolares. É também

um dos mais importantes espaços de socialização na vida coletiva da escola, sobretudo, para as crianças, os adolescentes e os jovens, onde a escola tem um papel fundamental na formação de valores, crenças, no desenvolvimento do senso crítico e de uma consciência reflexiva (Gomes; Piccirillo; Oliveira, 2019), oferecendo aportes indispensáveis para o exercício da cidadania.

Na ótica de Laroczinski (2009), a escola não pode ser vista dissociada do contexto histórico, social e espacial a qual pertence. É necessária a superação da visão da escola como instituição isolada. É neste contexto complexo e dinâmico que o fenômeno da violência se apresenta como uma grande oportunidade para que as instituições de ensino e as comunidades escolares repensem os seus papéis e as suas relações e, juntos, sejam capazes de desenvolver estratégias de mitigação da violência escolar.

Para que escola se torne capaz de resistir às diferentes manifestações da violência em meio escolar é preciso reconhecer, antes de tudo, que a interferência da violência que circunda o seu entorno não é direta e nem unidirecional, mas se agrava com a presença de outros problemas estruturais e relacionais também presentes na escola, bem como pela existência de práticas punitivas e excludentes que reforçam uma cultura de violência (Gomes; Piccirillo; Oliveira, 2019).

Este enfrentamento pode perpassar a construção de espaços escolares seguros, de resistência à violência extramuros e de transformação das estruturas autoritárias da sociedade. Na perspectiva de uma escola integrada à comunidade, é necessário que essa atuação aconteça em sistema de parceria, onde os diferentes atores escolares e comunitários possam estabelecer um relacionamento de mútua confiança, pautado no diálogo, na imparcialidade, na equidade e na reciprocidade (Gomes; Piccirillo; Oliveira, 2019).

As experiências “bem sucedidas” de enfrentamento à violência em meio escolar, se apoiam na perspectiva de uma educação voltada para todos como direito fundamental e de uma escola como a importante missão na formação da cidadania em uma sociedade democrática. Nesta ótica, Galvão (2002) destaca que a violência escolar é um fenômeno complexo e multideterminado, e que diante dele a escola não pode adotar uma posição de isenção, mesmo quando a resolução do problema foge de sua alçada, e atribuir responsabilidades pelas situações de violência ou pelo clima de insegurança ao contexto urbano, à incivilidade dos alunos ou mesmo à desestruturação familiar. Mesmo quando está inserida em regiões de extrema

violência e diante de problemas que não são causados por ela, a escola continua sendo um ambiente de mediação, que pode construir um clima de sociabilidade diferente do que ocorre fora dos seus muros, acolhendo as repercussões ou promovendo o debate sobre fatos ocorridos no seu entorno. Essa “busca em compreender o sentido das condutas e situações alarga o campo de compreensão dos problemas que atingem a escola e oferece pistas concretas para nortear as ações de seus profissionais, comunidade e parceiros externos” (Galvão, 2002, p. 36). Outros dois pontos-chaves para mudança na qualidade do clima escolar e identificados em experiências exitosas tratam: (1) do arejamento das práticas educativas, permitindo que o potencial criativo dos sujeitos seja explorado, aproximando a escola das demandas concretas de seus alunos e promovendo o debate coletivo para a definição de normas e sanções; e, (2) do movimento de integração com a comunidade, abrindo seus espaços para usos diversificados, pautando suas relações e práticas com a comunidade nos princípios da cidadania democrática e da dignidade da pessoa humana (Galvão, 2002).

As reflexões de Barcellos (2003) sobre a construção da paz nas escolas nos remetem a uma forma de ver a educação do cotidiano através das “múltiplas inteligências”, voltada para construção de um ser humano moralmente e intelectualmente autônomo, capaz de construir relações de reciprocidade e de assumir responsabilmente o seu protagonismo. Uma educação voltada para a paz é aquela que está comprometida com a comunidade, aberta a intercambiar conhecimentos e dividir responsabilidades pela melhoria e transformação das condições de vida de seus lugares. É uma educação que reúne esforços de educadores formais e não formais que, de múltiplas maneiras, se lançam na árdua tarefa de melhorar a sociedade. “Uma educação do cotidiano que construa o sentido de vida, que realize concretamente experiências de engajamento social, gerando, gradativamente, uma expressiva cidadania organizada.” (Barcellos, 2003, p. 9). A escola que escolhe assumir um papel pela transformação do cotidiano é aquela que reconhece o seu lugar na construção da cidadania e da paz, que assume um compromisso social compreendendo a educação como um valor humano e direito fundamental. (Barcellos, 2003).

Sob este mesmo prisma, Giglio (2002) destaca a importância da questão da violência na escola ser tratada estrategicamente pela perspectiva de corresponsabilidade entre professores, administradores, alunos, pais e comunidade,

onde as possíveis causas podem ser investigadas e as qualidades de cada ator escolar ser mobilizadas para a construção conjunta de um projeto educativo que supere os tradicionais entraves burocráticos e que seja de fato resultado de um trabalho sinérgico que considere as necessidades e ideias do coletivo.

Sem um referencial comum torna-se praticamente impossível à instituição ultrapassar este estado de heteronomia e às vezes de anomia, que se traduz na sensação de impotência para enfrentar problemas, favorecendo o isolamento e a transferência de responsabilidade (Giglio, 2002, p. 50).

Entre as responsabilidades da escola em relação à violência escolar, Giglio (2002) destaca a importância das regras escolares serem construídas coletivamente, cumprida por todos indistintamente e administradas de maneira justa e razoável pelos professores e gestores escolares; e reforça que a escola precisa adotar espaços para promoção do diálogo, onde pais e alunos possam descobrir meios inteligentes e pacíficos para resolver os conflitos.

Sobre os bons resultados apresentados pelo programa “Fica Vivo”, especialmente no que tange ao enfrentamento da violência em meio escolar, Souza e Souza (2010) relatam que os técnicos do programa pautaram suas ações no desenvolvimento de um trabalho coletivo, centrado na corresponsabilização da instituição escolar e da comunidade local. As atuações de mobilização comunitária, de articulações dos serviços locais e o atendimento aos jovens eram priorizadas, mas não sem antes compreender a realidade local, a partir da construção de um diagnóstico com ampla participação dos jovens, da comunidade e outras instituições locais. Os autores (Souza; Souza, 2010, p. 128) reforçam que resultados positivos de “programas de prevenção à criminalidade, como o Fica Vivo, devem-se à aposta na construção de projetos nos quais os jovens são sujeitos capazes de repensar sua trajetória de vida e refazê-la.”

Seguindo os raciocínio de Galvão (2002) e Souza e Souza (2010), Milani (2003) reconhece no protagonismo do adolescente e do jovem potencialidades e valores que não podem ser negligenciados pela escola, sob pena de se perder uma grande oportunidade de ajudá-los a construir sua autonomia, de se tornarem socialmente responsáveis e mais cooperativos, através de espaços e situações que permitam a participação criativa, construtiva e solidária na solução de problemas concretos tanto da vida escolar, como da vida em comunidade e social mais ampla. A

ideia é enfatizar a perspectiva preventiva do enfrentamento da violência em meio escolar como sendo a melhor alternativa, a mais barata, a mais efetiva, a mais humana, a mais justa e proveitosa para toda a comunidade. Esse movimento coletivo envolvendo pessoas e instituições, direcionado à desconstrução da violência, é naturalmente auspicioso, e reflete um caminhar que se afasta do estado reativo ou da condição de paralisia, para uma postura proativa de participação cívica e engajamento social, resultando em um movimento de cidadania e transformação social extraordinário (Milani, 2003).

Para Debarbieux (2002, p. 85), a violência, de modo geral, representa um enorme desafio às democracias: “o desafio da guerra contra a exclusão e a desigualdade social.” As experiências exitosas de enfrentamento da violência em meio escolar são aquelas capazes de estabelecer uma estreita parceria envolvendo diferentes instituições, serviços públicos e a comunidade. O autor (Debarbieux, 2002) reforça que o exercício dessa corresponsabilidade deve ser construído por uma perspectiva preventiva, devendo começar pelas tarefas cotidianas da educação e não apenas por meio de grandes campanhas de conscientização.

O papel fundamental nessa prevenção deve ser desempenhado por aqueles que administram a educação em base cotidiana, contando, se necessário, com a ajuda de outros profissionais, especializados ou não: os professores, é claro, mas também as famílias e as comunidades, tantas vezes vistas como inimigas ou como culpadas (Debarbieux, 2002, p. 86).

Acerca da ideia de ampliar os espaços de interação e participação da comunidade na escola, como elemento capaz de neutralizar a violência, que em grande parte é entendida como expressão do isolamento institucional em relação aos seus usuários, Sposito (1998) relata que boa parte das experiências dos anos 80, originárias de um projeto educativo construído coletivamente, foram bem-sucedidas e apresentaram diminuição da violência. Mesmo em áreas com maior presença de desordem, a ideia da escola reforçar os vínculos comunitários para potencializar a prevenção da violência é corroborada por Marinho *et al.* (2004), que apresentam a abertura do espaço escolar para que a comunidade do seu entorno possa se associar politicamente ou usar para eventos de lazer, como prática que pode trazer resultados positivos.

[...] se a escola pouco pode fazer no que se refere às características de sua vizinhança, é possível sua aproximação com as comunidades, o que irá preservá-las de eventos violentos. Sabe-se que o sentimento de pertencimento a instituições, assim como o sentimento de que determinada instituição participa da composição de uma comunidade leva a um maior vínculo entre elas. Disponibilizar as escolas para que membros da comunidade externa possam se associar politicamente, ou usar seu espaço para eventos de lazer pode trazer bons resultados, mesmo nas áreas com presença mais intensa de sinais de desordem. Outro ponto positivo é a participação efetiva de pais e alunos em atividades extracurriculares, assunto exaustivamente levantado pelos diretores de instituições de ensino (Marinho *et al.*, 2004, p. 10).

Contudo, os casos de mera abertura física da escola, dissociados de uma clara intenção dos atores em redimensionar suas práticas, descolados das relações reais, de integração da escola com a comunidade, desconsiderando, muitas vezes, uma longa trajetória de distanciamento, de relações de vizinhança no bairro, de disputas, conflitos e formas de solidariedade, acabam por resultar em experiências de fracasso (Sposito, 1998).

Ao observarmos as diferentes visões identificadas nos estudos realizados e encontrados nesta revisão bibliográfica, pudemos reconhecer algumas características de similitude em relação à presença da polícia na escola. As diversas dimensões sobre a articulação entre escola, polícia e comunidade evidenciam sinais abertos para a construção de caminhos coletivos no enfrentamento da violência escolar. A seguir, apresentamos oito aspectos que se destacaram no estudo da revisão bibliográfica e de sistematização de alguns fundamentos para uma apreciação dessas relações, a partir das pesquisas centrais realizadas:

- Se existe espaço para uma atuação policial em meios escolar, o tipo de polícia comunitária será o que melhor se harmoniza a este contexto, justamente por ser o modelo policial que, em “ambiente de normalidade” (Goedert Filho, 2016), atua em sistema de proximidade com o cidadão, estabelece parcerias com a comunidade para solução dos problemas de insegurança da área e, caracteristicamente, está comprometida com a garantia e o respeito aos direitos humanos e com a promoção da cultura de paz.

- Uma “polícia cidadã” significa limitar ao máximo as intervenções que penalizem prematuramente os comportamentos desviantes dos estudantes, buscando fortalecer o papel socializador da escola e da comunidade. A preocupação está na “policialização dos conflitos escolares”, pois questões de indisciplina não podem ser

tratadas como questões de segurança pública. A ideia é reforçar a autoridade dos educadores e não substituir os seus esforços na retomada da disciplina escolar.

- Dentro da visão de que a polícia exerce um papel subsidiário no enfrentamento da violência escolar, sua presença só deve ser requisitada quando todos os meios à disposição da escola para lidar com a questão forem esgotados. É fundamental, ainda, que essa atuação seja pautada por uma atitude de respeito e de diálogo entre as partes. As intervenções tradicionais, predominantemente repressivas, devem ser tratadas como de *ultima ratio* e orientadas, sobretudo, para situações graves que coloquem em risco a vida humana.

- O verdadeiro protagonismo pelas questões educacionais devem permanecer com a escola. O papel da polícia comunitária é suplementar, auxiliando a escola na compreensão e no encaminhamento de problemas que causem ameaça e insegurança no cotidiano da instituição, compartilhando experiências como ponto de partida para o desenvolvimento de políticas locais para a resolução de problemas e contribuindo com apoio e capacitação dos atores centrais da escola.

- A segurança da comunidade, assim como a segurança da própria escola, não deve estar centrada no eixo policial. A lógica dessa construção deve ser sustentada na ideia de coprodução de segurança ou de responsabilidade partilhada, fruto de estratégias coletivamente construídas, onde a polícia é apenas um dos tantos parceiros de uma ampla coalização.

- É importante que existam espaços organizados de interlocução onde escola, polícia e comunidade tenham a oportunidade de interagir, discutir, pensar e organizar formas de lidar com os problemas que afetam a comunidade escolar e encontrar formas de resolver pacificamente os conflitos escolares.

- Apoiadas na ideia de integração da escola com a comunidade a que pertence, as ações de enfrentamento à violência devem ser construídas sob a perspectiva preventiva e firmadas numa estreita relação de parceria e mútua confiança entre os diferentes atores escolares e comunitários. Desse movimento integrador, uma das alternativas bem-sucedidas é viabilizar a abertura do espaço escolar para que a comunidade possa fazer um uso diversificado e responsável, a partir de um projeto educativo coletivamente construído.

- Aproximar a escola das demandas concretas de seus alunos e a promoção do debate coletivo, envolvendo alunos, professores, pais e demais membros da comunidade escolar, incluindo os membros da polícia, quando

necessário, para a definição de normas e sanções, poderá conferir maior legitimidade e adesão às regras disciplinares. Isso permitirá o aproveitamento mais efetivo e construtivo do potencial criativo dos estudantes. A criação de espaços e situações que oportunizem a participação do adolescente e do jovem na solução de problemas concretos da vida escolar pode ajudá-los a construir sua autonomia e se tornarem socialmente responsáveis e cooperativos.

As ideias centrais identificadas revelam caminhos de possibilidades para que escola, polícia e comunidade construam pontes que permitam encurtar as distâncias, fortalecer as relações comunitárias e oportunizar a construção coletiva de estratégias de segurança que ajudem a prevenir os episódios de violência em meio escolar e mitigar os danos por eles causados. As estratégias socioeducativas e de segurança são apresentadas como eixos que podem ser articulados para pensar a violência na escola e compreender melhor as causas subjacentes desse fenômeno. Essa aproximação pode fortalecer os papéis de ambos os atores - polícia e escola - junto à comunidade, como agentes valiosos para a consolidação da cidadania e dos direitos humanos, bem como para a construção de uma cultura de paz.

4 PATRULHA ESCOLAR COMUNITÁRIA

4.1 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA PATRULHA ESCOLAR

Os registros mais antigos sobre policiamento escolar no âmbito da PMPR datam do início da década de 1960, quando duplas de policiais militares a pé, pertencentes ao Batalhão de Guardas, eram designadas para realizar o policiamento preventivo das escolas da capital (Cosme e Damião, 1961). Nessa época, o apelo por segurança se limitava, sobretudo, em ações de prevenção e de manutenção da ordem nas imediações das instituições de ensino, pois no seu interior era suficiente uma boa equipe gestora e professores comprometidos para manter a segurança e o controle da disciplina.

A direção do Colégio Estadual do Paraná, solicitou ao Btl de Guardas, duas duplas de Cosme e Damião, para efetuar um policiamento preventivo nas imediações daquele estabelecimento de ensino, uma vez que elementos desclassificados e arruaceiros, molestavam as estudantes que buscavam conhecimentos naquele templo do saber; para lá foram enviados COSME E DAMIÃO, os quais restabeleceram a ordem naquele local, e já as estudantes daquele colégio, podem transitar nas suas imediações sem serem molestadas por incautos. De parabéns pois, B. G. e PMP, que demonstraram de maneira eficiente, a sua finalidade, que é a de bem servir a sociedade e o povo paranãense (Cosme e Damião, 1961, p. 8).

Os registros históricos demonstram que, desde aquela época, a segurança escolar já era objeto de preocupação institucional, especialmente em relação aos grupos de crianças e adolescentes. O Batalhão de Guardas, responsável pelo policiamento da capital curitibana, dedicava um pelotão policial-militar que, dentre as diversas atribuições, realizava o policiamento, com duplas “Cosme e Damião”, no entorno das escolas de Curitiba.

[...] atendendo solicitações diversas, o Comando do Btl de Guardas, designou para diversos Grupos Escolares de nossa cidade, duplas de milicianos, para que os estudantes conseguissem aprimorando seus conhecimentos sem serem perturbados. Atualmente Cosme e Damião policia seis Grupos, tais como: Xavier da Silva, Aline Pichet, Manoel Ribas, Grupo Tiradentes e outros. Motivo de orgulho para a Polícia Militar e Batalhão de Guardas, por estarem merecendo a preferência e a confiança do público paranãense, mostrando u’a vez mais aos curitibanos, que existimos para servi-los (Cosme e Damião, 1961, p. 8).

Em 1968, foi criado o “Corpo de Polícia de Estabelecimentos de Ensino” (Paraná, 1968), órgão de execução da PMPR que, em 1971, foi integrada ao Batalhão

de Controle de Tráfego, atual Batalhão de Polícia de Trânsito (BPTran), em razão do desempenho de funções correlatas nas escolas da capital (O Correio Policial Militar, 2014). O “guarda de trânsito era postado defronte as escolas para prover a segurança dos alunos nas entradas e principalmente nas saídas de aulas, com o fito primordial de evitar atropelamentos dos intrépidos infantes” (Cieslak; Ferreira, 2008, p. 49). De modo geral, a atuação institucional, nos anos de 1970 e 1980, restringia-se à segurança do perímetro externo das escolas e tinha como objetivo a prevenção de delitos e acidentes nas entradas e saídas das aulas, principalmente ocorrências de atropelamento envolvendo estudantes.

Na ausência de uma doutrina de emprego institucional e a dificuldade de padronização de planejamento e execução orientada para o policiamento em áreas escolares, muitos comandantes de unidades buscavam soluções diferentes e imediatistas. Essas soluções eram frequentemente baseadas em opiniões pessoais ou falsos conceitos, o que levava a uma limitação no emprego operacional, caracterizado por uma “postura passiva” e “pela subutilização do homem, estático no Módulo Policial” (Andrzejewski; Hella, 1985, p. 39). Isso ocorria devido ao entendimento equivocado de que apenas a presença ostensiva seria suficiente para prevenir o crime.

Segundo os autores (Andrzejewski; Hella, 1985), em 1981, durante o primeiro mandato do Governo José Richa pelo Governo do Estado do Paraná, circulou na PMPR uma proposição denominada de “Integração Comunitária na Segurança de Alunos na Área Escolar”. Essa ação de caráter comunitário tinha como objetivo promover a integração entre a polícia, escola e comunidade, a ser desenvolvida pelo BPTran e pelo Sistema Modular de Policiamento Urbano. Essa ideia embrionária de firmar um trabalho em sistema de parceria com a comunidade que, por motivos não esclarecidos, não prosperou, tinha como objetivo

afastar pessoas desocupadas da área escolar, contato direto com a polícia de representantes da comunidade, prevenção contra o tráfico de drogas, sinalização de trânsito, uma diretoria de representantes comunitários de segurança escolar nos bairros, definição de metas e decisões (Andrzejewski; Hella, 1985, p. 44).

Diante dos problemas identificados, Andrzejewski e Hella (1985) apresentam elementos centrais que não poderiam ser negligenciados na construção de um planejamento voltado para a segurança escolar. Os autores destacam três eixos

estruturantes do policiamento, que foram amadurecidos e absorvidos quase duas décadas depois, com a implantação da filosofia de polícia comunitária no âmbito da PMPR: (1) a necessidade de um planejamento flexível e capaz de atender às peculiaridades de cada comunidade escolar; (2) a formalização de uma parceria entre a PMPR e a Secretaria de Estado da Educação (SEED) para uma maior integração polícia-escola; e, (3) a ênfase na atuação policial proativa, que contemplasse visitas comunitárias e palestras educativo-preventivas sobre trânsito, drogas e segurança individual e coletiva (Andrzejewski; Hella, 1985).

Com o agravamento da criminalidade e da violência urbana nos anos 90, sobretudo nos grandes centros, não tardou para que o fenômeno “violência escolar” ganhasse visibilidade na mídia e dominasse os debates públicos, os quais passaram a questionar as condições de segurança das escolas, principalmente em Curitiba. Nesse período, ao menos duas políticas se destacaram no Estado do Paraná: (1) o Programa de Segurança Escolar (Paraná, 1992) e (2) o projeto Galha Azul (Polícia Militar do Paraná, 1994). De acordo com Castro (2013, p. 90), essas políticas indicavam a perspectiva das autoridades daquele período de “ter a polícia cada vez mais próxima da escola para o enfrentamento dos problemas de insegurança e violência em meio escolar”.

O Programa de Segurança Escolar, atualmente conhecido por “Casa do Permissionário”, foi uma política implementada no primeiro mandato do Governo Roberto Requião (1991-1994), por intermédio da Lei n.º 10.129, de 12 de novembro de 1992 (Paraná, 1992). O programa estabelece uma parceria entre a SEED e a PMPR, com o objetivo de ceder às praças da Polícia Militar do Paraná, em caráter prioritário, o uso das residências existentes dentro dos estabelecimentos de ensino da rede estadual de educação, bem como a construção de novas casas em escolas que não possuíam.

Nesse mesmo período, um diagnóstico realizado pela Polícia Militar do Paraná (1994) apontava para o aumento da incidência de casos de uso e tráfico de drogas e conflitos violentos no interior dos estabelecimentos de ensino e assaltos a estudantes fora do ambiente escolar, perpetrados por gangues de rua. Embora em caráter excepcional, mas não menos preocupantes, os problemas eram agravados por ocorrências de acidentes de trânsito vitimando estudantes, casos de raptos, sedução e corrupção de crianças e adolescentes. Diante desse novo cenário de insegurança, que se agravou a partir dos anos 90, a instituição PMPR decidiu

direcionar esforços especializados para a segurança das escolas, adotando uma postura diferenciada, que pudesse responder melhor à complexidade e à diversidade desses problemas. Assim nasceu, em 1994, o “Projeto Galha Azul” e, com ele, a Patrulha Escolar, ainda hoje uma marca registrada do policiamento escolar realizado pela PMPR (Polícia Militar do Paraná, 1994).

A finalidade do projeto era ampliar a sensação de segurança e a proteção às crianças e adolescentes das escolas, preconizando que duplas de militares estaduais femininas deveriam realizar o patrulhamento motorizado e de permanência em locais de maior potencial de risco, além de visitas programadas aos estabelecimentos de ensino da Capital. Inicialmente, previa-se a aplicação de 16 (dezesesseis) militares estaduais femininas, em uma jornada de trabalho de segunda à sexta-feira, com início às 07h00min e término às 23h00min, em escalas de 08 horas de aplicação. A área de abrangência da Patrulha Escolar compreendia todo município de Curitiba, que foi estrategicamente subdividida em 4 (quatro) quadrantes, onde cada equipe de Patrulha Escolar deveria realizar o policiamento ostensivo preventivo e a permanência em áreas internas e externas adjacentes aos estabelecimentos de ensino, atendendo “as ocorrências relacionadas à segurança pública e/ou assistência supletiva verificadas próximas às escolas e, preferencialmente, aquelas relacionadas aos estudantes e corpo docente” (Polícia Militar do Paraná, 1994, não p.).

Nesse período, a ideia de prevenção ainda estava limitada à presença ostensiva e à capacidade de responder rápido aos chamados das escolas. Apesar das repercussões positivas, a Patrulha Escolar se destacava mais por sua postura eminentemente reativa, típica do modelo tradicional de policiamento que marcou as décadas de 50 e 60 nos Estados Unidos (Kelling; Moore, 1988; Goldstein, 1979; 1990), do que por estabelecer uma nova relação com a comunidade e melhorar a sua capacidade de prevenção.

A postura de repressão, pela presença e o atendimento às ocorrências relacionadas às escolas em menor tempo, traduzia a ideia de prevenção desse projeto. Apesar de ter repercutido favoravelmente, o projeto estava longe de ser preventivo uma vez que primava tão somente pelo comportamento repressivo, até por conta da carência de recursos para a realização de atividades proativas junto à comunidade escolar. Representou bem mais uma forma de liberar as demais equipes de policiamento ostensivo da incumbência de atendimento às ocorrências nas escolas, do que, efetivamente, a tentativa de inaugurar uma nova relação entre polícia e escola. O seu mérito, porém, derivava do fato de que as ocorrências eram atendidas com maior sensibilidade, visto que as policiais femininas tinham um

feeling mais apurado do que o dos seus colegas masculinos (Cieslak; Ferreira, 2008, p. 50).

Em 1997, os trabalhos da Patrulha Escolar foram incrementados com a implantação do projeto “Paraná Novos Caminhos com Mais Segurança nas Escolas”. Em Curitiba, as equipes de Patrulha Escolar por turno foram ampliadas de 4 (quatro) para 16 (dezesseis), e as atividades de policiamento foram expandidas para os principais municípios do interior do Paraná e alguns da Área Metropolitana Norte de Curitiba, incluindo Colombo, Pinhais, Piraquara, Almirante Tamandaré e Quatro Barras.

Esse projeto se diferenciava do anterior ao estabelecer uma premissa complementar para a atividade policial, que era desenvolver uma relação de proximidade e interatividade com a comunidade escolar e as autoridades locais. Além disso, visava posicionar a instituição Policial Militar como gestora de um sistema de segurança preventiva, com amplo envolvimento e participação de profissionais da educação e diferentes instâncias da sociedade. O objetivo era resgatar a excelência no ensino a partir da retomada da “ordem” e da “convivência harmoniosa” na escola (Oliveira; Ribeiro, 1999; Polícia Militar do Paraná, 2000b; Lemes; Oliveira, 2008).

Apesar de todos os esforços empreendidos para aprimorar os conceitos e ampliar a aplicação da Patrulha Escolar, o projeto não foi exitoso em corrigir a “ortodoxia” do Projeto Gralha Azul, onde predominavam o serviço de “rondas escolares” e atendimentos de ocorrência nas escolas (Cieslak; Ferreira, 2008). A partir da percepção de professores de três instituições da rede pública de ensino de Curitiba, Oliveira e Ribeiro (1999) observaram que a proposta de proximidade, interatividade e as orientações à comunidade escolar, que deveria caracterizar os aspectos preventivos do projeto “Paraná Novos Caminhos com Mais Segurança nas Escolas”, não foi alcançada. Muitas dessas incoerências operacionais se devem ao fato de que o projeto não foi implantado na sua integralidade, carecendo de recursos materiais e humanos para atender em sua plenitude. Além disso, houve falta de capacitação para os policiais militares envolvidos no projeto e constantes desvios de finalidades da aplicação do policiamento especializado, o que reforçou uma postura reativa e, conseqüentemente, o enfraqueceu do projeto, sobretudo na capital paranaense (Oliveira; Ribeiro, 1999; Polícia Militar do Paraná, 2000b; Scheremeta, 2007).

O fenômeno da violência urbana manteve-se em ascensão e, na virada do século XX, atingiu proporções alarmantes, extrapolando o universo dos grandes

centros e alcançando também as cidades de médio porte. As manifestações de violência escolar, especialmente episódios envolvendo estudantes e professores, davam mostras de que a criminalidade e a violência já haviam transposto os muros da escola. Em consonância com algumas pesquisas (Abramovay; Rua, 2002; Sallas, 1999; Gonçalves; Sposito, 2002; Sposito, 2001), o panorama identificado na Região Metropolitana de Curitiba (Polícia Militar do Paraná, 2000b) apontava o agravamento de problemas associados ao tráfico de drogas, disputas entre gangues e porte de armas de fogo, resultando em registros de lesões graves e homicídios envolvendo estudantes, inclusive no interior das escolas. Além disso, foi também observado o aumento de casos graves de danos ao patrimônio público e privado, bem como invasões para acertos de contas, o que, invariavelmente, deixava as escolas completamente desorientadas, sem saber como lidar com problemas complexos dessas naturezas envolvendo seus estudantes e membros da comunidade.

Sob a influência do “paradigma de segurança cidadã” (Freire, 2009), a edição da Diretriz n.º 004/2000-PM/3 (Polícia Militar do Paraná, 2000a) representou um novo marco doutrinário, onde a “polícia comunitária” é estabelecida como um dos pressupostos básicos que deve balizar os processos de planejamento, coordenação, execução e controle da missão constitucional da PMPR. Essa normativa marca o início de um esforço institucional para aprimorar as práticas policiais e a prestação de serviço à comunidade. Neste contexto, é estabelecido que a segurança das escolas deve ser uma prioridade para a corporação, especialmente àquelas situadas em áreas onde os problemas de segurança pública têm se avolumado, gerando insegurança e apreensão entre alunos e professores (Polícia Militar do Paraná, 2000a).

No mesmo ano, o Comando do 17º Batalhão de Polícia Militar, ressentindo-se com o aumento da violência escolar, tomou a iniciativa de reavivar os trabalhos da Patrulha Escolar, estabelecendo uma parceria com o Núcleo Regional de Educação (NRE) da Área Norte, por meio de sua Ouvidoria, e buscando direcionar os esforços do policiamento para uma atuação predominantemente preventiva, rompendo com a lógica dominante do modelo tradicional (Polícia Militar do Paraná, 2000b). Inicialmente, um piloto foi implementado em algumas escolas das cidades de Colombo e Piraquara e, posteriormente, expandido para os 22 (vinte e dois) municípios da RMC. Após um período de três anos, os resultados evidenciaram que seria possível e recomendável desenvolver o trabalho de policiamento escolar dentro de uma nova concepção, tendo a filosofia e estratégia de polícia comunitária como eixo estruturante

(Cieslak; Ferreira, 2008). Além do enfoque preventivo do policiamento e da parceria travada com o NRE, novos elementos deveriam ser incorporados, como a participação de todos os membros da comunidade escolar e os atores sociais que direta ou indiretamente poderiam contribuir com a solução de problemas.

Em 2003, sob a orientação do então Major QOPM Anselmo José de Oliveira, foi apresentado ao Comando-Geral da PMPR o programa “Por Uma Escola Segura”. Esse programa estabelecia a implantação do policiamento escolar em toda Curitiba e RMC, por meio de uma parceria ativa entre a PMPR, a SEED - por intermédio dos Núcleos Regionais de Educação - e a comunidade escolar. Além disso, o programa contava com o envolvimento de instituições e autoridades locais dos três poderes (Polícia Militar do Paraná, 2003a).

Recepcionado pela Corporação, o projeto sofreu pequenos ajustes para ser estruturado com base nas premissas de polícia comunitária, e foi oficialmente lançado através da edição da Diretriz n.º 004/2003-PM/3 (Polícia Militar do Paraná, 2003b). No decorrer de 2003, os primeiros 65 (sessenta e cinco) militares estaduais foram capacitados para atuar na região de Curitiba e RMC, e mais 80 (oitenta) para a região de Londrina. Em fevereiro do ano seguinte, o projeto ganhou status e estrutura de Programa de Governo do Estado, sendo lançado oficialmente com a denominação “Patrulha Escolar Comunitária” (Polícia Militar do Paraná, 2003c; Scheremeta, 2007).

Com o intuito de evitar a repetição de erros cometidos em projetos anteriores, especialmente considerando que o comando operacional do efetivo policial-militar capacitado para atuar nas escolas estaria descentralizado e vinculado às Unidades Operacionais (UOps) responsáveis pelo policiamento ostensivo geral de cada circunscrição, foi instituída uma Coordenação Estadual estruturada em dois setores distintos. O primeiro possuía um caráter político-institucional e estava ligado à Casa Militar da Governadoria. O segundo setor apresentava natureza técnico-operacional e estava diretamente subordinado ao Estado-Maior da PMPR. Esse último era composto por Oficiais e Praças da PMPR além de contar com uma representante da SEED (Cieslak; Ferreira, 2008).

Esta coordenação funcionou entre os anos de 2004 e 2008, tendo por incumbência planejar as ações e operações que envolviam a PEC, definir a doutrina de atuação, realizar a capacitação profissional, tanto dos militares estaduais quanto dos profissionais da educação, bem como assessorar tecnicamente a PMPR e a SEED. Além disso, atuou como órgão de supervisão, fiscalização e controle do

programa e da atuação dos Oficiais de Ligação pertencentes às diversas Unidades Operacionais e dos profissionais envolvidos diretamente neste tipo de policiamento.

Os incentivos do Governo do Estado foram significativos para a consolidação do programa. Sua projeção midiática foi positiva e seus resultados repercutiram muito bem perante a comunidade escolar. Tudo isso corroborou para que o programa PEC não fosse descontinuado, e no final de 2007, a Coordenação Estadual foi transformada em BPEC, por meio da Lei n.º 15.745 de 20 de dezembro de 2007 (Paraná, 2007). Essa mudança atribuiu a esta nova unidade especializada missões de caráter eminentemente preventivas, com vistas à segurança e a antecipação de fatos delituosos em sistema de parceria ativa com a comunidade escolar.

Art. 39. Em razão dos diferentes objetivos da missão policial-militar, da diversidade de processos a serem empregados para o cumprimento dessa missão e em razão de características fisiográficas do Estado, as unidades operacionais da Polícia Militar são dos seguintes tipos:

(...)

XI - BATALHÃO (COMPANHIA, PELOTÃO, GRUPO) DE PATRULHA ESCOLAR COMUNITÁRIA (BPEC – Cia PEC – Pel PEC – Gp PEC): encarregado do patrulhamento escolar ostensivo preventivo e permanência em áreas internas, externas e adjacentes aos estabelecimentos de ensino, atuando na repressão a crimes e atos infracionais, visando a segurança dos alunos, a consultoria aos diretores quanto à segurança e ainda a interação com a comunidade escolar (Paraná, 2010, n. p.)

Em 19 de março de 2008, foram promulgados dois decretos que regulamentaram a criação da nova unidade: o Decreto n.º 2.348/08 (Paraná, 2008a) efetivamente criou o BPEC, e o Decreto n.º 2.349/08 (Paraná, 2008b), que aprovou os Quadros de Organização da PMPR, incluindo o da referida Unidade. Ainda em meados do mesmo ano, a Coordenação Estadual do Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD), que operava nos mesmos moldes da antiga Coordenação Estadual do programa PEC, foi dissolvida, e seus integrantes, juntamente com parte dos educadores sociais do programa, foram incorporados ao BPEC.

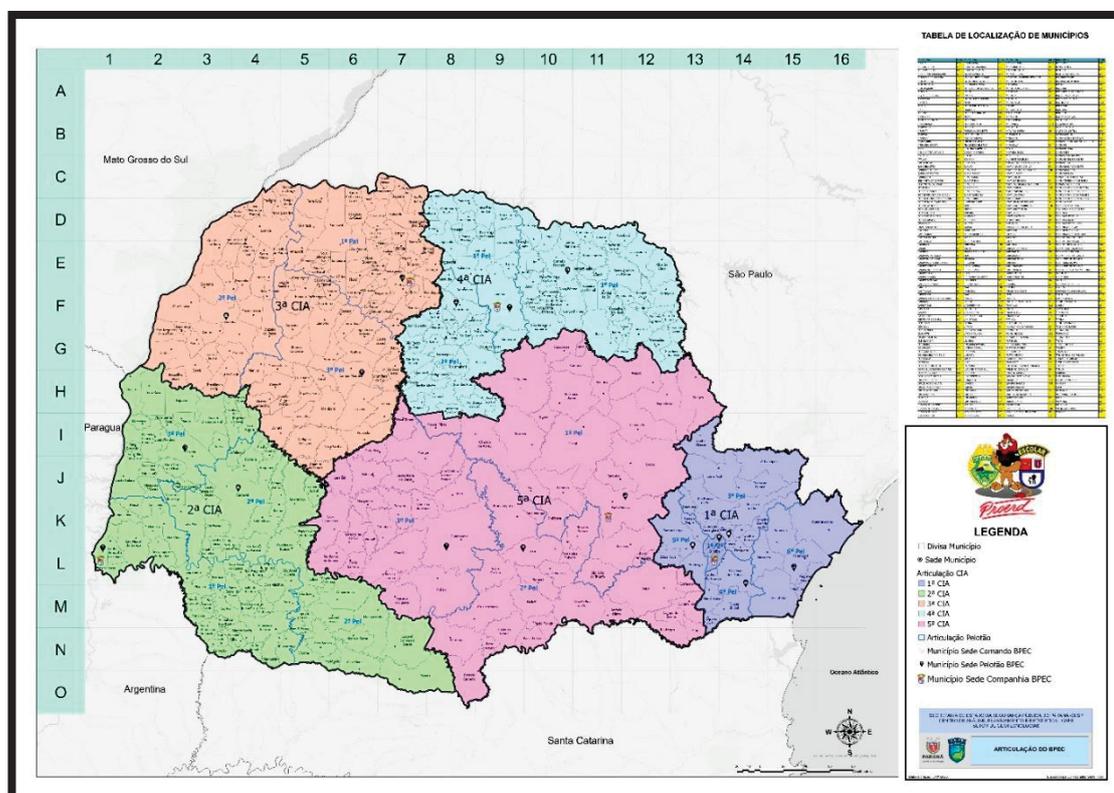
Atualmente, o BPEC encontra-se subordinado ao Comando de Policiamento Especializado (Paraná, 2021), que, além da atuação de ações ordinárias de policiamento ostensivo geral, é especializado no policiamento comunitário escolar. Ele é responsável exclusivo pela aplicação do programa PEC e pelo PROERD. O BPEC

também mantém níveis de responsabilidade compartilhada na gestão do programa “Escola Segura” e nas “Casas do Permissionário” (Paraná, 1992).

4.2 ARTICULAÇÃO DA PATRULHA ESCOLAR NO PARANÁ

O BPEC possui uma estrutura organizacional tradicional, composta por Comando, Subcomando, Estado-Maior e Pelotão de Comando e Serviços. Geograficamente é dividido em 05 (cinco) Companhias de Patrulha Escolar Comunitária (Cia. PEC), espalhadas pelo Estado, conforme se observa na FIGURA 1:

FIGURA 1 - DESDOBRAMENTO TERRITORIAL DO BPEC



FONTE: CAPE/SESP (2023).

Cada uma das sedes de Cia. PEC situa-se em centros urbanos definidos estrategicamente no território paranaense (TABELA 3) e encontra-se subdividida em Pelotões de Patrulha Escolar Comunitária, comandados por Oficiais Policiais-Militares com responsabilidade pela coordenação, fiscalização e aplicação do programa. Neste contexto, o programa PEC é aplicado em caráter de exclusividade¹⁰ em **106**

¹⁰ Os desdobramentos territoriais categorizados como *exclusivos* são aqueles que gozam de prioridade no desenvolvimento do policiamento comunitário escolar e continuidade na aplicação do programa

municípios, alcançando **74,28%** do total de alunos matriculados na rede pública estadual de ensino do Paraná (**669.831** estudantes). Nestas áreas, o programa é aplicado prioritariamente nas escolas estaduais e subsidiariamente em unidades de ensino municipais, federais e particulares. O planejamento das ações é estruturado com base nas concepções de polícia comunitária e sofre aprimoramento na medida em que as relações com as comunidades escolares vão se fortalecendo.

TABELA 3 - ABRANGÊNCIA ESTADUAL DO PROGRAMA POR COMPANHIA DE PATRULHA ESCOLAR COMUNITÁRIA

SUBUNIDADE	SEDE	REGIÃO	MUNICÍPIOS	UEE	ESTUDANTES
1ª Cia. PEC	Curitiba	Capital, RMC e Litoral	31	408	291.354
2ª Cia. PEC	Foz do Iguaçu	Oeste, Sudoeste e Centro Sul	95	467	170.375
3ª Cia. PEC	Maringá	Centro Ocidental, Norte Central e Noroeste	115	332	135.417
4ª Cia. PEC	Londrina	Norte Central e o Norte Pioneiro	88	358	140.878
5ª Cia. PEC	Ponta Grossa	Centro-Oriental e Sudeste	70	442	163.734
TOTAL			399	2.007	901.758

FONTE: P3/BPEC (2023).

A 1ª Companhia PEC (1ª Cia. PEC), sediada no município de Curitiba, é a única companhia subdividida em seis pelotões, que engloba a capital do estado, a Região Metropolitana de Curitiba e o litoral paranaense (FIGURA 2). Dos municípios situados em sua circunscrição, o programa alcança, em caráter de exclusividade, **51,61%** desses municípios (**16** municípios), abrangendo **84,80%** das UEEs (**346** escolas) e **91,17%** dos alunos dessa região (**265.641** estudantes).

PEC, com atendimento semanal. Desde o nascedouro do programa PEC, as escolas estaduais desses municípios *exclusivos* são foco de atuação do programa, gozando de prioridade e continuidade no atendimento (Durante Filho, 2018, p. 46).

FIGURA 2 - DESDOBRAMENTO TERRITORIAL DA 1ª CIA. PEC



FONTE: CAPE/SESP (2023).

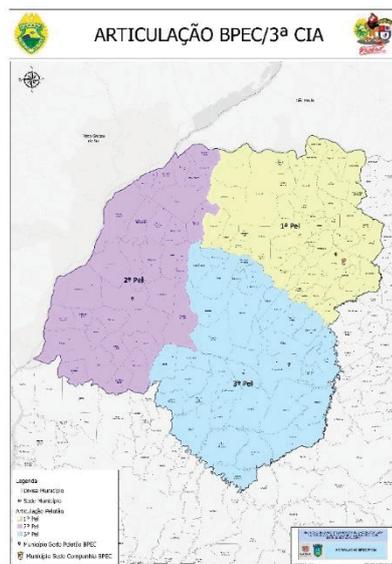
A 2ª Cia. PEC, com sede no município de Foz do Iguaçu, é responsável pelas escolas da região Oeste, Sudoeste e Centro Sul do Paraná (FIGURA 3). Nessa região, o programa é desenvolvido com exclusividade em **15,78%** desses municípios (**15** municípios), os quais representam **43,68%** das Unidades Estaduais de Ensino (UEEs) (**204** escolas) e **61,43%** dos alunos dessa região (**104.664** estudantes).

FIGURA 3 - DESDOBRAMENTO TERRITORIAL DA 2ª CIA. PEC



FONTE: CAPE/SESP (2023).

FIGURA 4 - DESDOBRAMENTO TERRITORIAL DA 3ª CIA. PEC



FONTE: CAPE/SESP (2023).

As regiões Centro Ocidental, Norte Central e Noroeste do Paraná (FIGURA 4) são de responsabilidade da 3ª Cia. PEC, cuja sede está localizada na cidade de Maringá. Essa companhia atende, em caráter de exclusividade, **10 municípios (8,69%)**, englobando **106 UEEs (31,92%)** e **67.875 alunos (50,12%)** dessa região.

O Norte Central e o Norte Pioneiro do Paraná (FIGURA 5) são de responsabilidade da 4ª Cia. PEC, cuja sede está localizada na cidade de Londrina. Com exclusividade, são atendidos **29,54%** das cidades (**26 municípios**), **62,56%** das UEEs da área (**224 escolas**) e **71,69%** dos estudantes (**101.008 alunos**).

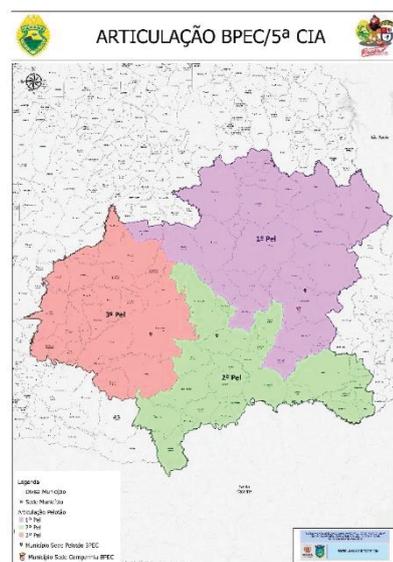
A 5ª Cia. PEC está localizada no município de Ponta Grossa e atende toda região Centro-Oriental e Sudeste do Estado (FIGURA 6). Sua capacidade de atendimento inclui **55,71%** das cidades (**39 municípios**), representando **70,58%** das UEEs (**312 escolas**) e **79,78%** dos alunos dessa região (**130.643 estudantes**).

FIGURA 5 - DESDOBRAMENTO TERRITORIAL DA 4ª CIA. PEC



FONTE: CAPE/SESP (2023).

FIGURA 6 - DESDOBRAMENTO TERRITORIAL DA 5ª CIA. PEC



FONTE: CAPE/SESP (2023).

Ainda que geograficamente seja observada uma cobertura completa do Paraná, o policiamento escolar, no seu formato especializado, se limita a aproximadamente 1/4 dos municípios. Nas demais localidades do Estado, o policiamento e o atendimento de ocorrências em escolas é realizada de forma tradicional pelas próprias Unidades Operacionais.

4.3 EIXOS ESTRUTURANTES DA 1ª VERSÃO DO PROGRAMA PATRULHA ESCOLAR COMUNITÁRIA

No primeiro formato do Programa PEC, as atividades da Patrulha Escolar foram reguladas pela Diretriz n.º 004/2003-PM/3 (Polícia Militar do Paraná, 2003b), editada com base na proposta de programa para segurança nas escolas “Por Uma Escola Mais Segura” (Polícia Militar do Paraná, 2003a), o que deu origem, posteriormente, ao programa PEC (Polícia Militar do Paraná, 2003c).

Objetivamente, o programa estabelecia que a Patrulha Escolar deveria atuar precipuamente na prevenção, contingenciando a repressão de crimes e atos infracionais. Estabelecia que a ampliação da segurança escolar ocorreria por meio da realização rotineira do policiamento de proximidade, do assessoramento aos gestores escolares quanto às questões de segurança, do esclarecimento de dúvidas sobre o trabalho da polícia e, ainda, pela interação policial com os membros da comunidade escolar e as autoridades locais (Polícia Militar do Paraná, 2003b).

A primeira versão do programa PEC se fundamentava em pelo menos três eixos: a) no estabelecimento de parcerias¹¹; b) na tomada de ações curativas¹²; e, c) na tomada de medidas preventivas¹³ (Polícia Militar do Paraná, 2003c). Esclarecia,

¹¹ O estabelecimento de parcerias sustenta-se na ideia de responsabilidade partilhada, interpretada a partir da leitura do art. 144 da CRFB/88. Isso se amolda à premissa de polícia comunitária que reforça a importância de um relacionamento de proximidade entre a polícia e a comunidade, cuja ênfase dessa interação reside na determinação dos tipos de problemas para divisar soluções. Por conta das especificidades do *locus* escolar, o programa PEC propõe formar uma rede de apoio com os estudantes e educadores, para tornar as comunidades escolares cada vez mais fortes e conscientes (Polícia Militar do Paraná, 2003c).

¹² “As **medidas curativas** devem ser tomadas, antes das preventivas, objetivando restabelecer a ordem e estrutura, dando assim condições físicas de trabalho e ação à comunidade escolar e seus parceiros. Fazem parte das medidas curativas: As adaptações estruturais nos estabelecimentos, que devem prestar atendimento às pessoas que buscam a instituição, sem que estas entrem em contato com os alunos; As medidas básicas de segurança de documentos, patrimônio e pessoas como alarmes, muros, comércio afastado da escola, preservação do patrimônio; Busca pessoal feita pela PMPR e pelo Conselho Tutelar nos alunos, dentro dos estabelecimentos; Operações policiais (RONE e TRÂNSITO) nas imediações dos estabelecimentos, visando afugentar desocupados que rondam os colégios em grupos ou isoladamente, procedendo às detenções e prisões necessárias” (Polícia Militar do Paraná, 2003c, p. 5).

¹³ “As **medidas preventivas** que envolvem palestras, Orientações e avaliação das instalações físicas e procedimentos da escola, quanto à segurança; assessoramento aos diretores, orientações e formação de funcionários e policiais, alocação de policiais e seus familiares como caseiros das escolas, medidas de aproximação e frequência dos policiais junto aos estabelecimentos; Avaliações e orientações de procedimentos; Apoio em situações de conflito; Mediação; Ação Comunitária” (Polícia Militar do Paraná, 2003c, p. 5-6).

ainda, que a UEE deveria manter parceria ativa com toda comunidade escolar¹⁴, instituições e autoridades locais¹⁵ e governamentais. Para sistematizar os seus fundamentos, o programa PEC foi dividido em 05 (cinco) etapas interdependentes, conforme se observa no QUADRO 7:

QUADRO 7 - ETAPAS DO PROGRAMA PATRULHA ESCOLAR COMUNITÁRIA

ETAPAS	CARACTERIZAÇÃO
I Etapa	- Atendendo a critérios previamente definidos, a Patrulha Escolar realizará uma avaliação das instalações físicas do estabelecimento de ensino em relação a sua funcionalidade e segurança. Verificado a necessidade de alteração que possa tornar a escola mais segura e funcional, o Oficial de Ligação ou o Comandante de Pelotão emitirá um laudo de segurança contendo sugestões de aprimoramento e/ou adaptações das instalações físicas. De posse dessas informações, o gestor escolar deverá instruir um processo de solicitação de recursos para reparos e adaptações junto ao setor competente da SEED.
II Etapa	- Caracteriza-se pela coleta de informações junto à comunidade escolar para formação de diagnósticos e estabelecimento de metas de curto, médio e longo prazo. A metodologia empregada prevê a aplicação de uma dinâmica com cada um dos segmentos da comunidade escolar, a saber, professores e funcionários, pais e responsáveis, alunos e vizinhos do entorno, para identificar os problemas comuns, buscar soluções, refletir sobre os papéis e obter compromissos de cada segmento.
III Etapa	- Caracteriza-se pela estruturação de um plano de ação para responder aos problemas identificados na etapa anterior e materializar as metas definidas. É o momento de concretização das ideias, de tomada de providências e a mudanças nos procedimentos com a participação ativa de todos os envolvidos.
IV Etapa	- É marcada por uma abordagem educativa da Patrulha Escolar. De acordo com os assuntos priorizados na etapa anterior, serão realizadas palestras para cada um dos grupos da comunidade escolar visando a conscientização e conhecimentos que lhes permitam mudar comportamentos, considerando o estabelecido na III etapa.
V Etapa	- A última etapa é a elaboração do Plano de Segurança, a ser realizado por comissão de representantes de cada grupo integrante da comunidade escolar, NRE e PMPR, de forma a registrar todas decisões conjuntas e as atividades desenvolvidas em prol da segurança da escola.

FONTE: Adaptado de Polícia Militar do Paraná (2003c) e Durante Filho (2018).

Originalmente, o programa PEC é muito mais que um procedimento policial aprimorado, sendo conceituado como ...

o aprendizado coletivo para se buscar a segurança a partir de atitudes diárias, continuadas, praticadas individualmente ou pelo grupo a que este indivíduo pertença, em busca da prevenção através da transformação de procedimentos e repressão a delitos, pelo esforço e ações coletivas (Lemes; Oliveira, 2008, p. 48)

¹⁴ Compreendida pelos pais, alunos, professores, funcionários, administração e colaboradores, a comunidade escolar deverá agir sempre em conjunto e tomando decisões advindas do consenso após discussões e análises ponderadas sobre cada problemática (Polícia Militar do Paraná, 2003c, p. 4).

¹⁵ Todas as autoridades locais visam o bem comum e partem de suas especialidades para tirar o diagnóstico da situação; A escola deve buscar, assim, as suas soluções, nas experiências de outras escolas estaduais, na PMPR, nos conhecimentos do *MINISTÉRIO PÚBLICO*, na ação do *CONSELHO TUTELAR* e nos procedimentos da *PREFEITURA MUNICIPAL* (Polícia Militar do Paraná, 2003c, p. 5).

Outras medidas não sistematizadas no formato de etapas constam no programa como atividades complementares, quais sejam: interação com a comunidade e autoridades locais; aconselhamento de alunos; mediação na resolução de conflitos; buscas e revistas pessoais (preventivas e por fundada suspeita); e operações policiais nas áreas externas das escolas.

4.3 RECONCEPTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA PATRULHA ESCOLAR COMUNITÁRIA

A primeira versão do programa PEC já estabelecia um sistema de etapas interdependentes no plano técnico-operacional, que também dependia do plano tático para funcionar adequadamente. De modo geral, a parceria institucional entre a PMPR e a SEED impulsionava o funcionamento das etapas do programa, mobilizando os principais atores do processo, especialmente os da educação, e alimentando um sistema sinérgico de mútuo apoio para atingir objetivos comuns na melhoria de segurança das escolas. Contudo, entre os anos de 2008 - período em que a Coordenação Estadual foi transformada no BPEC - e 2014, surgiram uma série de problemas:

- Enfraquecimento da referência político-institucional do programa no âmbito da SEED, sobretudo com a transição de governo, no ano de 2010;
- Alternância dos profissionais da educação junto à SEED, envolvidos diretamente com a gênese do programa, e o seu consequente negligenciamento operacional;
- Enfraquecimento da parceria entre a PMPR e a SEED, impossibilitando a manutenção dos planos de metas compartilhados;
- A constatação empírica de que a maioria das escolas permanecia inerte em relação às responsabilidades assumidas, por ocasião da 3ª etapa do programa;
- O sepultamento dos encontros estaduais, destinados à formação continuada dos policiais-militares e membros da educação, e das reuniões técnicas entre comandantes de pelotão e representantes da *Patrulha Escolar* no âmbito dos NRE;
- Retirada dos profissionais da educação da sede do BPEC, no ano de 2014, desarticulando a Coordenação da PEC no âmbito da SEED (Durante Filho, 2018, p. 59-60).

Esses problemas comprometeram o desenvolvimento do programa PEC e dificultaram o processo de coordenação das atividades do programa no âmbito estadual. Perduraram apenas as relações constituídas em nível operacional, entre Comandantes de Pelotão e Companhia com os Chefes de NRE e as equipes de Patrulha Escolar com gestores de UEEs.

Este novo cenário exigiu a reconfiguração do programa, a qual foi realizada observando três aspectos fundamentais: (a) a manutenção dos eixos estruturantes do programa, pautado pelas premissas de polícia comunitária e orientado para resolução de problemas; (b) a superação do modelo de etapas interdependentes por um modelo modular, no qual as atividades pudessem ser desenvolvidas independentemente umas das outras e respeitando as especificidades de cada escola; e, (c) o portfólio de serviços do programa PEC, exceto os de natureza caracteristicamente policial, não fosse verticalizado, mas sim, disponibilizado para que as escolas aderissem a ele segundo suas necessidades (Durante Filho, 2018), conforme se observa no QUADRO 8 abaixo:

QUADRO 8 - MÓDULOS DO PROGRAMA PATRULHA ESCOLAR COMUNITÁRIA

MÓDULOS	CARACTERIZAÇÃO
Módulo I - Módulo de Segurança na Escola	- Permite aos gestores educacionais realizar o levantamento sistêmico das condições físicas de segurança do espaço escolar e o seu entorno, realizado por meio de três ações consecutivas: a) 1ª Fase - Levantamento de Segurança do Ambiente Escolar (LSAE): realizado com a utilização de formulário pré-estabelecido, que considera na coleta de dados a área interna e externa do estabelecimento de ensino, público participante da comunidade escolar e a identificação dos respectivos focos de insegurança. b) 2ª Fase – Dinâmica - Percepção das Condições de Segurança da Escola: esta fase tem por objetivo levantar, por meio da aplicação de dinâmicas de grupo, a percepção do espaço escolar dos participantes, sobre as condições de segurança na escola. c) 3ª Fase - Orientações Técnicas de Segurança para a Escola: é o conjunto de orientações técnicas encaminhadas ao dirigente do estabelecimento escolar contendo uma pauta de recomendações, elaboradas com base no Levantamento Físico do Espaço Escolar e da Percepção das Condições de Segurança da Escola.
Módulo II - Módulo de Educação Preventiva sobre Segurança	- Se divide em dois tipos distintos de palestras. O primeiro tipo, comumente chamado de Palestras Interativas (curta duração), consiste na discussão de temas sobre prevenção primária sobre segurança pessoal e coletiva, drogas, cidadania e outros temas, desenvolvido para estudantes da segunda fase do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio, com a utilização de técnicas de facilitação e mediação, e servindo de reforço pedagógico para o tratamento de questões escolares. O segundo tipo são as Palestras Agendadas (longa duração), voltadas para grandes grupos compostos por grupos da comunidade escolar. Os temas são mais elaborados e ensejam agendamento antecipado da atividade por parte da escola, de modo que os policiais possam incluir a atividade no planejamento semanal de policiamento.
Módulo III - Módulo de Ações Suplementares de Segurança na Escola	- São as atividades de policiamento comunitário, em complementação das atividades contidas nos dois primeiros módulos, a saber: visitas comunitárias, patrulhamento diferenciado, participação em reuniões, aconselhamento aos alunos, mediação de conflitos, contatos com autoridades locais, busca pessoal (preventiva e por fundada suspeita) e operações externas às escolas (Operação Vizinhança Escolar Segura).

FONTE: Adaptado de Abreu (2015); Beserra (2017); Durante Filho (2018).

Os aspectos fundamentais foram respeitados e a reconceptualização culminou em um formato mais horizontal do programa, o qual foi estruturado para ser desenvolvido em um sistema de 03 (três) módulos independentes. Manteve-se o

policciamento de proximidade como eixo central da atuação da Patrulha Escolar, conferindo maior atenção às peculiaridades e necessidades de cada escola. A definição de uma estratégia de atuação, para responder aos problemas em estreita e permanente parceria com a comunidade escolar, conferiu às ações uma maior personalização no atendimento às questões relacionadas à escola.

4.4 PORTFÓLIO DE SERVIÇOS DA PATRULHA ESCOLAR

Operacionalmente, o atendimento exclusivo da Patrulha Escolar implica no emprego de pelo menos uma equipe de serviço, composta por um ou dois militares estaduais, cumprindo 40 (quarenta) horas semanais de carga horária ordinária, em turnos geralmente divididos das 07h às 15h e/ou das 15h às 23h, aplicadas no policiamento comunitário escolar de um ou mais subsetores, onde, aproximadamente, 96% das atividades desenvolvidas são de caráter eminentemente preventivas (Durante Filho, 2018).

O microcosmo escolar é revestido de especificidades que reivindicam dessa modalidade de policiamento maior especialização, pois os policiais estarão lidando na maior parte do tempo com crianças e adolescentes em especial condição de desenvolvimento e profissionais da educação, em um ambiente conflituoso e regido por legislações e normas peculiares destes espaços.

Neste contexto, o papel policial dentro da escola exigirá dele o desempenho de funções que extrapolam a dinâmica da polícia tradicional, conforme se observa no portfólio de serviços do programa PEC construído no QUADRO 9. Em contextos escolares, o policial deve ser qualificado para lidar também com os desafios típicos do universo educacional, que cobrará dele, não só uma relação de proximidade com a comunidade escolar para atuar como solucionador de problemas, mas uma atuação multidisciplinar com ênfase no caráter educativo da missão policial.

QUADRO 9 - PORTFÓLIO DE SERVIÇOS DO PROGRAMA PEC

CATEGORIA	ATIVIDADES
1. POLICIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Realizam visitas comunitárias com foco nas escolas e na comunidade do seu entorno, bem como aos estudantes e professores vítimas de delitos; - Fazem o policiamento em permanência nos horários de entrada, saída e intervalos de aula; - Participam dos eventos comunitários das escolas; - Procedem a busca pessoal preventiva e por fundada suspeita no interior da escola; - Realizam abordagem policial a pessoa e a veículo suspeito no entorno da escola; - Desenvolvem o policiamento preventivo no entorno da escola; - Atuam em operações policiais com foco na comunidade do entorno da escola (fiscalização, saturação e/ou arrastão); - Colaboram com os exercícios simulados de abandono escolar; - Atendem aos chamados de serviço e primeira intervenção em crises na escola; - Efetuam prisões e apreensões; - Servem de fonte de informações às agências locais de inteligência.
2. OMBUDSMAN	<ul style="list-style-type: none"> - Participam em reuniões com membros da comunidade escolar; - Atuam nos esforços para prevenção situacional do delito, com a realização do levantamento de segurança de ambiente escolar (LSAE); - Desenvolvem as dinâmicas com a comunidade para identificar a percepção da segurança; - Propõem mudanças ambientais para prevenção do crime na escola e no seu entorno, a partir da confecção de orientações técnicas de segurança; - Auxiliam a escola no planejamento de ações conjuntas para resolução de problemas, compartilhando responsabilidades com a comunidade; - Participam dos processos de resolução pacífica de conflitos escolares, seja no aconselhamento e orientação de estudantes, seja realizando a Gestão Positiva de Conflito Escolar; - Mantém contato permanente com as autoridades locais, organismos governamentais e não governamentais; - Prestam assessoria de segurança aos gestores escolares.
3. EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuem com o processo educacional dos estudantes e instruem professores, pais e demais membros da comunidade escolar; - Realizam Palestras Interativas, atualmente compostas por oito temas principais: <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Respeito Mútuo;</i> 2. <i>Preservação do Patrimônio;</i> 3. <i>Porte de Materiais Não Pedagógicos;</i> 4. <i>Brigas: Causas e Consequências;</i> 5. <i>Entrada e Saída das Aulas;</i> 6. <i>Uso Correto do 190, 181 e Números de Emergência;</i> 7. <i>Importância do Uso do Uniforme;</i> 8. <i>Uso Seguro das Redes Sociais.</i> - Realizam Palestras Agendadas, atualmente compostas por cinco temas principais: <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Você Pode Praticar Segurança;</i> 2. <i>Atuação da PEC: Limites entre a (In)disciplina e o Ato Infracional.</i> 3. <i>Prevenção ao Uso de Drogas;</i> 4. <i>Prevenção ao Bullying;</i> 5. <i>Estatuto da Criança e do Adolescente (Direitos e Deveres).</i>

FONTE: Adaptado de Durante Filho; Da Silva (2023).

A faceta multifuncional, exigida dos militares estaduais da Patrulha Escolar, é sustentada pelo modelo de tríplex responsabilidade (Raymond, 2010), a partir das

dimensões policial¹⁶, educativa¹⁷ e *ombudsman*¹⁸ da comunidade, que são dimensões que caracterizam o policiamento comunitário escolar e o seu conjunto de atividades.

¹⁶ A dimensão “policial” está relacionada àquelas atividades típicas da condição “policial” primária, de técnicos em segurança pública e aplicadores da lei. As funções decorrem do regular exercício da polícia ostensiva e de preservação da ordem pública, na promoção de segurança das comunidades escolares (Durante Filho; Da Silva, 2023, p. 10).

¹⁷ Na atuação policial comunitária, especialmente em ambientes escolares, reside uma dimensão pedagógica no agir policial que o torna um legítimo educador. Enquanto “pedagogo da cidadania” (Balestreri, 2003), o policial educa ao se constituir numa autoridade admirada por todos que compõe a escola, em razão do exemplo de retidão moral e comportamental apresentados. Mas também pela capacidade de desenvolver conteúdos complementares ao currículo educativo formal, ajudando no desenvolvimento de habilidades necessárias a uma cidadania responsável e no processo de construção de uma cultura de não violência (Durante Filho; Da Silva, 2023, p. 12).

¹⁸ Na perspectiva do policiamento comunitário o papel do policial é redefinido de “combatente” para solucionador de problemas. O policial torna-se uma espécie de facilitador, que atua como elo entre os serviços profissionais dentro da escola e outros atores sociais, públicos ou privados, que possam contribuir para a resolução de problemas escolares tais como crimes, drogas, medo, desordens físicas e morais, e outros problemas que podem evoluir para questões delituosas (Durante Filho; Da Silva, 2023, p. 11).

5 PROPOSTA METODOLÓGICA

Este capítulo apresenta a proposta metodológica da pesquisa, cujo objetivo foi identificar as concepções dos diretores, pedagogos e professores sobre a atuação da Patrulha Escolar nas escolas de Curitiba. Realizou-se uma pesquisa qualitativa empregando um instrumento constituído de perguntas abertas e fechadas, cujas respostas foram organizadas, sistematizadas e analisadas de acordo com blocos temáticos derivados dos objetivos consoantes com a proposta de análise estruturada em categorias *a posteriori*.

A abordagem qualitativa tem por essência compreender as percepções dos sujeitos da pesquisa sobre os fenômenos que o envolvem, aprofundar-se em suas experiências, perspectivas, opiniões e significados (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). Esse conjunto de fenômenos humanos ...

é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (Minayo, 2007a, p. 21).

Dessa forma, a abordagem qualitativa proporciona uma análise profunda das narrativas e interpretações dos participantes, enriquecendo a compreensão dos aspectos sociais inerentes aos fenômenos estudados.

5.1 PARTICIPANTES

Numa pesquisa de enfoque qualitativo, a preocupação do pesquisador deve estar voltada “mais com o aprofundamento, a abrangência e a diversidade no processo de compreensão, seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação”, do que para a generalização dos conceitos teóricos (Minayo, 2014, p. 196-197). Nesse caso, a boa “seleção de sujeitos incluídos na pesquisa ou grupo de estudo” (Deslandes, 2007, p. 48) é aquela capaz de contemplar o objeto de estudo em suas múltiplas dimensões (Minayo, 2014).

Nos estudos qualitativos, a questão “quantos?” nos parece de importância relativamente secundária em relação à questão “quem?”, embora, na prática, representem estratégias inseparáveis. Afinal, o que há de mais significativo nas amostras intencionais ou propositais não se encontra na quantidade final de seus elementos (o “N” dos epidemiologistas), mas na maneira como se

concebe a representatividade desses elementos e na qualidade das informações obtidas deles (Fontanella; Ricas; Turato, 2008, p. 20).

Minayo (2014) estabelece critérios que devem ser levados em conta no processo de definição da amostra qualitativa, dos quais priorizaremos alguns para a seleção dos participantes desta pesquisa:

(b) assegurar que a escolha do *locus* e do grupo de observação e informação contemham o conjunto das experiências e expressões que se pretende objetivar na pesquisa; (c) privilegiar os sujeitos sociais que detêm os atributos que o investigador pretende conhecer; (d) definir claramente o grupo social mais relevante, ou seja, sobre o qual recai a pergunta central da pesquisa (Minayo, 2014, p. 197)

Diante deste raciocínio, duas perguntas serviram para balizar o processo de seleção dos sujeitos da pesquisa: (1) Quais escolas devem ser selecionadas para a aplicação da coleta de dados? (2) Quais atores escolares devem participar da pesquisa?

5.1.1 Escolha das escolas para aplicação do Instrumento de Coleta de Dados

O primeiro questionamento considerou o estabelecimento de ensino onde as informações deveriam ser coletadas. Para esse processo de escolha, foram definidos um conjunto de critérios específicos, que podem ser observados no QUADRO 10:

QUADRO 10 - CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS ESCOLAS PARA APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

N.º	CRITÉRIOS	FONTE
1º	- Pertencer à rede pública estadual de ensino de Curitiba;	- Sistema Estadual de Registro Escolar da SEED (SERE/SEED)
2º	- Possuir turmas do ensino médio;	- Sistema Estadual de Registro Escolar da SEED (SERE/SEED)
3º	- Conter registros de atividades desenvolvidas pelo BPEC nos anos de 2018 e 2019, e: a. Figurar entre as 25 escolas com maior número de registros de atividades desenvolvidas pelo BPEC; b. Figurar entre as 25 escolas com menor número de registros de atividades desenvolvidas pelo BPEC;	- Sistema de Cadastramento de Atividades do BPEC (SISCATIV/BPEC)
4º	- Tempo de enraizamento no bairro (fundação);	- Sistema Estadual de Registro Escolar da SEED (SERE/SEED)
5º	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);	- Ministério da Educação (MEC) / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (Inep)

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

O processo de seleção das escolas foi inicialmente baseado em dois critérios iniciais. O primeiro critério estabeleceu que as escolas escolhidas deveriam fazer parte da rede pública estadual de ensino (1ª critério). O segundo critério estabeleceu que essas escolas oferecessem ensino médio e que seriam atendidas em caráter de exclusividade pelo programa PEC, no mínimo, há 10 anos. Escolas pertencentes a outras redes, como a federal, municipal e privada, bem como escolas estaduais de tipos Agrícola, CEEBJA, Cívico-Militar, Polícia Militar, Indígena, Especiais e outras que não atendiam a esses critérios, foram excluídas do processo de seleção.

Dentro do conjunto de escolas que atenderam aos dois primeiros critérios, foram formados dois grupos, cada um com 25 escolas cada. A escolha entre essas escolas levou em consideração o número de atividades desenvolvidas pela Patrulha Escolar nos anos de 2018 e 2019, anteriores ao início da pandemia. Durante o período de 2020 a 2022, as atividades presenciais das escolas e, conseqüentemente, o atendimento da Patrulha Escolar, foram prejudicadas em razão das medidas de distanciamento social adotadas em resposta à COVID-19.

No grupo 1, foram selecionadas as 25 escolas com menor número de atividades registradas no SISCATIV/BPEC, enquanto no grupo 2, foram escolhidas as 25 escolas com maior número de atividades registradas. O número de atividades desenvolvidas pela Patrulha Escolar pode indicar diferenças nas interações entre a escola e a polícia, uma vez que as atividades são realizadas tanto por iniciativa própria da Patrulha Escolar como por solicitação da escola.

Com base no conceito de “enraizamento” (Massola; Svartman, 2018), realizou-se o levantamento da data de fundação de cada uma das escolas. A partir dos períodos de fundação identificados, as escolas foram separadas em cinco subgrupos (SG), conforme apresentado TABELA 4.

TABELA 4 - DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS POR TEMPO DE FUNDAÇÃO

N.º	Período de Fundação	Grupo 1	Grupo 2
		N.º Escolas	N.º Escolas
1	Anterior a 1970	1	1
2	Década de 1970	17	16
3	Década de 1980	5	2
4	Década de 1990	1	4
5	Anos 2000 em diante	1	2

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Foram selecionadas 20 escolas para a aplicação do ICD, conforme se observa na TABELA 5, buscando-se algum “equilíbrio” entre as escolas dos grupos 1 e 2. Exceto pelas duas escolas com período de fundação anterior a 1970, a escolha das escolas dos demais períodos de fundação foi realizada com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB foi utilizado como critério de similitude para garantir uma seleção aproximada das escolas.

TABELA 5 - CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS ESCOLAS, POR SETOR DE ORIGEM, NÚMERO DE ATIVIDADES, DATA DE FUNDAÇÃO E IDEB

N.º	SETOR	ATIV. PEC 2018-2019	FUNDAÇÃO	IDEB 2021
1	Área 1 (Setor Centro)	64	13/03/1946	5.9
2	Área 2 (Setor Boa Vista)	23	23/12/1975	5.0*
3	Área 2 (Setor Boa Vista)	38	03/05/1979	5.0
4	Área 2 (Setor Boa Vista)	21	06/09/1979	5.1
5	Área 3 (Setor Santa Felicidade)	40	06/02/1976	4.6
6	Área 3 (Setor Santa Felicidade)	36	03/01/1985	5.2
7	Área 4 (Setor Portão)	41	07/08/1972	4.7
8	Área 4 (Setor Portão)	16	02/12/1987	5.3
9	Área 5 (Setor Cajuru)	36	02/07/1979	5.2
10	Área 5 (Setor Cajuru)	24	26/05/1981	4.5
11	Área 6 (Setor Pinheirinho)	41	12/04/1977	4.5
12	Área 6 (Setor Pinheirinho)	18	04/01/1979	4.7*
13	Área 7 (Setor Boqueirão)	21	27/07/1959	5.1
14	Área 8 (Setor Bairro Novo)	46	06/11/1981	4.5
15	Área 8 (Setor Bairro Novo)	39	15/01/1997	4.2*
16	Área 8 (Setor Bairro Novo)	37	23/10/2002	4.2
17	Área 9 (Setor CIC)	17	17/11/1977	4.6
18	Área 9 (Setor CIC)	23	14/02/1978	4.6
19	Área 9 (Setor CIC)	20	13/03/1991	4.4
20	Área 10 (Tatuquara)	21	07/05/2012	4.2

FONTE: SISCATIV/BPEC (2021); SERE/SEED (2022).

NOTA: * Referente ao IDEB do ano de 2019.

5.1.2 Escolha dos participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa deveriam ser diretoras(es) e/ou diretoras(es) auxiliares, pedagogas(os) e professoras(es) das escolas selecionadas e que concordassem, voluntariamente, em participar da pesquisa por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram excluídos da pesquisa os agentes educacionais, estudantes e outros profissionais, com funções complementares, que não se encaixavam nos critérios de inclusão.

Os atores escolares selecionados possuem diferentes características em termos de nível de responsabilidade, tempo de formação e atuação na escola, faixa etária, nível educacional, entre outras. Essa heterogeneidade pode contribuir para que cada um(a) perceba e vivencie as interações distintas com a Patrulha Escolar, podendo contribuir para diferentes concepções sobre essas interações.

A partir dos dados educacionais disponibilizados pela SEED, foi possível obter uma distribuição de diretores, pedagogos e professores atuantes de acordo com os setores do NRE de Curitiba, conforme se apresenta na TABELA 6:

TABELA 6 - DISTRIBUIÇÃO DE DIRETORES, PEDAGOGOS E PROFESSORES DAS ESCOLAS SELECIONADAS POR SETOR DO NRE DE CURITIBA

N.º	SETOR	N.º DIR.	N.º PEDAG.	N.º PROF.	TOTAL (n)
1	Área 1 (Setor Centro)	4	28	291	323
2	Área 2 (Setor Boa Vista)	6	20	174	200
3	Área 3 (Setor Santa Felicidade)	4	9	120	133
4	Área 4 (Setor Portão)	3	5	72	80
5	Área 5 (Setor Cajuru)	4	14	113	131
6	Área 6 (Setor Pinheirinho)	4	13	124	141
7	Área 7 (Setor Boqueirão)	2	4	49	55
8	Área 8 (Setor Bairro Novo)	9	24	232	265
9	Área 9 (Setor CIC)	8	21	199	228
10	Área 10 (Tatuquara)	2	3	42	47

FONTE: RHSEED (2023).

NOTA: SEED/DPGE/DGDE/CIE – Dados Educacionais – base gerada em 02 maio 2023.

5.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Durante a construção deste projeto, no início do segundo semestre de 2022, optou-se pela aplicação da “entrevista qualitativa em profundidade e/ou semiestruturada” como forma de coleta de dados (Moré, 2015, p. 127). Assim, a partir do problema e dos objetivos da pesquisa, foi elaborado um protocolo de entrevista tomando por base três blocos temáticos: I – Dimensão polícia na escola; II – Atuação da Patrulha Escolar; III – Interações escola-polícia. Os questionamentos foram agrupados por bloco temático, resultando em um roteiro-guia de entrevista que foi submetido a um estudo “piloto” de sua sensibilização e possível situação de “role playing” para o pesquisador (Moré, 2015).

O “role playing”, que consiste em um treino prévio da entrevista realizado por meio de uma encenação, envolvendo outro pesquisador que conhece o objetivo da pesquisa e assume o papel de entrevistado (Moré, 2015), foi conduzido com um dos

membros do NUPCES¹⁹ para proceder a uma avaliação de aspectos relativos à adequação do instrumento, seja quanto às perguntas e seu conteúdo, como à duração da entrevista. Dois profissionais da educação, com experiência em escola, também fizeram o estudo piloto, cujo processo e efeito foram analisados a seguir.

Em outubro de 2022, foi alterada a forma de coleta de informações para o emprego do questionário (Gil, 2008; Marconi; Lakatos, 2017), justificando-se por três aspectos: (1) minimizar possíveis interferências do pesquisador, visto o seu envolvimento com o programa PEC e o fato de ser profissional da segurança; (2) minimizar possíveis interferências que a presença direta do pesquisador, na situação de entrevista *tête a tête*, poderia gerar nas respostas dos(as) participantes; e (3) o anonimato e sigilo dos(as) participantes, de modo que não houvesse qualquer tipo de identificação pessoal (Günther, 2003). Construiu-se, portanto, a proposta de que os questionários deveriam ser respondidos sem a presença do pesquisador, permitindo que os participantes se sentissem livres, sem pressão ou expectativas sobre suas respostas.

Essa preocupação surge porque este pesquisador é Militar Estadual, o que o coloca não apenas como investigador, mas também como objeto a ser investigado (informação verbal)²⁰, visto que essa “relação pesquisador-pesquisado” é indissociável, podendo interferir na recolha de informações durante a utilização dos instrumentos de coleta de dados.

Utilizando-se, portanto, dos conhecimentos obtidas a partir do estudo de sensibilização e do “role playing” previamente realizados, em outubro de 2022, chegou-se a uma versão preliminar do instrumento de coleta, no formato de questionário, com perguntas abertas e fechadas, versão essa que foi aperfeiçoada e submetida a um “pré-teste” junto a três profissionais da educação não pertencentes às escolas selecionadas, buscando sua apreciação de compreensão e adequação (Gil, 2008).

As três participantes responderem ao “pré-teste” do questionário e posteriormente, foram entrevistadas por este pesquisador com a finalidade de verificar

¹⁹ NUPCES- Núcleo de Psicologia Comunitária, Educação e Saúde coordenado pela professora Doutora Maria de Fátima Quintal de Freitas.

²⁰ Fala realizada pela Prof^a. Dra. Maria de Fátima Quintal de Freitas durante orientação realizada em setembro de 2022.

eventuais erros e inconsistências. Isso permitiu que as questões fossem reelaboradas, reformuladas e ajustadas de acordo com os objetivos e os sujeitos da pesquisa.

Após a realização do pré-teste em novembro de 2022, ocorreu uma ampla e detalhada discussão entre orientadora e orientando, com base nos resultados do pré-teste, o que culminou na versão final do questionário, contendo 41 questões e 4 blocos temáticos, envolvendo questões abertas e fechadas:

- Primeiro bloco - Caracterização dos participantes;
- Segundo bloco - A presença da polícia em contextos escolares;
- Terceiro bloco - A presença e atuação da Patrulha Escolar na escola;
- Quarto bloco - Interações entre polícia e escola.

Ficou estabelecido que o questionário seria autoaplicável, podendo ser respondido a qualquer hora do dia, em momento julgado adequado pelo(a) próprio(a) participante, e de locais nos quais julgasse mais apropriado e podendo se manter no anonimato. Por essa razão, optou-se pela aplicação na modalidade *on-line*, por meio do uso da ferramenta gratuita do Google Workspace: **Google Forms**.

5.3 CUIDADOS ÉTICOS

A fim de cumprir todos os requisitos éticos em pesquisa necessários para a realização do estudo e aplicação de técnicas de investigação junto a diretoras(es), pedagogas(os) e professoras(es), em 1º de setembro de 2022, este pesquisador solicitou autorização para a realização de pesquisa científica junto às escolas de Curitiba. Essa autorização foi requerida por meio do Setor de Articulação Acadêmica do NRE da capital paranaense. O início da pesquisa ficou condicionado à aprovação do estudo por parte do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Em 20 de setembro de 2022, este pesquisador submeteu o projeto de pesquisa por meio da Plataforma Brasil ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Paraná (CEP/UNESPAR). O parecer favorável para a realização da pesquisa foi conferido por meio do Parecer Consubstanciado do CEP, datado de 07 de outubro de 2022.

A opção por submeter o projeto ao CEP/UNESPAR foi feita em razão dos vínculos acadêmicos entre a Academia Policial Militar do Guatupê (APMG), Instituição de Ensino Superior da Polícia Militar do Paraná, e a UNESPAR, conforme a Lei n.º 17.590 de 12 de junho de 2013, que a constituiu em uma Unidade Especial da

UNESPAR. Essa vinculação acadêmica foi regulamentada pela Resolução n.º 011 de 2016 do Conselho Universitário da Unespar (COU/UNESPAR). Além disso, é relevante destacar que este pesquisador integra o corpo docente da APMG e a pesquisa possui como objeto de estudo a atuação da PEC, que é um programa de policiamento especializado na segurança de escolas desenvolvido pela PMPR, através do BPEC.

6 RESULTADOS

A fase de aplicação dos questionários junto aos diretores, pedagogos e professores das escolas de Curitiba foi concluída em 13 de maio de 2023. Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa que teve como objetivo identificar as concepções desses profissionais sobre a atuação da Patrulha Escolar nas escolas de Curitiba.

Os resultados dos dados estão divididos de acordo com os blocos temáticos do questionário: (a) Caracterização dos participantes; (b) A presença da polícia em contextos escolares; (c) A presença e atuação da Patrulha Escolar na escola; (d) Interações entre polícia e escola.

A última seção se refere a uma síntese e algumas reflexões extraídas dos dados que foram apresentados.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Na seção 5.1.1, descrevemos o processo de seleção de 20 escolas para a aplicação do Instrumento de Coleta de Dados. Essas escolas estão situadas em diferentes regiões de Curitiba, o que tornaria inviável realizar uma apresentação do projeto e dos objetivos da pesquisa a todos os diretores(as), pedagogos(as) e professores(as) das escolas selecionadas. No entanto, o NRE de Curitiba é dividido em 10 áreas que abrangem toda cidade, e cada área possui um(a) Assistente de Área subordinado(a) à Chefia do NRE, responsável por atender as escolas do seu setor (QUADRO 11).

QUADRO 11 - QUANTIDADE DE ESCOLAS DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA POR ÁREA E BAIRRO

ÁREA	BAIRROS		N.º DE ESCOLAS
	Nomes	n.º	
Setor Centro (1)	Ahú, Alto da Glória, Batel, Bigorrião, Rebouças, Bom Retiro, Cabral, Centro, Centro Cívico, Juvevê, São Francisco, Hugo Lange	12	15
Setor Boa Vista (2)	Abranches, Atuba, Bacacheri, Barreirinha, Bairro Alto, Boa Vista, Cachoeira, Pilarzinho, Santa Cândida, Tingui, São Lourenço, Taboão, Tarumã	13	20
Setor Santa Felicidade (3)	Augusta, Butiatuvinha, Campina do Siqueira, Campo Comprido*, Lamenha Pequena, Mossunquê, Orleans, Riviera,	14	20

	Santa Felicidade, São Braz, Santo Inácio, São João, Seminário, Vista Alegre		
Setor Portão (4)	Parolin, Campo Comprido*, CIC*, Fanny, Fazendinha, Guaíra, Portão, Água Verde, Lindoia, Novo Mundo*, Santa Quitéria, São Miguel, Vila Izabel	13	16
Setor Cajuru (5)	Capão da Imbuia, Cajuru, Jardim das Américas, Guabirota, Uberaba	5	21
Setor Pinheirinho (6)	Vila Lindoia, Capão Raso*, Novo Mundo*, Pinheirinho, Xaxim*, Vila Fanny	6	17
Setor Boqueirão (7)	Alto Boqueirão, Boqueirão, Hauer, Xaxim*	4	19
Setor Bairro Novo (8)	Ganchinho, Sítio Cercado, Umbará	3	11
Setor CIC (9)	CIC*, Fazendinha, Capão Raso* e Vila Augusta	4	15
Setor Tatuquara (10)	Tatuquara, Campo Santana, Caximba	3	7
TOTAL		50*	161

FONTE: SEED (2023).

NOTA: (*) Cinco bairros (Campo Comprido, Novo Mundo, Xaxim, Capão Raso e CIC) se repetem em diferentes setores, totalizando 50 bairros

Em meados de março de 2023, este pesquisador entrou em contato por telefone com a Chefe do NRE de Curitiba, responsável pelas escolas da capital paranaense. O objetivo desse contato foi conseguir apoio dos Assistentes de Área para facilitar o processo de aplicação dos questionários junto às escolas selecionadas.

No dia 21 de março de 2023, este pesquisador foi convidado para participar de uma reunião da Chefia do NRE de Curitiba com todos os Assistentes de Área. Nessa ocasião, este pesquisador apresentou o projeto e os objetivos, e oportunizou o esclarecimento de dúvidas que surgissem.

Após o encontro, ficou definido que o link de acesso ao questionário no **Google Forms** seria enviado aos Assistentes de Área, por intermédio da Chefia do NRE de Curitiba. Estes, por sua vez, manteriam contato prévio apenas com as equipes gestoras e professores das escolas selecionadas em sua circunscrição, para informá-los sobre a pesquisa e, posteriormente, compartilhar o link de acesso ao questionário.

O questionário foi encaminhado para o e-mail da Chefia do NRE de Curitiba em data de 29 de março de 2023²¹, mas compartilhado com as escolas selecionadas somente no dia 5 de abril de 2023²².

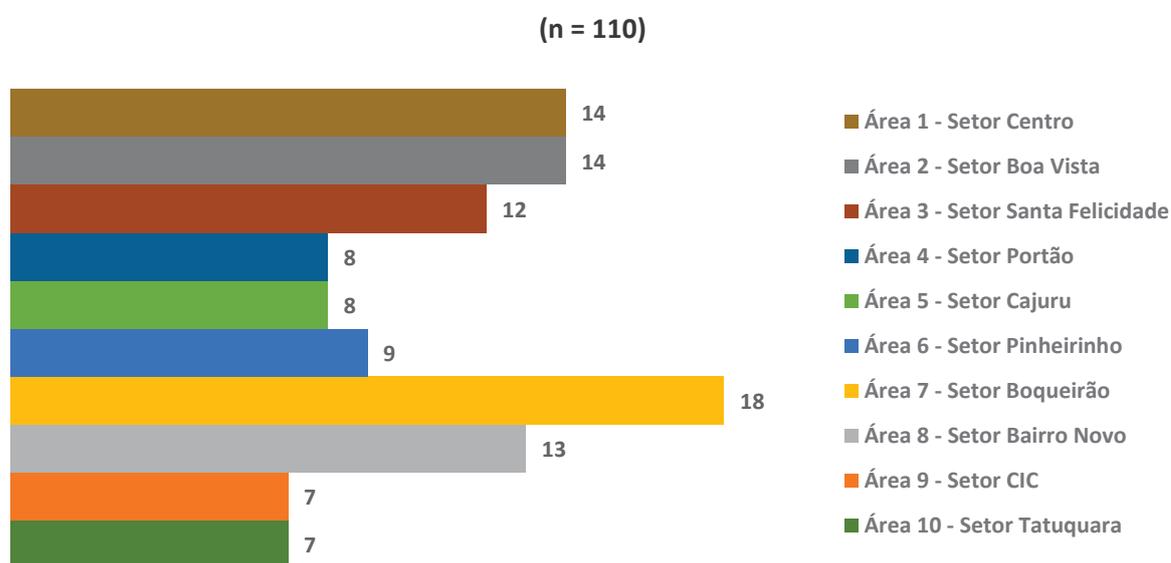
²¹ O encaminhamento do questionário ocorreu dois dias após um ataque a escola na cidade de São Paulo, que resultou na morte de uma professora e feriu outras quatro pessoas. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/03/27/professores-e-alunos-sao-esfaqueados-dentro-de-escola-estadual-na-zona-sul-de-sp-diz-pm.ghtml>>. Acesso em: 29 mar. 2023.

²² O questionário foi compartilhado com as escolas selecionadas no mesmo dia em que o Brasil registrou o ataque a uma creche na cidade de Blumenau, Santa Catarina, que resultou na morte de quatro crianças e outras cinco feridas. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2023/04/05/ataque-creche-blumenau.ghtml>>. Acesso em: 05 abr. 2023.

O questionário permaneceu aberto para ser respondido entre os dias 5 de abril e 13 de maio de 2023. No mês de abril, a pesquisa contou com 62 acessos ao formulário, dos quais 61 participantes concordaram em participar voluntariamente. No mês de maio, o formulário contou com 52 acessos, havendo um total de três pessoas que optaram por não responder o questionário.

Ao final do período de acesso ao formulário, o *Google Wokspace* registrou **110** participações, sendo apresentado os números dessas participações por área na FIGURA 7.

FIGURA 7 - DISTRIBUIÇÃO DOS 110 PARTICIPANTES EM RAZÃO DA ÁREA DO NRE/CURITIBA



FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Dos 110 participantes da pesquisa, observa-se que os ocupantes de cargos de direção escolar representaram 21,82% (24 participantes). Os pedagogos corresponderam a 14,55% (16 participantes) das contribuições, enquanto os professores emergiram como a função predominante entre os respondentes, compreendendo 63,64% (70 participantes) do total de participações, conforme ilustrado na TABELA 7.

TABELA 7 - DISTRIBUIÇÃO DOS 110 PARTICIPANTES POR PRINCIPAL FUNÇÃO EXERCIDA NA ESCOLA

FUNÇÃO	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL (%)
Diretor(a) (Geral ou Auxiliar)	24	21,82%
Pedagoga(o)	16	14,55%
Professor(a)	70	63,64%
TOTAL	110	100,00%

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

A análise dos dados demográficos dos participantes revela uma distribuição etária diversificada. A maioria dos participantes possui idade entre 50 e 54 anos (24,55% - 27 participantes). A segunda faixa etária mais representativa é de 45 a 49 anos (19,09% - 21 participantes), seguida da faixa etária de 55 a 59 anos (18,18% - 20 participantes). Os dados de faixa etária podem ser observados na TABELA 8.

TABELA 8 - DISTRIBUIÇÃO DOS 110 PARTICIPANTES EM RAZÃO DA FAIXA ETÁRIA

FAIXA ETÁRIA	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM (%)
15 a 19 anos	1	0,91%
20 a 24 anos	4	3,64%
25 a 29 anos	3	2,73%
30 a 34 anos	7	6,36%
35 a 39 anos	8	7,27%
40 a 44 anos	8	7,27%
45 a 49 anos	21	19,09%
50 a 54 anos	27	24,55%
55 a 59 anos	20	18,18%
60 a 64 anos	8	7,27%
65 a 69 anos	3	2,73%
TOTAL	110	100,00%

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Em relação ao gênero, a maioria dos respondentes (67,27% - 74 participantes) é do sexo feminino. Esse percentual segue uma tendência nacional onde 77,5% dos 1,4 milhões de docentes do ensino fundamental são mulheres²³. Os respondentes do sexo masculino totalizam 32,73% (36 participantes). A TABELA 9 mostra essa distribuição dos participantes por gênero.

²³ Segundo o Censo Escolar 2022, mulheres são maioria na docência e na gestão das escolas de educação básica. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>>. Acesso em: 15 ago. 2023.

TABELA 9 - DISTRIBUIÇÃO DOS 110 PARTICIPANTES DE ACORDO COM O GÊNERO

GÊNERO	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM (%)
Feminino	74	67,27%
Masculino	36	32,73%
TOTAL	110	100,00%

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

O número de pessoas que moravam na casa além do respondente foi descrito na TABELA 10. A maioria dos respondentes tinha um arranjo familiar com outras duas pessoas (33,64% - 37 participantes), seguido por aqueles que moravam com apenas uma pessoa (28,18% - 31 participantes) e três pessoas (27,27% - 30 participantes). Menos representativas, mas ainda presentes, eram as famílias compostas por 5 ou mais pessoas (10,90% - 12 participantes).

TABELA 10 - DISTRIBUIÇÃO DOS 110 PARTICIPANTES SEGUNDO A QUANTIDADE DE PESSOAS QUE MORAM COM ELES

PESSOAS	VALOR ABS.	VALOR %
1 PESSOA	31	28,18%
2 PESSOAS	37	33,64%
3 PESSOAS	30	27,27%
4 PESSOAS	9	8,18%
5 PESSOAS	2	1,82%
10 OU MAIS PESSOAS	1	0,91%
TOTAL	110	100,00%

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Em relação a quantidade de pessoas que trabalhavam na casa, nota-se que a maioria dos participantes (52,32% - 79 respondentes) tinha apenas uma pessoa trabalhando em casa além do próprio participante. Mas em 47,68% (72 participantes) das casas, duas pessoas ou mais também trabalhavam, sugerindo uma contribuição de renda adicional por meio de múltiplos familiares, conforme se observa na TABELA 11.

TABELA 11 - DISTRIBUIÇÃO DOS 110 PARTICIPANTES EM RAZÃO DA QUANTIDADE DE PESSOAS QUE TRABALHAM NA CASA ALÉM DELES

PESSOAS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM (%)
1 PESSOA	79	71,82%
2 PESSOAS	23	20,91%
3 PESSOAS	6	5,45%
4 PESSOAS	2	1,82%
TOTAL	110	100,00%

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Quando perguntado aos participantes se possuem filhos, 34 (30,91%) informaram que não tinham e 76 (69,09%) disseram tinham. A distribuição observada na TABELA 12 mostra que a faixa etária predominante dos filhos dos participantes estava entre 15 e 21 anos (28,4% - 31 filhos). Nota-se que quase a metade dos respondentes (49,60% - 61 participantes) possuía filhos em fase adulta, acima dos 21 anos. Apenas um quarto dos respondentes possuía filhos menores de 15 anos (25,60% - 32 participantes).

TABELA 12 - DISTRIBUIÇÃO DOS FILHOS DOS 110 PARTICIPANTES SEGUNDO A SUA FAIXA ETÁRIA

N.º	FAIXA ETÁRIA	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM (%)
1	Até 7 anos	13	10,40%
2	De 8 a 14 anos	19	15,20%
3	De 15 a 21 anos	31	24,80%
4	De 22 a 28 anos	27	21,60%
5	De 29 a 35 anos	21	16,80%
6	De 36 a 42 anos	4	3,20%
7	De 43 a 49 anos	2	1,60%
8	De 50 a 56 anos	6	4,80%
9	Acima de 57 anos	2	1,60%
TOTAL		125	100,00%

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Em relação ao nível de escolaridade dos 110 respondentes, conforme apresentado na TABELA 13, a maioria (66 respondentes - 60%) possui especialização como seu grau de escolaridade mais elevado. Além disso, 18 participantes (16,35%) indicaram ter concluído o mestrado, enquanto 13 participantes (11,82%) possuem formação no nível superior. Uma parcela menor dos participantes relatou ter concluído um doutorado (3 participantes - 2,73%), enquanto 5 participantes (4,55%) afirmaram ter um doutorado incompleto. Os dados são visualizados na FIGURA 8.

TABELA 13 - DISTRIBUIÇÃO DOS 110 PARTICIPANTES EM RAZÃO DO NÍVEL DE ESCOLARIDADE

N.º	N	FREQ.	%
1	Superior incompleto	2	1,82%
2	Superior	13	11,82%
3	Especialização	66	60,00%
4	Mestrado incompleto	3	2,73%
5	Mestrado	18	16,36%
6	Doutorado incompleto	5	4,55%
7	Doutorado	3	2,73%
TOTAL		110	100,00%

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

FIGURA 8 - NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PARTICIPANTES



FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Em relação à área de formação, foram contabilizadas **119** respostas, sendo 40 do gênero masculino e 79 do gênero feminino. O total de respostas foi superior ao de participantes em razão de alguns respondentes terem apresentado mais de uma formação. A Pedagogia foi a área mais representativa da amostra, com 24 (20,17%) participantes, dos quais 22 eram do sexo feminino e 2 do sexo masculino. As áreas de Ciências Biológicas, Matemática e Licenciatura tiveram 10 (8,40%) participantes cada, sendo a segunda área com o maior número de menções. Em Ciências Biológicas e Matemática, 7 participantes eram mulheres e 3 eram homens. Já em Licenciatura, o número de homens e mulheres era igual (5 participantes). Outras áreas com representatividade significativa incluíram Geografia (6,72% - 8 participantes), História (5,88% - 7 participantes) e Letras Português/Inglês (5,88% - 7 participantes). Algumas áreas apresentaram apenas representantes do sexo masculino, como Filosofia (4,20% - 5 participantes), Administração (1,68% - 2 participantes), Engenharia de Produção (0,84% - 1 participante), Economia (0,84% - 1 participante), Engenharia de Software (0,84% - 1 participante) e Licenciatura em Matemática, Ciências e Física (0,84% - 1 participante). Por outro lado, Artes, Artes Visuais, Língua Inglesa, Ciências Contábeis, Direito, Gestão Financeira, Inclusão de alunos portadores de deficiência, Língua Portuguesa, Literatura, Química Industrial, Secretariado e Sociologia tiveram apenas representantes do sexo feminino, cada uma com 1 (0,84%) participante. As informações detalhadas estão na TABELA 14.

TABELA 14 - DISTRIBUIÇÃO DAS 119 ÁREAS DE FORMAÇÃO POR GÊNERO DOS PARTICIPANTES

ÁREA DE FORMAÇÃO	MASC.	%	FEM.	%	FREQ.	%
Administração	2	5,00%	0	0,00%	2	1,68%
Artes	0	0,00%	3	3,80%	3	2,52%
Artes Visuais	0	0,00%	2	2,53%	2	1,68%
Ciências Biológicas	3	7,50%	7	8,86%	10	8,40%
Ciências Contábeis	0	0,00%	1	1,27%	1	0,84%
Ciências Sociais	1	2,50%	2	2,53%	3	2,52%
Direito	0	0,00%	1	1,27%	1	0,84%
Economia	1	2,50%	0	0,00%	1	0,84%
Educação Física	1	2,50%	4	5,06%	5	4,20%
Engenharia de Produção	1	2,50%	0	0,00%	1	0,84%
Engenharia de Software	1	2,50%	0	0,00%	1	0,84%
Filosofia	5	12,50%	0	0,00%	5	4,20%
Física	1	2,50%	3	3,80%	4	3,36%
Geografia	4	10,00%	4	5,06%	8	6,72%
Gestão Financeira	0	0,00%	1	1,27%	1	0,84%
História	5	12,50%	2	2,53%	7	5,88%
Inclusão de alunos portadores de deficiência	0	0,00%	1	1,27%	1	0,84%
Letras	3	7,50%	1	1,27%	4	3,36%
Letras Português/Inglês	1	2,50%	6	7,59%	7	5,88%
Licenciatura	5	12,50%	5	6,33%	10	8,40%
Licenciatura em Matemática, Ciências e Física	1	2,50%	0	0,00%	1	0,84%
Língua Inglesa	0	0,00%	2	2,53%	2	1,68%
Língua Portuguesa	0	0,00%	1	1,27%	1	0,84%
Literatura	0	0,00%	1	1,27%	1	0,84%
Matemática	3	7,50%	7	8,86%	10	8,40%
Pedagogia	2	5,00%	22	27,85%	24	20,17%
Química Industrial	0	0,00%	1	1,27%	1	0,84%
Secretariado	0	0,00%	1	1,27%	1	0,84%
Sociologia	0	0,00%	1	1,27%	1	0,84%
TOTAL	40	100,00%	79	100,00%	119	100,00%

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

A análise da distribuição apresentada na TABELA 15 evidencia a diversidade dos participantes da amostra, os quais possuem distintas trajetórias temporais em relação ao período de formação. Observa-se que cerca de um quarto dos respondentes (24,55% - 27 participantes) registra ter obtido sua formação há 20 a 24 anos. Adicionalmente, uma parcela significativa de participantes aponta ter completado sua formação entre 30 e 34 anos atrás (15,45% - 17 participantes), seguida por aqueles que atingiram a formação há 15 a 19 anos (13,64% - 15 participantes) e entre 10 e 14 anos atrás (12,73% - 14 participantes). Chama atenção o fato de que mais da metade dos participantes (55,45% - 61 participantes) acumula mais de duas décadas desde a sua formação.

A maioria dos participantes (70,91% - 78 participantes) informou possuir formação complementar, enquanto 29,09% (32 participantes) afirmaram não ter outras formações. As formações complementares mencionadas variam desde outros cursos superiores e especializações até cursos de formação continuada oferecidos pela SEED.

TABELA 15 - DISTRIBUIÇÃO DOS 110 PARTICIPANTES SEGUNDO O SEU TEMPO DE FORMAÇÃO

FAIXA ETÁRIA	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM (%)
Até 2 anos	5	4,55%
3 a 4 anos	9	8,18%
5 a 9 anos	6	5,45%
10 a 14 anos	14	12,73%
15 a 19 anos	15	13,64%
20 a 24 anos	27	24,55%
25 a 29 anos	7	6,36%
30 a 34 anos	17	15,45%
35 anos ou mais	10	9,09%
TOTAL	110	100,00%

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

No que se refere ao tempo de atuação em escola pública, a TABELA 16 mostra que as faixas de 20 a 24 anos e de 10 a 14 anos são as mais representativas, ambas com 20% (22 participantes) e 18,18% (20 participantes) dos respondentes, respectivamente. Em seguida, observamos as faixas de 25 a 29 anos, com 14,55% (16 participantes), e de 15 a 19 anos, com 11,82% (13 participantes). Essa distribuição evidencia que a maioria significativa, ou seja, 79,09% (87 participantes), possui uma experiência de atuação de pelo menos 10 anos em escola pública.

TABELA 16 - DISTRIBUIÇÃO DOS 110 PARTICIPANTES EM RAZÃO DO TEMPO DE ATUAÇÃO EM ESCOLA PÚBLICA

ANOS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM (%)
Até 2 anos	11	10,00%
3 a 4 anos	7	6,36%
5 a 9 anos	5	4,55%
10 a 14 anos	20	18,18%
15 a 19 anos	13	11,82%
20 a 24 anos	22	20,00%
25 a 29 anos	16	14,55%
30 a 34 anos	10	9,09%
35 anos ou mais	6	5,45%
TOTAL	110	100,00%

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

A análise dos dados mostra que 64,55% dos respondentes (71 participantes) trabalham atualmente em apenas uma escola. O quantitativo de participantes que atua em duas escolas ou mais também é significativo (35,45% - 39 participantes). Dentre eles, 24,55% (27 participantes) relatam trabalhar em duas escolas, enquanto 6,36% (7 participantes) trabalham em três escolas e 4,55% (5 participantes) atuam em quatro escolas. As informações estão representadas na TABELA 17.

TABELA 17 - DISTRIBUIÇÃO DOS 110 PARTICIPANTES EM RAZÃO DA QUANTIDADE DE ESCOLAS EM QUE TRABALHAM

ESCOLAS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM (%)
1 ESCOLA	71	64,55%
2 ESCOLAS	27	24,55%
3 ESCOLAS	7	6,36%
4 ESCOLAS	5	4,55%
TOTAL	110	100,00%

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Os resultados apresentados na TABELA 18 mostram uma maioria expressiva de participantes vinculados ao sistema público de ensino, com uma parcela diminuta de profissionais trabalhando em instituições privadas de ensino. Dos 110 participantes, 85,45% (94 respondentes) atuam somente em escolas estaduais. Além da escola pesquisada, 7,27% (8 respondentes) atuam também em escolas da rede municipal de ensino e 10,91% (12 participantes) também em escolas da rede particular de ensino.

TABELA 18 - DISTRIBUIÇÃO DOS 110 PARTICIPANTES EM RAZÃO DO TIPO DE ESCOLA EM QUE TRABALHA

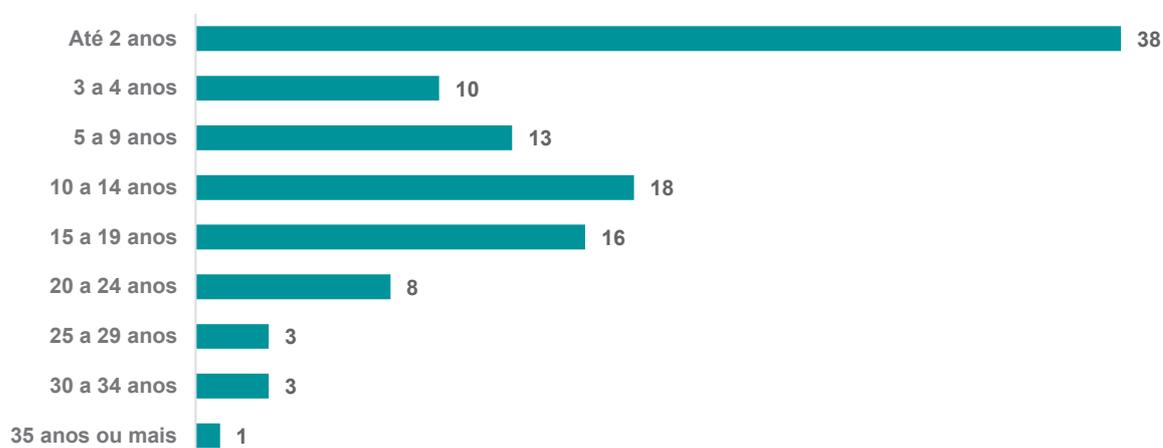
TIPO DE ESCOLA	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM (%)
Estadual	91	82,73%
Estadual e Municipal	2	1,82%
Estadual e Particular	1	0,91%
Municipal	5	4,55%
Municipal e Particular	1	0,91%
Particular	10	9,09%
TOTAL	110	100,00%

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

A análise da FIGURA 9 mostrou que a maioria dos participantes (55,45% - 61 participantes) trabalhava na escola pesquisada há menos de 10 anos. Aqueles com 10 a 14 anos de atuação representaram 16,36% (18 participantes), enquanto os com 15 a 19 anos representaram 14,55% (16 participantes). Também houve 7,27% (8

participantes) com 20 a 24 anos de atuação na escola pesquisada e 2,73% (3 participantes) com 25 a 34 anos de atuação na instituição.

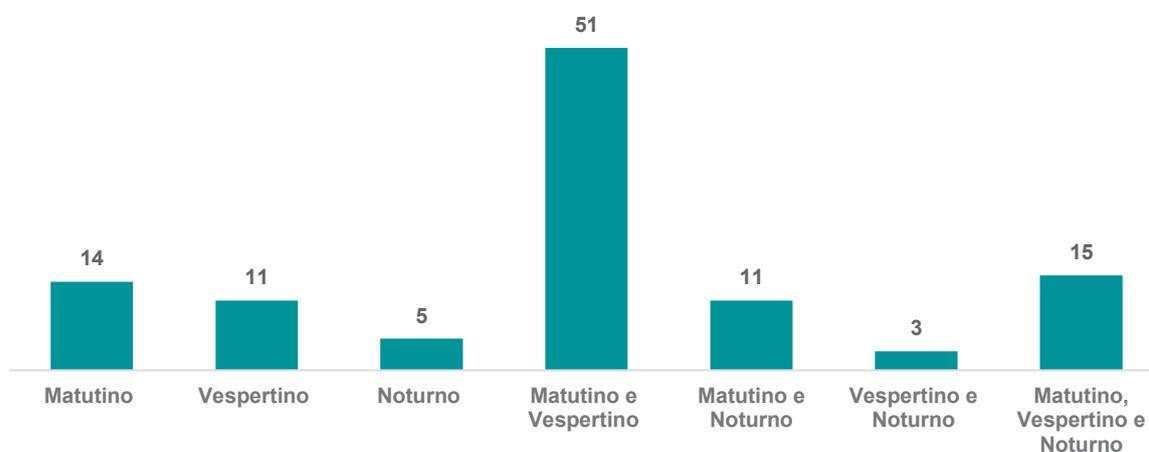
FIGURA 9 - DISTRIBUIÇÃO DOS 110 PARTICIPANTES SEGUNDO O TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA PESQUISADA



FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Sobre os turnos de trabalho dos participantes, os dados da FIGURA 10 mostram que a maioria (46,36% - 51 participantes) trabalha nos turnos matutino e vespertino. 13,64% (15 participantes) atuam nos turnos matutino, vespertino e noturno. Outros 12,73% (14 participantes) trabalham somente no turno matutino, enquanto 10,00% (11 participantes) atuam nos turnos matutino e noturno, e o mesmo percentual de 10,00% (11 participantes) trabalha no turno vespertino.

FIGURA 10 - DISTRIBUIÇÃO DOS 110 PARTICIPANTES EM RAZÃO DO TURNO DE TRABALHO NA ESCOLA PESQUISADA



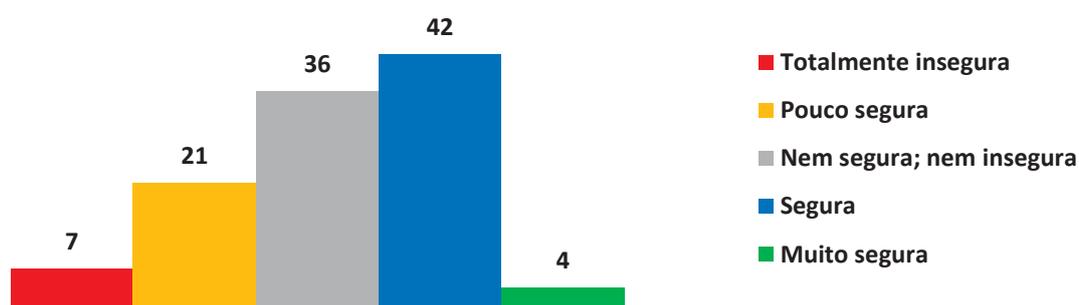
FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

6.2 A PRESENÇA DA POLÍCIA EM CONTEXTOS ESCOLARES

Nesta seção focaliza-se nas respostas dadas pelos participantes sobre a presença da polícia em contextos escolares. Foram feitas perguntas relativas à segurança da escola, opiniões sobre a presença policial e a avaliação de diversas atividades que a polícia poderia desempenhar na escola. Os participantes foram convidados a expressar suas opiniões sobre a necessidade e os diferentes papéis que a polícia poderia assumir na escola, envolvendo perguntas sobre segurança, prevenção de delitos, mediação de conflitos, educação para a prevenção do crime, apoio à equipe escolar e manutenção da ordem, entre outras.

A questão de n.º 19 focalizou a opinião dos participantes em relação à segurança na escola onde trabalham. A maior parte dos respondentes (41,81% - 46 participantes) considerou a escola como sendo segura (38,18% - 42 participantes) ou muito segura (3,64% - 4 participantes). Aqueles que assumiram uma posição – aqui denominada de “indecisos” – de nem considerar segura e nem insegura, representam 32,73% (36 participantes) dos respondentes. Uma proporção menor (25,45% - 28) dos participantes avaliou a escola como pouco segura (19,09% - 21 participantes) ou totalmente insegura (6,36% - 7 participantes). Os resultados podem ser visualizado na FIGURA 11.

FIGURA 11 - OPINIÃO DOS PARTICIPANTES EM RELAÇÃO À SEGURANÇA DA ESCOLA ONDE TRABALHAM



FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Na questão que solicita que os participantes forneçam duas razões para a resposta dada à questão anterior (questão n.º 20), foram encontradas 223 respostas ao todo. Entre os respondentes que avaliaram a escola como insegura ou

apresentaram um posicionamento “indeciso”, foram identificadas 124 respostas. Entre aqueles que consideraram a escola como segura foram identificadas 99 respostas.

A partir da organização dos conteúdos relativos aos pontos de vistas sobre a segurança da escola, foram identificadas e categorizadas cinco razões:

- Primeira razão: Características do entorno da escola;
- Segunda razão: Policiamento e segurança externa;
- Terceira razão: Controle de acesso e segurança predial;
- Quarta razão: Equipamentos e recursos humanos para segurança;
- Quinta razão: Relações escola, polícia e comunidade.

Primeira razão: Características do entorno da escola

A primeira razão direciona o foco para os pontos de vistas dos participantes em relação ao ambiente circundante da instituição de ensino, mais precisamente abordando o perímetro externo de segurança. Esta análise considera elementos que têm potencial para impactar a sensação de segurança, englobando aspectos como a localização geográfica, comportamentos observados, movimentação de pessoas, presença de habitações e a percepção de riscos.

Entre os fatores de preocupação mencionados, destaca-se a localização urbana central da escola, que a situa em locais de alta incidência de assaltos e circulação de drogas. Algumas respostas abordam experiências diretas ou indiretas em que as pessoas se sentiram ou se viram como vítimas. Outras destacam o consumo de substâncias ilícitas, como a maconha, bem como atividades relacionadas ao tráfico de drogas nas imediações da escola. A pouca circulação de pessoas, ruas pouco movimentadas, especialmente durante a noite, a presença reduzida de residências nas imediações das escolas e a deficiência na iluminação das adjacências à escola também foram assinaladas como fatores que favorecem a insegurança.

Outras respostas apontam o lado positivo da localização da escola, considerando-a estratégica por estar próxima de locais onde a polícia está, além de haver uma área circundante que parece estar mais protegida. Esses aspectos parecem contribuir para uma sensação de segurança entre os participantes.

No QUADRO 12 são apresentadas algumas das razões mencionadas pelos participantes para justificar a sua opinião sobre a segurança do entorno da escola.

QUADRO 12 - RAZÕES QUE AFETAM A SEGURANÇA SEGUNDO ÀS CARACTERÍSTICAS DO ENTORNO DA ESCOLA

SEGURO	INSEGURO
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Área bem protegida; ✓ A escola fica bem localizada; ✓ Ao lado do batalhão; ✓ Região central próximo ao módulo policial; ✓ A escola é bem monitorada, pois fica próxima à postos de polícia. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A região é perigosa; ✓ Localização central e próxima a lugares de muito assalto e circulação de drogas; ✓ No bairro há envolvimento do tráfico. É um pouco violento também; ✓ Estudantes são roubados a caminho do colégio; ✓ Pessoas fumam maconha no entorno; ✓ Ruas pouco movimentadas; ✓ Área com poucas residências; ✓ Iluminação fraca no entorno da instituição; ✓ No dia em que fui entregar minha documentação os funcionários haviam sido vítimas de roubo; ✓ A área em que a escola é situada apresenta pouco movimento durante a noite.

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Segundo razão: Policiamento e segurança externa

Na segunda razão estão reunidas os vários pontos de vistas dos participantes em relação à presença policial e ao policiamento ostensivo nas proximidades da escola.

A percepção de policiamento esporádico ou insuficiente para atender às demandas da escola é reforçada por depoimentos que ressaltam a carência de efetivos e veículos policiais. A presença e a atuação constante da polícia, especialmente por meio da Patrulha Escolar, aparece na fala dos respondentes como ajudando a melhorar a segurança. A falta de policiamento suscita preocupações em relação à segurança externa.

No QUADRO 13, os participantes mencionam alguns fatores que explicam sua percepção de segurança em relação ao policiamento e à segurança externa.

QUADRO 13 - RAZÕES QUE AFETAM A SEGURANÇA CONSIDERANDO A PERCEPÇÃO DE POLICIAMENTO E SEGURANÇA EXTERNA DA ESCOLA

SEGURO	INSEGURO
<ul style="list-style-type: none"> ✓ A patrulha passa sempre na escola; ✓ Patrulha Escolar presente sempre que possível; ✓ Tem sempre viaturas em frente. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de rondas da patrulha escolar ou da polícia militar; ✓ Na escola onde é necessária o patrulhamento, até o momento não vi uma viatura em ronda; ✓ Não tem polícia frequentes só quando estavam ameaçando as escolas; ✓ Falta de policiais;

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A escola é fechada mas não existe presença constante da polícia; ✓ A patrulha escolar tem só um carro para toda a regional [...]. O ideal seria que pudéssemos contar com uma equipe diariamente, na entrada e saída das aulas.
--	--

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Terceira razão: Controle de acesso e segurança predial

Na terceira razão, destacam-se aspectos relacionados ao controle de acesso e à segurança predial nas escolas. Os participantes relatam preocupações quanto à entrada de pessoas não autorizadas, à eficácia dos muros como barreira de proteção, à estrutura física do prédio escolar e à segurança dos portões no sentido de poder garantir um ambiente escolar mais seguro e protegido.

Os relatos evidenciam uma preocupação diante da ausência de medidas para monitorar e controlar o acesso de indivíduos à escola. Alguns participantes destacaram a vulnerabilidade do acesso, onde qualquer pessoa pode entrar na escola sem passar por abordagem ou vistoria adequada. Além disso, foi observada a insuficiência de pessoal para supervisionar os portões e arredores da escola, bem como a falta de separação entre a entrada de visitantes e a de alunos.

Algumas respostas mencionaram estratégias adotadas para garantir a segurança e o controle de entrada e saída na escola. Estas incluem manter portões e portas sempre fechados, estabelecer critérios rigorosos de controle de entrada, utilizar identificação por meio de uniformes, carteirinhas, crachás e coleta de assinaturas, bem como a presença de inspetores, guardas e controladores de acesso. Também foi ressaltada a importância da comunicação eficaz entre a portaria e outros setores da escola para garantir um atendimento seguro.

Alguns participantes mencionaram que os muros precisam ser melhorados. Muros baixos facilitam a entrada de alunos e indivíduos não autorizados. Por outro lado, muros altos, com dispositivos de proteção, junto com portões equipados com recursos de segurança, como porteiro eletrônico, foram apontados como elementos que contribuem para a segurança da escola.

No QUADRO 14 estão descritas algumas opiniões mencionadas pelos participantes sobre como o controle de acesso e a estrutura física da escola pode influenciar a segurança.

QUADRO 14 - RAZÕES QUE AFETAM A SEGURANÇA CONFORME O CONTROLE DE ACESSO E ESTRUTURA PREDIAL

SEGURO	INSEGURO
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acesso da comunidade controlada; ✓ Portão de entrada sempre fechado; ✓ Identificação/assinatura na portaria; ✓ Porque os portões são mantidos fechados e sempre com a presença de funcionários; ✓ Tem controlador de acesso, guardas vigilantes e inspetores (as); ✓ Conscientização de alunos com identificação e uniforme. Professores e funcionários com crachá de identificação; ✓ Tem guardas nas entradas; ✓ Possui arames nos muros; ✓ Muros altos; ✓ Controle rígido na entrada e saída; ✓ Contato dos funcionários da portaria com o setores que realizarão o atendimento. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Qualquer pessoa entra sem ser abordado; ✓ Não há separação entre a entrada de visitantes e alunos; ✓ Poucos inspetores, facilidade em entrar na escola; ✓ Há controle das pessoas que entram na escola, mas não se sabe se estão armadas ou não; ✓ Às vezes entra pessoas se passando por alunos; ✓ Os alunos podem pular o muro facilmente; ✓ Portão inseguro; ✓ Muitas portas de acesso e prédio muito grande; ✓ Muros da frente baixos; ✓ Existem pontos vulneráveis para a entrada de estranhos.

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Quarta razão: Equipamentos e recursos humanos para segurança

Na quarta razão, enfatizam-se as opiniões dos participantes sobre a capacitação profissional, procedimentos de segurança, recursos humanos e equipamentos que são ou poderiam ser utilizados para promover um ambiente escolar seguro.

Os participantes apontam a importância da capacitação dos profissionais da escola para lidar com questões de segurança. A falta de treinamento específico para a vigilância e controle de acesso, o número reduzido de funcionários para monitorar a entrada e saída da instituição, bem como a necessidade de preparação para situações de violência em sala de aula, são considerados fatores que afetam negativamente a percepção de segurança.

A existência de procedimentos de segurança bem estabelecidos, como o cumprimento rigoroso das normas, a atuação vigilante e qualificada da equipe gestora, e a colaboração entre diretores, equipe pedagógica e funcionários para manter um ambiente seguro também são mencionados como fatores que aumentam a sensação de segurança. O nível de atenção constante dos funcionários aos portões e ao entorno da escola também é mencionada como um fator relevante para garantir a segurança dos alunos.

Recursos tecnológicos são mencionados como elementos para fortalecer a segurança escolar. Alguns participantes destacam a ausência de câmeras de

monitoramento com sistemas de filmagem e armazenamento, bem como a falta de dispositivos como portas eletrônicas e detectores de metais, prejudicando a percepção de segurança. A implementação de câmeras de segurança em diversos ambientes da escola, inclusive nas salas de aula e espaços externos, juntamente com a utilização de sistemas de monitoramento e portões eletrônicos, é vista como uma medida que fortalece o controle e previne situações de risco.

Outro aspecto mostrado pelas respostas é a presença de profissionais qualificados na comunidade escolar para promover a segurança. A falta de psicólogos, pedagogos, agentes de segurança e outros funcionários é mencionada como um fator que compromete a eficácia das medidas de segurança. A presença insuficiente de funcionários e a necessidade de vigilância física especializada também são apontadas como desafios a serem superados.

Alguns exemplos práticos mencionados pelos participantes sobre os equipamentos e recursos humanos da escola podem ser observados no QUADRO 15.

QUADRO 15 - RAZÕES QUE AFETAM A SEGURANÇA CONFORME OS EQUIPAMENTOS E RECURSOS HUMANOS DA ESCOLA

SEGURO	INSEGURO
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Há uma boa comunicação por parte da equipe gestora no que se refere às questões de segurança; ✓ Bom sistema de prevenção com procedimentos e cuidados; ✓ Uso obrigatório do uniforme; ✓ Os diretores sempre estão juntos na entrada e saída dos estudantes com parceria e equipe no geral; ✓ Os funcionários estão sempre em alerta nos portões; ✓ Funcionários responsáveis; ✓ Existem orientações sobre segurança; ✓ Possui portões e câmeras de segurança, além das portas fecharem apenas por dentro; ✓ Sistema de câmeras e controle do portão; ✓ Tem câmeras nas salas de aula e espaços externos, portão eletrônico. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Um pouco insegura tendo em vista a falta de equipamentos de segurança pessoal e humana na escola. Só ancorados em funcionários, gestores e professores bem intencionados, mas sem formação e equipamentos para tal; ✓ Pessoas não capacitadas, funcionários autorizam entrada de pessoas estranhas a todo momento na escola; ✓ Não observo equipamentos e medidas de proteção; ✓ Falta de segurança dentro da escola (exemplo: câmeras de vigilância, funcionários cuidando do pátio escolar...); ✓ Não tem alguém específico para rondar e cuidar dos espaços vagos na escola; ✓ Falta psicólogos; ✓ Falta pedagogos; ✓ Falta de agentes de segurança.

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Quinta razão: Relações escola, polícia e comunidade

A quinta razão aborda as relações entre a escola, a polícia e a comunidade no contexto da segurança escolar. São mencionados os desafios associados a fatores

de risco, desordem e incivildades, bem como diversas perspectivas sobre a eficácia das medidas de segurança existentes.

A exposição diária à violência, tanto por parte dos alunos quanto de seus familiares, é identificada como uma preocupação. Além disso, é mencionada a ausência de políticas públicas voltadas para a promoção da cultura de paz. A circulação de pessoas, incluindo a comunidade externa, também é vista como um elemento de segurança. Alguns participantes apontam a abertura da escola à comunidade como um aspecto positivo, embora reconheçam que isso possa contribuir para a vulnerabilidade do ambiente escolar. Outros respondentes apontam a participação da comunidade nas atividades da escola, a presença de inspetores de alunos e o envolvimento dos pais ou responsáveis como fatores que contribuem para a sensação de segurança.

No QUADRO 16 estão descritas algumas das opiniões dos participantes em relação à quinta razão.

QUADRO 16 - RAZÕES QUE AFETAM A SEGURANÇA SEGUNDO AS RELAÇÕES EXISTENTES ENTRE A ESCOLA, A POLÍCIA E A COMUNIDADE

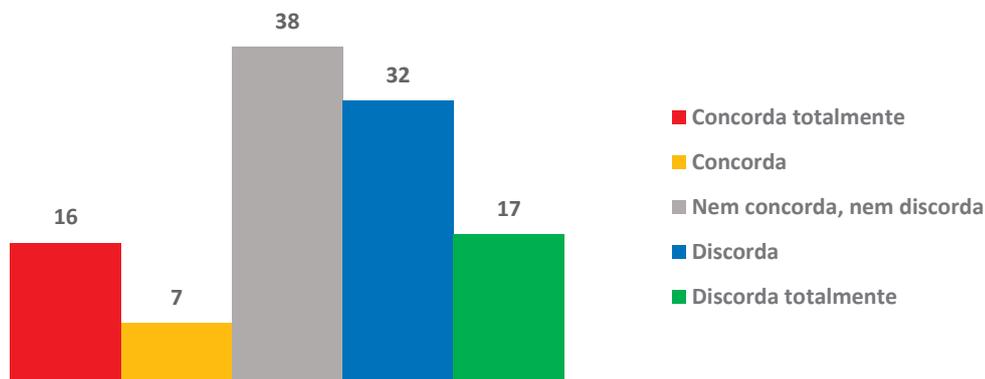
SEGURO	INSEGURO
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escola sem histórico de violência; ✓ Escola organizada; ✓ Trabalhamos com cultura de paz; ✓ Os conflitos são resolvidos por profissionais da educação; ✓ Comunidade engajada com os propósitos da escola; ✓ Presença mais frequentes de pais ou responsáveis; ✓ Os estudantes são tranquilos e aparentemente não apresentam risco. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Boa parte da comunidade tem acesso a escola; ✓ Já presenciei pais querendo bater em outros alunos no Colégio; ✓ Brigas entre estudantes dentro da escola e no entorno; ✓ Nos últimos anos em razão do aumento de furtos e violência não posso afirmar que me sinto segura na escola que trabalho; ✓ Aumento da violência por parte da população em geral; ✓ Exposição a violência diária de alunos e familiares; ✓ Ausência de políticas públicas que fomentem a cultura de paz; ✓ Alguns perigos vem dos próprios alunos e familiares.

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Na questão de n.º 21, foi perguntado aos participantes quanto ao grau de concordância em relação à frase: “Escola não é lugar de polícia”. Os resultados apresentados na FIGURA 12 indicam que quase metade dos respondentes (44,54% - 49 participantes) discordam (29,09% - 32 participantes) ou discordam totalmente (15,45% - 17 participantes) dessa afirmação, sendo que 34,55% (38 participantes) dos respondentes nem concordam e nem discordam sobre a presença da polícia nas

escolas. Um quarto dos respondentes (20,91% - 23 participantes) concordam (6,36% - 7 participantes) ou concordam totalmente (14,55% - 16 participantes) com a afirmação.

FIGURA 12 - NÍVEL DE CONCORDÂNCIA DOS PARTICIPANTES EM RELAÇÃO À ASSERTIVA: "ESCOLA NÃO É LUGAR DE POLÍCIA"



FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

A questão n.º 22 solicitou aos participantes dois motivos para responder à questão anterior, totalizando 210 respostas identificadas. Entre os respondentes que concordam ou concordam totalmente com a afirmação, foram encontradas 46 respostas. Entre os participantes "indecisos", foram identificadas 72 respostas. Entre aqueles que discordam ou discordam totalmente, foram identificadas 92 respostas.

As justificativas dessas respostas foram organizadas e agrupadas em seis categorias:

- Primeira justificativa: Percepção da presença da polícia e suas implicações psicossociais;
- Segunda justificativa: Relações de ambiguidades entre a polícia e a escola;
- Terceira justificativa: Concepção sobre a presença da polícia na escola;
- Quarta justificativa: Necessidade da presença policial;
- Quinta justificativa: Qualificação da atuação policial na escola;
- Sexta justificativa: Presença e atuação da polícia na escola.

Primeira justificativa: Percepção da presença da polícia e suas implicações psicossociais.

Neste conjunto de respostas, são reunidos os ideais e sentimentos relacionados à presença policial na escola, agrupando opiniões positivas (como sentimento de segurança), quanto opiniões negativas (sob a forma, por exemplo, de medos).

Os participantes que concordam ou concordam totalmente com a presença da polícia na escola acreditam que a polícia pode contribuir para um ambiente mais seguro, reduzindo a violência e o medo. Existem também apreensões sobre possíveis retaliações policiais e seu possível impacto negativo no bem-estar psicológico dos indivíduos. A presença de armas no contexto escolar é uma preocupação destacada nessa relação entre segurança e seu potencial impacto psicológico.

Os participantes que se encontram na posição “indecisa”, expressam sentimentos de segurança e proteção, sugerindo que a polícia pode ser percebida como um agente que oferece salvaguarda. No entanto, essa perspectiva é contraposta pela incerteza sobre os efeitos mais amplos dessa relação, particularmente na comunidade escolar.

Entre os participantes que discordam ou discordam totalmente da afirmação, destaca-se a segurança proporcionada pela presença policial. Eles enfatizam a necessidade de proteger alunos, professores e funcionários, mas também a comunidade em geral, considerando os desafios da atual realidade social.

No QUADRO 17 se observa algumas menções apontadas pelos participantes para justificar o seu nível de concordância com a questão.

QUADRO 17 - PERCEPÇÕES SOBRE A PRESENÇA DA POLÍCIA NA ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES PSICOSSOCIAIS

DISCORDAM	CONCORDAM
<ul style="list-style-type: none"> ✓ A comunidade escolar, com a presença da polícia dentro da escola, sente-se mais confiante e acolhida pela política pública de segurança; ✓ A polícia tem o papel de garantir a segurança no ambiente da escola pública; ✓ A presença da polícia indica mais segurança para alunos e professores; ✓ Dá sensação de proteção, segurança; ✓ Na atual realidade social, faz-se necessária essa segurança; ✓ Contanto que a polícia esteja cumprindo as funções para as quais foram designados, apenas trazem segurança para quem frequenta a escola; ✓ Acredito que a polícia na escola me faz sentir mais segura; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não sei qual a influência da polícia na escola causaria na comunidade escolar; ✓ A presença policial acaba causando alvoroço entre os alunos; ✓ Podem existir casos em que as pessoas podem sofrer retaliações vindas da polícia, muitas vezes desnecessárias e que podem causar problemas psicoafetivos em quem as sofre; ✓ Armas no ambiente escolar; ✓ Não podemos ficar à mercê de violência e medo.

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Infelizmente, a Educação está doente; precisamos resgatar alguns alunos. Para sentirmos segurança e trabalharmos tranquilos, precisamos da polícia; ✓ Não deveria, mas hoje corremos riscos dentro da escola, e a polícia nos passa mais segurança. 	
--	--

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Segunda justificativa: Relações de ambiguidades entre a polícia e a escola.

Neste segundo subconjunto, são examinadas as relações ambíguas entre a polícia e a escola, nas quais os participantes associam a presença policial a aspectos negativos da vida cotidiana, como violência, imoralidade e opressão, contrapondo os propósitos educacionais da instituição. Além disso, aborda-se a visão de possíveis relações de antagonismo ou complementaridade entre a polícia e a escola, incluindo a discussão sobre a proximidade e colaboração entre escola e polícia.

Entre aqueles que concordam com a afirmação, observa-se uma demanda por abordagens mais holísticas na resolução dos desafios enfrentados pela escola, enfatizando a necessidade de tratar as causas subjacentes aos problemas, tais como a carência de esporte, arte, cultura e apoio psicológico.

Os participantes “indecisos” destacam elementos centrais da natureza da escola. Eles reforçam a escola como um local de educação, aprendizado e formação, repudiando a noção de militarização e enfatizando a importância do conhecimento. Tais perspectivas parecem mostrar uma certa valorização do propósito educativo da escola, embora não se manifestem explicitamente sobre a presença policial.

Não foram observadas respostas entre os participantes que discordaram da afirmação. As respostas mencionadas por aqueles que expressam algum nível de concordância com a assertiva podem ser observadas no QUADRO 18.

QUADRO 18 - RELAÇÕES DE AMBIGUIDADES ENTRE A POLÍCIA E A ESCOLA

DISCORDAM	CONCORDAM
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não foram observadas respostas entre os participantes que discordam da afirmação. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não é necessário militarizar a escola; ✓ Escola é lugar de estudar; ✓ Precisamos tratar a causa e não a consequência do problema; ✓ A escola precisa de esporte, arte e cultura; ✓ A escola precisa de suporte psicoterapêutico e psicológico; ✓ A escola é um espaço de transformação e educação;

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A escola é um local para aprender a aprender, a ser e a conviver por meio de estudos e vivências; ✓ Não é um lugar de violência; ✓ A escola deve ser um local livre de ações policiais diárias.
--	---

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Terceira justificativa: Concepção sobre a presença da polícia na escola.

Neste terceiro subconjunto de justificativas, encontram-se diversas maneiras como a presença policial tem sido percebida e interpretada no ambiente escolar. Têm opiniões que vão da concordância da ideia de que a polícia não deve estar presente nas escolas, até a crença na importância de sua presença para a manutenção da ordem e segurança.

Os participantes que concordam ou concordam totalmente com a afirmativa ressaltam preocupações substanciais em relação à associação entre polícia e opressão, destacando o histórico de choques entre policiais e professores, além de casos de assédio e interferência pedagógica em programas de escolas cívico-militares. Para esses indivíduos, a presença da polícia em contexto escolar é muitas vezes vista de forma negativa, como se fosse uma fonte de intimidação para alunos e professores.

Os que discordam ou discordam totalmente da afirmativa enfatizam a importância da presença policial como um fator desencorajador de comportamentos ilícitos e desrespeitosos. Para esses participantes, a polícia é percebida como uma autoridade legítima que contribui para a manutenção da ordem e segurança dentro da escola, coibindo ações indesejadas e promovendo um ambiente propício para o aprendizado. A presença da polícia é vista como uma medida que estabelece limites essenciais para preservar a integridade da comunidade escolar.

Aqueles que adotam uma posição de “indecisão”, mencionam que a presença policial é importante para a segurança, ao mesmo tempo que apontam a necessidade de um policiamento mais capacitado.

No QUADRO 19, observa-se as diferentes perspectivas dos respondentes em relação à maneira pela qual a presença policial é percebida e interpretada no ambiente escolar.

QUADRO 19 - CONCEPÇÕES SOBRE A PRESENÇA DA POLÍCIA NA ESCOLA

DISCORDAM	CONCORDAM
<ul style="list-style-type: none"> ✓ A polícia não deve estar presente para intimidar, mas para dar segurança. ✓ A polícia não deve somente intimidar, mas ser parceira do colégio. ✓ A simples presença da polícia, com assiduidade, coíbe ações ilícitas. ✓ Seria necessário um policiamento "amigo", para somar à escola sem ameaças ou posturas opressoras para conseguir respeito e disciplina. ✓ Traz respeito, mais tranquilidade. ✓ A presença dos policiais ajuda no comportamento dos estudantes. ✓ Para maior segurança de nós professores, porque a cada dia nossos alunos estão mais agressivos; ✓ Seria necessário um policiamento "amigo", para somar à escola sem ameaças ou posturas opressoras para conseguir respeito e disciplina; ✓ A polícia estabelece a ordem. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A presença da polícia às vezes pode intimidar os alunos. ✓ Não acredito no trabalho da polícia da forma como ela é organizada. ✓ A repressão só trará mais angústia e descontentamento. ✓ Porque a polícia está ligada à ideia de opressão, monopólio da força por parte do Estado. A presença policial serve como intimidação a alunos e professores, haja vista os inúmeros choques históricos entre professores e a polícia. Além disso, a nefasta presença policial no malfadado programa de escolas cívico-militares, onde casos de assédio por parte de policiais são relatados, além de interferência pedagógica; ✓ Sou contra brutalidade e autoritarismo. A favor de profissionais capacitados para lidar com situações difíceis de forma firme, porém educativa.

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Quarta justificativa: Necessidade da presença policial.

Neste quarto subconjunto, apresenta-se a visão da necessidade ou irrelevância da atuação policial na escola. São examinados argumentos que sustentam a importância da presença policial para a segurança e controle, assim como opiniões que minimizam o papel da polícia na esfera educacional.

Os participantes que concordam ou concordam totalmente, destacam que a escola deveria ser um espaço dedicado à educação, onde profissionais como porteiros, psicólogos e assistentes sociais são mais relevantes do que a presença policial. Eles argumentam que a sociedade carece de cuidados abrangentes e que os recursos deveriam ser direcionados para atender às necessidades dos alunos de forma mais eficaz, promovendo a conscientização pela paz e resolvendo questões sem recorrer à polícia. Além disso, esses participantes questionam a relevância da polícia para os conteúdos educacionais.

Os participantes que expressam uma visão "indecisa", por sua vez, reconhecem que a presença da polícia na escola, em uma perspectiva ideal, pode ser vista como desnecessária, mas compreendem que, dadas as circunstâncias atuais de violência escolar, pode ser necessária em certos momentos. Argumentam que a escola deveria ser um local seguro, onde apenas aqueles diretamente envolvidos na

educação estejam presentes, porém reconhecem que a realidade da violência pode requerer a intervenção policial para garantir a segurança e prevenir incidentes.

Por outro lado, os participantes que discordam ou discordam totalmente defendem a presença policial como uma medida preventiva contra tragédias e conflitos entre alunos. Consideram os policiais como um recurso auxiliar na manutenção da segurança escolar, oferecendo orientações por meio de palestras e patrulhas. Destacam que, especialmente em um contexto marcado por ataques e episódios de violência nas escolas, a presença policial assume um papel essencial para proteger os alunos e professores. Esses participantes enfatizam que a presença policial pode ser essencial em momentos críticos e defendem a inclusão de policiais nas escolas como uma medida de segurança.

Podemos observar no QUADRO 20 algumas menções dos participantes, justificando suas percepções sobre a necessidade ou irrelevância da atuação policial na escola.

QUADRO 20 - NECESSIDADE DA PRESENÇA POLICIAL

DISCORDAM	CONCORDAM
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ter o policiamento presente evita não apenas tragédias, como as próprias intrigas cotidianas dos alunos que acabam por resultar em agressões; ✓ Auxiliando na segurança, orientando com palestras; ✓ Neste contexto de ataques nas escolas, a presença de policiais se faz necessária; ✓ Infelizmente, nas escolas podem ocorrer situações que seriam necessárias ações policiais; ✓ Auxiliando na segurança, orientando com palestras; ✓ A violência escolar tem sido uma constante, e em muitos atendimentos, é necessária a presença da patrulha; ✓ Para orientação de estudantes e equipe. ✓ Dependendo da situação, é importante a presença da polícia; ✓ A escola não deveria precisar de polícia. Mas infelizmente, hoje em dia essa presença tem sido necessária; ✓ Precisamos dos policiais principalmente nesse momento em que estamos vivenciando, para que possa diminuir a violência; ✓ Todos respeitávamos o "seu guarda" e a conduta disciplinar era obrigatória, algo que praticamente inexistia nessa geração adolescente. Falta obediência, noção de 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A escola não deveria precisar de polícia para ser um lugar seguro; ✓ Mas a escola era pra ser um lugar seguro, então não precisava ter policiais ali, porque não era pra ser um lugar violento, mas sim um lugar que transmita paz; ✓ Quando se trata de questões pedagógicas e outras do contexto escolar, não é lugar de polícia; ✓ Desvia o atendimento de outras ocorrências; ✓ Dentro dos muros da escola, deveriam estar apenas as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem (alunos, professores e funcionários); ✓ Não chamam professores para quartéis. ✓ Precisamos de porteiros, psicólogos, assistentes sociais e NÃO de Polícia; ✓ Devemos investir em conscientização pela paz; ✓ Muitas coisas podem ser resolvidas sem a presença da polícia; ✓ Não é relevante para os conteúdos; ✓ Só devem vir quando solicitados, na escola direto não tem espaço; ✓ Há momentos necessários. Há momentos que não.

<p>hierarquia e, principalmente, respeito no comportamento desses jovens que crescem sem limites, sem a compreensão de que não são iguais aos adultos, e assim por diante, pois a lista é extensa;</p> <p>✓ A escola deveria ser aberta e fechada por um policial.</p>	
--	--

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Quinta justificativa: Qualificação da atuação policial na escola.

Neste quinto subconjunto de justificativas, focaliza-se na qualificação da atuação policial na escola. São apresentadas pontos de vistas que questionam a capacidade dos policiais para interagir em um ambiente educacional, destacando a importância da qualificação profissional para um desempenho adequado. Também aborda-se a perspectiva contrária, que enfatiza a competência profissional dos policiais nesse contexto.

Parte dos participantes que concorda ou concorda totalmente enfatiza a importância de profissionais que compreendam os fundamentos pedagógicos para uma atuação efetiva nas escolas. Consideram que as ações no ambiente escolar têm natureza pedagógica, e a falta de formação específica compromete a interação com estudantes e educadores. Além disso, a ausência de treinamento adequado é apontada como uma limitação significativa da atuação policial nesse contexto.

Os participantes que discordam ou discordam totalmente destacam a relevância da presença policial nas escolas, desde que os profissionais estejam preparados para agir de forma adequada. Enfatizam a capacidade da polícia de atuar em situações que envolvam segurança, aplicação da lei e prevenção de incidentes. A presença policial é considerada necessária para assessorar a escola na aplicação da legislação, na promoção de um ambiente seguro e na capacitação da comunidade escolar. A Patrulha Escolar é vista como um recurso específico para lidar com questões de segurança e prevenção de ocorrências, como violência e bullying.

Os participantes que expressam uma visão “indecisa” sugerem que a polícia deve estar presente nas escolas na forma de Patrulha Escolar, acreditando que sua presença pode contribuir para a segurança da escola. Outras opiniões indicam cautela, apontando que os policiais não devem ser integrados como parte da equipe escolar devido à falta de paciência e formação específica para lidar com questões educacionais.

No QUADRO 21 estão descritos exemplos de como a qualificação profissional dos policiais influencia no nível de concordância dos participantes.

QUADRO 21 - QUALIFICAÇÃO DA ATUAÇÃO POLICIAL NA ESCOLA

DISCORDAM	CONCORDAM
<ul style="list-style-type: none"> ✓ São profissionais preparados para tomarem atitudes quando necessário; ✓ Auxílio à escola na parte legal da lei e seu cumprimento, em alguns casos; ✓ Em muitas situações, a direção solicita a presença da polícia no entorno ou mesmo dentro da escola por serem preparados e saberem agir conforme sua formação, como específico da patrulha escolar; ✓ A polícia tem que atuar na prevenção e na formação da comunidade escolar; ✓ Também para orientar os estudantes na questão da violência, bullying, etc.; ✓ A segurança faz parte dos serviços essenciais na comunidade escolar e onde há riscos potenciais de ocorrências de alto impacto. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quem trabalha na escola deve entender do processo pedagógico, em que cada ação é pedagógica; ✓ A polícia não tem pessoal treinado para lidar com estudantes e profissionais da educação; ✓ Treinamento inadequado da polícia; ✓ A polícia deve estar presente como Patrulha Escolar; ✓ Não acho que devam estar integrados como parte da equipe; ✓ Sem paciência e formação para a educação.

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Sexta justificativa: Presença e atuação da polícia na escola.

Neste sexto e último subconjunto, são abordadas diferentes perspectivas em relação à presença e papel da polícia em contexto escolar. A discussão envolve a distinção entre prevenção e repressão, assim como a delimitação de atuação dentro ou fora dos limites da escola. Também são mencionadas perspectivas que defendem uma atuação mais próxima e colaborativa entre a polícia e a escola.

Uma parcela significativa dos respondentes argumenta que a atuação policial deve se concentrar no perímetro externo das instituições educacionais. Essa visão alinha-se à ideia de que as responsabilidades educacionais e disciplinares recaem sobre os profissionais da educação, enquanto a polícia é encarregada da segurança pública nas áreas adjacentes à escola.

Entre os que concordam com a assertiva “Escola não é lugar de polícia”, entende-se que a polícia já enfrenta desafios e prioridades e não deve ser sobrecarregada com questões disciplinares internas das escolas. Eles enfatizam que a atuação policial deve concentrar-se em manter a ordem pública nas ruas, abordando problemas criminais mais amplos. Há também aqueles que valorizam os projetos

preventivos promovidos pelas autoridades policiais nas escolas, com o intuito de conscientizar os alunos sobre segurança.

Entre os participantes que se apresentam “indecisos”, alguns apontam que a relação colaborativa entre escola e polícia é importante para a proteção e orientação dos estudantes. Defendem uma atuação preventiva da polícia e patrulhamento na adjacências da escola, focado no controle das entradas e saídas de aulas e no atendimento externo. A importância da presença policial para intervenção em situações excepcionais de violência ou atos infracionais é destacada por alguns participantes.

Os participantes que discordam da questão apresentam a visão de que a parceria entre a escola e a polícia é fundamental para a construção da segurança. Apontam que a polícia desempenha um papel integral na escola, visto que sua presença reforça a noção de segurança, coibindo conflitos e uso inadequado de recursos não pedagógicos. Além disso, enfatizam a relevância da polícia em casos de segurança física e patrimonial.

No QUADRO 22 pode-se observar algumas perspectivas em relação à presença e papel da polícia em contexto escolar que influenciam a opinião dos participantes.

QUADRO 22 - PRESENÇA E ATUAÇÃO DA POLÍCIA NA ESCOLA

DISCORDAM	CONCORDAM
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acho importante o trabalho em conjunto escola/patrolha no sentido de educar e proteger os estudantes; ✓ Acredito que a patrulha escolar deve servir principalmente à orientação dos alunos; ✓ A função da polícia é de segurança, então precisamos da polícia no entorno da escola fazendo as abordagens necessárias e o patrulhamento; ✓ A Patrulha Escolar passar na escola é importante, demonstra cuidado. ✓ Situação de violência que foge do pedagógico ou indisciplina requer a presença da polícia; ✓ Para prevenção é importante; ✓ A polícia deve estar patrulhando o entorno da escola; ✓ Não concordo no sentido da polícia atuar diretamente nas questões pedagógicas e disciplinares da escola, mas concordo na polícia exercer o papel de segurança; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O policiamento deve ser fora da escola; ✓ A polícia já tem muita coisa para resolver, e alunos indisciplinados são enviados pela escola; ✓ Os projetos preventivos que realizam nas escolas, conscientizando os alunos sobre a questão de segurança nas rua; ✓ A polícia tem a função de zelar pelo portão para fora do colégio; ✓ Acredito no trabalho preventivo, como o Proerd.

<ul style="list-style-type: none"> ✓ A polícia deve se envolver com a comunidade, inclusive a comunidade escolar; ✓ A polícia não precisa estar presente nas escolas apenas para combater a criminalidade. Ela poderia estar atuando em caráter preventivo. E algumas vezes há a necessidade de combater certos problemas que surgem perante alunos, pais e escola; ✓ A polícia pode atuar com palestras e patrulha de vigilância na região, prevenindo para que crimes não ocorram e abordando situações suspeitas; ✓ Para segurança na frente da escola e imediações. 	
---	--

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Na última pergunta desse bloco temático (questão n.º 23), os participantes foram convidados a marcar o seu grau de concordância sobre 17 assertivas que respondem a frase “A polícia na escola deve ...”. A questão procura entender a visão sobre a presença policial na escola e as atividades que eles consideram adequadas ou relevantes para a atuação da polícia em contexto escolar. As assertivas foram agrupadas por blocos e seus respectivos gráficos ilustrados em formato de figuras.

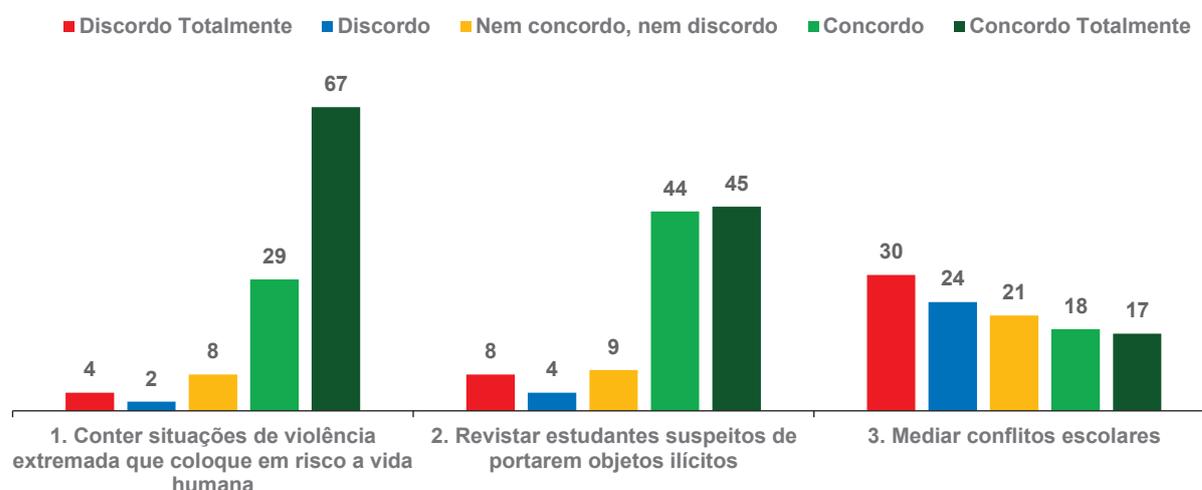
A FIGURA 13 é composta por três gráficos distintos, os quais representam o primeiro bloco das assertivas 1 a 3. A primeira assertiva aborda a possibilidade de conter situações de violência extremada que colocam em risco a vida humana. Os resultados mostram que a maioria (87,27% - 96) dos respondentes concorda (26,36% - 29 participantes) ou concorda totalmente (60,91% - 67 participantes) com essa assertiva. Uma pequena parcela dos participantes discorda (1,82% - 2 participantes) ou discorda totalmente (3,64% - 4 participantes), enquanto 7,27% (8 participantes) mantém-se “indecisos”, sem nem concordar nem discordar com a assertiva.

Na segunda assertiva, a maioria (80,91% - 89) dos participantes demonstrou concordância com o ato de revistar estudantes suspeitos de portarem objetos ilícitos na escola. Os dados mostram que 40,00% (44 participantes) concordam e 40,91% (45 participantes) concordam totalmente com a assertiva. Os pontos de vistas discordantes foram em menor número, representando 10,00% (11 participantes) entre aqueles que discordam (3,64% - 4 participantes) ou discordam totalmente (7,27% - 8 participantes), e 9 (8,18%) participantes se mantiveram “indecisos”.

Na terceira assertiva, os resultados indicam uma distribuição mais equilibrada de respostas, com uma diversidade de opiniões sobre a atuação policial na mediação

de conflitos escolares. Participantes que concordam (16,36% - 18 participantes) ou concordam totalmente (15,45% - 17 participantes) somam 31,81% de respostas favoráveis. Por outro lado, a discordância foi maior, totalizando 49,09% (54 participantes) de respostas, sendo 21,82% (24 participantes) discordando e 27,27% (30 participantes) discordando totalmente. As respostas “indecisas” representam 19,09% (21) dos participantes.

FIGURA 13 - GRAU DE CONCORDÂNCIA COM A FRASE: “A POLÍCIA NA ESCOLA DEVE ...”, RELATIVO ÀS ASSERTIVAS 1 A 3



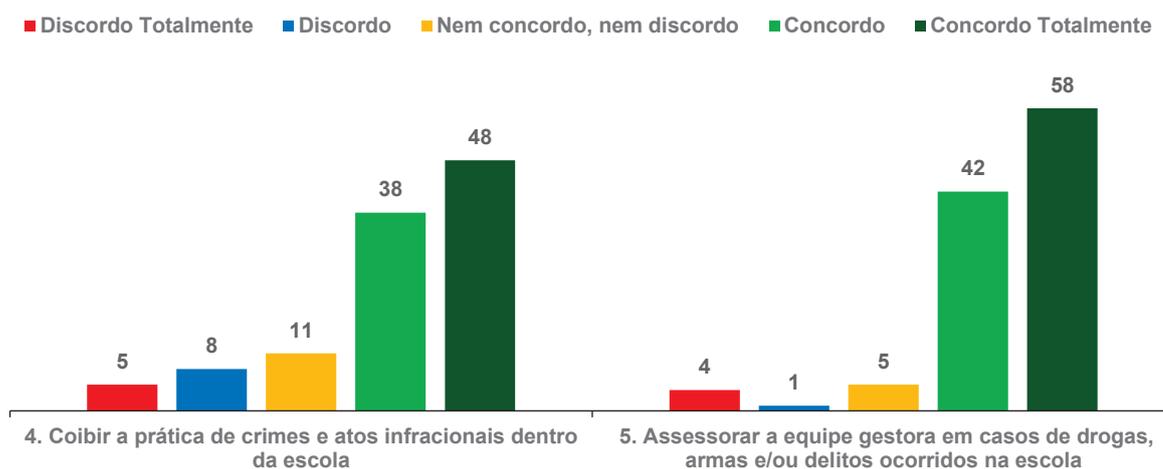
FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

O segundo bloco de respostas corresponde às assertivas 4 e 5, e pode ser observado na FIGURA 14 ao final. No que se refere à assertiva 4, que apresenta como dever da polícia inibir o cometimento de delitos no ambiente escolar, os resultados mostram que a maioria dos participantes tem opiniões favoráveis. O total de respostas que apresenta graus de concordância com essa assertiva é de 78,18% (86 participantes), sendo que 34,55% (38 participantes) concordam e 43,64% (48 participantes) concordam totalmente. As opiniões contrárias são em menor número (11,82% - 13 participantes), sendo que 7,27% (8 participantes) discordam e 4,55% (5 participantes) discordam totalmente. Mantiveram-se “indecisos” 10,00% (11) dos respondentes.

No que tange à quinta assertiva, referente ao dever de prestar assessoria à equipe gestora em casos de drogas, armas e delitos ocorridos na escola, os resultados mostram uma forte concordância (90,91% - 100 participantes), sendo que 38,18% (42 participantes) concordam e 52,73% (58 participantes) concordam totalmente.

Observa-se a discordância em apenas 4,55% (5) das respostas entre aqueles que discordam (0,91%- 1 participante) ou discordam totalmente (3,64% - 4 participantes), e 5,46% (6) dos respondentes “indecisos”.

FIGURA 14 - GRAU DE CONCORDÂNCIA COM A FRASE: “A POLÍCIA NA ESCOLA DEVE ...”, RELATIVO ÀS ASSERTIVAS 4 E 5



FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

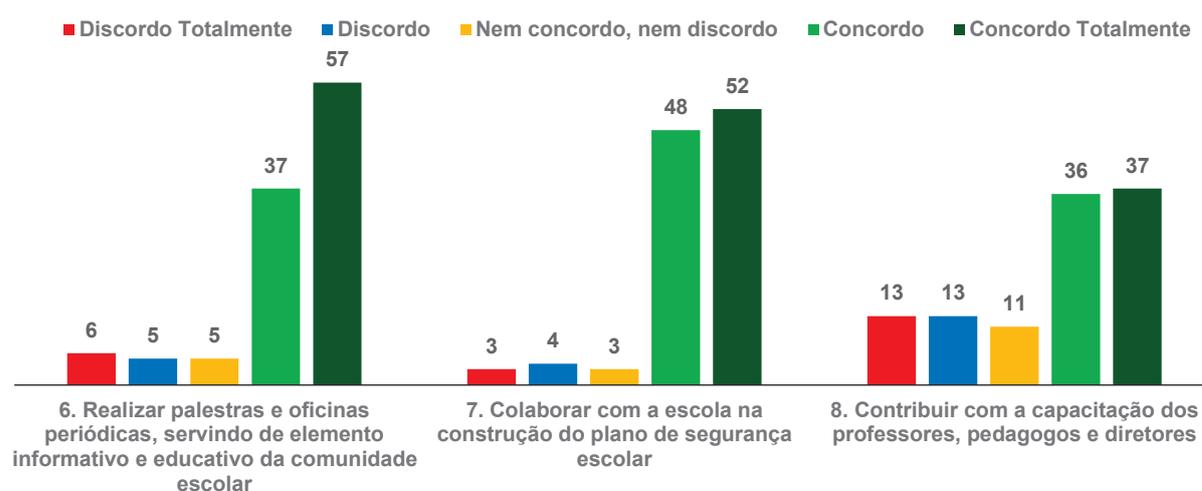
O terceiro bloco de respostas é composto pelas assertivas 6 a 8. No caso da assertiva 6, a maioria (85,45% - 94) dos participantes expressa concordância com a realização de palestras e oficinas periódicas pela polícia, com o objetivo de oferecer informações e educação à comunidade escolar, sendo que 33,64% (37 participantes) concorda e 51,82% (57 participantes) concorda totalmente. O grau de discordância é menor, totalizando 10,00% (11) dos respondentes, onde 4,55% (5 participantes) discorda e 5,45% (6 participantes) discorda totalmente. Os respondentes “indecisos” representam 4,55% (5) dos participantes.

Assim como na questão anterior, os respondentes demonstram forte concordância (90,91% - 100 participantes) com a assertiva 7. Destes, 43,64% (48 participantes) concorda e 47,27% (52 participantes) concorda totalmente com a colaboração da polícia na construção do plano de segurança escolar. A discordância é baixa, totalizando 6,36% (7 participantes), sendo que 3,64% (4 participantes) discorda e 2,73% (3 participantes) discorda totalmente. Mantiveram-se “indecisos” 2,73% (3) dos participantes.

Em relação a assertiva 8, os participantes expressam opiniões diversificadas sobre o papel da polícia na capacitação de profissionais da educação. Concordam com a assertiva 32,73% (36) dos respondentes e concordam totalmente 33,64% (37)

dos participantes. Entre os que manifestaram algum grau de discordância, 11,82% (13 participantes) discordam e 11,82% (13 participantes) discordam totalmente, o que representa 23,64% de respostas desfavoráveis. Mantiveram-se “indecisos” 10,00% (11) dos participantes. As respostas desse terceiro bloco podem ser observadas na FIGURA 15.

FIGURA 15 - GRAU DE CONCORDÂNCIA COM A FRASE: “A POLÍCIA NA ESCOLA DEVE ...”, RELATIVO ÀS ASSERTIVAS 6 A 8



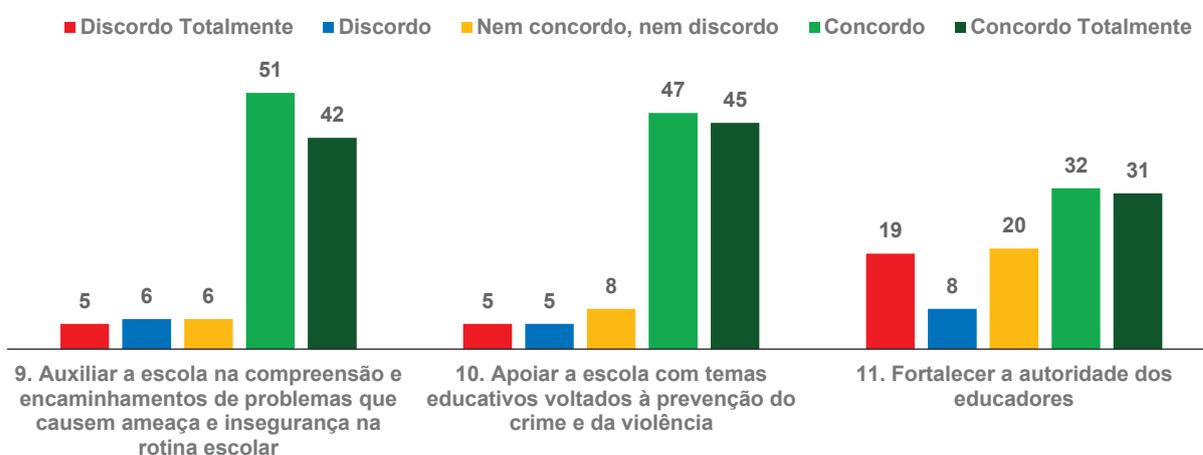
FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

O quarto bloco de respostas é composto pelas assertivas 9 a 11. A assertiva 9 refere-se à assistência da polícia na compreensão e encaminhamento de problemas que envolvam ameaça e insegurança na rotina escolar. Os dados mostram que 51 participantes concordam (46,36%) e 42 participantes concordam totalmente (38,18%) com essa atribuição, perfazendo 84,54% (93) de respostas positivas. Mesmo que em menor medida, também há uma parcela que discorda (5,45% - 6 participantes) ou discorda totalmente (4,55% - 5 participantes), enquanto àqueles que se mantiveram “indecisos” representam 5,45% (6) das respostas.

A assertiva 10 versa sobre a atuação policial no apoio à escola com temas educativos voltados à prevenção do crime e da violência. A maioria (83,64% -92) das respostas manifesta algum grau de concordância, sendo que 42,73% (47 participantes) concordam e 40,91% (45 participantes) concordam totalmente. A discordância, tanto parcial quanto total, é menor, representando 9,09% (10) das respostas, enquanto 7,27% (8 participantes) permanecem “indecisos”.

Os resultados da assertiva 11 foram mais variados em relação ao papel da polícia fortalecer a autoridade dos educadores na escola. Os dados mostram que 29,09% (32) dos participantes concorda e 28,18% (31 participantes) concorda totalmente com a assertiva. Entre os participantes que são desfavoráveis, 7,27% (8 participantes) discordam e 17,27% (19 participantes) discordam totalmente. As respostas “indecisas” totalizaram 18,18% (20). Esse conjunto de respostas pode ser visualizado na FIGURA 16.

FIGURA 16 - GRAU DE CONCORDÂNCIA COM A FRASE: “A POLÍCIA NA ESCOLA DEVE ...”, RELATIVO ÀS ASSERTIVAS 9 A 11



FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Os resultados do quinto bloco, composto pelas assertivas 12 a 14, podem ser observadas na FIGURA 17. Em relação a assertiva 12, a maioria (67,27% - 74) dos participantes se manifestou favoravelmente à melhoria da sensação de segurança por meio da presença policial na escola. Os dados indicam que 40,00% (44 participantes) concordam e 27,27% (30 participantes) concordam totalmente. Uma parcela menor dos participantes discorda (6,36% - 7 participantes) ou discorda totalmente (10,91% - 12 participantes), enquanto 15,45% (17 participantes) permanecem “indecisos”.

Quando nos referimos à sensação de segurança, estamos projetando um cenário onde a presença da polícia, em situação de normalidade e proximidade na escola, seja capaz de contribuir com a criação de um ambiente onde a comunidade escolar se sinta protegida, confortável e confiante.

Na assertiva 13, a maioria (80,91% - 89) dos respondentes foram favoráveis sobre a atuação conjunta da polícia e da escola para a solução de problemas de insegurança. Os dados mostram que 46,36% (51 participantes) concordam e 34,55%

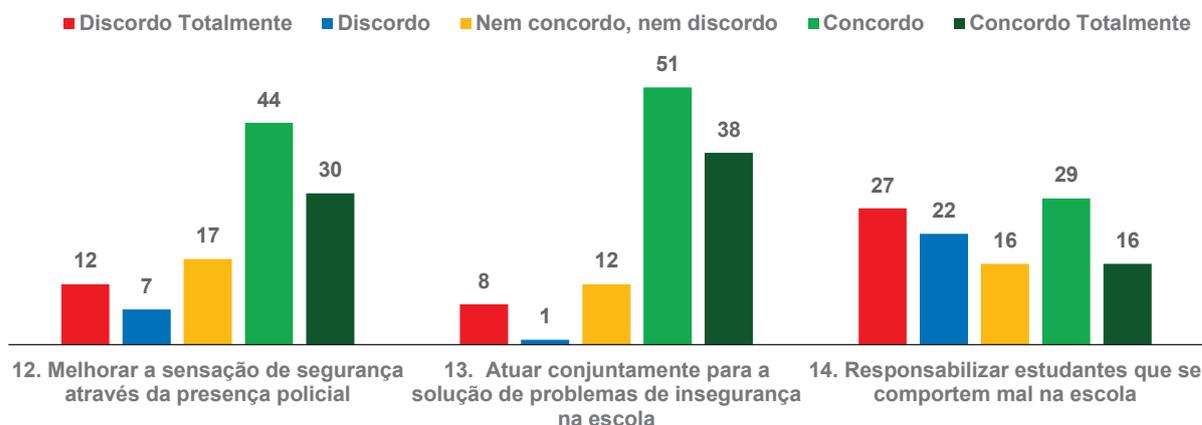
(38 participantes) concordam totalmente com a assertiva. Uma parcela menor de participantes discorda (0,91% - 1) ou discorda totalmente (7,27% - 8), enquanto 10,91% (12 participantes) manifestam "indecisão" sobre o tema.

Na assertiva 14, as respostas parecem mais equilibradas entre os diferentes graus de concordância e discordância. Um percentual de 26,36% (29 participantes) concorda e 14,55% (16 participantes) concorda totalmente que é dever da polícia responsabilizar estudantes que se comportam mal na escola, totalizando 40,91% (45) de respostas favoráveis. Entre os que se manifestaram desfavoráveis à assertiva, 20,00% (22 participantes) discordam e 24,55% (27 participantes) discordam totalmente, enquanto 14,55% (16) dos participantes mantiveram-se "indecisos".

Quando abordamos a perspectiva de policiais atuando nas escolas para responsabilizar estudantes que apresentem "maus comportamentos", estamos nos referindo a ações ou atitudes dos estudantes que vão de encontro às normas, regras e valores estabelecidos pela comunidade escolar, podendo variar em termos de gravidade.

No contexto escolar, costumamos chamar esses comportamentos inadequados de infrações disciplinares ou atos de indisciplina escolar. Como exemplos de infrações menores, podemos citar práticas como bullying, desrespeito em relação aos professores, funcionários e colegas, saídas da sala de aula sem permissão, atrasos recorrentes, perturbações em sala de aula e nos corredores, portes de materiais não pedagógicos, uso inadequado de tecnologias, envolvimento em brigas, entre outras. Por outro lado, também identificamos condutas mais sérias que podem se enquadrar em tipos penais, caracterizando a prática de crimes ou contravenções. Isso inclui situações como furtos de objetos pessoais de outros estudantes, professores ou materiais da própria escola, posse de substâncias ilícitas para uso pessoal ou para tráfico dentro do ambiente escolar, atos de vandalismo que resultem em danos ao patrimônio escolar ou particular, agressões que causem lesões físicas e mais.

FIGURA 17 - GRAU DE CONCORDÂNCIA COM A FRASE: “A POLÍCIA NA ESCOLA DEVE ...”, RELATIVO ÀS ASSERTIVAS 12 A 14



FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

O sexto e último bloco de respostas corresponde às assertivas 15 a 17. Na assertiva 15, que versa sobre o papel da polícia para desencorajar comportamentos ilegais e antissociais por parte dos estudantes, a maioria (65,45% - 72) das respostas são favoráveis. Os dados mostram que 37,27% (41 participantes) concordam e 28,18% (31 participantes) concordam totalmente. Uma parcela menor dos participantes discorda (6,36% - 7) ou discorda totalmente (7,27% - 8), enquanto 20,91% (23 participantes) mantem-se “indecisos”.

De acordo com as considerações expostas na assertiva 14, que versou sobre os “maus comportamentos” em contexto escolar, é oportuno destacar nesta assertiva 15 sobre a atuação policial nas escolas com a finalidade de dissuadir os estudantes quanto a “comportamentos ilegais” e “antissociais”. Para uma compreensão mais adequada, é necessário delimitar esses termos e exemplificá-los.

Os “comportamentos ilegais” correspondem a condutas praticadas pelos estudantes contrárias às leis penais vigentes acarretando, por consequência, medidas punitivas. Quando tais condutas são realizadas por crianças ou adolescentes, são consideradas atos infracionais, suscetíveis à responsabilização nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Por sua vez, os “atos antissociais” são infrações disciplinares que violam um conjunto de regras, tanto de ordem moral quanto convencional, as quais desempenham um papel vital no fomento de uma convivência social saudável e harmoniosa no ambiente escolar. As regras de ordem moral se fundamentam em princípios éticos e valores morais universais, como se evidencia quando a escola

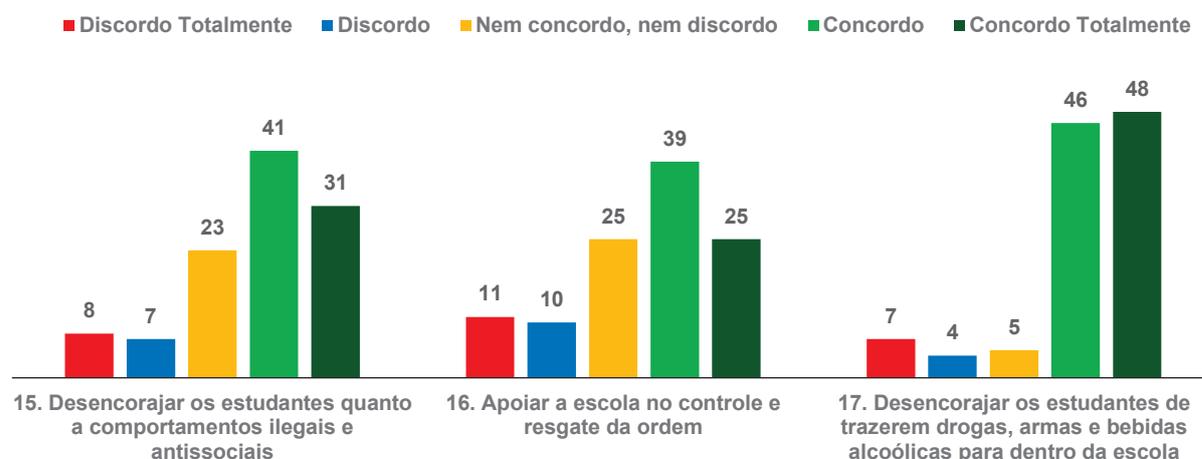
estimula os alunos a agirem com empatia, respeito mútuo e benevolência em todas as suas interações. Por outro lado, as regras de ordem convencional são estabelecidas pela própria escola, com o propósito de regular o comportamento e a dinâmica escolar. A exigência de uso de uniforme escolar durante as aulas, a manutenção da ordem na sala de aula, o emprego de uma linguagem respeitosa, acatamento das instruções dos professores, a manutenção dos telefones desligados ou em modo silencioso durante as aulas, a pontualidade nos horários de chegada, o cuidado com o patrimônio escolar, são exemplos claros de regras convencionadas pela instituição escolar.

Na assertiva 16, as respostas se distribuem de forma mais equilibrada. 35,45% (39 participantes) concordam e 22,73% (25 participantes) concordam totalmente com o apoio da polícia no controle e resgate da ordem, totalizando 58,18% (64) de respostas favoráveis. Entre os participantes que se manifestaram desfavoravelmente à assertiva, 9,09% (10) discordam e 10,00% (11) discordam totalmente, enquanto 22,73% (25) expressam “indecisão”.

Quando empregamos os termos “controle e resgate da ordem” em contexto escolar, estamos nos referindo a situações em que a disciplina e a coesão do ambiente escolar possam estar ameaçados. Nesse contexto, a polícia teria o papel de apoiar a escola na manutenção da disciplina escolar e no resgate da ordem quando envolvam situações de conflito, desordem ou violações das regras.

Por fim, na assertiva 17, a maioria (85,45% - 94) dos participantes apresenta posição favorável com a polícia atuando para desencorajar os estudantes a trazerem drogas, armas e bebidas alcoólicas para a escola. Os dados mostram que 41,82% (46 participantes) concordam e 43,64% (48 participantes) concordam totalmente. Uma parcela menor dos participantes discorda (3,64% - 4) ou discorda totalmente (6,36% - 7), enquanto 4,55% (5 participantes) permanecem “indecisos”. As respostas desse último bloco podem ser observadas na FIGURA 18.

FIGURA 18 - GRAU DE CONCORDÂNCIA COM A FRASE: "A POLÍCIA NA ESCOLA DEVE ...", RELATIVO ÀS ASSERTIVAS 15 A 17



FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

6.3 A PRESENÇA E ATUAÇÃO DA PATRULHA ESCOLAR NA ESCOLA

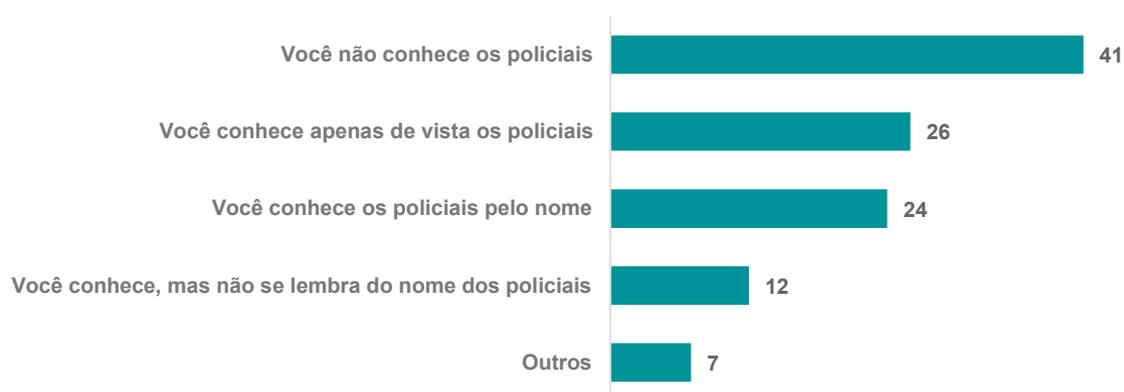
Neste terceiro bloco temático da pesquisa, abordamos a visão dos participantes e suas interações com a atuação da Patrulha Escolar nas escolas. Diferentemente do bloco anterior, que abordou a presença policial de forma genérica, aqui concentramos nossa análise em um programa específico de policiamento escolar conhecido como "Patrulha Escolar Comunitária." Este programa se destaca pela especialização de seus profissionais de segurança, que recebem treinamento específico e se dedicam exclusivamente ao trabalho de segurança em contextos escolares, conforme apresentado no capítulo 4.

As questões deste bloco exploram diversos aspectos, como o nível de familiaridade com os policiais da Patrulha Escolar, o acionamento para intervenção policial e as situações em que a Patrulha Escolar esteve envolvida, a opinião sobre a necessidade da presença policial, o impacto emocional nos alunos, professores e equipe gestora, e o grau de confiança na equipe de Patrulha Escolar.

A questão n.º 24 busca identificar o grau de familiaridade dos participantes com as equipes de policiais em suas respectivas escolas. Observou-se que 37,27% (41) dos participantes "não conhecem os policiais" que atendem a sua escola. Isso sugere uma falta de contato direto ou exposição limitada aos profissionais da Patrulha Escolar na instituição. Outro grupo (23,64% - 26 participantes) afirmou "conhecer os policiais apenas de vista," o que sugere que eles podem ter visto ou cruzado com os

policiais no ambiente escolar, mas talvez não tenham tido oportunidade de interagir pessoalmente com eles. 21,82% (24 participantes) afirmaram "conhecer os policiais pelo nome," indicando um nível mais próximo de interação e conhecimento individualizado dos profissionais da Patrulha Escolar que atendem a escola. Uma parcela menor dos respondentes (10,91% - 12) relatou que "conhece os policiais na escola, mas não se recorda dos nomes deles." Isso pode indicar um nível intermediário de interação e conhecimento. Alguns participantes (6,36% - 7 participantes) forneceram respostas adicionais, não especificadas na opção de escolha, indicando "outras" percepções e experiências em relação à equipe de policiais na escola. Os resultados podem ser observados na FIGURA 19.

FIGURA 19 - GRAU DE FAMILIARIDADE DOS PARTICIPANTES COM AS EQUIPES DE PATRULHA ESCOLAR QUE ATENDEM A SUA ESCOLA

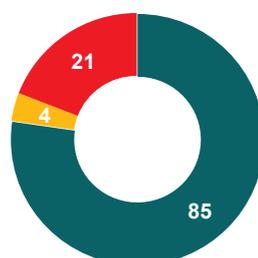


FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

A questão n.º 25 investiga se a escola onde os participantes trabalham já chamou a Patrulha Escolar. Dos 110 participantes, a maioria (77,27% - 85) indicou que a escola já fez acionamentos da Patrulha Escolar. Esse dado sugere que a intervenção policial é uma prática relativamente comum nas escolas de Curitiba. Uma parcela reduzida de participantes (3,64% - 4) respondeu que a escola nunca chamou a Patrulha Escolar, enquanto 19,09% (21 participantes) não souberam dizer se a escola já fez chamadas para a Patrulha Escolar.

FIGURA 20 - ACIONAMENTOS DA PATRULHA ESCOLAR REALIZADOS PELA ESCOLA

■ Sim ■ Não ■ Não sei dizer



FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Os 85 participantes que responderam “sim” à questão anterior (n.º 25) apresentaram, nesta questão (n.º 26), as situações para as quais a Patrulha Escolar foi acionada na escola. Na TABELA 19, observamos três situações de acionamento mais frequentes da Patrulha Escolar mencionadas pelos respondentes:

TABELA 19 - SITUAÇÕES DE ACIONAMENTO DA PATRULHA ESCOLAR NA ESCOLA

SITUAÇÕES DE ACIONAMENTO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Briga entre alunos	60	70,59%
Policiamento no entorno da escola.	38	44,71%
Permanência em horários de entrada e saída de aula.	37	43,53%
Visita na escola.	33	38,82%
Palestras para estudantes e/ou educadores.	30	35,29%
Assessoramento da equipe gestora para encaminhamento de problemas de segurança.	29	34,12%
Porte de drogas ilícitas.	24	28,24%
Mediação de conflito escolar.	22	25,88%
Aconselhamento de estudantes.	20	23,53%
Ameaças contra educadores.	20	23,53%
Reuniões com a comunidade escolar.	16	18,82%
Desrespeito entre estudantes e educadores.	15	17,65%
Porte de arma branca.	14	16,47%
Busca pessoal de aluno em atitude suspeita.	12	14,12%
Porte e/ou consumo de bebida alcoólica.	11	12,94%
Levantamento de segurança das instalações físicas da escola.	7	8,24%
Vandalismo na escola.	7	8,24%
Revista coletiva na escola.	4	4,71%
Outro	3	3,53%
Porte de arma de fogo.	1	1,18%

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

NOTA: Os participantes puderam apontar mais de uma situação de acionamento da Patrulha Escolar, razão pela qual a frequência e o percentual de cada linha são contabilizados a partir do número de respondentes da questão n.º 25 (85 participantes).

(1) Briga entre alunos (70,59% - 60 participantes): Esta foi a situação mais prevalente em que a Patrulha Escolar foi chamada. Tal cenário sugere que a escola considera os conflitos entre estudantes como assunto de relevância policial, buscando a intervenção da Patrulha Escolar.

(2) "Policciamento no entorno da escola" (44,71% - 38 participantes): Essa porcentagem de respostas pode indicar preocupações com a segurança nas proximidades da instituição, possivelmente para melhorar a sensação de segurança da comunidade escolar e prevenir problemas que podem refletir no interior da escola.

(3) "Permanência em horários de entrada e saída de aula" (43,53% - 37 participantes): A frequência de respostas relacionadas à permanência da Patrulha Escolar, em horários de entrada e saída de aula, evidencia a relevância atribuída à segurança durante esses momentos críticos da rotina da escola. Isso sugere que a presença da Patrulha Escolar nesses períodos pode ser importante para assegurar um ambiente calmo e seguro, contribuindo para uma percepção positiva da segurança.

Outras situações em que a Patrulha Escolar foi chamada incluem:

- Visita na escola (38,82% - 33 participantes);
- Palestras para estudantes e/ou educadores (35,29% - 30 participantes);
- Assessoramento da equipe gestora para encaminhamento de problemas de segurança (34,12% - 29 participantes);
- Porte de drogas ilícitas (28,24% - 24 participantes);
- Mediação de conflito escolar (25,88% - 22 participantes);
- Aconselhamento de estudantes (23,53% - 20 participantes).

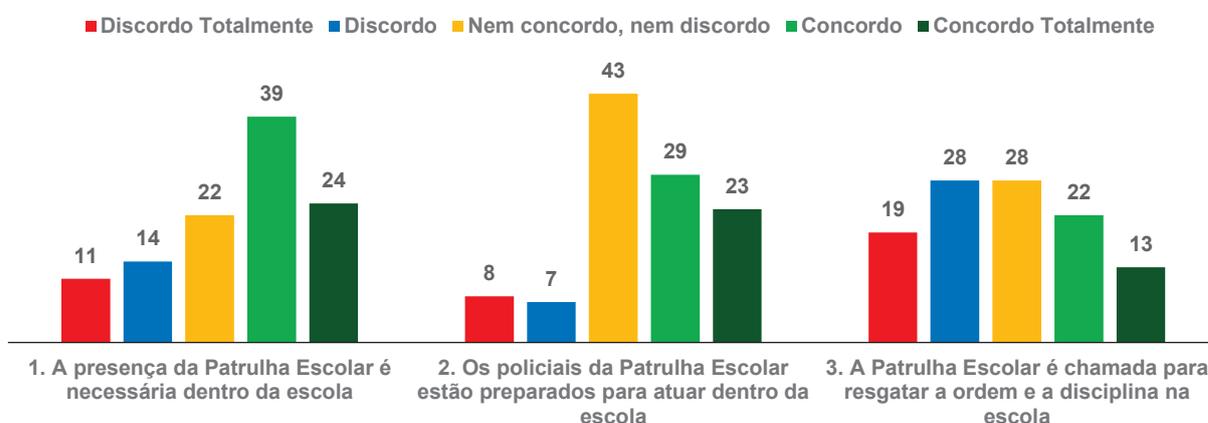
Na questão n.º 27, os participantes expressaram o seu nível de concordância em relação a seis assertivas sobre a presença e o papel da Patrulha Escolar na escola. As respostas foram agrupadas em dois conjuntos, cada um deles representado por uma figura contendo três gráficos.

Na assertiva 1, foram observadas as opiniões sobre a necessidade da presença da Patrulha Escolar dentro da escola. Os resultados mostraram que a maioria (57,27% - 63 participantes) concordou com essa presença. Dentro desse grupo, 39 (35,45%) respondentes concordaram, e 24 (21,82%) concordaram integralmente com a assertiva. 20,00% (22) dos participantes mantiveram-se "indecisos". Entre os desfavoráveis, 12,73% (14 participantes) discordaram, e 10,00% (11 participantes) discordaram totalmente.

Na assertiva 2, foram observadas as opiniões acerca da qualificação dos policiais da Patrulha Escolar para atuar dentro da escola. 39,09% (43) dos respondentes adotaram uma posição “indecisa”. Parte dos respondentes (47,27% - 52) apresentou algum grau de concordância, sendo que 26,36% (29 participantes) concordaram, e 20,91% (23 participantes) concordaram totalmente. Entre os demais respondentes, 6,36% (7 participantes) discordaram, e 7,27% (8 participantes) discordaram totalmente dessa afirmação.

No que tange à assertiva 3, referente ao papel da Patrulha Escolar intervir para resgatar a ordem e a disciplina na escola, observou-se que 31,81% (35) dos respondentes concordaram com a afirmação, e 42,72% (47) dos participantes discordaram. Houve um número de participantes (25,45% - 28) que optou por uma postura “indecisa”. Observou-se que 20,00% (28) dos participantes discordaram, e 11,82% (19) participantes discordaram totalmente. Esse primeiro conjunto de respostas pode ser observado na FIGURA 21.

FIGURA 21 - GRAU DE CONCORDÂNCIA COM AS ASSERTIVAS 1 A 3, REFERENTE À ATUAÇÃO DA PATRULHA ESCOLAR NA ESCOLA



FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

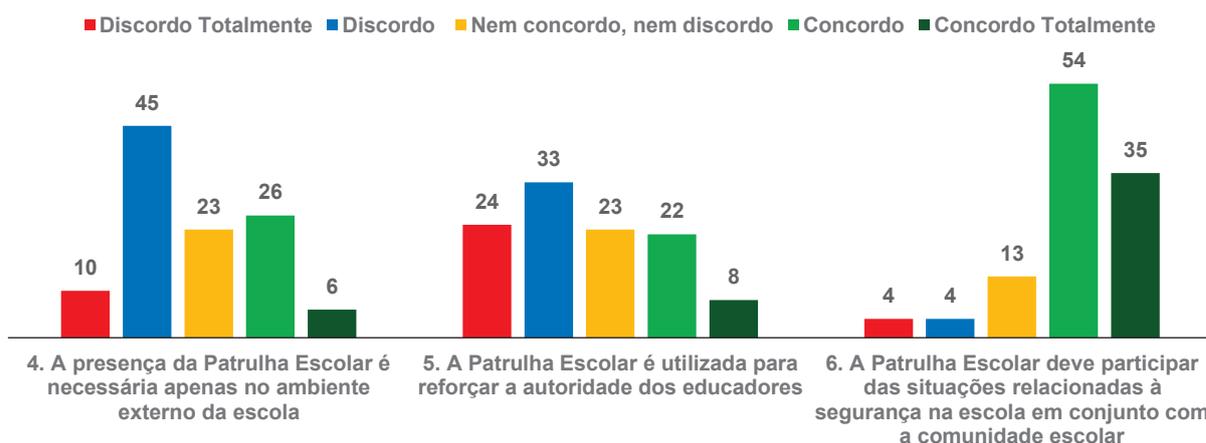
No que se refere à afirmativa 4, observamos que 29,09% (32) das respostas concordaram com a ideia de que a presença da Patrulha Escolar é necessária apenas no ambiente externo da escola, sendo que 23,64% (26 participantes) concordaram e 5,45% (6 participantes) concordaram totalmente. Metade (50,00% - 55) dos participantes discordou (40,91% - 45 participantes) ou discordou totalmente (9,09% -

10 participantes) dessa afirmativa. Um quarto dos respondentes (25,45% - 23) manteve-se “indeciso”.

A assertiva 5 versa sobre a utilização da Patrulha Escolar como meio de reforçar a autoridade dos educadores. Cerca de 30,00% (33 participantes) discordaram e 21,82% (24 participantes) discordaram completamente dessa proposição. Aproximadamente um quinto dos respondentes (20,91% - 23 participantes) manteve-se “indeciso”. 20,00% (22 participantes) e 7,27% (8 participantes), respectivamente, manifestaram concordância e concordância total com a assertiva.

Na última assertiva, uma maioria (80,91% - 89 participantes) alinou-se à perspectiva de que a Patrulha Escolar deve participar das situações relacionadas à segurança na escola em conjunto com a comunidade escolar, seja concordando (49,09% - 54 participantes) ou concordando totalmente (31,82% - 35 participantes) com essa proposição. Mantiveram-se “indecisos” 11,82% (13) dos respondentes. Um número menor (7,27% - 8) de respondentes manifestou discordância, sendo que 3,64% (4 participantes) discordaram da afirmação e outros 3,64% (4 participantes) discordaram totalmente. O segundo conjunto de respostas está ilustrado na FIGURA 22.

FIGURA 22 - GRAU DE CONCORDÂNCIA COM AS ASSERTIVAS 4 A 6, REFERENTE À ATUAÇÃO DA PATRULHA ESCOLAR NA ESCOLA



FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

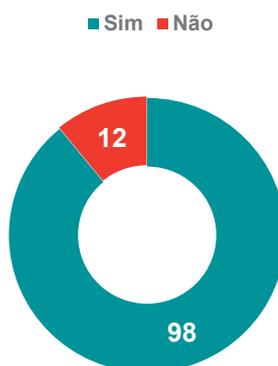
As questões n.º 28 a 33 tratam da dimensão emocional e psicológica associada à presença da Patrulha Escolar. Os participantes da pesquisa expressaram seus pontos de vista sobre os possíveis sentimentos que a presença da Patrulha

Escolar pode gerar nos alunos, professores e equipe gestora dentro do ambiente escolar.

Os sentimentos identificados foram organizados em dois grupos principais: (1) Sentimentos positivos, que podem indicar que a presença policial na escola é percebida como benéfica; (2) Sentimentos negativos, que podem sugerir que a presença policial tem um efeito adverso no bem-estar emocional e mental da comunidade escolar.

Quando foram perguntados aos participantes se a presença da Patrulha Escolar gera algum sentimento nos alunos, a maioria (89,09% - 98 participantes) respondeu "sim," e 10,91% (12 participantes) respondeu "não," conforme observado na FIGURA 23.

FIGURA 23 - SE A PRESENÇA DA PATRULHA ESCOLAR GERA ALGUM SENTIMENTO NOS ALUNOS SEGUNDO OS PARTICIPANTES



FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Os participantes que responderam afirmativamente à questão anterior foram convidados a indicar dois sentimentos que, segundo a sua visão, surge nos "alunos". Ao todo, coletaram-se um conjunto de 170 respostas. A representação gráfica ilustrada pela FIGURA 24, conhecida como nuvem de palavras, apresenta de forma proeminente os sentimentos mais frequentemente mencionados pelos participantes.

FIGURA 24 - SENTIMENTOS GERADOS NOS ALUNOS MAIS FREQUENTEMENTE MENCIONADOS PELOS PARTICIPANTES



FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Conforme se observa na TABELA 20, a maioria dos sentimentos mencionados (70,59% - 120 menções) é positiva. Entre eles, destacam-se: (1) Segurança (34,71% - 59 menções); (2) Respeito (14,12% - 24 menções); (3) Confiança (3,53% - 6 menções). Entre os sentimentos negativos, destacam-se: (1) Medo (12,35% - 21 menções) e (2) Intimidação (3,53% - 6 menções).

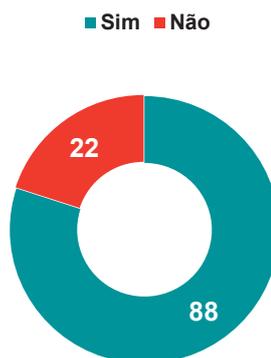
TABELA 20 - DISTRIBUIÇÃO DOS TIPOS DE SENTIMENTOS GERADOS NOS ALUNOS EM RAZÃO DA PRESENÇA DA PATRULHA ESCOLAR, SEGUNDO OS PARTICIPANTES

SENTIMENTOS POSITIVOS	VALOR ABS.	VALOR %	SENTIMENTOS NEGATIVOS	VALOR ABS.	VALOR %
Segurança	59	34,71%	Medo	21	12,35%
Respeito	24	14,12%	Intimidação	6	3,53%
Confiança	6	3,53%	Ansiedade	4	2,35%
Curiosidade	4	2,35%	Desconfiança	4	2,35%
Ordem	4	2,35%	Apreensão	4	2,35%
Proteção	4	2,35%	Agitação	2	1,18%
Atenção	3	1,76%	Vigilância	2	1,18%
Tranquilidade	3	1,76%	Repúdio	1	0,59%
Admiração	3	1,76%	Coerção	1	0,59%
Cautela	2	1,18%	Opressão	1	0,59%
Conforto	2	1,18%	Monitoramento	1	0,59%
Calma	1	0,59%	Angústia	1	0,59%
Responsabilidade	1	0,59%	Fiscalização	1	0,59%
Alegria	1	0,59%	Indignação	1	0,59%
Cuidado	1	0,59%			
Estabilidade	1	0,59%			
Informação	1	0,59%			
TOTAL	120	70,59%	TOTAL	50	29,41%

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Quando foram perguntados sobre se a presença da Patrulha Escolar gera algum sentimento nos “professores”, a maioria dos participantes (80% - 88) respondeu que “sim”, enquanto um quinto (20% - 22) respondeu que “não”, conforme pode ser observado na FIGURA 25.

FIGURA 25 - SE A PRESENÇA DA PATRULHA ESCOLAR GERA ALGUM SENTIMENTO NOS PROFESSORES SEGUNDO OS PARTICIPANTES



FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Os 88 participantes que responderam positivamente à questão anterior foram solicitados a apontar dois sentimentos que a presença da Patrulha Escolar gera nos "professores". No total, obtiveram-se 145 respostas, e os sentimentos mais recorrentes aparecem de maneira destacada na nuvem de palavras exibida na FIGURA 26.

FIGURA 26 - SENTIMENTOS GERADOS NOS PROFESSORES MAIS FREQUENTEMENTE MENCIONADOS PELOS PARTICIPANTES



FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Conforme ilustrado na TABELA 21, a maioria (85,52% - 124) dos sentimentos mencionados é positiva. Destacam-se: (1) Segurança (48,28% - 70 menções); (2) Respeito (8,28% - 12 menções); (3) Apoio (6,21% - 9 menções). 14,48% (21) das menções indicaram a presença de sentimentos negativos gerados nos professores, tais como Ansiedade, Preocupação, Desconforto, Vigilância, Dúvida, Insegurança e Medo, cada um com apenas 2 (1,38%) menções.

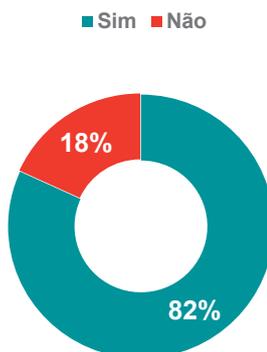
TABELA 21 - DISTRIBUIÇÃO DOS TIPOS DE SENTIMENTOS GERADOS NOS PROFESSORES EM RAZÃO DA PRESENÇA DA PATRULHA ESCOLAR, SEGUNDO OS PARTICIPANTES

SENTIMENTOS POSITIVOS	VALOR ABS.	VALOR %	SENTIMENTOS NEGATIVOS	VALOR ABS.	VALOR %
Segurança	70	48,28%	Ansiedade	2	1,38%
Respeito	12	8,28%	Preocupação	2	1,38%
Apoio	9	6,21%	Desconforto	2	1,38%
Tranquilidade	7	4,83%	Vigilância	2	1,38%
Proteção	5	3,45%	Dúvida	2	1,38%
Respaldo	4	2,76%	Insegurança	2	1,38%
Parceria	3	2,07%	Medo	2	1,38%
Cuidado	2	1,38%	Aflição	1	0,69%
Ordem	2	1,38%	Opressão	1	0,69%
Amparo	1	0,69%	Temor	1	0,69%
Autoridade	1	0,69%	Intromissão	1	0,69%
Solidariedade	1	0,69%	Revolta	1	0,69%
Curiosidade	1	0,69%	Repressão	1	0,69%
Contentamento	1	0,69%	Despertencimento	1	0,69%
Organização	1	0,69%			
Conforto	1	0,69%			
Estabilidade	1	0,69%			
Informação	1	0,69%			
Prontidão	1	0,69%			
TOTAL	124	85,52%	TOTAL	21	14,48%

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Quando se perguntado aos participantes se a presença da Patrulha Escolar gera algum sentimento na “equipe gestora” da escola, dos 110 respondentes, 90 responderam afirmativamente (81,82%) e 20 (18,18%) participantes responderam negativamente. Os dados estão ilustrados na FIGURA 27.

FIGURA 27 - SE A PRESENÇA DA PATRULHA ESCOLAR GERA ALGUM SENTIMENTO NA EQUIPE GESTORA SEGUNDO OS PARTICIPANTES



FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Os 90 participantes que responderam afirmativamente à questão anterior foram convidados a apontar dois sentimentos que, segundo eles, gera na "equipe gestora" em razão da presença da Patrulha Escolar. Foram identificados um total de 159 respostas, sendo que os sentimentos mais citados foram destacadas de maneira proeminente na nuvem de palavras ilustrada na FIGURA 28.

FIGURA 28 - SENTIMENTOS GERADOS NA EQUIPE GESTORA MAIS FREQUENTEMENTE MENCIONADOS PELOS PARTICIPANTES



FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Conforme apresentado na TABELA 22, a maioria dos sentimentos mencionados (93,08% - 148) é de natureza positiva. Os seguintes sentimentos se sobressaem: (1) Segurança (40,88% - 65 menções); (2) Apoio (10,06% - 16 menções); (3) Respeito (10,06% - 16 menções). Uma parcela menor (6,92% - 11 menções)

indicou a geração de sentimentos negativos entre a equipe gestora, incluindo Insegurança, Preocupação e Ilusão, cada um com apenas 2 (1,26%) menções.

TABELA 22 - DISTRIBUIÇÃO DOS TIPOS DE SENTIMENTOS GERADOS NA EQUIPE GESTORA EM RAZÃO DA PRESENÇA DA PATRULHA ESCOLAR, SEGUNDO OS PARTICIPANTES

SENTIMENTOS POSITIVOS	VALOR ABS.	VALOR %	SENTIMENTOS NEGATIVOS	VALOR ABS.	VALOR %
Segurança	65	40,88%	Insegurança	2	1,26%
Apoio	16	10,06%	Preocupação	2	1,26%
Respeito	16	10,06%	Ilusão	2	1,26%
Tranquilidade	9	5,66%	Dependência	1	0,63%
Proteção	6	3,77%	Desajuste	1	0,63%
Parceria	5	3,14%	Controle	1	0,63%
Proteção	5	3,14%	Incapacidade	1	0,63%
Confiança	3	1,89%	Aprensão	1	0,63%
Amizade	2	1,26%			
Ordem	2	1,26%			
Respaldo	2	1,26%			
Amparo	1	0,63%			
Autoridade	1	0,63%			
Orientação	1	0,63%			
Força	1	0,63%			
Prevenção	1	0,63%			
Consideração	1	0,63%			
Suporte	1	0,63%			
Contribuição	1	0,63%			
Estabilidade	1	0,63%			
Informação	1	0,63%			
Conforto	1	0,63%			
Colaboração	1	0,63%			
Tolerância	1	0,63%			
Aceitação	1	0,63%			
Organização	1	0,63%			
Zelo	1	0,63%			
Gratidão	1	0,63%			
TOTAL	148	93,08%	TOTAL	11	6,92%

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Observando os dados apresentados acerca dos sentimentos gerados nos alunos, professores e equipe gestora em relação à presença da Patrulha Escolar na escola, segundo o ponto de vista dos participantes, é possível observar algumas tendências e associações.

Em relação aos sentimentos positivos, "Segurança" é o mais mencionado nos três grupos, com uma prevalência marcante. Além disso, outros sentimentos positivos

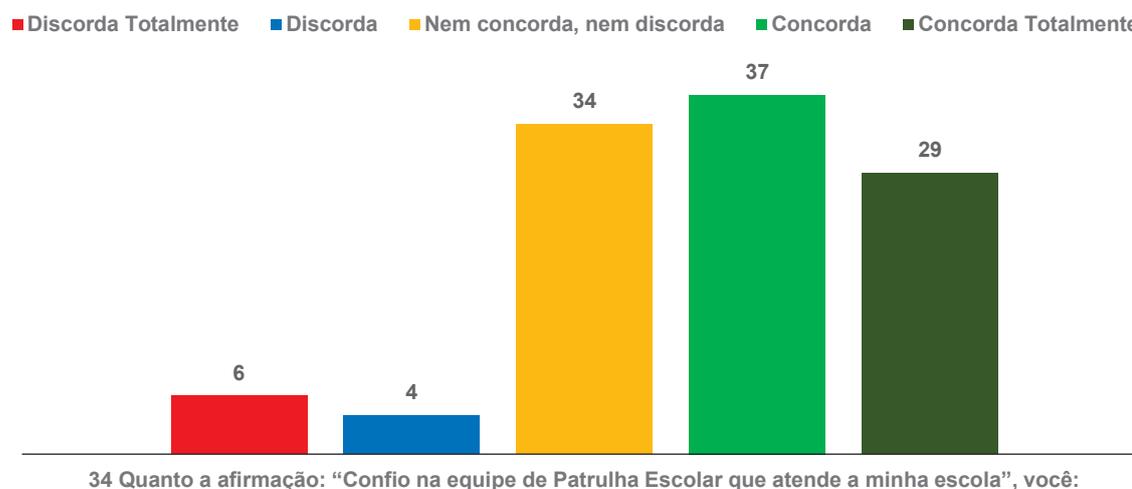
comuns mencionados pelos participantes englobam "Respeito", "Tranquilidade", "Proteção", "Ordem" e "Conforto". Essa ressonância afetiva sugere uma visão favorável da presença da Patrulha Escolar na escola, associada a um ambiente mais seguro, colaborativo e organizado.

No tocante aos sentimentos de caráter negativo, embora menos proeminentes, "Medo" e "Intimidação" emergem como os mais frequentemente citados, especialmente em relação ao grupo de alunos. Apesar dos sentimentos positivos serem uma maioria, essa observação suscita cautela, pois denota a existência de apreensões quanto à possibilidade de que a presença policial possa gerar desconforto ou propensão à intimidação, sobretudo no âmbito estudantil em comparação com os demais grupos.

Apesar da prevalência de menções ao sentimento de "Segurança", mesmo que menos frequentemente, a "Insegurança" também é apontada como um possível sentimento gerado pela presença da Patrulha Escolar. Essa observação pode indicar a coexistência de perspectivas contrastantes. Outro aspecto a ser considerado é a percepção de que a presença da Patrulha Escolar suscita uma variedade maior de sentimentos positivos na equipe gestora quando comparada aos alunos e professores. Isso sugere que a equipe gestora pode atribuir à Patrulha Escolar um papel de maior abrangência e colaboração no contexto educativo.

A questão n.º 34 perguntou aos participantes sobre o seu nível de concordância com a seguinte afirmação: "Confio na equipe de Patrulha Escolar que atende a minha escola". Os resultados mostram que a maioria (60% - 66 participantes) concordou (33,64% - 37 participantes) ou concordou totalmente com a proposição. Uma parcela (30,91% - 34 participantes) manteve-se "indecisa". Mesmo em menor número, 9,09% (10 participantes) expressaram falta de confiança, sendo que 3,64% (4 participantes) discordaram e 5,45% (6 participantes) discordaram totalmente. Os dados estão ilustrados na FIGURA 29.

FIGURA 29 - NÍVEL DE CONFIANÇA NA EQUIPE DE PATRULHA ESCOLAR QUE ATENDE A ESCOLA



FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Complementarmente, a questão n.º 35 solicitou aos participantes que indicassem uma razão para a sua resposta a perguntar anterior (n.º 34). No total, foram identificadas 126 respostas, as quais foram organizadas em três grupos, conforme o nível de concordância.

O primeiro grupo é resultado dos respondentes que manifestaram concordância com a afirmação "Confio na equipe de Patrulha Escolar que atende a minha escola". O conjunto de respostas foi organizado em quatro justificativas:

- Primeira justificativa: Importância e presença da Patrulha Escolar
- Segunda justificativa: Credibilidade e profissionalismo
- Terceira justificativa: Atuação e resposta da Patrulha Escolar
- Quarta justificativa: Relacionamento e colaboração

As justificativas não são mutuamente exclusivas, e muitas respostas podem transitar entre elas, refletindo as múltiplas perspectivas e nuances presentes nas opiniões dos participantes.

Primeira justificativa: Categoria 1: Importância e presença da Patrulha Escolar

Este subconjunto engloba respostas que destacam a relevância da presença da equipe de Patrulha Escolar na escola e o papel fundamental que desempenha para garantir a segurança e o suporte em situações variadas. Os participantes expressam confiança na capacidade da patrulha em proporcionar segurança, transmitir sensação

de proteção, oferecer apoio em emergências e interagir de forma positiva com a comunidade escolar. Algumas justificativas mencionadas pelos participantes podem ser observadas no QUADRO 23.

QUADRO 23 - IMPORTÂNCIA E PRESENÇA DA PATRULHA ESCOLAR

CONCORDAM OU CONCORDAM TOTALMENTE	
✓	A patrulha dá suporte para qualquer tipo de emergência, então a presença dela é de grande importância;
✓	Nos mantêm seguros;
✓	Possuem uma visão de segurança diferente;
✓	Porque eles entram na escola, conversam;
✓	São integrantes da comunidade;
✓	São muito prestativos;
✓	Sempre foram respeitosos e trouxeram a sensação de segurança.

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Segunda justificativa: Credibilidade e profissionalismo

Em essência, o segundo subconjunto de justificativas reflete a percepção positiva dos participantes em relação à competência, capacitação e atitudes profissionais da equipe de Patrulha Escolar, conforme se observa no QUADRO 24. Os participantes relataram acreditar que os policiais são treinados, atualizados regularmente e possuem alto grau de profissionalismo em suas abordagens. Eles valorizam e respeitam o comprometimento, preparo e profissionalismo dos policiais da Patrulha Escolar.

QUADRO 24 - CREDIBILIDADE E PROFISSIONALISMO

CONCORDAM OU CONCORDAM TOTALMENTE	
✓	A patrulha escolar é composta por policiais treinados e faz cursos de reciclagem todos os anos
✓	Confio no treinamento e na autoridade do policiamento, certo de que eles fazem o seu melhor para garantir a segurança em nosso ambiente escolar;
✓	Já me provaram através de atitudes;
✓	São extremamente prestativos em todas as vezes em que são solicitados;
✓	Nos traz tranquilidade;
✓	São bastante comprometidos com a comunidade escolar;
✓	São profissionais;
✓	Quando conseguem vir, mostram-se preparados para atuarem com crianças e adolescentes.

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Terceira justificativa: Atuação e resposta da Patrulha Escolar

O presente subconjunto envolve respostas que destacam a maneira como a equipe de Patrulha Escolar age e responde às situações na escola. Os participantes

destacam a prontidão e eficácia da equipe, mencionando sua presteza e disposição para ajudar em situações de violência, resolver problemas, colaborar com a escola e estar presente quando necessário. Algumas justificativas citadas pelos participantes podem ser observados no QUADRO 25.

QUADRO 25 - ATUAÇÃO E RESPOSTA DA PATRULHA ESCOLAR

CONCORDAM OU CONCORDAM TOTALMENTE	
✓	Apoio em situações de violência;
✓	Porque no momento que a escola solicitou auxílio, os policiais estavam preparados para atender e solucionar a situação;
✓	Estão sempre prontos a nos atender;
✓	Quando a equipe da patrulha escolar trabalha em conjunto com a equipe diretiva e conhece a realidade da escola, os resultados a serem atingidos terão mais sucesso;
✓	Sempre nos atendem quando solicitados, mesmo diante de tantas dificuldades;
✓	Sempre presente;
✓	Em quase sua totalidade, os problemas são resolvidos.

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Quarta justificativa: Relacionamento e colaboração

No quarto e último subconjunto, as respostas destacam a interação positiva e colaborativa entre a equipe de Patrulha Escolar e a escola. As razões relacionadas a esse subconjunto foram exemplificadas no QUADRO 26. As respostas descrevem um relacionamento positivo e colaborativo, caracterizado por parcerias e cooperação.

QUADRO 26 - RELACIONAMENTO E COLABORAÇÃO

CONCORDAM OU CONCORDAM TOTALMENTE	
✓	Tendo amizade, parceria, respeito;
✓	Sempre trabalhamos em parceria;
✓	O relacionamento entre a patrulha e a escola é bom;
✓	Sempre que solicitamos e eles conseguem vir, prestam um excelente serviço;
✓	Parceria;
✓	Solicitados, estão prontamente a nos apoiar;
✓	Os policiais, quando estão na escola, são sempre colaborativos.

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

O segundo grupo é formado por participantes “indecisos”, que responderam nem concordar, nem discordar da frase “Confio na equipe de Patrulha Escolar que atende a minha escola”. O conjunto de respostas foi organizado em três justificativas:

- Primeira justificativa: Falta de conhecimento e experiências
- Segunda justificativa: Expectativas e eficiência do atendimento
- Terceira justificativa: Limitações de recursos e atuação

Primeira justificativa: Falta de conhecimento e experiências

A primeira justificativa sugere que esses participantes não tem uma visão clara sobre a atuação da Patrulha Escolar. As opiniões dos participantes relacionadas a esse subconjunto podem ser observadas no QUADRO 27.

QUADRO 27 - FALTA DE CONHECIMENTO E EXPERIÊNCIAS

NEM CONCORDA, NEM DISCORDA	
✓	Não tem patrulha escolar só na época da ameaça de massacre então não dá pra dizer;
✓	Nunca vi um atendimento;
✓	Não conheço profundamente a função da patrulha escolar;
✓	Não conhecemos realmente a equipe da patrulha escolar;
✓	Não conheço os policiais que estão envolvidos nessa atividade em minha escola.

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Segunda justificativa: Expectativas e eficiência do atendimento

Alguns participantes indicaram que as expectativas de atendimento nem sempre são correspondidas, expressando preocupação em relação à disponibilidade e eficiência da equipe. Algumas dessas justificativas podem ser observadas no QUADRO 28. Eles mencionaram demora no atendimento, alta demanda de patrulha e a sensação de que a equipe pode não estar prontamente disponível em momentos de necessidade.

QUADRO 28 - EXPECTATIVAS E EFICIÊNCIA DO ATENDIMENTO

NEM CONCORDA, NEM DISCORDA	
✓	Alguns atendimentos são muito bons, outros deixam a desejar;
✓	Muitas vezes as ações são insatisfatórias;
✓	Nem sempre agem considerando os estudantes na sua individualidade;
✓	Às vezes por conta da demanda alta da patrulha, acionamos o 190;
✓	Só aparecem quando são solicitados;
✓	Confiar é algo complexo, mesmo sendo competentes, se estiverem com muitas escolas para atender, não estarão presentes e a tempo em momentos de necessidade;
✓	Como a Patrulha Escolar precisa atender várias escolas, não me sinto segura de que ao precisar dela serei atendida de prontidão;
✓	Às vezes a presença não causa impacto esperado;
✓	Confio no papel que representam, porém não os conheço pessoalmente para garantir que confio. Diante de tantos casos de corrupção moral dentro da polícia... Difícil afirmar que sinto confiança total.

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Terceira justificativa: Limitações de recursos e atuação

Algumas respostas sugerem a percepção de que a Patrulha Escolar pode estar lidando com limitações de recursos, como poucas viaturas ou falta de efetivo, o que pode afetar a sua atuação. Essas ideias podem ser observadas nos motivos descritos no QUADRO 29.

QUADRO 29 - LIMITAÇÕES DE RECURSOS E ATUAÇÃO

NEM CONCORDA, NEM DISCORDA	
✓	Demora no atendimento alegando falta de efetivo e estão em outra ocorrência em escola distante;
✓	Poucas viaturas para pronto atendimento;
✓	A equipe é pequena e por diversas vezes demora para atender por estar em outra chamada em escola distante da nossa;
✓	Nem sempre conseguem suprir as necessidades da minha escola. São poucos policiais para muitas escolas.

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Com base nas poucas respostas fornecidas pelos participantes que não confiam na equipe de Patrulha Escolar que atua na sua escola, foi possível observar que essas opiniões se baseiam em experiências e percepções negativas relacionadas à atuação e presença da equipe. Os pontos de vista desse terceiro grupo podem ser observados no QUADRO 30.

QUADRO 30 - RAZÕES QUE INDICAM POUCA OU NENHUMA CONFIANÇA NA PATRULHA ESCOLAR

DISCORDAM OU DISCORDAM TOTALMENTE	
✓	A escola em que trabalho já chamou a patrulha escolar e eles não compareceram;
✓	Antes do ataque, chamamos a patrulha que atendia nossa escola, marcamos reunião preventiva e não compareceram;
✓	As práticas da patrulha não são de caráter pedagógico;
✓	Dificuldades de comunicação;
✓	Em uma escola, o policial só ia tomar café;
✓	Falta de presença permanente;
✓	Não é possível confiar em quem se desconhece. Por que eu deveria confiar em alguém fardado?;
✓	Não os conheço;
✓	Não são educadores e apenas impõem sua presença pelo medo;
✓	O uso de forças de segurança deve ser a <i>ultima ratio</i> do Estado em qualquer problema.

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

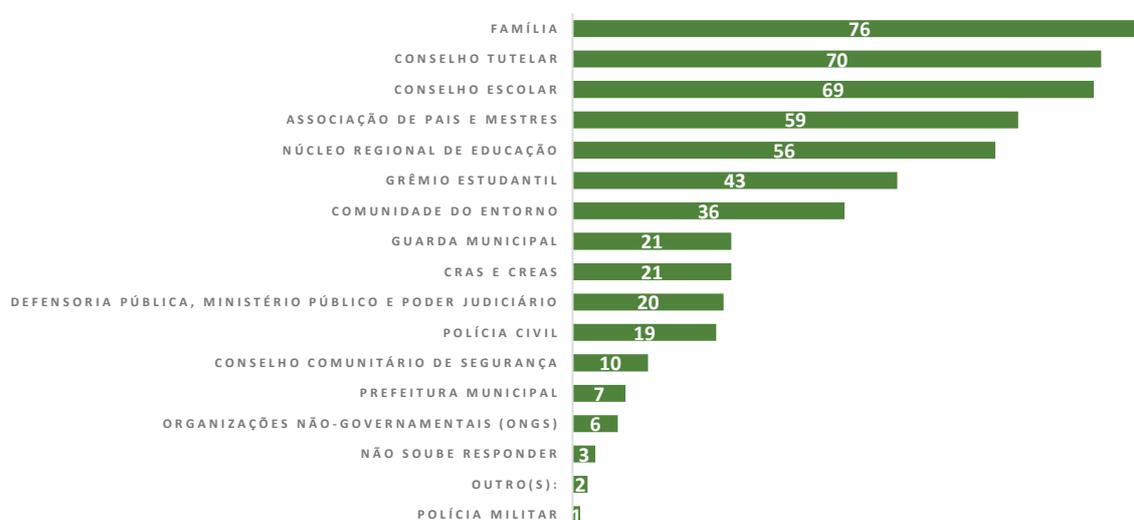
6.4 INTERAÇÕES ENTRE POLÍCIA E ESCOLA

No quarto bloco de perguntas da pesquisa são apresentadas as respostas dadas sobre as interações entre as instituições de ensino e diferentes parceiros,

incluindo a polícia, envolvendo as situações de segurança no ambiente escolar e como essas interações podem ser aprimoradas para promover um ambiente mais seguro. Para abordar os diferentes aspectos, foram realizados questionamentos visando identificar quais outros grupos a escola envolve nas questões de segurança além da Patrulha Escolar, o nível de participação da comunidade escolar na busca por solução de segurança, quem são os participantes mais frequentes nesse processo, quais ações são realizadas em conjunto com a Patrulha Escolar e as ideias para melhorar as interações entre a escola, a polícia e a comunidade em relação à segurança escolar.

O foco central da questão n.º 36 é identificar os diversos atores externos envolvidos nas situações relacionadas à segurança da escola. A observação das parcerias e colaborações, além da Patrulha Escolar, revela um panorama diversificado. Entre os colaboradores mencionados com maior frequência, destacam-se a Família (69,09% - 76 menções), o Conselho Tutelar (63,64% - 70 menções), o Conselho Escolar (62,73% - 69 menções), a Associação de Pais e Mestres (53,64% - 59 menções) e o NRE (50,91% - 56 menções). Ainda que em menor escala, merece destaque o engajamento ativo da comunidade do entorno (32,73% - 36 menções) e do Grêmio Estudantil (39,09% - 43 menções). Na resposta “Outros” (1,82% - 2 menções), foram apontados como colaboradores outros profissionais da educação, a SANEPAR e a COPEL. O conjunto de informações pode ser observado na FIGURA 30.

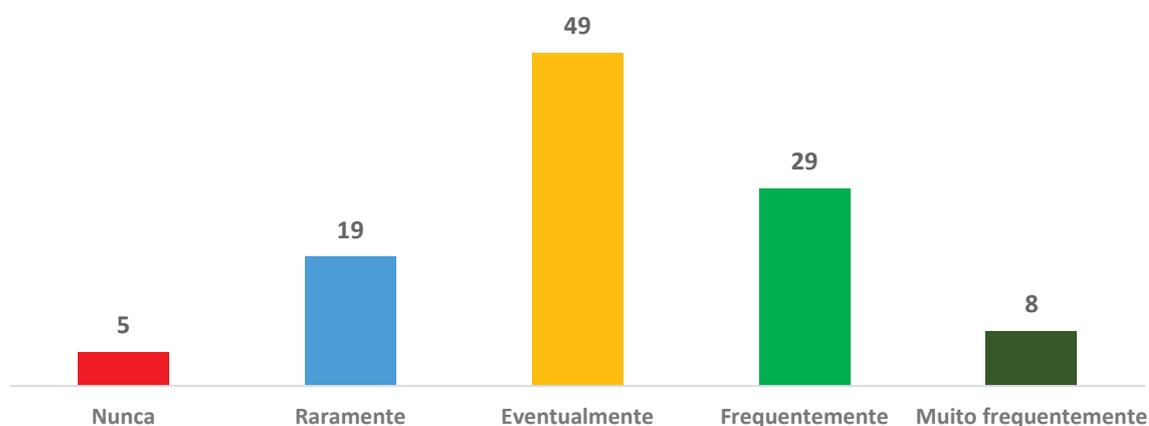
FIGURA 30 - PARCEIROS E COLABORADORES QUE COSTUMAM SER ENVOLVIDOS NAS QUESTÕES DE SEGURANÇA DA ESCOLA



FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

A questão n.º 37 aborda a frequência com que os membros da "comunidade escolar" participam na busca por soluções para os problemas de insegurança da escola. As respostas se distribuíram principalmente nas categorias "Eventualmente" (44,55% - 49) e "Frequentemente" (26,36% - 29). Uma parcela menor de participantes (7,27% - 8) selecionou a opção "Muito frequentemente". As categorias "Raramente" (17,27% - 19 respostas) e "Nunca" (4,55% - 5 respostas) indicam níveis mais baixos de participação. Os resultados são apresentados na FIGURA 31.

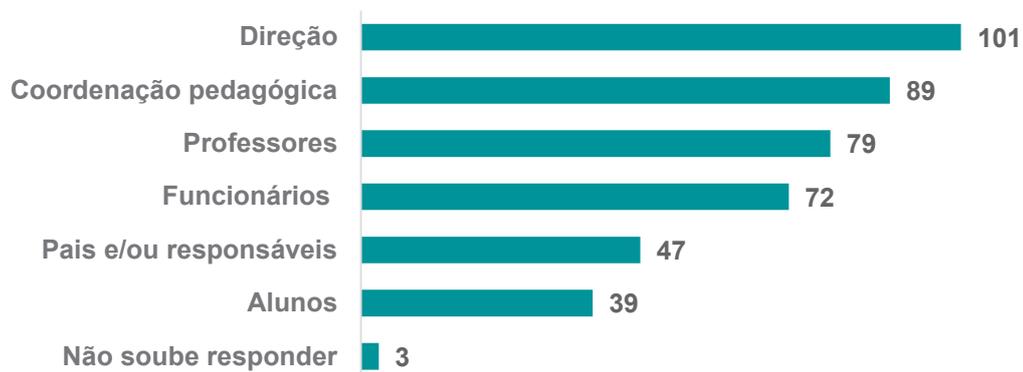
FIGURA 31 - FREQUENCIA DE PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA BUSCA POR SOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE INSEGURANÇA NA ESCOLA



FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

A questão n.º 38 tem como objetivo identificar quais grupos da "comunidade escolar" têm participado com maior frequência nas discussões e ações voltadas para a busca de soluções para problemas de insegurança da escola. Os dados mostram que as participações mais mencionadas foram da Direção (91,82% - 101 respostas), da Coordenação Pedagógica (80,91% - 89 respostas) e dos Professores (71,82% - 79 respostas). Os Funcionários (65,45% - 72 respostas), que incluem vigias, secretários, inspetores, merendeiras, auxiliares de limpeza, entre outros, também apresentaram menções significativas como participantes nas discussões sobre questões de segurança na escola. Observou-se uma menor frequência de citações dos Pais e/ou Responsáveis (42,73% - 47 respostas) e dos Alunos (35,45% - 39 respostas) como colaboradores desse processo. Os dados estão ilustrado na FIGURA 32.

FIGURA 32 - INTEGRANTES DA COMUNIDADE ESCOLAR QUE PARTICIPAM COM MAIS FREQUÊNCIA NA BUSCA POR SOLUÇÕES DE PROBLEMAS DE INSEGURANÇA



FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

O foco da questão n.º 39 é obter informações sobre ações concretas que a escola e a Patrulha Escolar tenham empreendido juntas para promover a segurança da comunidade escolar. Ao solicitar duas ações, a questão busca destacar exemplos práticos de interações entre a escola e a Patrulha Escolar, permitindo uma visão mais aprofundada das estratégias e iniciativas implementadas para abordar a segurança escolar.

De um total de 110 respondentes, foram identificadas 79 respostas na questão n.º 39 que apresentavam ações concretas. Essas ações foram organizadas em 3 grupos facilitando a identificação e tendências nas ações realizadas em parceria com a Patrulha Escolar e ajudando a compreender as principais abordagens da escola em relação à segurança.

- Grupo 1: Intervenção e resolução de conflitos;
- Grupo 2: Atuação preventiva, educativa e de apoio;
- Grupo 3: Presença da polícia.

Grupo 1: Intervenção e resolução de conflitos

O primeiro grupo engloba ações de natureza reativa que visam abordar e mitigar situações de conflito manifestas no ambiente escolar. Este grupo abarca a implementação de estratégias, tais como mediações de conflitos interpessoais, intervenção direta em episódios de violência, inibição de comportamentos indesejados e buscas pessoais e coletivas. Algumas ações mencionadas podem ser observadas no QUADRO 31.

QUADRO 31 - AÇÕES DE INTERVENÇÃO E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Grupo 1	
✓	Mediação de brigas nas proximidades da escola a partir de denúncias;
✓	Em uma situação de brigas de estudantes dentro do espaço da escola, a patrulha foi acionada, e a equipe da patrulha fez um excelente trabalho;
✓	Inibir drogas dentro da escola;
✓	Inibir brigas dentro da escola;
✓	Retirada de arma de choque na presença de pais/responsáveis de um aluno portador;
✓	Resolução de conflitos entre pais;
✓	Resolução de problemas graves;
✓	Apreensão de alunos;
✓	Busca ativa;
✓	Revista nos alunos;
✓	Revista preventiva;
✓	Questão de segurança frente ameaça;
✓	Apoio a problemas de violência no ambiente escolar;
✓	Atendimento de briga entre estudantes;
✓	Atendimento sempre imediato.

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Grupo 2: Atuação preventiva, educativa e de apoio

Entre as principais atividades mencionadas no segundo grupo de respostas, destacam-se o aconselhamento de familiares e alunos que enfrentam desafios no ambiente escolar, o apoio a vítimas de assaltos nas proximidades da escola e a orientação tanto para estudantes quanto para a comunidade escolar em questões de segurança. Também foram mencionadas a realização de palestras preventivas e de conscientização, tanto para os pais quanto para os alunos, abordando temas como segurança, bullying e prevenção ao uso de drogas, bem como a identificação de vulnerabilidades na estrutura física da escola e orientações sobre medidas de segurança. As ações mencionadas podem ser observadas no QUADRO 32.

QUADRO 32 - ATUAÇÃO PREVENTIVA, EDUCATIVA E DE APOIO

Grupo 2	
✓	Aconselhamento entre um familiar e um aluno que causava muito transtorno no colégio;
✓	Apoio a alunos que foram assaltados no entorno da escola;
✓	A patrulha escolar orientou os familiares e também os estudantes envolvidas com clareza;
✓	Palestra para os pais de alunos;
✓	Palestra preventiva;
✓	Palestra sobre segurança e bullying;
✓	Palestras com alunos;
✓	Palestras curtas no início do ano letivo;
✓	Palestras de conscientização;
✓	Prevenção às drogas;
✓	Pontos de vulnerabilidades de segurança na estrutura física da escola;
✓	Orientação de estudantes em sala;
✓	Orientação de segurança à comunidade escolar;

- ✓ Orientação individual para o estudante;
- ✓ Orientações perante a direção;
- ✓ Orientações pontuais com os envolvidos em conflitos;
- ✓ Orientações quanto ao Patrimônio;
- ✓ Dar conselhos;
- ✓ Cuidado com a saída e entrada dos alunos na escola;
- ✓ Reunião;
- ✓ Atendimento aos responsáveis.

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Grupo 3: Presença da polícia

No terceiro e último grupo, os participantes mencionaram a presença efetiva e visível dos policiais da Patrulha Escolar, tanto nas proximidades quanto dentro da escola, com o propósito de prevenir incidentes e salvaguardar a segurança da comunidade escolar. Neste contexto, as respostas abrangem rondas preventivas, patrulhamento constante, visitas regulares e permanência em horários de entrada e saída dos alunos. As respostas podem ser observadas no QUADRO 33.

QUADRO 33 - PRESENÇA DA POLÍCIA

Grupo 3
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Patrulhamento do espaço escolar; ✓ Presença em situações de risco na saída; ✓ Presença ostensiva; ✓ Ronda local; ✓ Rondas preventivas; ✓ Sempre estão no entorno do colégio, por segurança na entrada e saída de alunos; ✓ Visitas; ✓ Visitas à escola; ✓ Visitas esporádicas; ✓ Visita à sala de aula; ✓ Tentativa suspeita de massacre; ✓ Durante as ameaças de massacre; ✓ Segurança da região.

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

A questão de n.º 40 busca identificar maneiras de tornar mais eficaz a cooperação entre a escola, a polícia e a comunidade, para garantir um ambiente escolar mais seguro e propício ao aprendizado. Nesse contexto, os participantes podem compartilhar suas sugestões e ideias sobre como essas interações podem ser aprimoradas para melhorar a promoção da segurança escolar.

O conjunto de respostas compartilhadas pelos participantes foi organizado em quatro temas, descritos e exemplificados a seguir:

- Primeira sugestão: Estratégias de comunicação e envolvimento da comunidade escolar;
- Segunda sugestão: Ações de prevenção e conscientização;
- Terceira sugestão: Presença da polícia na escola;
- Quarta sugestão: Capacitação e formação.

Primeira sugestão: Estratégias de comunicação e envolvimento da comunidade escolar

Há um forte apelo para uma abordagem centrada no engajamento, diálogo e cooperação entre diversos atores, como famílias, escola, polícia e comunidade, visando promover a segurança e o bem-estar dos alunos. Isso envolve a criação de canais de comunicação efetiva entre as diferentes partes interessadas, o compartilhamento de informações, o exercício de um diálogo aberto e a realização de reuniões regulares para discutir estratégias de segurança. Sobre esse tema, as sugestões citadas pelos participantes podem ser observadas no QUADRO 34.

QUADRO 34 - ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO E ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE ESCOLAR

Tema 1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ A comunicação ajuda a informar as famílias e a criar confiança, estimulando diálogos entre escola e famílias para que haja maior engajamento. ▪ Ações coletivas que conscientizem os estudantes. ▪ Diálogo entre as partes para fazer um diagnóstico dos problemas específicos da escola e planejar ações que minimizem esses problemas. ▪ Participação dos pais e comunidade ativamente. ▪ Ter mais reuniões para se falar uma só língua, saber o papel da escola, da polícia e da comunidade. ▪ Trabalho em conjunto, palestras para estudantes e funcionários, acompanhamento psicológico (principalmente para estudantes), diálogo mais aberto entre professores e estudantes, maior diálogo entre os educadores e a equipe gestora. ▪ Reuniões com os responsáveis, diálogo aberto com os estudantes, palestras em conjunto conscientizando a comunidade escolar. ▪ Um projeto de conscientização não só dos alunos, mas também dos pais. ▪ Maior interação entre todos. ▪ Maior comunicação entre os professores e a patrulha. ▪ Maior engajamento da comunidade. ▪ Reuniões periódicas e um bom processo de triagem em relação à gravidade dos chamados, priorizando aqueles de maior risco. ▪ Uma boa conversa para determinar ações para melhorar a segurança de todos. ▪ Diálogo entre as partes para fazer um diagnóstico dos problemas específicos da escola e planejar ações que minimizem esses problemas. ▪ Diálogo, parceria sempre voltados às orientações. ▪ Discutir os problemas e fazer planejamento estratégico para as ações.

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Segunda sugestão: Ações de prevenção e conscientização

Muitas sugestões, como as observadas no QUADRO 35 abaixo, enfatizam a importância de ações educativas, como palestras, cursos e campanhas, para informar e sensibilizar alunos, pais e comunidade sobre questões cruciais como prevenção de drogas, violência e promoção de um ambiente mais seguro. Essas ações visam conscientizar os alunos sobre os riscos e promover comportamentos seguros, bem como conscientizar a comunidade sobre seu papel na segurança escolar e contribuir com o seu preparo para agir em situações de crise.

QUADRO 35 - AÇÕES DE PREVENÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO

Tema 2
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ações coletivas que conscientizem os estudantes. ▪ Ações preventivas, palestras sobre drogas, violência, etc. ▪ Campanhas contra a violência. ▪ Palestras e reuniões. ▪ Elaborar mais projetos sobre segurança e combate às drogas. ▪ Ter com frequência palestras sobre violência. ▪ Um projeto de conscientização não só dos alunos, mas também dos pais. ▪ Palestras e reuniões. ▪ Palestras, presença mais efetiva na escola por parte da polícia. ▪ Ter mais reuniões para se falar uma só língua, saber o papel da escola, da polícia e da comunidade. ▪ Um projeto de conscientização não só dos alunos, mas também dos pais. ▪ Ações coletivas que conscientizem os estudantes. ▪ Em primeiro lugar, os pais têm que cuidar mais dos seus filhos, e professores e pedagogos ficar mais atentos a comportamentos estranhos dos alunos. ▪ Atendimento aos alunos menos favorecidos, através de palestras, diálogos abertos entre os mesmos. ▪ Comunicação mais efetiva, palestras preventivas. ▪ Cursos para professores e funcionários.

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Terceira sugestão: Presença da polícia na escola

Diversas sugestões mencionam o aumento da segurança nas escolas a partir do aumento da presença física e ações das forças de segurança para garantir um ambiente escolar mais seguro e prevenir potenciais problemas. As medidas propostas incluem o aumento do efetivo policial, especialmente da Patrulha Escolar, uma presença mais frequente da polícia nas escolas e o fortalecimento das rondas nos arredores. Algumas dessas sugestões podem ser observadas no QUADRO 36.

QUADRO 36 - PRESENÇA DA POLÍCIA NA ESCOLA

Tema 3
<ul style="list-style-type: none"> ▪ A Patrulha Escolar precisa de mais poder de atuação. ▪ A presença da Polícia na escola é um canal de comunicação com contato direto e mais eficaz. ▪ Ampliar o número de patrulhas para atender às muitas escolas que existem e, assim, poder estabelecer parcerias e vínculos de cooperação entre os agentes envolvidos. ▪ Aumentar o efetivo. Os patrulheiros têm que se desdobrar para atender a todos. ▪ Aumentar o número de policiais e mais rondas no entorno da escola. ▪ Aumentar o número de policiais para a Patrulha Escolar para que ao menos consigam ter mais disponibilidade para as escolas. ▪ Maior presença da patrulha na escola para orientação e palestras. ▪ Ter mais efetivo da patrulha para estar mais próximo das Escolas. ▪ Aumentar o efetivo. Os patrulheiros têm que se desdobrar para atender a todos. ▪ Aumentar o número de efetivos do BPEC. ▪ Aumentar o número de policiais e mais rondas no entorno da escola. ▪ Aumentar o número de policiais para a Patrulha Escolar para que ao menos consigam ter mais disponibilidade para as escolas. ▪ Maior policiamento externo.

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

Quarta sugestão: Capacitação e formação

As respostas sugerem a importância de fornecer treinamento e capacitação adequados para professores, funcionários, policiais e outros membros da comunidade. A capacitação é vista como uma maneira de preparar os profissionais envolvidos para lidar de forma sensível e eficaz com as complexidades e desafios da segurança escolar. Algumas dessas ideias podem ser observadas no QUADRO 37.

QUADRO 37 - CAPACITAÇÃO E FORMAÇÃO

Tema 4
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Curso para professores e funcionários. ▪ Cursos. ▪ Investimento na formação da patrulha escolar em conjunto com as escolas para conhecer a realidade escolar. ▪ Melhor preparo dos policiais. ▪ Palestras com especialistas da Delegacia do Adolescente. ▪ Preparar os policiais para trabalhar nas escolas. Aqui é muito diferente das ruas, não pode ter o mesmo perfil. ▪ Ter mais profissionais nos atendendo. ▪ Ter mais reuniões para se falar uma só língua, saber o papel da escola, da polícia e da comunidade. ▪ Trazer a polícia para o ambiente escolar com frequência. Reuniões com os responsáveis, diálogo aberto com os estudantes, palestras em conjunto conscientizando a comunidade escolar. ▪ Usar de bom senso e aplicar a lei de forma efetiva, pois atualmente a lei está escrita mas não praticada.

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).

6.5 SÍNTESE CONCLUSIVA

Apresentam-se, nesta subseção, de maneira sintética os resultados principais obtidos com relação a cada um dos quatro blocos de respostas que foram reunidas ao longo do trabalho de organização e sistematização.

No **primeiro bloco**, relativo à caracterização dos participantes, encontram-se informações sobre a seleção das escolas, perfil demográfico dos educadores, tempo de formação, atuação em escolas públicas, tipos de escolas e turnos de trabalho.

Das 20 escolas que foram selecionadas em diferentes regiões de Curitiba, houve a participação de 110 pessoas, que responderam ao questionário autoaplicável no formato *Google Forms*. A maioria desses participantes (71,81% - 79) possui idade superior a 45 anos, havendo uma predominância do gênero feminino (67,27% - 74). Grande parte (69,09% - 76) dos participantes possui filhos, com quase metade (49,60% - 61) tendo filhos em fase adulta (acima de 21 anos).

Na realidade precária das escolas brasileiras, onde os educadores frequentemente enfrentam condições de trabalho indignas (Patto, 2002), o fato de mais de três quartos dos respondentes terem idade superior a 45 anos - o que, por si só, já é uma situação desafiadora - torna-se ainda mais complexo quando consideramos que esses educadores também estão lidando com o aumento e o agravamento da violência.

Cerca de 60% (66) dos participantes possuem especialização como maior nível de escolaridade. A maioria (79,09% - 87) dos participantes possui experiência de atuação em escola pública de pelo menos 10 anos, sendo que mais da metade (55,45% - 61) dos participantes é formado há mais de duas décadas. Aproximadamente 64,55% (71) dos respondentes trabalham atualmente em apenas uma escola.

A maioria dos participantes atua somente em escolas estaduais (94 - 85,45%), enquanto 10,91% (12) também atuam em escolas particulares e 7,27% (8) em escolas municipais. Quanto aos turnos de trabalho, 46,36% (51) dos participantes trabalham nos turnos matutino e vespertino.

Neste **segundo bloco**, referente à presença da polícia em contextos escolares, foram apresentados os diferentes pontos de vista dos participantes em relação à segurança da escola em que trabalham, suas opiniões sobre a presença da

polícia na escola e quais atividades eles consideraram apropriadas ou necessárias para a polícia desempenhar dentro do ambiente escolar.

Cerca de 41,81% (46) dos participantes consideraram a escola em que atuam segura ou muito segura. Uma proporção semelhante (32,73% - 28) de respondentes manteve-se “indecisos”. As justificativas para essa percepção de segurança foram organizadas e sistematizadas em cinco categorias: (1) Características do entorno da escola; (2) Policiamento e segurança externa; (3) Controle de acesso e segurança predial; (4) Equipamentos e recursos humanos para segurança; (5) Relações escola, polícia e comunidade.

Quanto ao entorno da escola, observou-se que a localização urbana, a exposição à violência, o consumo de drogas e a falta de movimento e iluminação adequada, bem como a proximidade a postos policiais são fatores que podem influenciar na percepção de segurança dos participantes.

Alguns relatos sobre policiamento e segurança externa revelam um quadro de inquietações e preocupações relacionadas à falta de policiamento adequado nas imediações das escolas. Algumas observações destacam a necessidade de uma presença policial mais constante, especialmente nos horários de entrada e saída. A falta de rondas e a limitação de viaturas são aspectos que parecem refletir a sensação de insegurança. A sugestão de ampliar a frequência do patrulhamento escolar também reflete um esforço no sentido de buscar uma presença policial mais efetiva, visando contribuir para a promoção de um ambiente escolar mais seguro e protegido.

O controle de acesso e a segurança da estrutura física das escolas também foram fatores mencionados. Alguns participantes expressaram preocupações com a facilidade de entrada de pessoas não autorizadas e a falta de medidas eficazes para melhorar a segurança da escola.

A preparação e o treinamento dos profissionais da escola para lidar com questões de segurança, juntamente com a presença de recursos tecnológicos, como câmeras de segurança, foram apontados como elementos importantes para promover um ambiente escolar seguro.

Alguns participantes destacaram a importância da organização e da ausência de histórico de violência na escola como fatores que contribuem para a sensação de segurança. De maneira contrária, também expressaram preocupações com situações de violência entre alunos, conflitos familiares e comportamentos problemáticos que podem ameaçar a segurança. A percepção de um possível aumento da violência na

comunidade em geral foi mencionada como um fator que pode repercutir na segurança da escola. Além disso, alguns participantes apontaram possibilidades que podem contribuir para promover um ambiente harmonioso e seguro na escola, como o emprego de técnicas de resolução de conflitos de forma organizada e pacífica, com a mediação e intervenção de profissionais da educação.

Sobre a presença da polícia na escola, 44,54% (49) dos respondentes discordam e 20,91% (23 respondentes) concordam, enquanto 34,55% (38) dos participantes mantiveram-se “indecisos”. As opiniões dos participantes sobre essa questão foram organizadas e sistematizadas em seis conjuntos de justificativas que influenciam seus pontos de vistas: (1) Percepção da presença policial e suas implicações psicossociais; (2) Relações de ambiguidades entre a polícia e a escola; (3) Concepção sobre a presença da polícia na escola; (4) Necessidade da presença policial; (5) Qualificação da atuação policial na escola; (6) Presença e atuação da polícia na escola.

As opiniões sobre a presença policial na escola variam, mas em geral, sugerem que a polícia pode desempenhar um papel na promoção de um ambiente escolar seguro, especialmente em meio às crescentes preocupações sobre incidentes e ameaças. Essa visão é acompanhada de sentimentos de segurança e confiança, embora também haja apreensões sobre possíveis impactos psicossociais dessa presença.

Os participantes que abordaram a questão das ambiguidades na relação entre a polícia e a escola enfatizam a concepção de que a escola deve ser, acima de tudo, um local dedicado à educação, ao aprendizado e à convivência, onde os educadores desempenham um papel fundamental na construção ativa do conhecimento e valores. Essa perspectiva ressalta o papel transformador da escola, indo além da simples instrução. Nesse contexto, a ideia de que a polícia desempenhe um papel central na escola é rejeitada.

Sobre a presença e atuação da polícia na escola, foram identificadas diferentes perspectivas. Algumas opiniões enfatizam que a atuação policial deve se concentrar no perímetro externo das escolas, enquanto a responsabilidade educacional e disciplinar recai sobre os profissionais da educação. Alguns participantes observam a polícia como uma autoridade legítima e enfatizam que sua presença é fundamental em situações excepcionais de violência ou delitos. Neste sentido, outros participantes se manifestam favoráveis a uma atuação mais próxima e

colaborativa entre a escola e a polícia, o que sugere uma abordagem conjunta para questões de segurança e educação.

Quando foram questionados sobre a atuação da polícia na escola, a maioria dos participantes expressou apoio a várias frentes de trabalho. Isso inclui a contenção de violência extrema, revistas de estudantes suspeitos, inibição de delitos, assessoria à equipe gestora em casos de drogas e armas, realização de palestras e oficinas educativas, colaboração no plano de segurança escolar, prevenção do crime e violência, melhoria da sensação de segurança, solução de problemas de insegurança, desencorajamento de comportamentos ilegais e antissociais, e controle da ordem quando necessário. No entanto, em outras áreas, como a mediação de conflitos, a responsabilização de estudantes que se comportem mal na escola, o fortalecimento da autoridade dos educadores e a colaboração com a capacitação de educadores, observamos uma maior diversidade de opiniões e até mesmo discordâncias significativas.

No **terceiro bloco** da pesquisa - sobre a interação dos participantes com a Patrulha Escolar na escola - encontrou-se que 37,27% (41 participantes) não conhecem os policiais que atuam na escola, 23,64% (26 participantes) conhecem apenas de vista, 21,82% (24 participantes) conhecem pelo nome, e 10,91% (12 participantes) conhecem, mas não lembram os nomes.

Os resultados mostram que existe uma distribuição variada no grau de conhecimento e interação dos participantes com a Patrulha Escolar que atua na escola. Embora parte dos respondentes tenha algum nível de familiaridade com os policiais, uma proporção significativa não conhece os policiais ou os conhece apenas visualmente, o que sugere espaço para melhorias na comunicação e interação entre a equipe policial e a comunidade escolar.

Sobre possíveis situações de acionamentos da Patrulha Escolar pela escola em que os participantes trabalham, os resultados mostram que a maioria (77,27% - 85 respondentes) indicou que a escola já fez acionamentos da Patrulha Escolar, sugerindo que a intervenção da PEC é comum nas escolas de Curitiba.

Os resultados também mostraram que as situações mais frequentes para acionar a Patrulha Escolar incluem brigas de alunos (70,59% - 60 menções), policiamento no entorno da escola (44,71% - 38 menções), permanência em horários de entrada e saída de aula (43,53% - 37 menções), visita comunitária (38,82% - 33 menções) e palestras para estudantes e educadores (35,29% - 30 menções). Isso

pode sugerir que a PEC desempenha um papel multifacetado no contexto escolar, indo além da simples resposta a incidentes de segurança, mas também desempenhando um papel importante na educação e prevenção.

A maior concentração de acionamentos da Patrulha Escolar está relacionada às interações com a comunidade em situações de normalidade. Isso inclui a presença visível, preventiva e comunitária da Patrulha Escolar, seja dentro da escola ou em suas adjacências, e a manutenção de relações de proximidade com os membros da comunidade escolar.

No entanto, esses dados também levantam preocupações. Pode haver indícios de transferência de responsabilidade e lacunas nas estratégias internas de resolução de conflitos da escola. Isso é observado nos acionamentos da Patrulha Escolar para questões disciplinares e de convivência, como aconselhamento de estudantes (23,53% - 20 participantes), casos de ameaças contra educadores (23,53% - 20 participantes) e desrespeito entre estudantes e educadores (17,65% - 15 participantes).

Quanto à presença e ao papel da Patrulha Escolar nas escolas, os resultados mostram uma diversidade de opiniões. A maioria dos participantes (57,27% - 63) concordou que a presença da Patrulha Escolar é necessária dentro da escola. A maioria dos respondentes (47,27% - 52) concordou que os policiais da PEC estão preparados para atuar dentro da escola. Sobre a afirmação de que a Patrulha Escolar deve intervir para resgatar a ordem e a disciplina na escola, as respostas demonstram a existência de uma variedade de percepções, pois 31,81% (35) apresentaram algum grau de concordância e 42,72% (52) apresentaram algum grau de discordância, indicando que pode existir preocupações sobre o papel da polícia em questões disciplinares.

Metade dos participantes (50,00% - 55) discordou da ideia de que a Patrulha Escolar é necessária somente no ambiente externo da escola, o que pode indicar uma visão de que a PEC tem uma atuação mais abrangente na escola. A maioria dos respondentes (51,82% - 57) discordou da ideia de que a Patrulha Escolar deve ser usada para reforçar a autoridade dos educadores. E a maioria dos participantes (80,91% - 89) concordou que a Patrulha Escolar deve participar das situações relacionadas à segurança na escola em conjunto com a comunidade escolar, o que pode indicar um desejo por uma abordagem mais integrada em relação à segurança na escola.

Conforme o ponto de vista dos participantes, o sentimento mais comum associado à presença da Patrulha Escolar em escolas é o de “Segurança”, tanto em estudantes, como nos professores e equipe gestora. Tal constatação pode indicar uma percepção amplamente compartilhada de que a presença da Patrulha Escolar constitui um fator importante para fomentar a sensação de segurança no ambiente escolar. Além disso, outros sentimentos positivos também foram relatados com frequência, como “Respeito”, “Tranquilidade”, “Proteção”, “Ordem” e “Conforto”.

Embora os sentimentos positivos prevaleçam, alguns participantes mencionaram sentimentos negativos, especialmente em relação ao grupo de alunos. “Medo” e “Intimidação” foram os sentimentos negativos mais citados. Os participantes atribuíram às equipes gestoras uma variedade maior de sentimentos positivos à presença da Patrulha Escolar em comparação com alunos e professores. Isso pode ser resultado de uma maior interação entre eles, sugerindo que a equipe gestora vê a Patrulha Escolar como desempenhando um papel mais abrangente e colaborativo no contexto escolar.

A maioria (60,00% - 66) dos participantes manifestou algum grau de confiança na equipe de Patrulha Escolar que atende a sua escola. A confiança na equipe da PEC é sustentada por vários fatores, incluindo sua importância na escola, proporcionando segurança, proteção e apoio em situações de emergência, bem como interagindo de maneira positiva com a comunidade escolar. Além disso, a credibilidade e o profissionalismo da equipe são elementos-chave para essa confiança, pois os participantes reconhecem o treinamento e a competência dos policiais, valorizando seu papel e sentindo-se seguros com sua presença. Essa confiança é reforçada pela sensação de respeito e tranquilidade que a equipe de Patrulha Escolar traz ao ambiente escolar.

Outro aspecto mencionado foi a prontidão, eficácia na resolução de problemas e disposição da Patrulha Escolar para ajudar em situações de violência. Os participantes reconhecem a importância da perspectiva preventiva da atuação policial e sua disposição para atuar de maneira colaborativa com a equipe diretiva. A base da confiança está nos relacionamentos positivos e colaboração entre a equipe de Patrulha Escolar e a escola.

Observa-se, ainda, que a “indecisão” (30,91% - 37) dos participantes em relação à equipe de Patrulha Escolar é resultado de três principais razões: (1) falta de conhecimento e experiências diretas sobre a atuação da equipe; (2) expectativas de

atendimento nem sempre correspondidas devido a preocupações com demora, alta demanda e ineficiência do atendimento; (3) a percepção de limitações de recursos, como poucas viaturas e falta de efetivo. Conhecimentos de episódios negativos envolvendo a polícia também pode afetar a confiança e a percepção dos participantes.

Os resultados que apontam para uma desconfiança (9,09% - 10 respondentes) na equipe de Patrulha Escolar está fundamentada em algumas preocupações e experiências negativas relatadas pelos participantes. Uma das principais inquietações reside no fato de que os membros da equipe não são considerados educadores, sendo vistos como alguém que impõe sua autoridade pelo medo, o que contraria a abordagem pedagógica desejada em um ambiente escolar. Além disso, o não conhecimento dos integrantes da equipe da Patrulha Escolar, a comunicação deficiente, a inconsistência na presença, assim como a falta de resposta em situações críticas, contribuíram para a desconfiança.

O **quarto e último bloco** versou sobre as interações entre polícia e escola. Na questão n.º 36, buscou-se identificar outros atores externos envolvidos nas situações de segurança escolar, além da Patrulha Escolar. Os resultados mostraram um cenário diversificado, que pode sugerir que a comunidade escolar reconhece a importância da colaboração de múltiplos atores na promoção de um ambiente seguro. A família é mencionada em 69,09% (76) das respostas, o Conselho Tutelar com 63,64% (70), o Conselho Escolar com 62,73% (69), a Associação de Pais e Mestres com 53,64% (59) e o Núcleo Regional de Educação (NRE) com 50,91% (56) das menções. Além disso, a comunidade do entorno da escola e o Grêmios Estudantil foram citados nessa participação, com 32,73% (36) e 39,09% (43) das menções, respectivamente.

A questão n.º 37, por sua vez, versou sobre a frequência de participação da “comunidade escolar” na busca por solução para os problemas de insegurança da escola. A maioria dos respondentes relatou uma participação “eventual” (44,55% - 49) ou “frequente” (26,36% - 29). “Muito frequentemente” foi mencionada por 7,27% (8 participantes), enquanto que para 17,27% (19 participantes) e 4,55% (5) a comunidade escolar participa “raramente” ou “nunca”, respectivamente.

Entre os grupos da "comunidade escolar" mais citados como sendo aqueles mais frequentemente envolvidos nas discussões e ações para lidar com os problemas de insegurança da escola, destacaram a Direção (91,82% - 101 respostas), seguida pela Coordenação Pedagógica (80,91% - 89 respostas) e os Professores (71,82% -

79 respostas). Por sua vez, as menções de participação dos Pais e/ou Responsáveis (42,73% - 47 respostas) e dos Alunos (35,45% - 39 respostas) são relativamente menor.

Quanto à obtenção de informações sobre ações concretas que a escola e a Patrulha Escolar tenham empreendido juntas para promover a segurança da comunidade escolar, observou-se um conjunto de medidas preventivas e repressivas que foram organizadas em três grupos, refletindo diferentes aspectos da segurança escolar.

O primeiro grupo destaca medidas reativas que visam abordar e mitigar situações de conflito manifestas na escola, como mediações de conflitos, intervenção em episódios de violência, inibição de comportamentos indesejados e buscas pessoais e coletivas. Esse conjunto de respostas pode sugerir que a Patrulha Escolar esteja atuando diretamente nas questões de disciplina e de comportamento dos alunos a pedido da escola.

O segundo grupo destaca a atuação preventiva, educativa e de apoio, incluindo aconselhamento a familiares e alunos, apoio a vítimas de assaltos, palestras preventivas sobre segurança e drogas, identificação de vulnerabilidades na estrutura física da escola e orientações sobre segurança. O terceiro grupo evidencia a presença da polícia, destacando rondas preventivas, visitas regulares e permanência nos horários de entrada e saída dos alunos.

Na pergunta n.º 40, os participantes forneceram sugestões abrangentes para aprimorar a cooperação entre a escola, a polícia e a comunidade a fim de promover um ambiente escolar mais seguro. O conjunto de respostas foi sistematizado e organizado em 4 grupos de sugestões.

O primeiro enfatizou a importância do engajamento, diálogo e colaboração entre famílias, escola, polícia e comunidade, propondo a criação de canais de comunicação e compartilhamento de informações eficazes, diálogo aberto e reuniões para discutir estratégias de segurança. O segundo destacou a necessidade de ações educativas, enfatizando a importância da conscientização para promover comportamentos seguros e envolver a comunidade. O terceiro sugeriu um aumento da presença da Patrulha Escolar e de ações policiais na escola. E o quarto destacou a importância do treinamento e capacitação adequados, tanto para os policiais como para a comunidade escolar, como elemento fundamental para lidar com os desafios da segurança escolar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas considerações finais estão estruturadas em três seções distintas. A primeira seção retoma o propósito fundamental desta pesquisa e as inquietações que a motivaram. Na segunda seção aborda os principais resultados obtidos e acrescenta algumas observações pessoais. E a terceira seção fornece reflexões sobre os achados da pesquisa e considera perspectivas para o aprimoramento do policiamento escolar.

7.1 EVOLUÇÃO DA RELAÇÃO ESCOLA-POLÍCIA: DAS INQUIETAÇÕES AO CENÁRIO ATUAL

O interesse em abordar essa temática decorreu das preocupações deste pesquisador quando de sua atuação no campo do policiamento escolar. Ao trabalhar com a implantação do Programa Patrulha Escolar Comunitária no interior do Paraná em 2005, observou-se que, embora o programa tenha sido concebido com a intenção de adotar uma abordagem policial comunitária e cidadã, muitas vezes, as práticas decorrentes dessa nova relação entre a escola e a polícia acabavam sendo direcionadas para um modelo de resposta tradicional aos problemas de insegurança, centrado na perspectiva policial do problema.

Embora a Patrulha Escolar tenha sido concebida para atuar com base nos princípios da filosofia de polícia comunitária, a mera presença policial nas escolas, em certos momentos, tem gerado tensões e ambiguidades que entram em conflito com os objetivos educacionais e comprometem a atuação policial. Uma série de consequências foram observadas, incluindo a falta de clareza e confusão nos papéis desempenhados, enfraquecimento das autoridades envolvidas e até mesmo o reforço de elementos de violência simbólica, frequentemente em contradição com os princípios educacionais.

Após duas décadas de implementação do Programa PEC, em que premissas da polícia comunitária serviram como base para o desenvolvimento da estratégia de policiamento escolar, observa-se ainda tensões e ambiguidades na relação entre a escola e a polícia. Esta pesquisa teve como objetivo central a identificação das concepções de diretores, pedagogos e professores sobre a atuação da Patrulha

Escolar nas escolas de Curitiba, buscando compreender as repercussões da presença da Patrulha Escolar nas instituições de ensino.

Para alcançar esse objetivo, realizamos uma pesquisa de enfoque misto, combinando abordagens quantitativas e qualitativas, com a posterior construção de categorias para análise das respostas dos participantes. O levantamento de dados foi conduzido por meio de um questionário autoaplicável, contendo perguntas abertas e fechadas, utilizando a plataforma *Google Forms*. A pesquisa envolveu um total de 110 respondentes, compreendendo 24 diretores (21,82%), 16 pedagogos (14,82%) e 70 professores (63,64%) que atuam em 20 escolas estaduais em Curitiba.

7.2 OS PRINCIPAIS RESULTADOS E OBSERVAÇÕES PESSOAIS

O questionário aplicado neste estudo foi composto por 41 questões, agrupadas em 4 blocos temáticos: (1) Caracterização dos participantes; (2) A presença da polícia em contextos escolares; (3) A presença e atuação da Patrulha Escolar na escola; (4) Interações entre polícia e escola.

No **primeiro bloco**, observou-se que a maioria dos participantes tinha idade superior a 45 anos (71,81% - 79), reconhecidos como do gênero feminino (67,27% - 74), com filhos (69,09% - 76), uma trajetória de pelo menos 10 anos de atuação em escolas públicas (79,09% - 87) e atuante exclusivamente em escolas estaduais (85,45% - 94).

No **segundo bloco**, dedicado a presença da polícia em contextos escolares, observou-se que a maioria dos participantes (41,81% - 46) considerou segura ou muito segura a escola onde trabalhavam. Cerca de 32,73% (28) dos respondentes mantiveram uma posição "indecisa". Fatores como as características do entorno da escola, a presença policial constante, especialmente da Patrulha Escolar, o controle de acesso à escola e a capacitação dos profissionais da educação para lidar com questões de segurança foram apontados como elementos que podem influenciar positivamente a percepção de segurança, mas também podem suscitar preocupações nesse contexto.

Uma das questões centrais desse bloco foi a identificação das percepções dos participantes em relação à afirmação "escola não é lugar de polícia". Os resultados revelaram uma diversidade de opiniões entre os respondentes. A maioria

(44,54% - 49) discordou da assertiva, enquanto 34,55% (38) optaram por uma posição "indecisa" e 20,91% (23) concordaram.

Embora a maioria dos respondentes manifeste algum apoio à presença da polícia nas escolas e reconheça a importância dessa parceria na construção da segurança escolar, observam-se preocupações que não devem ser negligenciadas. Essas preocupações incluem a incerteza sobre os impactos mais amplos dessa relação, a não interferência da polícia em questões pedagógicas e a associação da presença policial a métodos coercivos de resgate da disciplina, entre outras. Essa heterogeneidade de perspectivas sugere que há divergências quanto à concepção de como a segurança nas escolas deve ser alcançada e ao papel que a polícia poderia desempenhar nesse contexto.

Os resultados também mostraram uma variedade de formas de atuação da polícia nas escolas, que foram indicadas pelos respondentes como, intervenções em situações de violência extrema (87,27% - 96), revistas de estudantes suspeitos (80,91% - 89), inibição de delitos (78,18% - 86), assessoria à equipe gestora em casos relacionados a drogas, armas e delitos (90,91% - 100), realização de atividades educacionais voltadas para a prevenção (85,45% - 94 e 83,64% - 92), colaboração na elaboração de planos de segurança (90,91% - 100), assistência conjunta para solucionar problemas de insegurança (84,54% - 93) e desencorajamento do porte de drogas e bebidas alcoólicas nas escolas (85,45% - 94).

No entanto, outras formas de atuação também geram divergências de opiniões. Houve discordância por parte de 49,09% (54) dos participantes em relação a mediação de conflitos escolares e discordância de 44,55% (49) dos respondentes em relação à responsabilização de estudantes que se comportem mal na escola. O fortalecimento da autoridade dos educadores pela polícia (24,54% - 27) e o apoio a escola no controle e resgate da ordem (19,09% - 21) também tiveram discordâncias.

Essas discordâncias e eventuais posicionamentos "indecisos" podem sugerir preocupações com potenciais abusos de poder ou conflitos entre as autoridades educacionais e a polícia. Elas também podem indicar que alguns participantes percebem a intervenção policial como intimidante e invasiva na esfera pedagógica, ou questionam como essas intervenções podem afetar o clima escolar e a vida dos estudantes. Em síntese, podem revelar que nessas circunstâncias a escola não precisaria da presença da polícia, se outras condições existissem.

No **terceiro bloco**, abordamos questões específicas relacionadas à presença e atuação da Patrulha Escolar na escola. Observamos que 77,27% (85) dos respondentes indicaram que a escola já acionou a Patrulha Escolar. As três situações mencionadas com mais frequência, que resultaram nesses acionamentos, foram briga entre alunos (70,59% - 60), policiamento do entorno da escola (44,71% - 38) e permanência em horários de entrada e saída de aula (43,53% - 37). Outras situações, como visitas na escola (38,82% - 33 menções) e palestras para estudantes e/ou educadores (35,29% - 30 menções), podem sugerir que a Patrulha Escolar tem uma atuação na escola multifacetada.

Sobre a presença da Patrulha Escolar ser necessária dentro da escola, 57,27% (63) dos participantes concordaram. Permaneceram “indecisos” 20% (22) dos respondentes e 22,73% (25) discordaram. Quando perguntamos sobre a presença da Patrulha Escolar se limitar apenas ao ambiente externo da escola, 50% (55) dos respondentes discordaram e 25,45% (28) permaneceram “indecisos”. Aproximadamente um quinto (23,64% - 26) dos respondentes concordou.

Quando observamos as opiniões dos participantes que são contrários à atuação da Patrulha Escolar dentro da escola e favoráveis à uma atuação limitada apenas ao ambiente externo, verificamos que as respostas são proporcionais àquelas manifestadas contrárias à presença da polícia na escola (20,91% - 23). Contudo, o número de participantes que permaneceram “indecisos” (34,55% - 38) em relação à presença da polícia na escola, é maior quando comparado com os respondentes “indecisos” das questões anteriores. Isso pode sugerir que a ideia de uma Patrulha Escolar especializada dentro da escola é mais aceitável do que uma presença policial generalista e tradicional, embora ainda haja controvérsias.

Sobre a Patrulha Escolar ser chamada para resgatar a ordem e a disciplina na escola, 42,72% (47) dos participantes discordaram e 25,45% (28) permaneceram “indecisos”. Contudo, 31,81% (35) concordaram com essa atuação, o que pode indicar que a Patrulha Escolar talvez esteja sendo demanda e atuando na escola de maneira ambígua, extrapolando seu campo de atuação.

Nessa perspectiva, os sentimentos mais associados pelos participantes em relação à presença da Patrulha Escolar na escola são “segurança” e “respeito”. Contudo, os respondentes também associaram essa presença ao “medo” como um possível sentimento gerado, principalmente, nos alunos. Essa relação entre segurança, respeito e medo, reforça algumas das preocupações apresentadas por

Giglio (2002), Ferreira (2015a), Stival (2007), Castro (2013), com a atuação da PEC dentro da escola, principalmente, quando a lógica da abordagem da escola e da Patrulha Escolar fica centrada na culpabilização dos alunos como os únicos responsáveis pela violência do ambiente escolar.

O programa PEC está fundamentado na filosofia de uma polícia comunitária, com foco na prevenção e na interação ativa com a comunidade escolar e outras instituições. Esse enfoque é reconhecido pelas manifestações positivas de 60% (66) dos participantes que expressaram confiança na equipe de Patrulha Escolar que atua nas suas escolas. Esses respondentes destacaram a relevância da presença da PEC, a competência e profissionalismo de sua equipe, bem como sua pronta disponibilidade para colaborar com a escola em diversas situações.

Contudo, por mais bem intencionado e estruturado que o programa seja, surgem perguntas críticas quando consideramos para quem e em que condições essa busca por segurança e respeito é direcionada. Talvez resida aqui um dos grandes desafios dessa nova relação entre escola e polícia: construir coletivamente a segurança escolar sem permitir uma reinvenção perversa da escola, que pode se afastar do ideal de ser um “espaço educativo voltado para o desenvolvimento humano”, para se tornar um “lugar do medo, da sociabilidade cindida e da ausência da tolerância” (Sposito, 2002, p. 116).

A implementação de qualquer política de segurança escolar, que envolva a atuação da polícia na escola, deve ser cuidadosamente avaliada quanto ao impacto que pode ter sobre os alunos. Embora a segurança seja uma prioridade, é fundamental considerar como essa busca por segurança pode afetar a experiência escolar e o bem-estar emocional dos alunos. O medo associado à presença policial pode criar um ambiente de tensão e ansiedade, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem. Ao buscarmos garantir a construção coletiva da segurança escolar, é igualmente importante assegurar que os alunos se sintam respeitados e apoiados. A eficácia de uma abordagem coletiva para enfrentamento da violência não deve ser medida apenas pela redução de incidentes violentos, mas também pelo impacto positivo que tem na experiência educacional dos alunos. Isso requer uma abordagem equilibrada que considere não apenas a segurança, mas também as implicações psicossociais e emocionais da presença da polícia em contextos escolares.

No **quarto bloco**, que trata das interações entre a polícia e a escola, os participantes mencionaram com mais frequência como parceiros envolvidos em

questões de segurança escolar a família (69,09% - 76), o Conselho Tutelar (63,64% - 70), o Conselho Escolar (62,73% - 69) e a Associação de Pais e Mestres (53,64% - 59). No entanto, quando perguntados sobre a frequência da participação da "comunidade escolar" em busca de soluções para problemas de segurança na escola, os respondentes indicaram que essa participação tende a ser "eventualmente" (44,55% - 49), "raramente" (17,27% - 19) e inexistente (4,55% - 5). Isso pode sugerir uma diferença entre a ideia de colaboração na resolução de problemas e a prática real. Além disso, observou-se que a participação dos pais/responsáveis (42,73% - 47) e dos alunos (35,45% - 39) foi menos mencionada como integrantes que participam das discussões e ações para enfrentar problemas de segurança da escola, quando comparados com as menções dos demais integrantes da comunidade escolar.

No que diz respeito às ações realizadas pela escola em parceria com a Patrulha Escolar para promover a segurança na comunidade escolar, observamos que a maioria das medidas adotadas se concentram em ações reativas inerentes aos conflitos manifestos na escola, em atividades preventivas e em ações educacionais, além de garantir a presença policial. No entanto, nenhum dos participantes mencionou ações ou projetos colaborativos entre a Patrulha Escolar e a comunidade para abordar problemas específicos de segurança.

As interações relatadas pelos participantes e as sugestões para melhorar a parceria entre a escola, a polícia e a comunidade apontam para lacunas na atuação da Patrulha Escolar. Embora o modelo de segurança cidadã exija uma abordagem mais próxima da comunidade escolar, parece que a relação entre escola e polícia ainda não evoluiu para um modelo efetivo de resolução colaborativa de problemas. Isso requer não apenas proximidade, mas também uma abordagem multidisciplinar que envolva a resolução de problemas e a ligação com recursos comunitários.

7.3 ALGUMAS PERSPECTIVAS PARA O POLICIAMENTO ESCOLAR

A compreensão do processo grupal pode auxiliar a polícia a compreender a dinâmica das comunidades escolares. A polícia pode se beneficiar ao compreender como os grupos se formam, interagem e influenciam o comportamento das pessoas. Compreender o "grupo" é uma condição necessária para "conhecer as determinações sociais que agem sobre o indivíduo, bem como a sua ação como sujeito histórico,

partindo do pressuposto que toda ação transformadora da sociedade só pode ocorrer quando indivíduos se agrupam” (Lane, 1989, p. 78).

Ao reconhecer que grupos, tais como estudantes, professores, pais e funcionários da escola, desempenham papéis cruciais na formação da consciência e na busca por soluções para os problemas, a Patrulha Escolar pode direcionar seus esforços para melhorar a comunicação, compreender suas preocupações e facilitar a participação ativa desses grupos.

A ênfase nas relações grupais e comunitárias pode auxiliar a polícia a construir relações de confiança e respeito dentro da comunidade escolar. Isso não envolve apenas o estabelecimento de uma presença física, mas também a escuta ativa das preocupações e necessidades dos membros da comunidade. A polícia pode ser vista como uma parceira e aliada em vez de uma presença autoritária. Uma presença que valoriza as opiniões e contribuições de todos os envolvidos, em vez de impor soluções de cima para baixo. As intervenções comunitárias ensejam participações colaborativas e horizontais dos envolvidos, em todas as etapas do trabalho (Freitas, 2014a). Essa abordagem pode resultar em um ambiente em que as pessoas estão mais abertas a compartilhar informações e a colaborar com a construção coletiva.

A Patrulha Escolar pode contribuir ainda mais com as escolas no desenvolvimento de temas educativos relacionados a comportamentos preventivos de segurança, identificação de vulnerabilidades na estrutura física da escola, o funcionamento do Sistema de Segurança e de Justiça, o papel social da polícia e direitos e responsabilidades legais para os membros da comunidade escolar. Além disso, promover discussões sobre problemas sociais mais abrangentes que afetam a segurança e o bem-estar da comunidade, como o bullying, o uso de drogas, violência, cidadania responsável, entre outros, permite que os membros da comunidade compreendam melhor os fatores subjacentes aos problemas e desafios que enfrentam, desenvolvendo assim uma visão crítica sobre essas questões e melhorando sua disposição para colaborar na busca de soluções.

De acordo com as perspectivas de Galvão (2002) e Balestreri (2003), o desafio está em os policiais agirem de maneira ética, respeitosa e justa, mostrando à comunidade os valores e comportamentos que promovem uma sociedade democrática e saudável.

A comunidade deve ser reconhecida como um local de encontro, integração, e construção de identidade compartilhada, ensejando uma sensibilidade social para compreender e respeitar as diferentes realidades e perspectivas das pessoas, independente de sua condição social (Freitas, 2010).

Nesse contexto, a eficácia da atuação policial em escolas está diretamente relacionada à compreensão não apenas das questões de segurança, mas também das dinâmicas sociais das comunidades atendidas. Isso implica ouvir atentamente as preocupações dos indivíduos e trabalhar em parceria com a comunidade escolar para encontrar soluções para os desafios locais. Além disso, é essencial entender os fatores mais amplos responsáveis pelas condições nas quais as pessoas vivem e onde as escolas estão inseridas. Portanto, adotar uma abordagem sensível, colaborativa e alinhada com esses princípios é fundamental para promover a cooperação e a participação na construção de comunidades mais seguras e dignas.

Além das reflexões sobre os aportes teóricos, observamos também algumas descobertas obtidas a partir da revisão da literatura e da coleta de opiniões e experiências dos participantes envolvidos na dinâmica escolar. Algumas reflexões, frutos das observações desses achados, também podem ajudar a escola e a polícia a repensarem suas relações e a encontrarem juntos alternativas mais eficazes de construção coletiva da segurança na sociedade e nas escolas.

Em busca da promoção de um ambiente escolar seguro e propício ao desenvolvimento dos alunos, tanto a presença da polícia na escola quanto as estratégias de comunicação e envolvimento da comunidade escolar desempenham papéis importantes. A presença policial, orientada por princípios de polícia comunitária, respeito aos direitos humanos e promoção da cultura de paz, pode ser um recurso para fortalecer o papel da escola, apoiando na compreensão e encaminhamento de problemas de segurança e evitando a “policialização” dos conflitos escolares. Por outro lado, estratégias que enfatizam o engajamento, o diálogo e a cooperação entre famílias, escola e comunidade são essenciais para promover uma vida mais segura e justa a todos. Isso envolve a criação de canais de comunicação efetiva, compartilhamento de informações e a realização de reuniões regulares para discutir estratégias de segurança. Devemos falar a mesma língua, entender o papel de cada um e trabalhar juntos para solucionar problemas.

A prevenção é pedra angular da segurança nas escolas. Embora a responsabilidade central pelas questões educacionais recaia sobre a escola, há uma

clara demanda por ações educativas, como palestras, cursos e campanhas, que podem capacitar os atores centrais da escola. Nesse contexto, o papel de uma polícia cidadã é complementar, auxiliando a escola na compreensão e resolução de problemas que ameacem a segurança no dia a dia da instituição. Isso inclui compartilhar experiências como ponto de partida para o desenvolvimento de políticas locais de resolução de problemas, conscientizar pais e alunos sobre os riscos e promover comportamentos seguros. Além disso, tais ações educativas tem o propósito de conscientizar a comunidade sobre seu papel na segurança escolar e contribuir com o seu preparo para agir em situações de crise.

A construção de um ambiente escolar seguro não se faz meramente com presença policial. Envolve uma abordagem mais abrangente e histórico-social sobre essas relações, e onde possam ser analisados a prevenção, a cooperação, o entendimento de papéis e, fundamentalmente, a capacitação e o preparo adequado de todos os envolvidos, apoiados em princípios de formação ética e de defesa de direitos humanos. As escolas desempenham um papel fundamental na formação dos alunos e devem estar preparadas para prevenir e abordar questões de disciplina e segurança de forma educativa. Isso exige que professores e funcionários recebam treinamento para compreender a dinâmica escolar, identificar sinais de alerta, resolver conflitos e promover um ambiente seguro desde o início.

Da mesma forma, os policiais que atuam nas escolas devem passar por treinamentos específicos que os capacitem a interagir com jovens, mediar conflitos e aplicar abordagens orientada para a solução de problemas, alinhando-se com os valores educacionais. Além disso, a capacitação não deve se limitar aos profissionais; ela também deve ser estendida à comunidade de pais, alunos e vizinhos da escola. Dessa forma, construímos uma base sólida para a segurança escolar que não apenas promove uma cultura de respeito, colaboração e responsabilidade compartilhada, mas também reconhece a dinâmica educacional em seu contexto histórico.

É importante também apontar outros aspectos que derivam da pesquisa realizada. O número e o tipo de participantes, por exemplo, pode não representar todas as facetas e perspectivas presentes na dinâmica dos contextos escolares. Nesta ótica, as experiências e opiniões dos(as) alunos(as) em escolas, onde há atuação da Patrulha Escolar, incluindo sua concepção sobre a presença da Patrulha Escolar, a segurança percebida e como isso afeta o seu bem-estar e aprendizado, são aspectos importantes a serem explorados em pesquisas futuras.

A própria condução da pesquisa na região de Curitiba pode limitar a generalização das descobertas para outras partes do estado, embora a proposta deste estudo não tenha sido isso. Essa lacuna pode ser preenchida com estudos que envolvam essas dimensões nas escolas de outras regiões do Paraná. A própria aplicação de questionário pode ter limitado a profundidade das respostas dos participantes e não ter permitido uma exploração mais aprofundada das questões em um ambiente de entrevista qualitativa.

E, por fim, e também de importância, o fato de que o questionário foi introduzido aos educadores por este pesquisador que também é policial. Depreendem-se daqui as dificuldades de separação das interferências entre pesquisador, tema e respondentes. Assim, apesar de ter sido aplicado no modo anônimo e formato online, a possibilidade dos respondentes saberem desta condição profissional pode ter tido uma influência nas respostas e/ou na maneira de se posicionarem. Talvez, em parte, isto possa explicar o número significativo de respostas “indecisas” em alguns temas mais sensíveis, como por exemplo, quando indagados se deveria ou não existir polícia dentro da escola.

Esta pesquisa pretendeu contribuir para o campo da educação submetido às condições de segurança em que se encontram as escolas, ao ter estudado, na opinião dos educadores, a relação entre escola e polícia, particularmente no contexto Paranaense.

Os participantes indicam a importância da colaboração entre a escola, a polícia e a comunidade para a promoção de um ambiente escolar seguro, ainda que possam ter visões distintas sobre como essa colaboração deve ser implementada e quais devem ser os limites do envolvimento policial. Para uma atuação conjunta, seria necessário envolver diversos atores para enfrentar os desafios associados a contextos mais amplos, incluindo as escolas. Isso sinaliza a necessidade de uma abordagem mais integrada da segurança escolar, apresentando desafios para as relações entre polícia e escola, onde diversas questões sociais mais abrangentes impactam nessa relação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Escola e violência**. Brasília: Unesco, 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000070.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2021.

_____, Miriam *et al.* **Escolas inovadoras**: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, 2003. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131747>>. Acesso em: 01 mar. 2021.

_____, Miriam *et al.* **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145265>>. Acesso em: 01 mar. 2021.

_____, Miriam *et al.* Os caminhos da pesquisa em Violência nas Escolas: Entrevista com Miriam Abramovay. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, v. 12, n. 2, p. 292-315, 2018. Disponível em: <<https://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/1084>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília: Unesco, 2002. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125791>>. Acesso em: 01 mar. 2021.

ABREU, Ronaldo de. Estudo comparativo sobre a efetividade e o efeito de projetos e programas desenvolvidos pela Polícia Militar do Paraná na perspectiva de Polícia Comunitária. **Artigos do Curso Superior de Polícia**, São José dos Pinhais, PR: 2015. V. 2. TCCP (Curso Superior de Polícia) - APMG, São José dos Pinhais, 2015. Disponível em: <<http://biblioteca.unespar.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/000041/000041f2.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2021.

BALESTRERI, Ricardo Brisolla. **Direitos humanos**: coisa de polícia. Passo Fundo-RS: Edições CAPEC, Gráfica Editora Berthier, 2003.

BARCELLOS, Carlos Alberto. Prefácio. **Na inquietude da Paz**. BALESTRERI, Ricardo Brisolla (Org.). Passo Fundo: Gráfica Editora Berthier, p. 13-31, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Iracema Dimaria Evangelista. **Formação e(m) Psicologia Social Comunitária**: análise de propostas curriculares nas Instituições de Ensino Superior do Paraná e de publicações especializadas. 2021, 191f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

BELEM, Warner Di Francesco. **Patrulha Escolar: a atuação nas escolas públicas estaduais com o público infantojuvenil**. 2019, 96f. Dissertação (Mestrado Profissional em Segurança Pública) - Universidade Vila Velha, Vila Velha, 2019.

BELUCI, Thaise; SHIMIZU, Alessandra de Moraes. Injustiças no cotidiano escolar: percepções de membros de uma escola pública. **Psicologia escolar e educacional**, v. 11, p. 353-364, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/J7Hdybyg6qB6YKJDZHB9mKQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 nov. 2021.

BENGOCHEA, Jorge Luiz Paz *et al.*. A transição de uma polícia de controle para uma polícia cidadã. **São Paulo em perspectiva**, v. 18, n. 1, p. 119-131, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000100015. Acesso em: 1 ago. 2020.

BESERRA, Leonel José. Análise comparativa de efetividade das ações de policiamento escolar nos entes federativos brasileiros, com o policiamento comunitário escolar desenvolvido pela Polícia Militar do Paraná. **Artigos do Curso Superior de Polícia**, 2017. CSP 2017, v.2, p. 272-300. Disponível em: <http://biblioteca.unespar.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/00005d/00005df8.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

BITTNER, Egon. **Aspectos do trabalho policial**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

BLASIUS, Luciano. **A resiliência na formação do policial**. 2008. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

_____, Luciano. **Compreensão da violência escolar no âmbito da polícia militar do paraná**. 2014. 147f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

BONDARUK, Roberson Luiz; SOUZA, César Alberto. **Polícia comunitária, polícia cidadã para um povo cidadão**. Curitiba: AVM, 2007.

BOTH, Laura Jane Ribeiro Garbini. **A polícia no cotidiano escolar: um estudo a partir da Patrulha Escolar do Paraná**. 2012, 220f. Tese (Doutorado) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei n.º 13.675, de 11 de junho de 2018. Disciplina a organização e o funcionamento dos órgãos responsáveis pela segurança pública, nos termos do § 7º do art. 144 da Constituição Federal; cria a Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS); institui o Sistema Único de Segurança Pública (Susp); altera a Lei Complementar nº 79, de 7 de janeiro de 1994, a Lei nº 10.201, de 14 de fevereiro de 2001, e a Lei nº 11.530, de 24 de outubro de 2007; e revoga dispositivos da Lei nº 12.681, de 4 de julho de 2012. **Diário Oficial da União n.º 111 - Seção 1**, Brasília, DF, 12 jun. 2018. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13675.htm>. Acesso em: 3 jun. 2023.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Introdução: A psicologia social comunitária. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). **Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, p. 81-99, 2008.

CAPPI, Ricardo. Paz nas Escolas: O Papel da Polícia. **Na inquietude da Paz**. BALESTRERI, Ricardo Brisolla (Org.). Passo Fundo: Gráfica Editora Bertheir, p. 97-116, 2003.

CARDOSO, João Casqueira; GOMES, Candido Alberto; SANTANA, Edna Ugolini. Escola e polícia em três países: vinho novo em odres velhos ou a crise das instituições. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, p. 685-710, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8FZMtyVQXXs3v68BfcczqWx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 1 nov. 2021.

CASTRO, Catia Ronsani. **A Patrulha Escolar Comunitária (PEC) como expressão da política de segurança pública brasileira da crise estrutural do capital**. 2013, 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

CERQUEIRA, Daniel Ricardo de Castro. **Causas e consequências do crime no Brasil**. Rio de Janeiro: BNDES, 2014.

_____, Daniel Ricardo de Castro *et al.*. **Indicadores multidimensionais de educação e homicídios nos territórios focalizados pelo Pacto Nacional pela Redução de Homicídios**. Brasília: IPEA, 2016, p. 52. Nota Técnica n.º 18.

_____, Daniel Ricardo de Castro *et al.*. Atlas da Violência 2021. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2023.

CEZÁRIO, Kelly de Freitas Souza. Os jovens em Portugal e a Polícia de Segurança Pública (PSP)–Um policiamento orientado para a cidadania: o Programa Integrado de Policiamento de Proximidade (Pipp). **Revista brasileira de segurança pública**, v. 3, n. 1, 2009. Disponível em: <<https://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/40>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

CIESLAK, Altivir; FERREIRA, Éveron César Puchetti. **Atuação da Patrulha Escolar Comunitária e segurança nas escolas do Estado do Paraná**. 2008, 121 f. Monografia (Especialização em Gestão Estratégica em Segurança Pública) - Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2008.

COSME E DAMIÃO. **Revista do Batalhão de Guardas**. Curitiba: Quartel da Polícia Militar do Estado do Paraná, jun./jul. 1961.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 67–80, 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698>. Acesso em: 18 jul. 2023.

DEBARBIEUX, Eric. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 59-92.

DE MIRA, Luciane Oliveira; PAULY, Evaldo Luis. As possibilidades de redução da violência escolar: Sistema de Registro de Situações de Violências nas Escolas de Canoas (RS). **Revista Brasileira de Segurança Pública**, v. 9, n. 2, 2015. Disponível em <https://www.forumseguranca.org.br/revista/index.php/rbsp/article/view/509>. Acesso em: 25 nov. 2021.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, M. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a. p. 31-60.

DIAS NETO, Theodomiro. Um projeto integrado de segurança nas escolas. **Revista do ILANUD**, n. 23, p. 69-78, 2002.

DURANTE FILHO, Eliéser Antonio. A. **Policimento comunitário escolar**. 2010, 76f. Monografia (Especialização em Gestão de Polícia Comunitária) - Universidade do Vale do Itajaí, Biguaçu, 2010.

_____, Eliéser Antonio. **A aderência do Programa Patrulha Escolar Comunitária aos elementos programáticos globais associados ao policiamento comunitário**. 2018, 133 f. Monografia (Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais) - Academia Policial Militar do Guatupê, São José dos Pinhais, 2018.

DURANTE FILHO, Eliéser Antonio; DA SILVA, Valter Ribeiro. Programas de policiamento escolar desenvolvidos pela polícia norte-americana e a Polícia Militar do Paraná: uma análise comparativa internacional. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 4, n. 3, p. e432893, 2023. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/2893>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FEDERAL BUREAU OF INVESTIGATION (FBI). **Active Shooter Incidents in the United States in 2022**. U.S. Department of Justice, Washington, D.C. Advanced Law Enforcement Rapid Response Training (ALERT), Center at Texas State University, 2023. Disponível em: <<https://www.fbi.gov/file-repository/active-shooter-incidents-in-the-us-2022-042623.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2023.

FERREIRA, Pamela Cristiane Gomes. **Do boletim escolar ao boletim de ocorrência: o que está acontecendo com as escolas?** 2015, 138f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, da Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015a.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015b. Disponível em: <<http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/4424>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de saúde pública**, v. 24, p. 17-27, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csp/a/Zbfsr8DcW5YNWVkyMvByhrN/>>. Acesso em: 07 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Moema Dutra. Paradigmas de segurança no Brasil: da ditadura aos nossos dias. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, v. 3, n. 2, 2009. Disponível em: <<https://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/54>>. Acesso em: 15 jun. 20.

FREITAS, Maria de Fatima Quintal de. Estratégias de ação comunitária e mudança social: relações a partir da vida cotidiana e dos processos de participação. In: DIMENSTEIN, M. (Org.). **Psicologia social comunitária: aportes teóricos e metodológicos**. Natal, RN: EDUFRN, Editora da UFRN, 2008a. p. 23-42.

_____, Maria de Fátima Quintal de. Psicologia na comunidade, psicologia da comunidade e psicologia (social) comunitária: práticas da psicologia em comunidade nas décadas de 60 a 90, no Brasil. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.). **Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 54-80, 2008b.

_____, Maria de Fatima Quintal de. Tensões na relação comunidade-profissional: implicações para os processos de conscientização e participação comunitária. In: LACERDA JUNIOR, Fernando. GUZZO, Raquel S. L. (Orgs.). **Psicologia & Sociedade: interfaces no debate sobre a questão social**. Campinas: Editora Alínea, 2010.

_____, Maria de Fátima Quintal de. Projetos comunitários e sociais: como construir planos de ação. In: SOUZA, Jussamara *et al.*. **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo Editorial, p. 136-159, 2014a.

_____, Maria de Fátima Quintal de. Psicologia Social Comunitária como politização da vida cotidiana: desafios à prática em comunidade. In: STELLA, Claudia (Org.). **Psicologia Comunitária: contribuições teóricas, encontros e experiências**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 65-85, 2014b.

_____, Maria de Fátima Quintal de. **Aula Magna do Curso de Policiamento Comunitário**. Polícia Militar do Paraná, Academia Policial Militar do Guatupê. São José dos Pinhais, 2021.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de; PERES, Marcos Roberto de Souza; GOEDERT FILHO, Valdir. Dimensões da prática cotidiana e (des)humanização do policial militar. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 41, p. 51-64, dez. 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752015000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 ago. 2020.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de; VIANA, Dênis Wellinton. A importância da revisão sistemática de literatura – o percurso da “garimpagem” manual em periódicos especializados. In: SCAFF, Elisângela Alves da Silva; BORTOT, Camila Maria; SANTOS, Rosângela (Orgs.). Ousar educar: por uma Educação comprometida com o outro. **Caderno de Resumos**. XXX Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão (SEPE). Curitiba, 2018, p. 78.

GALVÃO, Izabel. Integração entre Polícia e Escola e algumas possibilidades de combate à violência. **Revista do ILANUD**, n. 23, p. 33- 42, 2002.

GIGLIO, Celia Maria Benedicto. Violência escolar: o impasse entre duas milícias. **Revista do ILANUD**, n. 23, p. 43-57, 2002.

GIL, Antonio Carlos *et al.*. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOEDERT FILHO, Valdir. **Práticas comunitárias na Polícia Militar do Paraná? Reflexões na perspectiva da Psicologia Social Comunitária como processo educativo**. 2016, 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1961.

GÓIS, Cezar Wagner de Lima. **Noções de Psicologia Comunitária**. Fortaleza: Edições UFC, 1994.135p.

GOLDSTEIN, Herman. Improving policing: A problem-oriented approach. **Crime & delinquency**, v. 25, n. 2, p. 236–258, 1979. Disponível em:<https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2537955>. Acesso em: 8 nov. 2022.

_____, Herman. **Problem-Oriented Policing**. Madison: McGraw-Hill, 1990.

GOMES, Rosilene Maria Lopes. **Violência física e verbal contra docentes nas escolas da rede pública no estado do amapá nos anos de 2017 e 2018**. 2019, 79f. Dissertação (Mestrado Profissional em Segurança Pública) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

GOMES, Aline Morais Mizutani; PICCIRILLO, Debora; OLIVEIRA, Renan Theodoro. Violência na Escola e no Bairro: O Impacto da Vitimização na Autoridade dos Professores e nos Comportamentos de Quebra de Regras de Adolescentes. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, v. 13, n. 2, p. 158-171, 2019. Disponível em: <<https://www.forumseguranca.org.br/revista/index.php/rbsp/article/view/986>>. Acesso em: 05 dez. 2021.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, n. 115, p. 101-138, 2002.

GOUVEIA-PEREIRA, Maria *et al.*. School experience, relational justice and legitimation of institutional. **European Journal of Psychology of Education**, v. 18, n. 3, 2003, 309-325. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/226401053_School_experience_relational_justice_and_legitimation_of_institutional>. Acesso em: 05 dez. 2021.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Relações comunitárias: relações de dominação. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). **Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, p. 81-99, 2008.

GÜNTHER, Hartmut. **Como elaborar um Questionário**. Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, n.º 1. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In: MARTINEZ, Albertina Mitjans (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. 3ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2015, p. 13-27.

HELLA, Mário Milton. ANDRZEJEWSKI, Osvaldo Hey. **A Polícia Militar na segurança de área escolar**. 1985. Monografia (Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais) - Academia Policial Militar do Guatupê, São José dos Pinhais, 1985.

HENRIQUES, Márcio Simeone. **Comunicação e mobilização social na prática de polícia comunitária**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

IAROCZINSKI, Adriane. **A relação entre o espaço escolar e a violência infanto-juvenil no contexto de ação do programa da patrulha escolar em Ponta Grossa**. 2009, 132f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Território) – Setor de Ciências Exatas e Naturais, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

INSTITUTO PARA ECONOMIA E PAZ (IEP). **Global Peace Index 2021: Measuring Peace in a Complex World**. Sydney, 2021. Disponível

em:<<https://www.visionofhumanity.org/wp-content/uploads/2021/06/GPI-2021-web-1.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2022.

KAHN, Tulio. Efeitos das mudanças no sistema escolar sobre a violência. **Revista do ILANUD**, n. 23, p. 79-105, 2002.

KELLING, George L.; MOORE, Mark H. The evolving strategy of policing. **Perspectives on policing**, n.º 4. Washington, DC: US Department of Justice, Office of Justice Programs, National Institute of Justice, 1988. Disponível em:<<https://pdfs.semanticscholar.org/a614/21a27a6c4fa0e25962ef30e95a22371c1b9c.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2022.

LANE, Sílvia Tatiane Maurer. Consciência/alienação: a ideologia no nível individual. In: LANE, Sílvia T. M.; CODO, Wanderley (Orgs). **Psicologia social: o homem em movimento**. 8ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____, Sílvia T. Maurer. **O que é psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LOPES, Mario Jorge Alves; Abreu, Ronaldo de (Orient). Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária - BPEC: abrangência, estrutura de funcionamento, evolução e necessidades estruturais. **Artigos do Curso Superior de Polícia**, 2017. CSP 2017 v.1, p. 150-181.

MALTA, Deborah Carvalho *et al.*. Mortalidade de adolescentes e adultos jovens brasileiros entre 1990 e 2019: uma análise do estudo Carga Global de Doença. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, p. 4069-4086, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/sVhCTzxtpTn8frtTHTDyNLS/?trk=public_post_comment-text. Acesso em: 15 jan. 2022.

MARCINEIRO, Nazanero. **Polícia Comunitária: construindo segurança nas comunidades**. Florianópolis: Insular, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. Ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARINHO, Karina Rabelo L. *et al.*. 2004. Violência, medo e desempenho escolar. Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública (CRISP), Universidade Federal de Minas Gerais. **Informativo Crisp**, ano 3, n. 6, set./2004. p. 1-11.

MARQUES, Natalia Ross Nazare. **Violência nas escolas: é caso de polícia? A parceria entre escola e polícia no combate a violência nas escolas da zona norte de Macapá**. 2019, 149f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Centros de Estudos Sociais Aplicados, da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. El valor psicológico de la represión política mediante la violencia. **Estudios centroamericanos**, v. 30, n. 326, p. 742-752, 1975. Disponível em:< <https://www.uca.edu.sv/coleccion-digital-IMB/articulo/el-valor-psicologico-de-la-represion-politica-mediante-la-violencia/>>. Acesso em: 8 nov. 2022.

_____, Ignacio. **Sistema, grupo y poder**. Psicología social desde Centro América II. El Salvador, San Salvador: UCA Ed., 1989.

MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. Processo grupal e a questão do poder em Martín-Baró. **Psicologia & Sociedade**, v. 15, p. 201-217, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/tdPzYgzyYdHSWnMQCYg6zpt/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 11 jun. 2023.

MARTINS, Karina Oliveira; LACERDA JR, Fernando. A contribuição de Martín-Baró para o estudo da violência: uma apresentação. **Revista Psicologia Política**, v. 14, n. 31, p. 569-589, 2014. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7431661>>. Acesso em: 8 nov. 2022.

MASSOLA, Gustavo Martineli; SVARTMAN, Bernardo Parodi. Enraizamento, tempo e participação na Psicologia Ambiental. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 23, n. 3, p. 293-305, set. 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2018000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 abr. 2023.

MILANI, Feizi. De espectadores a protagonistas da cultura de Paz. **Na inquietude da Paz**. BALESTRERI, Ricardo Brisolla (Org.). Passo Fundo: Gráfica Editora Bertheir, p. 13-31, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Construção dos instrumentos e exploração de campo. In: _____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. p. 189- 200.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação interação e descoberta. In: MINAYO, M. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a. p. 61-77.

_____, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b. p. 9-29.

MONJARDET, Dominique. **O que Faz a Polícia: Sociologia da Força Pública**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

MONTERO, Maritza. **Introducción a la psicología comunitaria**. Desarrollo, conceptos y procesos. Argentina, Buenos Aires: Editorial Paidós, 2004.

MORAES, Hélio Paixão de. **A Funcionalidade do Policiamento dentro do espaço escolar**. 2020, 81f. Dissertação (Mestrado Profissional em Segurança Pública) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

MORÉ, Carmen. A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada”, no contexto da saúde Dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação. **CIAIQ2015**, v. 3, 2015. Disponível

em:<<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/158>>. Acesso em: 23 mar. 2022.

NASCIUTTI, Jacyara C. Rochael. A instituição como via de acesso à comunidade, In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). **Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, p. 100-126, 2008.

NATIONAL THREAT ASSESSMENT CENTER. **Protecting America's Schools: a U.S. Secret Service Analysis of Targeted School Violence**. Washington, D.C: U.S. Department of Homeland Security, United States Secret Service, National Threat Assessment Center, 2019. Disponível em:<https://www.secretservice.gov/sites/default/files/2020-04/Protecting_Americas_Schools.pdf>. Acesso em: 29 out. 2022.

NEUMANN, Daniel. **Patrulha escolar comunitária: a presença da Polícia Militar nas escolas de Curitiba e seus resultados**. 2005, 59 f. Monografia (Especialização em Planejamento e Controle em Segurança Pública) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

O CORREIO POLICIAL MILITAR. **Jornal Informativo da Classe Policial do Paraná**. Curitiba: Órgão Oficial de Divulgação da ASCEPOL, Ano XI, Edição 41, mar. 2014.

OLIVEIRA, Anselmo José de. LEMES, Margarete Maria. **Patrulha Escolar Comunitária: O Método**. Curitiba, 2008. Não publicado.

OLIVEIRA, Neuri Pires de; RIBEIRO, Valdemar Antônio. **Atuação da Polícia Militar do Paraná em Escolas**. 1999, 163 f. Monografia (Curso Superior de Polícia) - Academia Policial Militar do Guatupê, São José dos Pinhais, 1999.

OLIVEIRA, Windson Jefferson Mendes De. **A Policialização da Violência em Meio Escolar**. 2008, 278f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em:<<https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2020/10/2018-UNESCO-Relatorio-Violencia-Escolar-e-Bullying.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Escritório das Nações Unidas Sobre Drogas e Crimes (ENUDC). **Global Study on Homicide 2019**. Viena, 2019. Disponível em:<<https://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/gsh/Booklet1.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2023.

OSORIO, Jorge Mario Flores. *Psicosocial¿ psiquiatrización del concepto o construcción de un campo emergente?*. **Teoría y Crítica de la Psicología**, n. 18, p. 170-186, 2022. Disponível em:<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8635730>>. Acesso em: 16 set. 2023.

PADILHA, Antonio Roberto dos Anjos. **O perfil do policial-militar para a patrulha escolar**. 2003, 46 f. Monografia (Especialização em Administração Policial) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

PARANÁ. Lei n.º 5.797, de 24 de junho de 1968. Dispõe sobre as atribuições e finalidades da Polícia Militar do Estado do Paraná, fixa seu efetivo para o triênio 1968 a 1970 e dá outras providências. **Diário Oficial n.º 96**, Curitiba, PR, 26 jun. 1968. Disponível

em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=10570&codItemAto=111305>>. Acesso em: 18 fev. 2023.

_____. Lei n.º 10.129, de 12 de novembro de 1992. Autoriza o Poder Executivo a instituir o Programa de Segurança Escolar e adota outras providências. **Diário Oficial n.º 3887**, Curitiba, PR, 12 nov. 1992. Disponível em: <http://portal.assembleia.pr.leg.br/modules/mod_legislativo_arquivo/mod_legislativo_arquivo.php?leiCod=34203&tipo=L&tplei=0>. Acesso em: 8 nov. 2022.

_____. Lei n.º 15.745, de 20 de dezembro de 2007. Dispõe que o efetivo da Polícia Militar do Paraná fica acrescido em 200 policiais-militares, os quais serão distribuídos, por postos e graduações, conforme especifica e adota outras providências. **Diário Oficial Executivo n.º 7623**, Curitiba, PR, 20 dez. 2007. Disponível

em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=26&indice=1&totalRegistros=1&dt=8.9.2018.0.54.31.188>>. Acesso em: 05 set. 2018.

_____. Decreto n.º 2.348, de 19 de março de 2008a. Criadas Unidades Operacionais, no âmbito da Polícia Militar, Secretaria de Estado da Segurança Pública-SESP. **Diário Oficial Executivo n.º 7683**, Curitiba, PR, 19 mar. 2008. Disponível

em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=51869&indice=1&totalRegistros=1&dt=10.9.2021.11.28.45.401>>. Acesso em: 10 out. 2021.

_____. Decreto n.º 2.349, de 19 de março de 2008b. Aprovados os Quadros de Organização da Polícia Militar do Paraná-PMPR. **Diário Oficial Executivo n.º 7683**, Curitiba, PR, 19 mar. 2008. Disponível

em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=51870&indice=1&totalRegistros=1&dt=8.9.2018.1.0.40.734>>. Acesso em: 5 set. 2018.

_____. Decreto n.º 16.575, de 28 de setembro de 2010. Dispõe que a Polícia Militar do Estado do Paraná (PMPR) destina-se à preservação da ordem pública, à polícia ostensiva, à execução de atividades de defesa civil, além de outras atribuições previstas na legislação federal e estadual. **Diário Oficial Executivo n.º 8314**, Curitiba, PR, 29 set. 2010. Disponível

em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=56275&codItemAto=436755#436755>>. Acesso em: 5 set. 2018.

_____. Decreto n.º 9.016, de 25 de setembro de 2013. Denomina “Batalhão Coronel ANSELMO JOSÉ DE OLIVEIRA”. **Diário Oficial Executivo n.º 9051**, Curitiba, PR, 25 set. 2013. Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=103323&indice=1&totalRegistros=1&dt=23.1.2023.20.12.16.493>>. Acesso em: 23 fev. 2023.

_____. Decreto n.º 8.474, de 30 de agosto de 2021. Extingue o 6º CRPM criando o Comando de Policiamento Especializado e dá outras providências. **Diário Oficial Executivo n.º 11009**, Curitiba, PR, 30 ago. 2021. Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=252408&codItemAto=1586063>>. Acesso em: 8 nov. 2022.

PATTO, Maria Helena Souza. Violência nas Escolas: um caso de Polícia?. **Revista do ILANUD**, n. 23, p. 25-32, 2002.

PERES, Marcos Roberto de Souza. **Concepções de cadetes da Polícia Militar do Paraná sobre futuras práticas profissionais: um estudo psicossocial a respeito das expectativas quanto à atuação em comunidade e nas unidades Paraná Seguro**. 2019, 262f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

_____, Marcos Roberto de Souza. **Retratos das Unidades Paraná Seguro em notícia: repercussões psicossociais e pedagógicas**. 2015, 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

PEROVANO, Dalton Gean. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. Curitiba: InterSaberes, 2016.

PERRENOUD, Renato Pentead. A Formação de Policiais e Educadores. **Revista do ILANUD**, n. 23, p. 59-68, 2002.

PINO, Angel. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação & sociedade**, v. 28, n. 100, p. 763-785, 2007.

Disponível

em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/Fcw4BTVQtGJKZTcky7Y5hzx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

PIRES, Lenin dos Santos; ALBERNAZ, Elizabete Ribeiro Albernaz. “Na teoria, a prática é outra coisa!” - socialização “escolar”, estrutura bipartida e conflitos na Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ). **Revista Brasileira De Segurança Pública**, São Paulo, v. 16, ed. especial, p. 232-251, 2022. Disponível em: <<https://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/1397/503>>. Acesso em: 15 maio 2022.

POLÍCIA MILITAR DO PARANÁ. **Projeto para implantação da Patrulha Escolar na cidade de Curitiba**. Curitiba: Polícia Militar do Paraná, Comando-Geral, 1994.

_____. **Diretriz Geral de Planejamento e Emprego da PMPR.** Diretriz n.º 004/2000-PM/3. Curitiba: Polícia Militar do Paraná, Comando-Geral, 2000a.

_____. **Projeto Patrulha Escolar III.** São José dos Pinhais: Polícia Militar do Paraná, 17º Batalhão de Polícia Militar, 2000b.

_____. **Proposta de programa para segurança nas escolas:** por uma escola mais segura. Curitiba: Núcleo Regional de Ensino da Área Metropolitana Norte, Assessoria Jurídica, 2003a.

_____. **Patrulha Escolar.** Diretriz n.º 004/2003-PM/3. Curitiba: Polícia Militar do Paraná, Comando-Geral, 2003b.

_____. **Programa Patrulha Escolar Comunitária.** Curitiba: Secretaria de Estado da Segurança Pública, Secretaria de Estado da Educação, Casa Militar da Governadoria do Estado do Paraná, 2003c.

_____. **Esclarecimento sobre o contido no Memorando n.º 044/2014-P/3.** Memorando n.º 033-P/3. Curitiba: Polícia Militar do Paraná, Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária, 2018.

RACORTI, Valmor Saraiva; DE ANDRADE, Adriano Enrico Ratti. Ataques ativos: análise do fenômeno e proposta de atuação em amplo espectro. **Velho General**, 2023. Disponível em: <<https://velhogeneral.com.br/wp-content/uploads/2023/04/Ataques-Ativos-Analise-do-fenomeno-e-propostas-de-atuacao-em-amplo-espectro.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2023.

RAYMOND, B. **Assigning police officers to schools.** Washington, DC: Department of Justice, Office of Community Oriented Policing Services, 2010.

ROSA, Nilson Carlos. **Combate à violência escolar a partir da atuação da escola, da família e da Polícia Militar.** 2008, 80 f. Monografia (Especialização) – Programa de Pós-Graduação em Estratégia de Doutorado em Segurança Pública, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

ROSENBAUM, Dennis P. A mudança no papel da polícia: avaliando a transição para o policiamento comunitário. In: BRODEUR, Jean-Paul (Org.). **Como reconhecer um bom policiamento:** problemas e temas. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002, p. 27-55.

SALLAS, Ana Luisa Fayet *et al.*. **Os jovens de Curitiba:** esperanças e desencantos, juventude, violência e cidadania. Brasília: Unesco, 1999.

SAMPAIO; Pedro Paulo Porto de; DURANTE FILHO; Eliéser Antonio. Gestão pela qualidade aplicada à polícia comunitária. In: PAULA et al; Alan Pinheiro de. **Polícia Comunitária.** Indaial: UNIASSELVI, 2021. p. 263-357.

SAMPIERI, Roberto Hernández.; COLLADO, Carlos Fernandes.; LUCIO, María Del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa.** 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTANA, Edna Miranda Ugolini; GOMES, Candido Alberto da Costa. Polícia e escola: aparando arestas. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 10, n. 02, p. 156-165, ago. 2010. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142010000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 ago. 2023.

SCHEREMETA, Marcos Teodoro. **Capacitação Profissional**: fator primordial para o sucesso do Programa Patrulha Escolar Comunitária no Estado do Paraná. 2007, 57 f. Monografia (Especialização em Estratégias em Segurança Pública) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ (SEED). Núcleo Regional de Educação de Curitiba. Curitiba, 2023. Disponível em: <<https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=45>>. Acesso em: 23 abr. 2023.

SILVA, Douglas Pereira da. **Violência escolar no município de Apucarana**: uma análise a partir das escolas públicas estaduais. 2016, 126f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Políticas Públicas) – Departamento de Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

SILVA, Luiz Carlos Martins da. **As concepções dos gestores escolares sobre o trabalho de preservação e segurança na escola realizado pelo programa patrulha escolar comunitária na escola estadual Dom Pedro II, em Curitiba, PR**. 2012, 84 f. Monografia (Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais) - Academia Policial Militar do Guatupê, São José dos Pinhais, 2012.

SILVA, Rafael Braz da. **Educação e controle social**: a intervenção policial na escola. 2010, 132f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Ciências Sociais, da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SKOLNICK, Jerome H.; BAYLEY, David H. **Policiamento Comunitário**: Questões e Práticas Através do Mundo. 1ª ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SOARES, Sergei Suarez Dillon. **Educação**: um escudo contra o homicídio. Ipea, 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/5129350_Educacao_Um_Escudo_Contra_o_Homicidio>. Acesso em: 01 fev. 2022.

SOUZA, Robson Sávio Reis; SOUZA, Ângela Maria Dias Nogueira. Juventude e violência: novas demandas para a educação e a segurança públicas. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, v. 4, n. 1, 2010. Disponível em: <<https://www.forumseguranca.org.br/revista/index.php/rbsp/article/view/66>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. Fundação Carlos Chagas, n. 104, p. 58–75, 1998. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/717>. Acesso em: 4 jan. 2022.

_____, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 87-103, 2001.

_____, Marília Pontes. A redução da violência escolar como desafio democrático. **Revista do ILANUD**, n. 23, p. 107-117, 2002.

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper. **Políticas públicas do Estado do Paraná: a violência nas escolas públicas e a ação da Patrulha Escolar Comunitária**. 2007, 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007.

TIGRE, Maria das Graças do espírito Santo. **Escola, juventude e violência: um estudo no ensino médio**. 2013, 240f. Tese (Doutorado) – Setor de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlo, 2013.

THOMAS, P. L. Police in the Hallways: Discipline in an Urban High School by Kathleen Nolan. **Journal of Educational Controversy**, v. 7, n. 1, p. 16, 2013. Disponível em: <<https://cedar.wvu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1184&context=jec>>. Acesso em: 23 jun.2023.

TRINKNER, Rick; COHN, Ellen. Putting the ‘Social’ Back in Legal Socialization: Procedural Justice, Legitimacy, and Cynicism in Legal and Nonlegal Authorities. **Law and Human Behavior**, v. 38, n. 6, 2014, 602-617. Disponível em: <<https://content.apa.org/record/2014-39102-001>>. Acesso em: 4 jan. 2022.

TROJANOWICZ, R. C.; BUCQUEROUX, B. **Policciamento comunitário: como começar**. 3ª ed. São Paulo: Polícia Militar do Estado de São Paulo, 1994.

VIANA, Dênis Wellinton. **Entre a academia militar e a rua: um estudo sobre a formação e a prática de policiais militares na perspectiva da educação e da psicologia social comunitária**. 2018, 267f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

VINHA, Telma Pileggi. **Ataques violentos às escolas no Brasil: um fenômeno a ser enfrentado**. Ciclo de conversas: violência na escola não! Palestra proferida na Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, 25 abr. 2023. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vCnIHGRi9XQ>>. Acesso em: 25 abr. 2023.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Juventude, violência e cidadania: o jovens de Brasília**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 1998.

_____, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2011: os jovens no Brasil**. São Paulo: Instituto Sangari; Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2011.

_____, Julio Jacobo. **Mapa da violência: os jovens do Brasil**. Rio de Janeiro: Flacso, 2014.

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada(o) Profissional da Rede Pública Estadual de Ensino de Curitiba:

Eu, Eliéser Antonio Durante Filho, mestrando do programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, responsável por este estudo, junto com a minha orientadora, Professora Maria de Fátima Quintal de Freitas a(o) convido para participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**INTERAÇÕES ENTRE POLÍCIA E ESCOLA: UMA ANÁLISE DA ATUAÇÃO DA PATRULHA ESCOLAR COMUNITÁRIA NO PARANÁ, NA ÓTICA DOS DIRETORES, PEDAGOGOS E PROFESSORES**”.

Este estudo é importante para identificar a visão que **diretores(as), pedagogos(as) e professores(as)** têm sobre a atuação da Patrulha Escolar nas escolas e conhecer as interações estabelecidas entre a escola e a polícia.

A resposta ao questionário será utilizada apenas para essa pesquisa e será descartada ao término do estudo, sendo que em 5 anos os dados serão destruídos. As informações relacionadas ao estudo serão de acesso exclusivo aos responsáveis da pesquisa, garantindo que sua identificação será mantida em sigilo, confidencialidade e anonimato.

A pesquisa será realizada por meio de um questionário online, composto de **41 questões**. Estimamos que você precisará de **25 a 30 minutos** aproximadamente para responder o questionário todo.

Em caso de necessidade, você poderá entrar em contato com o pesquisador, através dos seguintes contatos: **elieserdurante@gmail.com** ou **(41) 98426-0081**.

A sua participação é voluntária e você poderá interrompê-la a qualquer momento da pesquisa, não havendo nenhum problema quanto a isso. Se você aceitar participar, deverá concordar com este **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DA(O) PARTICIPANTE

Eu li esse **Termo de Consentimento** e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual concordei em participar. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Dessa forma:

- | |
|--|
| <input type="checkbox"/> Eu concordo em participar voluntariamente deste estudo. |
| <input type="checkbox"/> Eu não concordo em participar deste estudo. |

APÊNDICE 2 - QUADRO SÍNTESE DOS BLOCOS TEMÁTICOS DO QUESTIONÁRIO

O Apêndice 2 apresenta o quadro síntese dos blocos temáticos do questionário utilizado na pesquisa. Este quadro proporciona uma visão resumida dos principais tópicos abordados em cada bloco temático do questionário, organizando de maneira concisa as informações coletadas sobre a caracterização dos participantes, a presença da polícia em contextos escolares, a atuação específica da Patrulha Escolar nas escolas de Curitiba, e as interações entre a polícia e a comunidade escolar. Essa estrutura visa fornecer uma compreensão rápida e clara dos temas explorados na pesquisa, facilitando a análise e interpretação dos dados coletados durante o estudo.

QUADRO 38 - QUADRO SÍNTESE DOS BLOCOS TEMÁTICOS DO QUESTIONÁRIO

Bloco Temático	Tópicos Principais
Primeiro bloco - Caracterização dos participantes	<ul style="list-style-type: none"> - Setor/Área - Faixa etária - Gênero - Pessoas que moram/trabalham na casa - Filhos - Nível de escolaridade - Formação principal - Anos de formado - Outras formações - Anos de atuação em escola pública - Atuação em outras escolas - Tipo de escola - Função na escola - Tempo de atuação na escola - Turnos de trabalho
Segundo bloco - A presença da polícia em contextos escolares	<ul style="list-style-type: none"> - Segurança da escola - Escola como lugar da polícia - Opiniões sobre a presença policial na escola
Terceiro bloco - A presença e atuação da Patrulha Escolar na escola	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento da equipe de policiais - Chamada da Patrulha Escolar - Situações de chamada da Patrulha Escolar - Concordância com afirmações sobre a Patrulha Escolar - Sentimentos gerados nos alunos, professores e equipe gestora - Confiança na equipe de Patrulha Escolar
Quarto bloco - Interações entre polícia e escola	<ul style="list-style-type: none"> - Parceiros/Colaboradores na segurança da escola - Participação da Comunidade Escolar - Participantes mais frequentes - Ações realizadas em parceria com a Patrulha Escolar - Sugestões para aprimorar esforços coletivos

FONTE: Durante Filho; Freitas (2023).