

SEGURANÇA PÚBLICA

VIOLÊNCIA EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS E JUVENTUDES

UNIVERSIDADE VILA VELHA

UNIVERSIDADE DE CABO VERDE

SEGURANÇA PÚBLICA

VIOLÊNCIA EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS E JUVENTUDES

Simone Chabudee Pylro (UVV)
Antônio Gelson de Oliveira Nascimento (UEA)
Carlos Alberto Borges da Silva (UERR)
Maély Ferreira Holanda Ramos (UFPA)
Milton Júlio de Carvalho Filho (UFBA)
(Organizadores)

2018

SUMÁRIO

Cyberbullying a dinâmica das práticas antissociais no ambiente virtual	6
<i>Julita Paes Barreto dos Santos Chaves, Mayara Roberta Araújo Rocha, Michele Maria Brito da Ponte Souza, Regina Ferreira Lobato, Silvia dos Santos de Almeida</i>	
Perfil dos Adolescentes Cumpridores de Medidas Socioeducativas no Município de Barcarena -PA	22
<i>Luciane Gabriele Matsuda, Vera Lucia de Azevedo Lima, Silvia dos Santos de Almeida</i>	
Desengajamento moral e a violência nas escolas	33
<i>Ariane Lilian Lima dos Santos Melo Rodrigues, Emmanuelle Pantoja Silva, Maély Ferreira Holanda Ramos, Rômulo Cardoso Martins</i>	
Caracterização da vítima e do agressor na prática de violência sexual em crianças e adolescentes: o caso do Pará	50
<i>Alberto Cesar Beltrão Pamplona, Edson Marcos Leal Soares Ramos, Silvia dos Santos de Almeida, Ernestina Cilá Russo de Almeida, Henrique Geaquinto Herkenhoff</i>	
Patrulha Escolar: a intervenção e o impacto na população infanto juvenil na Região Metropolitana de Vitória	70
<i>Henrique Geaquinto Herkenhoff, Warner Di Francesco Belém</i>	
A força da educação na vida de jovens e adultos que passaram pelo sistema prisional ..	90
<i>Amanda Pereira de Souza, Thaís Sarmiento Ferreira Gaudio Rodrigues, Maria Regina Lopes Gomes, Maria Riziane Costa Prates, Pablo Ramos Laranja</i>	
Violência, escola e gestão.....	103
<i>Simone Chabudee Pylro, Camila Coelho Moreira, Henrique Geaquinto Herkenhoff, Luciana Souza Borges Herkenhoff</i>	
Guarda escolar: um novo fazer e pensar a segurança pública.....	121
<i>Maria Regina Lopes Gomes, Henrique Geaquinto Herkenhoff, Cleidimar Roberto da Silva Junca, Silvia dos Santos de Almeida</i>	
A escola e os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto em escolas públicas em uma capital do nordeste do Brasil	140
<i>Maria Pilar Cerqueira Maquieira Menezes, Sônia Cristina Lima Chaves, Maria Regina Lopes Gomes</i>	
Índice Remissivo	160

Sobre os Autores	161
-------------------------------	------------

CAPÍTULO 1

Cyberbullying a dinâmica das práticas antissociais no ambiente virtual

Julita Paes Barreto dos Santos Chaves

Mestra em Segurança Pública (UFPA). Belém – Pará – Brasil. julitapaesbarreto@gmail.com

Mayara Roberta Araújo Rocha

Mestra em Segurança Pública (UFPA). Belém – Pará – Brasil. mayara.fibra@gmail.com

Michele Maria Brito da Ponte Souza

Mestra em Segurança Pública (UFPA). Belém – Pará – Brasil. michelemariaps@yahoo.com.br

Regina Ferreira Lobato

Mestra em Segurança Pública (UFPA). Belém – Pará – Brasil. regilobato86@yahoo.com.br

Silvia dos Santos de Almeida

Doutora em Engenharia de Produção (UFSC) e professora do PPGSP (UFPA). Belém – Pará – Brasil. salmeida@ufpa.br

Resumo

O artigo versa sobre o *cyberbullying*, que consiste no assédio virtual, fruto da tecnologia digital. Este trabalho objetiva relacionar esse fenômeno contemporâneo com a Segurança Pública ao discutir as implicações da violência virtual de acordo com a perspectiva legal e social. Para isso, foi feito um estudo exploratório e descritivo sobre o fenômeno *cyberbullying*, numa amostra aleatória composta por 85 alunos (sexo masculino e feminino, com faixa etária de 17 a 37 anos), do curso de Direito da UFPA, campus Belém, em março de 2016. Sendo possível constatar que 11,80% declararam ter sido *cyber* vítimas em redes sociais, desse percentual 50,00% das *cyber* vítimas foram agredidas pelo *Facebook* e *Twitter* e 40,00% pelo *WhatsApp*, entre as *cyber* vítimas 100,00% não registrou criminalmente o(s) fato(s) ocorrido(s). As conclusões desse estudo apontam que o *cyberbullying* tem pouca repercussão dentro dos órgãos de Segurança Pública devido a falta registro do Boletim de Ocorrência, entre os acadêmicos de Direito as motivações para não fazer registro criminal se deu, principalmente, pela desconsideração das *cyber* vítimas com relação a gravidade desse problema social e descrédito nas instituições policiais.

Palavras-chaves: Violência virtual; Registro criminal; *Cyber* vítima.

Introdução

A globalização, o acesso cada vez maior na rede mundial de computadores propiciou a difusão da violência do *bullying* no mundo virtual, onde é chamado de *cyberbullying*. Na atualidade, a prática denominada *cyberbullying* está em evidência, porém não é uma novidade social, de acordo com Li (2008) fazendo uma analogia, trata-se apenas de uma nova roupagem de um velho hábito. As relações humanas sabidamente demonstram certo grau de

complexidade, e isto pode ser atribuído a vários motivos, dentre eles: a diversidade ética, religiosa, política, social e etc. (MORIN, 1988). Sendo assim, é possível inferir que no campo da Tecnologia da Informação (TI), com sua gama de possibilidades, haja também relações conflituosas, já que é por meio das redes sociais que a prática de *cyberbullying* ocorre, sendo esta, de acordo com Mason (2008), um tipo de violência difundida por intermédio de meios eletrônicos.

Socialmente, o *cyberbullying* tem se demonstrado mais eficiente no seu lado mais perverso, como também se faz rápido, quando atinge o maior número de pessoas com a informação devastadora que transmite, bem como, ao conseguir manter a *cyber* vítima sob *stress* extremo, além da possibilidade do anonimato, o que aumenta ainda mais a sensação de impunidade. A tecnologia digital trouxe para a contemporaneidade, concomitante aos avanços nessa área, uma série de impactos nas práticas, atitudes e modo de pensar dos indivíduos. As mudanças estão presentes na rotina das pessoas, que a cada dia estão mais conectadas em uma rede de relações estabelecidas por um novo modo de se comunicar. Esses ambientes propiciados pela interconexão global de computadores são denominados, segundo Lévy (2010), de ciberespaços, é dele também o conceito que será utilizado de cibercultura, que identifica um conjunto de práticas construídas e difundidas dentro desses ambientes.

Essa cibercultura não engloba apenas as novas práticas e usos relacionais lícitos entre os indivíduos, mas também representa um universo de condutas ilícitas obscurecidas pelas telas de *smartphones* e computadores. O que se constata, nos últimos anos, é que, com o uso disseminado das redes sociais, tem-se uma potencialização de comportamentos criminosos no ambiente virtual, que se coadunam em hostil e inóspito para determinadas pessoas que se tornam *cyber* vítimas, termo utilizado na linguagem própria difundida nas redes sociais.

Neste contexto, busca-se fazer uma análise sobre o *cyberbullying*, identificando as formas mais comuns de violência virtual, apontando as principais redes sociais de incidência, assinalando o percentual de registro de ocorrência e suas motivações. Dessa forma, o presente artigo visa esclarecer o que é o *cyberbullying* do ponto de vista legal, assim como suas consequências sociais ao esboçar o perfil, de acordo com a amostra das *cyber* vítimas.

Revisão Bibliográfica

O *cyberbullying* caracteriza-se por uma nova expressão do bullying enquanto agressão, ameaça e provocação de desconforto, que podem ser premeditadas e repetidas, sempre realizadas no meio digital (WOLAK et al., 2007). As vítimas dessa prática são denominadas por Aluede et al. (2008) como *cyber* vítimas, que por estarem nessa condição podem apresentar

quadros de ansiedade e insegurança se comparadas a outros jovens. As pesquisas sobre a prática de violência nos ciberespaços têm início com Lévy (2010), expoente dos impactos da internet na esfera social, definindo os principais conceitos e nomenclaturas deste campo. De acordo com Lévy (2010, p.17), o termo ciberespaços abrange “não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ele abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”. Neste ambiente virtual de comunicação as dinâmicas relacionais têm características próprias que são identificadas como cibercultura, compondo “um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 2010, p. 17).

Para que seja possível discutir a temática do *cyberbullying*, é necessário primeiramente fazer a distinção dessa prática virtual do *bullying* e, em seguida entender a relação entre o *cyberbullying* e o percentual de registro dessa prática, a fim de vislumbrar prováveis respostas sobre os questionamentos levantados dentro da temática proposta. *Bullying*, segundo Olweus (1993), é uma palavra de origem inglesa que se refere aos atos de violência física ou psicológica que, de forma proposital e reiterada, sejam direcionados ao agredido por um ou mais indivíduos, com o intuito de intimidação, agressão ou isolamento.

A palavra *bullying* foi traduzida para o português como “intimidação sistemática”. Então, com o propósito de coibir a prática de *bullying*, foi instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, a Lei nº 13.185/15, no dia 6 de novembro de 2015, com a finalidade de apresentar avanços no enfrentamento ao *bullying*. Conforme Amaral (2015), dentre as características de intimidação na prática do *bullying*, existem: verbal, moral, social, psicológica, física, virtual e sexual.

O conceito de *bullying* apontado acima, bem como algumas de suas características, tem como intuito principal nesse contexto, demonstrar onde difere-se essa prática violenta chamada *bullying* do objeto desse artigo que é o *cyberbullying*, para melhor compreensão. Este resultado corrobora para a construção de formas de defesa legal da sociedade, ajudando a se entender melhor o que caracteriza tal prática violenta e assim, buscar formas de proteção e de coibir tais ilícitos. Essa espécie de violência é uma forma de agressão, visto que afeta tanto o psicológico quanto o físico da *cyber* vítima e de outros que convivem com ela.

Para Casado (2011), o *cyberbullying* é uma forma de violência devastadora, que se propaga de maneira rápida, deixando as *cyber* vítimas expostas a todo tipo de infortúnios, levando as mesmas ao suicídio ou homicídio em massa. Como bem elucida Prado (2013, p. 513):

“O *cyberbullying* é outra forma de se agredir moralmente, usando para tanto os meios de comunicação, ‘é a prática da crueldade on-line’. São ataques realizados no mundo virtual, onde os agressores utilizam ‘instrumentos da Internet e de outros avanços tecnológicos na área da informação e da comunicação (fixa ou móvel), com o covarde intuito de constranger, humilhar e maltratar suas vítimas.”

Portanto, toda e qualquer forma de violência causa pânico e choca, principalmente quando atinge um grande número de pessoas (CASADO, 2011). Todo *bullying* e *cyberbullying* afronta o princípio da dignidade da pessoa humana. Este é um princípio fundamental da Constituição Federal do Brasil, além de ser ato ilícito e assim, está sujeito à indenização. Diante do fato de que principalmente as crianças e os adolescentes são *cyber* vítimas, se faz necessário que o Poder Judiciário faça a sua intervenção para salvaguardar os direitos fundamentais explanados na Constituição Federal.

O artigo 1º da Carta Magna garante a dignidade da pessoa humana e assegura ao ser humano, direitos básicos e elementares e a prática do *bullying* não respeita o ser humano, pois agride, humilha, causa danos físicos e/ou psíquicos às vítimas. Sendo assim, quando há dano, lesão, certamente os atos dos agressores são passíveis de indenização, nos termos do artigo 5º, inciso X da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, *in verbis*: “são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito à indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação”.

Devido as afrontas acima apontadas, o *bullying* e o *cyberbullying* são atos ilícitos e passíveis de indenização pelos danos materiais e reparação pelos danos morais causados, na forma estabelecida pelo Código Civil, em seu artigo 186, *in verbis*: “aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito”. É evidente que ao praticar o *bullying* e *cyberbullying* o agressor está violando direitos de outrem, pois que ao praticar esse ato, está violando a intimidade, a imagem e a honra de outra pessoa, então se pode afirmar que, o *bullying* e *cyberbullying* são um ou vários atos ilícitos passíveis de reparação.

O próprio ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/1990, com o objetivo de proteção ao menor, em seu artigo 5º, nos coloca uma proibição direta para o *bullying* e *cyberbullying*, *in verbis*: “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da Lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”.

A prática do *bullying* e *cyberbullying* caracteriza-se como um conjunto de condutas delituosas que ferem a norma jurídica e agredem diretamente os direitos fundamentais da

criança ou do adulto (*cyber*) vítimas, ferindo sua dignidade e causando-lhe o dano. Dessa forma, o artigo 2º, parágrafo único da Lei nº 13.185/15, que foi promulgada em 06 de novembro de 2015, tratou do *bullying*, e por conseguinte, do *cyberbullying*, instituindo o Programa de Combate à Intimidação Sistemática. A intimidação sistemática na *internet* ocorre, quando deprecia a *cyber* vítima, incita a violência ou adultera fotos e dados pessoais com o intuito de constrangimento psicossocial, entre outras agressões. São utilizados os instrumentos que são próprios da *internet* que podem ser por meio de perfis verdadeiros ou falsos – criados com o objetivo de cometer o crime de forma anônima - (ex.: redes sociais em geral, e-mails, programas de computador, etc.).

Desde que o homem passou a viver em grupos, ocorre a prática do assédio moral, outrora com outras denominações, logo se constata que o assédio moral é um fenômeno social e hoje, com grande relevância na sociedade. O que chama atenção é a sua intensificação, visto que atualmente a sua gravidade e a sua amplitude, fazem com que o assédio moral assumam nomenclatura diversa, contudo, a violência contra suas vítimas está sempre presente.

Atualmente a nova nomenclatura dada ao assédio moral é *bullying* e *cyberbullying*. Observa-se que com a chegada do século XXI, há uma crescente com relação a essas práticas ilegais, que cada vez mais ganham notoriedade na *internet*, na grande mídia, nas escolas e nas famílias. Para Gomes e Souza (2010), o *bullying* e *cyberbullying* é algo mais abrangente, pois não pode ser solucionado apenas com intervenção da Justiça, por requerer uma intervenção multidisciplinar, que envolva diversos profissionais, a fim de alcançar os indivíduos envolvidos diretamente na prática do (*cyber*) *bullying* (agressor e agredido), seus respectivos pais, profissionais de educação, e todos os envolvidos indiretamente.

Isso significa que as práticas do *bullying* e *cyberbullying* devem ser combatidas com ações multidisciplinares, com especialistas como assistentes sociais, psicólogos, educadores, família, a polícia, o judiciário e a sociedade civil, essa união de forças é essencial para a solução dos problemas que ocorrem dessas condutas ilícitas do *bullying* e *cyberbullying*. Além de que, essa ação multidisciplinar deve ser aplicada tanto a (*cyber*) vítima quanto ao agressor.

No *cyberbullying*, o problema que se encontra para responsabilizar criminalmente o agressor é a prova processual das agressões virtuais, mesmo que cada computador tenha seu IP (*Internet Protocol*), o agressor muitas vezes se esconde atrás de apelidos, muito usados na *internet*, e isso dificulta a identificação desse agressor, ainda mais quando ele usa computadores diferentes, o que ocorre em *lan houses*. Vale ressaltar, que o que mais perturba a *cyber* vítima de *cyberbullying* é a questão do anonimato e a sensação de impunidade para os agressores. Contudo, a sensação de impunidade vem diminuindo, lançando mão de medidas simples, como

imprimir no mesmo instante as páginas que constam as agressões, a *cyber* vítima pode ajudar na descoberta do agressor, pois, dessa forma se dá a produção de provas, dado muito importante para o combate dessa conduta ilegal (CASADO, 2011).

Ainda, de acordo com Casado (2011), não se pode chamar de condutas “normais” ou “naturais de uma determinada idade”, atitudes como bater, colocar apelidos, zombar, excluir, ignorar, chantagear, difamar, fazer fofoca, denegrir a imagem do outro diante de uma plateia ou ainda, mais perversamente, na *internet*, onde centenas de milhares de pessoas podem ter acesso.

Uma das vantagens das redes sociais é justamente a capacidade de alcançar um número maior de pessoas em um intervalo de tempo curto, mas como ressalta Nogueira (2009), diante da exposição, a pessoa que foi humilhada perante as demais, passa a apresentar o sentimento de vergonha, não querendo mais sair de casa e apresentando dificuldades de se relacionar com outras pessoas. Melo (2011) afirma que essa violência poderá levar a (*cyber*) vítima ao suicídio, a depressão ou outra consequência, assim como a revolta contra o agressor quando a (*cyber*) vítima o identifica, uma vez que não se acredita na eficiência da justiça. O resultado de uma pesquisa realizada por Vicente Jr. (2012), aponta para os riscos do *cyberbullying*, principalmente em como essa prática pode alterar o aprendizado de alunos desde crianças e adolescentes, até jovens. De acordo com a pesquisa realizada em 42 alunos do ensino fundamental com idade de 14 a 17 anos foi constatado que 84,00% já foi *cyber* vítima, 57,00% conhece alguém que já praticou esse crime, somente 17,00% afirmou ter ciência de algum órgão responsável por atender denúncias dessa prática, ou seja, a porcentagem de alunos desinformados sobre seus direitos chegou a 83,00%, o que é altamente preocupante. Com os resultados dessa pesquisa será possível comparar alguns números obtidos a partir das respostas dos alunos de Direito da Universidade Federal do Pará (UFPA). Nesse sentido, Schmitz et al. (2015) acredita que devido ao aumento significativo de casos de agressões virtuais, torna-se necessário a criação de Leis capazes de inibir a prática de crimes na *internet* em todas as formas que se apresenta, propiciando as possíveis *cyber* vítimas maior certeza de punição do agressor, e assim estimulando as denúncias.

Material e Métodos

Para a realização deste estudo e concretização dos objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa empírica de caráter exploratório e descritivo, objetivando pautar a problemática do *cyberbullying* enquanto fenômeno social, a realidade vivenciada por um grupo de alunos/internautas. Para tal, utilizou-se a amostra aleatória simples, com erro amostral máximo

de 5% (BOLFARINE; BUSSAB, 2005), composta por 85 alunos, do sexo masculino e feminino com faixa etária de 17 a 37 anos, regularmente matriculado no curso de graduação em Direito no ano de 2016, na Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Belém/PA.

Na coleta dos dados inicialmente foi utilizado um questionário misto, contendo questões abertas, fechadas, e de múltipla escolha, envolvendo os seguintes variáveis: gênero, idade, período acadêmico, cor ou raça, *cyberbullying*, discriminação, redes sociais e registro de Boletim de Ocorrência. De modo, que o questionário seja capaz de identificar a vivência dos acadêmicos quanto à prática de *cyberbullying* relacionada especificamente a condutas discriminatórias no ambiente virtual (rede social de incidência); fora do ambiente virtual; o tipo de discriminação sofrida; e, à percepção da natureza criminosa desta prática com o registro da ocorrência na Instituição Policial. Para efeito de análise dos dados, as variáveis supramencionadas são discutidas em duas categorias, quais sejam: a discriminação no ambiente virtual (*cyberbullying*) e fora deste, correlacionando-as com as demais variáveis. Sendo que a aplicação do questionário foi feita a todos os acadêmicos (alunos) que estavam presentes em sala de aula. Vale destacar que o questionário preservou o anonimato dos envolvidos.

O método de abordagem da pesquisa foi o indutivo, com intuito de mensurar estatisticamente, por meio das informações obtidas nos questionários a respeito de *cyberbullying*, o percentual de acadêmicos de Direito que já sofreram esse tipo de violência, qual a rede social de maior incidência, se foi notificado às autoridades competentes, com o registro da *notitia criminis*¹ por intermédio do Boletim de Ocorrência, e, caso contrário, o porquê de não ter notificado.

Em seguida, cada questionário físico alimentou uma plataforma *online* chamada docs.google.com, onde os dados foram organizados em banco de dados e posteriormente, com o auxílio de planilhas do *Microsoft Excel 2010*, geraram-se os gráficos e tabelas estatísticas para maior compreensão do fenômeno analisado a luz do aporte teórico.

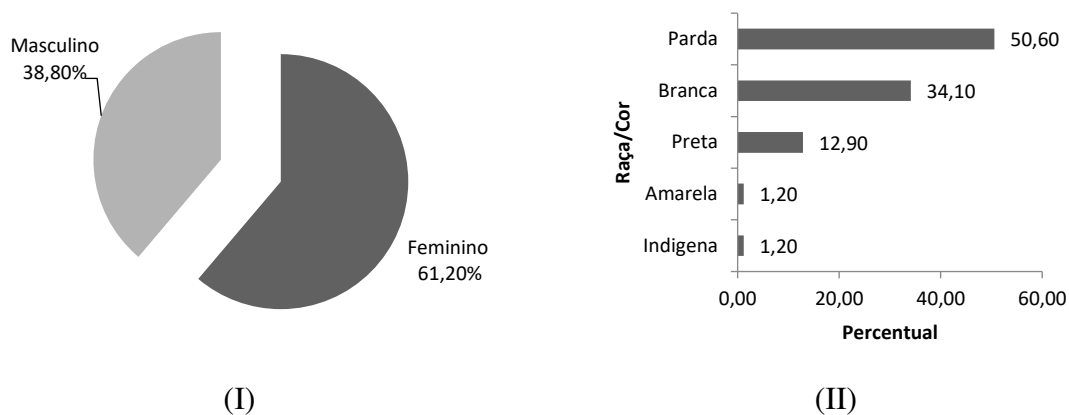
Os dados coletados pela pesquisa são fundamentais para organização, análise e diagnóstico da dimensão do problema, e assim, auxiliar na proposta de possíveis soluções. Bem como, são imprescindíveis para se estabelecer um panorama entre o quadro teórico, que fundamenta a problemática do *cyberbullying*, e a sua natureza complexa e multifacetada, estabelecendo um direcionamento de sua incidência de acordo com a população estudada.

Resultados e Discussões

¹ *Notitia Criminis* é um termo em latim e significa a comunicação feita à autoridade policial da existência de um crime. Notícia de um crime.

Os alunos do curso de Direito da UFPA, Campus Belém, possuem idades de 17 a 37 anos, sendo observado em (I) na Figura 01 que 61,20% pertencem ao gênero feminino e 38,80% ao gênero masculino. Enquanto a cor, nota-se em (II) na Figura 01 que, 50,60% declaram-se Pardas, seguido de 34,10% Branca, 12,90% Preta, 1,20% Amarela e 1,20% Indígena. Estes resultados estão em conformidade com o IBGE (2008), onde define os brasileiros com variações em sua ascendência étnica, o que se coaduna com a diversidade étnico/racial da formação da população brasileira.

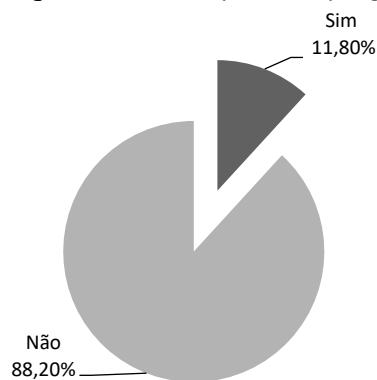
Figura 01: Percentual dos Alunos de Direito da UFPA em Março/2016, por Gênero (I) e Raça/Cor (II)



Fonte: coleta de campo dos autores.

Nota-se pela Figura 02 que 11,80% dos alunos declararam já terem sido *cyber* vítimas no ambiente virtual, tal como ratifica Campos (2009), onde afirma que essa problemática precisa ser discutida por se tratar de um comportamento antissocial cada vez mais frequente e que ocasiona danos na esfera psicológica das *cyber* vítimas.

Figura 02 - Percentual dos alunos do curso de Direito da UFPA, no mês de Março/2016 que sofreram *Cyberbullying*

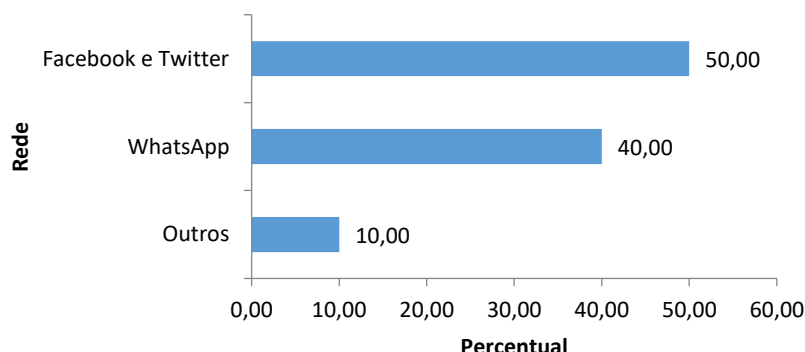


Fonte: coleta de campo dos autores.

É importante ressaltar que, a variável discriminação caracteriza uma forma de tratamento preconceituoso e se configura na ação ou omissão intuído violar o direito da pessoa embasado em critérios injustificáveis, tais como: raça, gênero, idade, nacionalidade, a aparência física, religião, entre outros. Dentre as *cyber* vítimas identificadas na pesquisa, estes alegaram ter sofrido: discriminação religiosa, social, política, estética, gênero; difamação; e xenofobia. Sobre o alcance dessa prática, Willard (2005) enfatiza que as agressões podem facilmente difundir-se com bastante rapidez no espaço virtual, sendo, em determinados casos, até impossível de conter-se sua propagação.

Na Figura 03 se observa dados referentes às redes sociais em que os acadêmicos declararam terem sido *cyber* vítimas, note que 50,00% dos alunos foram vítimas nas redes *Facebook* e *Twitter*, seguida pelo *WhatsApp* com 40,00% e 10,00% de *Outras* redes. Para Amaral (2009) as crianças e jovem estão cada vez mais expostos a novos tipos de comunicação, principalmente os relacionados à tecnologia, ao mesmo passo, os comportamentos antissociais se manifestam mais abertamente nesses ambientes de interação.

Figura 03: Percentual de Incidência do *Cyberbullying* Apontadas pelos Alunos de Direito da UFPA, no Mês de Março/2016



Fonte: coleta de campo dos autores.

Os percentuais da Figura 03 podem ser explicado pelo fato de que o *cyberbullying* se alastra pela *web* rapidamente, se disseminando em várias plataformas *on-line*. Essa dinâmica propagação de conteúdo entre as redes agrava a violação sofrida, e em muitos casos causa danos irreparáveis as *cyber* vítimas, que pode se deparar na *web* com o conteúdo ofensivo durante anos. Os estudos de Anderson e Sturm (2007), revelam que o *cyberbullying* cada vez mais afeta indivíduos, trazendo consequências nefastas para a sua saúde mental e psíquica, e para a sua convivência e relacionamentos interpessoais. Igualmente Wendt e Lisboa (2013, p.73) apontam que:

Os estudos mostram que vítimas de *cyberbullying* podem estar mais propensas a tentarem suicídio, bem como mais vulneráveis ao desenvolvimento de problemas sociais e emocionais, como a evasão escolar e desempenho acadêmico prejudicado. Além disso, as pesquisas mostram que os envolvidos neste fenômeno apresentam risco aumentado para abuso de substâncias psicoativas e desenvolvimento de sintomas de ansiedade e depressão quando comparados àqueles que não vivenciaram essa forma de agressão entre pares.

Uma pesquisa desenvolvida por Barbosa et al. (2018) no Paraná, aponta que 99,60% dos pesquisados têm acesso frequente a *internet*, 89,10% acreditam que a *internet* influencia na prática de suicídio, tendo como principal motivador o *cyberbullying* possibilitado pelas redes sociais. Do total de entrevistados nessa pesquisa, “cerca de 18,10% das pessoas revelaram que já tentaram suicídio e 16,00% delas afirmaram que a internet influenciou na decisão” (BARBOSA et al., 2018)

No mesmo sentido, Patchin & Hinduja (2010) afirmam que tanto os agressores como as *cyber* vítimas podem apresentar maiores chances de desenvolver quadros de depressão com tendências suicidas, em comparação com estudantes que não são expostos a tal forma de agressão. Shariff (2011) acredita que agressores virtuais e *cyber* vítimas elevam as possibilidades de estabelecerem relações permeadas por conflitos, instabilidade e agressão, não só no ambiente virtual.

Naim (2006) aponta que os criminosos das mais variadas vertentes têm se beneficiado dos avanços tecnológicos para aprimorar suas modalidades criminais, valendo-se das facilidades advindas da tecnologia. Na contramão disso, a polícia sabidamente resistente a mudanças, se adequa lentamente a nova realidade de crimes em ambientes virtuais, que são completamente estranhas ao tradicional trabalho que exercem (SOUZA, 2016). Deibert e Rohozinski (2010) afirmam que ciberespaço representa uma complexa dimensão de conflitos, sejam eles econômicos, políticos ou sociais, e por esse motivo complica o trabalho policial.

Nesse contexto, no Pará a Delegacia de Repressão aos Crimes Tecnológicos (DRCT) é responsável por registrar e apurar cyber crimes, e naturalmente encontra dificuldades referentes aos crimes cometidos no ambiente virtual. De acordo com Souza (2016, p. 25-26) os policiais da DRCT “padecem especialmente da pouca oferta de qualificação na região Norte, principalmente em temas como jurisdição e rastreamento de comunicações difundidas na internet”. Ainda de acordo com Souza (2016), a questão do anonimato possibilitado pela rede é apenas umas das muitas responsabilidades dessa delegacia especializada.

Já em relação ao registro da ocorrência do *Cyberbullying*, os resultados apontam que 100,00% das *cyber* vítimas não registraram Boletim de Ocorrência (BO), dado que chama atenção pelos atores envolvidos na pesquisa, que em tese, por serem alunos do curso de Direito,

deveriam ser mais esclarecidos quanto aos seus direitos e aos procedimentos legais, sendo presumível que tais estudantes julgassem de forma diferente um item que pressupõe defesa de direitos e prerrogativas ante uma violação que fere a esfera íntima do indivíduo e se coaduna em uma literal ofensa a preceitos constitucionais. Vale destacar, que dado o tipo de amostra (acadêmicos de Direito) o percentual surpreende, pois supõe-se que suas repercussões e consequências seriam de melhor assimilação, consequentemente os índices de registro deveriam ser maiores em comparação com outros seguimentos da população.

Destaca-se no Quadro 01, que alguns acadêmicos sugerem certa desconsideração da gravidade do fenômeno do *cyberbullying* e suas formas de incidência criminal. Outros, conferem descrédito nas Instituições Policiais, enquanto agente responsável pela apuração e possível punição dos atores que praticam o *cyberbullying*. Ademais, muitas práticas ilícitas nas redes sociais são fortalecidas em razão dos agentes infratores acreditarem que não podem ser punidos, uma vez que a *internet* é utilizada de forma pública e descentralizada, e isso fez essa prática se tornar cada vez mais frequente. A esse respeito, Schmitz et al. (2015) complementa que grande parte da população acredita que por não haver legislação específica que puna tanto a prática do bullying como do cyberbullying, os agressores não são passíveis de sanções.

Quadro 01: Principais Motivos de Não fazer Boletim de Ocorrência (registro) do *cyberbullying* sofrido pelo aluno do Curso de Direito da UFPA, no Mês de Março/2016

Motivos do Não Registro
“Não achei necessário”
“Não achei que fosse grave”
“Não acho que adiantaria algo”
“Não seria um caso resolvido dessa forma”
“Por vergonha, medo e possível conclusão inútil”
“Por ineficiência das autoridades policiais em coibir essa espécie de conduta”
“Algumas vezes achamos que tais atos são tão pequenos que parece desnecessário utilizar a máquina administrativa penal, para apenas um evento isolado”

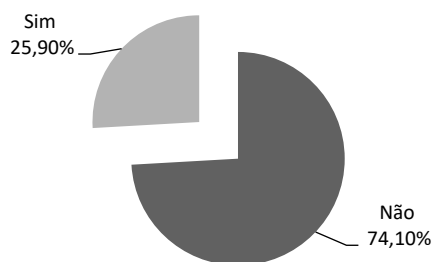
Fonte: coleta de campo dos autores.

Sendo assim, o *cyberbullying* torna-se um problema social no Brasil, devido não ser ainda positivado no ordenamento jurídico, o que colabora para que a *cyber* vítima não se sinta aparada pela Lei, encontrando até dificuldades para provar a agressividade sofrida. Mas, vale frisar que juridicamente, há a responsabilização dos agressores, que pode ser estendida aos responsáveis, pelos danos causados as *cyber* vítimas (SCHMITZ et al., 2015).

Destaca-se na Figura 04, que na categoria *bullying*, que acontece fora do ambiente virtual, 25,90% responderam que já foram vítimas, contra 74,10% que responderam que não. Dentre

esses, quase 26,00% que alegaram ter sido vítimas de *bullying*, os mais citados foram em razão de: raça, gênero, aparência, religião, situação socioeconômica, e sexualidade.

Figura 04: Percentual de Incidência do *Bullying* Apontadas pelos Alunos de Direito da UFPA, no Mês de Março/2016



Fonte: coleta de campo dos autores.

Dentre as violações mais citadas pelos alunos, percebe-se no convívio social a maior incidência da discriminação com relação à raça e a aparência, vitimando respectivamente 36,40% e 22,70% acadêmicos que se declaram vítimas de práticas discriminatórias. E novamente, tem-se o percentual de 100,00% de subnotificações na categoria *bullying*, bem como ocorreu na categoria *cyberbullying*.

É preciso frisar que autores como Beato Filho (2008) e Souza (2008), sinalizam a importância do uso da informação na gestão pública mais direcionado para o planejamento, execução e redirecionamento das atividades policiais, de modo que falta de denúncia das práticas de *cyberbullying* prejudica significativamente as informações referentes a essa prática. Segundo Souza (2008, p.94) com base nestes dados é possível se chegar a análises que possam ser utilizadas para “orientar o processo de tomada de decisões”, a “planejar intervenções pontuais em locais ou alvos que foram identificados como prioritários” e a “avaliar e monitorar resultados”.

Considerações Finais

Na contramão do uso consciente e com responsabilidade, as redes sociais têm se mostrado um espaço onde preocupantemente vem crescendo o número de casos de crimes virtuais, com pessoas expostas ao ridículo e coagidas por questões das mais diversa natureza, seja social, física, econômica, racial, e esse espaço acaba se tornando um ambiente invasivo, ofensivo, ameaçador, agressivo e hostil.

O avanço das redes sociais, que tem como primazia a diminuição da distância entre as pessoas, resulta de um jeito mais rápido de se comunicar com o intuito de estreitar as relações entre pessoas de várias partes do mundo, contudo o avanço da tecnologia trouxe consigo a possibilidade do desrespeito ao outro, de se esconder por meio das redes sociais para julgar e discriminar o outro que lhe causa estranheza, tal crime muitas vezes é cometido por intermédio de falsos perfis, que são formas de se expor o preconceito como que por meio de uma máscara, com a certeza da impunidade. A *internet* deixa de ser somente uma ferramenta para busca de informação, relacionamentos, compras, etc., e passa a se tornar um campo fértil para crimes, entre eles o *cyberbullying*, que é resultado dos avanços tecnológicos aliados a falsa crença no anonimato e na impunidade.

Conclui-se que dos alunos que se declararam como *cyber* vítimas (11,80%), as práticas mais comuns foram relacionadas à raça, gênero, idade, nacionalidade, aparência física, religião e outros, exacerbando a manifestação de diversas formas de preconceito. Em relação às redes sociais mais utilizadas para a prática de *cyberbullying*, temos o *Facebook* e *Twitter* como responsáveis por 50,00%, dos casos, seguido de perto pelo *WhatsApp* com 40,00%. É possível afirmar que o *cyberbullying* encontra-se nas redes sociais mais utilizadas entre os jovens, que por isso, são de fácil acesso e com indiscutível alcance.

Já em relação à prática do *bullying*, conclui-se que 25,00% dos acadêmicos em algum momento já foram vitimadas nesse sentido, e que a maior incidência dessa prática respectivamente é: raça, gênero, aparência, religião, situação socioeconômica, e sexualidade. E ficou demonstrado que nessa modalidade de crime 100,00%, dos alunos responderam que não houve denúncias a respeito do ocorrido. Sendo assim, infere-se que esse mesmo comportamento (de não denunciar) tenha sido transferido ao campo virtual. Uma vez que o mesmo percentual foi encontrado para as *cyber* vítimas de *cyberbullying*, onde os resultados apontam que, embora os alunos sejam estudantes de Direito e, portanto, estejam familiarizados com as Leis, estas *cyber* vítimas optaram por não denunciar seu(s) agressor(res).

Diante da existência do *cyberbullying*, surpreende a falta de denúncia por parte das *cyber* vítimas e desse modo o aumento da sensação de impunidade para essa modalidade de crime, já que dificulta a punição de agressores e deixa de entrar para as estatísticas criminais, dando a falsa impressão que esse tipo de prática não existe, ou tem um baixo percentual de ocorrência devido à falta de registro.

É preciso salientar que quanto as justificativas para a falta de denúncia do *cyberbullying*, não se trata de carência de informação das *cyber* vítimas, dado que os alunos do curso de Direito declaram a não comunicação do crime devido ao descrédito nas Instituições Policiais. Diante

do estudo realizado, verificou-se o quanto é complexo o tema concernente aos crimes de informática por falta de confiança na justiça, pois com a certeza de que tal denúncia não resultará em nenhuma conclusão plausível, as pessoas deixam de denunciar e com tal atitude é cada vez mais crescente essa modalidade de crime, pois a certeza da impunidade faz com que as pessoas o pratiquem com maior frequência.

Pode-se concluir que o fenômeno do *cyberbullying* tem crescido de forma relevante, pois as *cyber* vítimas, na maioria das vezes se mantêm em silêncio por conta da difícil identificação dos agressores e, por isso, se faz muito importante a divulgação tanto no meio social quanto no meio científico desta temática, em virtude da presença da internet – impulsionada pelos constantes avanços tecnológicos – e do fácil acesso as redes sociais estar cada vez mais presente no cotidiano, ocupando os mais diversos espaços e atingindo todas as idades, por esse motivo não se pode tolerar que esse espaço seja transformado numa modalidade ou instrumento para o cometimento de crimes, e, o mais drástico, que isso fique impune.

Referências

ALUEDE, O.; Adeleke, F.; Omoike, D.; & Afen-Akpaida, J. A review of the extent, nature, characteristics and effects of bullying in schools. *Journal of Instructional Psychology*, 35, 151-158, 2008.

AMARAL, João; MATOS, Armanda; PESSOA, Teresa; JAGER, Thomas. Cyberbullying: um desafio à investigação e à formação. 2009. *Interacções*, n° 13, 2009, pp. 301-326

AMARAL, Mathews Francisco Rodrigues de Souza do. Programa de combate ao bullying - a Lei n.º 13.185/15. Conteúdo Jurídico, Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.54723&seo=1>>.

Anderson, T.; Sturm, B. (2007). Cyberbullying: From playground to computer. *Young Adult Library Services*, 5(2), 24-27. Disponível em: <<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/yalsa/yalsapubs/yals/5n2/5n2.cfm>>.

BARBOSA, Júlia Sprada; MENDES, Giovana; OLIVEIRA, Marina; CORRÊA, Matheus; SHIMABUKURO, Nathália; AMORIM, Clovis. Séries e internet: até que pontos elas interferem na ideação suicida? Actas do 12º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde Organizado por Isabel Leal, Sofia von Humboldt, Catarina Ramos, Alexandra Ferreira Valente, & José Luís Pais Ribeiro 25, 26 e 27 Janeiro de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário, 2018, p.467-474.

BEATO FILHO, Cláudio. Produção, uso de informações e diagnósticos em segurança urbana. In: A análise criminal e o planejamento operacional. PINTO, Andréia Soares; RIBEIRO, Ludmila Mendonça Lopes (Org). Rio de Janeiro: Coleção Instituto de Segurança Pública. Série Análise Criminal, v. 1, n.1, 2008.

BOLFARINE, H.; BUSSAB, W. O. Elementos de Amostragem. São Paulo: Edgar Blücher, 2005. 274 p.

BRASIL. Constituição Federal de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>.

_____. Código Civil Brasileiro, Lei n. 10.406 de 10 de janeiro de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm>.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>.

_____. Lei n. 13.185 de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm>.

CAMPOS, Marina. O Cyberbullying. Natureza e Ocorrência em Contexto Português. 2009. 52 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e das Organizações) – Departamento de Psicologia Social e das Organizações, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2009.

CASADO, Aline Gabriela Pescaroli. Cyberbullying: violência virtual e o enquadramento penal no Brasil. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XIV, n. 95, dez. 2011. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10882>.

DEIBERT, Ronald J.; ROHOZINSKI, Rafal. Risking security: policies and paradoxes of cyberspace security. *Internacional Political Sociology*, v.4, n.1, p.15-32, mar. 2010. Disponível em: <http://download.xuebalib.com/xuebalib.com.16856.pdf>. Acesso em 11 de março de 2017.

GOMES, Luiz Flávio; SOUSA, Áurea Maria Ferraz de. Bullying: agressões cada vez mais intensas entre estudantes. 2010. Disponível em: <<http://www.lfg.com.br> - 09 de junho de 2010>.

IBGE. 2008, Notas Técnicas – Histórico de investigação sobre cor ou raça nas pesquisas domiciliares do IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/notas_tecnicas.pdf>.

LÉVY, Pierre. Cíbercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo, Editora 34, 2010. (Coleção TRANS)

LI, Qing. A cross-cultural comparison of adolescents' experience related to cyberbullying. *Educational Research*. v. 50, n. 3, p. 223-234, 2008.

MASON, K. L. Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the School*. v. 45, n. 4, p. 323-348, 2008.

MELO, Josevaldo Araújo de. 2011, *Cyberbullying: a violência virtual*. 2. ed. Recife: Edupe, 2011.

- MORIN, Edgar. O Paradigma Perdido: a natureza humana. 4º ed. Ed: Europa América. 1988.
- NAIM, Moisés. Ilícito: o ataque da pirataria, da lavagem de dinheiro e do tráfico a economia global. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- NOGUEIRA, Sandro D'amato. Crimes de informática. 2. ed. Leme: BH editora, 2009.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- PATCHIN, J. W. & HINDUJA, S. (2010). Cyberbullying and self-esteem. *Journal of School Health*, 80(12), 614-621
- PRADO, Sibila Stahlke. *Bullying* e responsabilidade civil: alguns aspectos essenciais. *Revista dos Tribunais*: São Paulo, jul. 2013.
- SHARIFF, S. *Ciberbullying: Questões e soluções para a escola, a sala de aula e a família*. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2011.
- SCHMITZ, Guilherme A.; SILVEIRA, Mariana S.; SANTOS, Danielli Z. dos; CANABARRO, Eduarda V. Z.; FERNANDES, Martelis; NEUBAUER, Vanessa. O fenômeno do cyberbullying. *Revista Di@logus*, v.4, n.2, 2015, p.127-134.
- SOUZA, Elenice. Explorando novos desafios na polícia: o papel do analista, o policiamento orientado para o problema e a metodologia IARA. In: PINTO, Andréia Soares e RIBEIRO, Ludmila Mendonça Lopes (org). *A análise criminal e o planejamento operacional*. Rio de Janeiro: Coleção Instituto de Segurança Pública. Série Análise Criminal, v. 1, 2008.
- SOUZA, Jaime Luiz Cunha de. **Tecnologia, Testemunhas e Investigação**: novas dinâmicas do trabalho policial. 1.ed. Belém: Paka-Tatu, 2016.
- VICENTE JUNIOR, Valdemir Ferreira. *Cyberbullying: um novo desafio presente no contexto educacional*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Computação) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências e Tecnologia, 2012.
- Willard, N. (2005). *Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats*. Center for Safe and Responsible Use of the Internet. Consultado a 17/8/2009 em <http://www.cyberbully.org/cyberbully/docs/cbcteducator.pdf>
- WENDT, Guilherme W.; LISBOA, Carolina Saraiva de M. Agressão entre pares no espaço virtual: definições, impactos e desafios do cyberbullying. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v.25, n.1, p.72-87, 2013.
- Wolak, J.D., Janis, M., Kimberly J. & Finkelhor, D. (2007). Does Online Harassment Constitute Bullying? An Exploration of Online Harassment by Known Peers and Online-Only Contacts. *Journal of Adolescent Health*, Vol. 41, pp.51–58

CAPÍTULO 2

Perfil dos Adolescentes Cumpridores de Medidas Socioeducativas no Município de Barcarena -PA

Luciane Gabriele Matsuda

Psicóloga. Mestranda do Programa de Pós - Graduação em Segurança Pública da UFPA. Belém – Pará – Brasil. lueminoru@gmail.com

Vera Lucia de Azevedo Lima

Enfermeira. Doutora e Pós- doutorado em Enfermagem (UFPA). Docente no Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública da UFPA. Belém – Pará – Brasil. veralucia@ufpa.br

Silvia dos Santos de Almeida

Estatística. Doutora em Engenharia de Produção (UFSC). Docente do Programa de Pós-graduação em Segurança Pública da UFPA. Belém – Pará – Brasil. salmeida@ufpa.br

Resumo: O fenômeno da criminalidade juvenil ganhou destaque a partir da implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), onde a responsabilização dos adolescentes que cometem atos infracionais é determinada para ser cumprida por meio de medidas socioeducativas. Este trabalho objetiva demonstrar a importância do cumprimento do Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo em Meio Aberto, identificando, por meio do seu perfil, os adolescentes que foram acompanhados pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), no município de Barcarena-Pará, a partir dos dados disponibilizados no Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo em Meio Aberto das variáveis relacionadas a medidas socioeducativas em meio aberto de Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) e a Liberdade Assistida (LA), de 2006 a 2015, onde se utiliza as técnicas estatísticas de análise descritiva. Os resultados obtidos foram analisados criticamente, podendo se destacar que foram acompanhados 167 adolescentes, sendo a maioria cumprindo simultaneamente as duas medidas socioeducativas de PSC E LA e o predomínio do sexo masculino no cometimento de atos infracionais. Outro fato importante é que o ato infracional mais praticado é o Roubo e o Distrito do Murucupi é onde mais ocorre.

Palavras-chave:

Adolescentes; Ato Infracional; Responsabilização.

Introdução

Este trabalho é o resultado de um estudo realizado junto ao Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo em Meio Aberto, no município de Barcarena-Pará, cujo principal objetivo é apresentar o perfil dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa em meio aberto no Centro de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS) e demonstrar a sua importância a partir da análise descritiva dos dados registrados.

Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (1990) o adolescente é considerado a pessoa entre doze e dezoito anos de idade, e ainda, nos casos expressos pela lei, aplicados de forma excepcional às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade, e ao cometer qualquer conduta descrita como crime ou contravenção penal, pratica um Ato Infracional, o qual deverá ser estabelecido pelo sistema judicial à responsabilização socioeducativa, respeitando sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

A relação entre juventude e violência urbana tem sido bastante debatida nos meios de comunicação, dentro de instituições de pesquisas e nas discussões de políticas públicas em diferentes esferas do Estado brasileiro. A preocupação da sociedade com o tema se manifesta de duas formas principais. De um lado, os jovens são colocados como os atores da sociedade mais envolvidos com um tipo de violência que se convencionou chamar genericamente de “criminalidade”. De outro, os estudos mostram que os jovens são mais vulneráveis ao tipo mais extremo de violência; qual seja, a morte por homicídio (SILVA, 2003).

Na interpretação de Vicentin (2006), a atribuição da responsabilidade penal ao adolescente seria um componente central do direito a uma plena cidadania (ser sujeito de direito também significa possuir capacidade jurídica e social) e dissociaria a adolescência da ideia de impunidade, não contribuindo para formulação de resposta social repressivas, irracional e genocida em relação aos adolescentes em conflito com a lei.

Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar aos adolescentes medidas socioeducativas em meio aberto: i) advertência; ii) obrigação de reparar o dano; iii) prestação de serviço à comunidade (PSC); e iv) liberdade assistida (LA). Ou pode aplicar as medidas socioeducativas em meio fechado, que são: i) inserção em regime de semiliberdade; ii) internação em estabelecimento educacional; e, ainda, quando se aplicar, iii) internação provisória (BRASIL, 1990).

O reconhecimento de que a obediência a regras mínimas é essencial para o convívio social requer a responsabilização do adolescente, quando ele desenvolve condutas transgressoras desses padrões. Considerá-los pessoas em desenvolvimento expressa tão somente a tutela especial a que têm direito, por lei, assim como a identidade peculiar desses sujeitos, não implicando a supressão da sua sujeição ao ordenamento jurídico. Neste sentido, reitera-se a concepção de Leonardo Barbosa, quando defende que “o processo de desenvolvimento do adolescente passa pela aprendizagem de um posicionamento crítico e responsável em relação às suas condutas” (Barbosa, 2002, p. 10).

As Medidas Socioeducativas em meio aberto mais determinadas para o seu cumprimento é a Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) e a Liberdade Assistida (LA). De

acordo com o ECA, a Prestação de Serviço à Comunidade consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral por período não excedente há seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais. Enquanto a Liberdade Assistida será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente, a autoridade designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento. Será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvindo o orientador, o Ministério Público e o Defensor (BRASIL, 1990).

Atualmente, todos os municípios do País deverão garantir o cumprimento legal do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que regulamenta a execução das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto para a implementação do Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo (PMAS), visando garantir ações de acordo com a realidade de cada região.

Revisão Bibliográfica

A elaboração do Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do município de Barcarena surgiu da necessidade do cumprimento legal, conforme a Lei nº 12.594, de 18 de Janeiro de 2012, através do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE que é o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescentes em conflito com a lei (BRASIL, 2012).

De acordo com Silva (2016, p. 191) o adolescente em conflito com a lei passa a ser figura interventiva das ações do Estado, por meio de políticas públicas, planos, projetos e programas voltados para a atenção e assistência aos jovens. Passa a ser institucionalizado por órgãos da Secretaria de Inclusão, Assistência e Desenvolvimento Social mediante discussões ao longo do contexto histórico dos adolescentes infratores embasados no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), reorganizando as intervenções. No cenário brasileiro, o sistema socioeducativo passa a vivenciar uma série de mudanças com a emergência de problemas e fragilidades no processo da construção da cidadania e autonomia dos jovens infratores. Assim, novas estratégias e órgãos são criados para atender a insatisfação da população e a política do SINASE.

Cabe aos municípios a elaboração do Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo, ou seja, apesar de ser um programa gerido pela União, este plano pode vir a contemplar as particularidades de cada região, no direcionamento de suas ações, de acordo com a realidade

vivenciada. Neste processo, há um estreitamento no diálogo entre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e as demais políticas, com destaque para os Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS), com propensão de maior fortalecimento, bem como acionamento das diferentes políticas públicas que contemplem a integralidade do adolescente em conflito com a lei (SILVA, p.197, 2016).

A partir desse marco legal, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), do município de Barcarena iniciou o processo de elaboração do Plano, criando a Comissão Intersetorial de Elaboração e Acompanhamento do Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo por meio da resolução nº 001/2016, com a participação de representantes dos seguintes órgãos municipais: Secretaria Municipal de Assistência Social, Secretaria Municipal de Saúde, Secretaria Municipal de Trabalho, Emprego e Renda, Secretaria Municipal de Juventude, Esporte e Lazer, Centro de Referência Especializado de Assistência Social, Ministério Público, Fórum, Segurança Pública, Conselho Municipal de Assistência Social, Conselhos Tutelares e o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Destinados à implementação de ações do Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo, voltadas para a qualificação das medidas socioeducativas, em específico de meio aberto: Prestação de Serviço à Comunidade e Liberdade Assistida, como determina o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, com definição de diretrizes, objetivos, metas, prioridades e as formas de financiamento e gestão das ações de atendimento para os dez anos seguintes, em sintonia com os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente (PMAS, 2017).

A grande maioria dos delitos cometidos por adolescentes é referente ao roubo e ao tráfico de drogas, e não a atos contra a vida que justificariam medidas mais severas de privação de liberdade por longos períodos. As infrações contra o patrimônio e o tráfico de drogas constituíram-se nos principais delitos praticados pelos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade no Brasil nos últimos três anos.

Segundo IPEA (2013) em 2011 o roubo (38,12%), furto (5,6%) e tráfico (26,56%) representaram juntos, mais de 70% do total de delitos praticados pelos adolescentes detidos. Semelhante ao que aconteceu também em 2012 e 2013, onde esses atos infracionais alcançaram aproximadamente 70%. Por sua vez, os atos considerados graves, como homicídio (8,39%), latrocínio (1,95%), lesão corporal (1,3%) e estupro (1,05%), alcançaram, em 2011 cerca de 11,7% do total dos delitos praticados pelos adolescentes detidos no Brasil. Em 2012, esses atos representaram 13,5%; em 2013, 12,7%. Soma-se a isso a discursão sobre a redução da maioridade, que vai contra os princípios contidos na Constituição, no ECA e nos tratados internacionais assinados pelo Brasil. A legislação dos direitos da infância e da adolescência e,

especificamente, a normativa, que regula o atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei, sequer chegaram a ser implementadas de acordo com o preconizado na Constituição, no ECA e no SINASE.

No Pará, segundo o levantamento da Coordenadoria de Regionalização e Apoio a Municipalização (CREAM), o Estado do Pará registrou em 2011 a maior incidência de adolescentes/jovens no Meio aberto, cumprindo medida de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviço à Comunidade (PSC), recebeu 852 adolescentes/jovens representando 57% (FASEPA, 2013).

No município de Barcarena, o processo de municipalização das medidas socioeducativas de Prestação de Serviço à Comunidade e Liberdade Assistida iniciaram em 2006, quando o Estado, por meio da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Pará (FASEPA) conduziu o processo, neste período, o serviço era executado no órgão gestor – Secretaria Municipal de Assistência Social. Em 2007, o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) foi inaugurado em Barcarena, que seguindo as orientações da Resolução 109/2009 do Conselho Nacional de Assistência Social, passou a executar o Serviço de Proteção Social aos Adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa em Meio Aberto, onde de 2006 até o ano de 2015, totalizam-se 167 registros de casos de adolescentes atendidos no banco de dados do CREAS.

Dados do Cadastro Nacional de Adolescentes em conflito com a Lei demonstram que em 2015 eram cerca de 96 mil adolescentes cumprindo medidas socioeducativas no País, já em 2016, esse numero duplicou, passando a ser 189 mil adolescentes, a grande maioria em liberdade Assistida (CNJ, 2016).

Material e Métodos

O estudo quantitativo ocorre de forma censitária (total) no Centro de Referência Especializada de Assistência Social, no município de Barcarena, do Estado do Pará, onde foram estudados 167 adolescentes que foram determinados a cumprir medidas socioeducativas em meio aberto de Prestação de Serviço a Comunidade (PSC) e Liberdade Assistida (LA) no período de 2006 a 2015 tendo como variáveis analisadas:

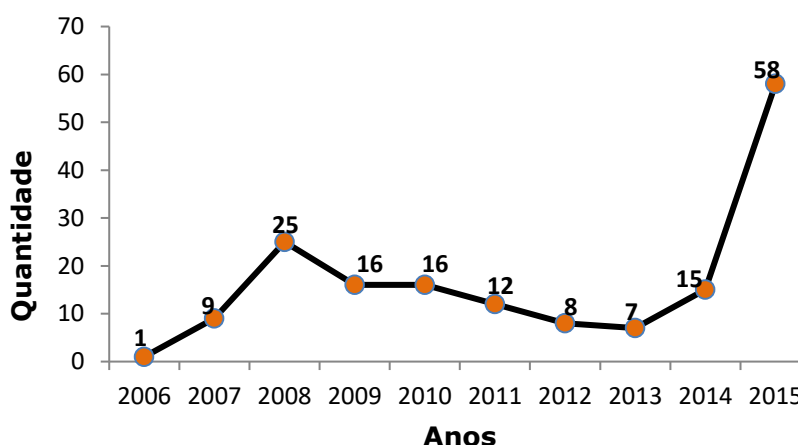
- (a) os bairros onde residem;
- (b) as áreas que mais praticam atos infracionais;
- (c) Os Tipos de Atos Infracionais mais praticados;
- (d) Cumprimento das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto;
- (e) gênero que mais pratica ato infracional.

Para auxiliar nas análises e apresentação dos dados dessas variáveis, fez-se uso da técnica de análise descritiva dos dados, por meio de tabelas e gráficos estatísticos (BUSSAB, W.O. e MORETTIN).

Resultados e Discussões

De acordo com a Figura 01, identificamos uma discrepância elevada no valor do ano de 2008, em relação aos anos anteriores o qual teve um aumento na quantidade de adolescentes, sendo de 25 adolescentes cumprindo medida socioeducativa, posteriormente nos anos seguintes os números diminuíram, até que em 2015 teve novamente um grande aumento, chegando a 58 adolescentes, demonstrando que o CREAS teve uma demanda significativa em relação aos anos anteriores no atendimento de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto.

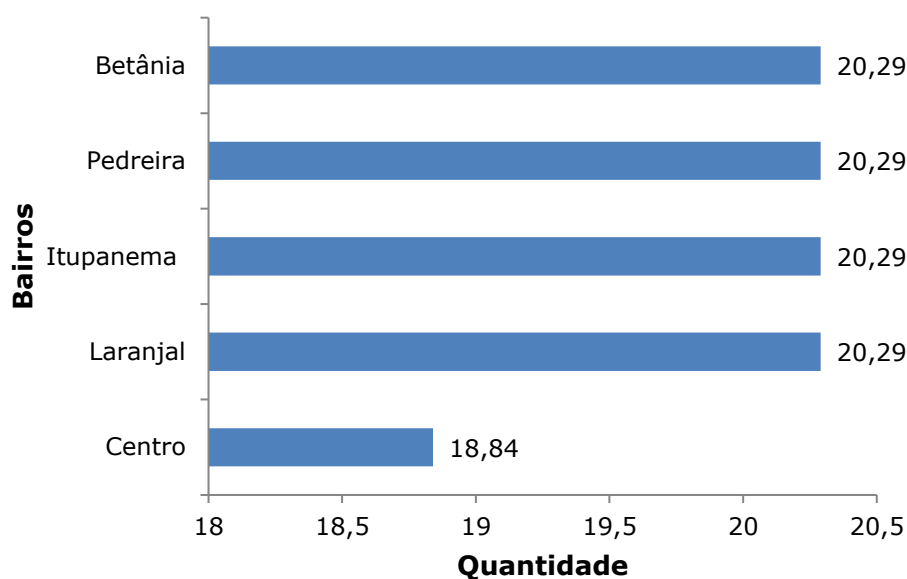
Figura 01: Quantidade de Adolescentes que foram atendidos no CREAS- Barcarena cumprindo Medidas Socioeducativas em Meio Aberto no período de 2006 a 2015.



Fonte: CREAS, 2015. Figura elaborada pela autora.

De acordo com a Figura 02, dos 05 principais bairros que foram informados que residem os adolescentes que cometeram atos infracionais, 04 obtiveram o mesmo percentual de adolescentes, onde em somente um o bairro Centro teve um percentual menor, entretanto todos são considerados periféricos em suas respectivas áreas, onde se têm uma carência significativa em relação a programas e projetos sociais, voltados para área de lazer, educação, esporte, cultura, entre outros, sendo um identificador necessário para que a Administração Pública possa promover ações nessas áreas e seus respectivos bairros por haver um considerável indicador de adolescentes envolvidos em atos infracionais residentes nos referidos bairros.

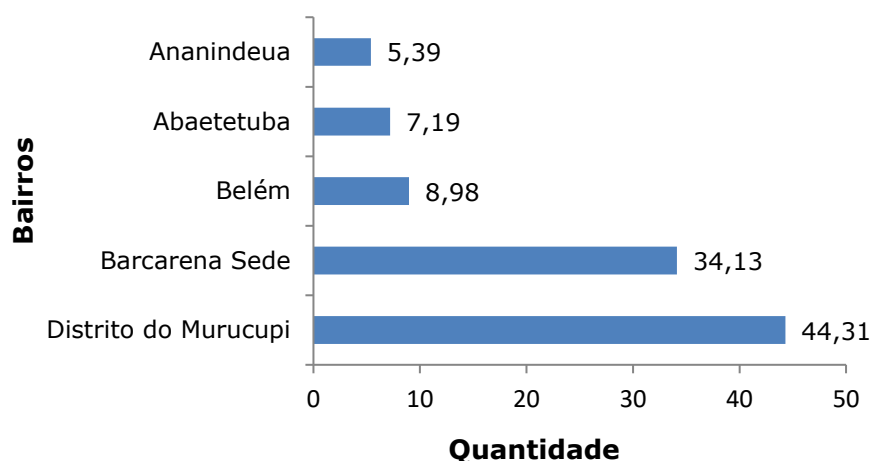
Figura 02: Percentual de Adolescentes atendidos no cumprimento de Medida Socioeducativa no CREAS-Barcarena no período de 2006 a 2015, em relação aos principais Bairros onde residem.



Fonte: CREAS, 2015. Figura elaborada pela autora.

A Figura 03 apresenta como destaque a área do Distrito do Murucupí, com o maior número de Atos Infracionais praticados, sendo uma área onde se concentra a população de classe média e alta do município de Barcarena, por ser em sua grande maioria uma população que exerce cargos de grande relevância nas Empresas existentes na região, em especial a Empresa Hydro, que movimenta a maior parte da economia local, porém a maioria dos seus funcionários é migrante de outros Estados e conseguem manter um poder aquisitivo de alto padrão, enquanto ao redor existem diversos outros bairros com a população local e migrantes de outras regiões que vem em busca de emprego e não tem o mínimo de condições básicas para sobreviver, o que provavelmente acaba atraindo esses adolescentes para a prática de ato infracional no intuito de adquirir dinheiro fácil e imediato, por está exposto a uma sociedade capitalista e sentir a necessidade de manter um padrão de consumo.

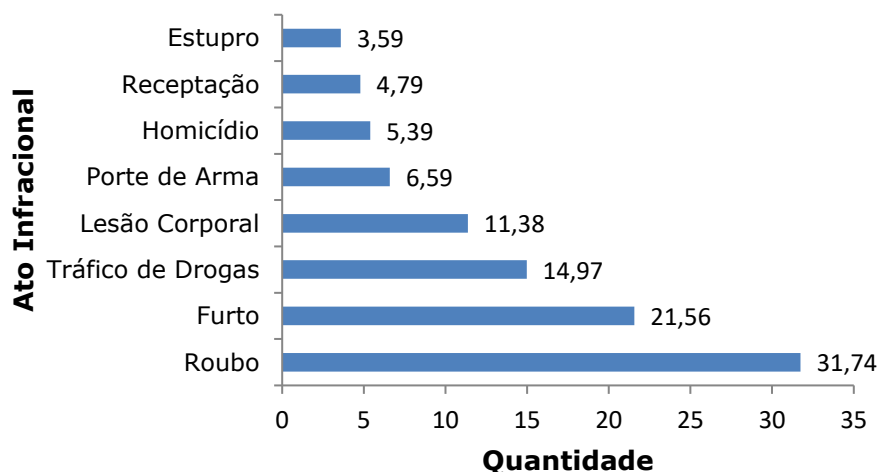
Figura 03: Percentual de Adolescentes atendidos em cumprimento de Medida Socioeducativa no CREAS-Barcarena no período de 2006 a 2015, em relação às principais áreas que mais praticaram Ato Infracional.



Fonte: CREAS, 2015. Figura elaborada pela autora.

Pela Figura 04, nota-se que o tipo de Ato Infracional mais cometido pelos adolescentes é o Roubo (31,74%), seguido por Furto (21,56%). O que nos indica que os crimes contra patrimônio são os mais praticados pelos adolescentes que cometeram atos infracionais, sendo pela possível falta de acesso aos bens primários de consumo o que acabaria contribuindo para o aumento da vulnerabilidade frente as alternativas de lucro imediato e fácil.

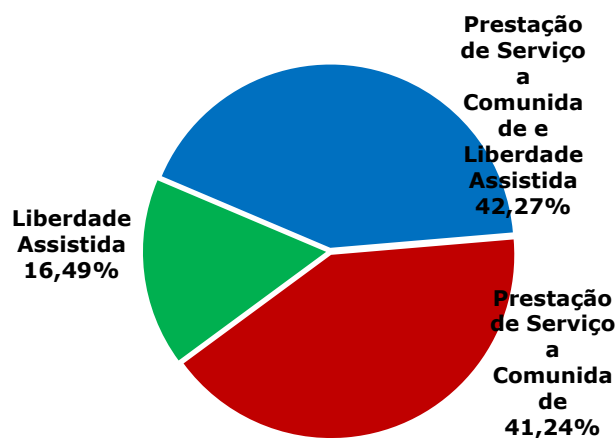
Figura 04: Percentual de Adolescentes atendidos em cumprimento de Medida Socioeducativa no CREAS-Barcarena no período de 2006 a 2015, em relação aos Tipos de Atos Infracionais Praticados.



Fonte: CREAS, 2015. Figura elaborada pela autora.

De acordo com a Figura 05, os que continuam vinculados ao Serviço de Medida Socioeducativa, somam o total de 97 adolescentes até Janeiro de 2016, sendo que destes, 41,24% dos adolescentes cumprem Prestação de Serviço à Comunidade (PSC), 16,49% dos adolescentes cumprem Liberdade Assistida (LA) e 42,24% dos adolescentes cumprem as medidas simultaneamente de Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) e Liberdade Assistida (LA).

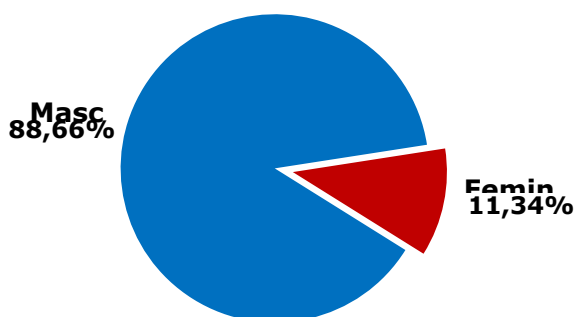
Figura 05: Percentual de Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa no CREAS – Barcarena até Janeiro de 2016.



Fonte: CREAS, 2015. Figura elaborada pela autora.

A Figura 06 evidencia que desses adolescentes que se encontram cumprindo Medida Socioeducativa, em relação ao gênero, têm o predomínio do Sexo Masculino com 88,66% tendo o Sexo Feminino com 11,34%.

Figura 06: Percentual de Adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa no CREAS-Barcarena até Janeiro de 2016, por gênero.



Nesse sentido, apesar do mun

Fonte: CREAS, 2015. Figura elaborada pela autora.

ia implementação do

Plano de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto no País, é de extrema importância que os dados dos registros dos atendimentos possam gerar informações estatísticas, e que as mesmas possam ser divulgadas, para que se tenha um panorama fidedigno da realidade dos adolescentes que cumprem Medida Socioeducativa em Meio Aberto no município de Barcarena.

Conclusão

Conclui-se que o perfil dos adolescentes que cumprem Medidas Socioeducativas em Meio Aberto no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), do município de Barcarena dos anos de 2006 a 2015 eram o total de 167, onde os dados indicam que os principais

bairros em que residiam esses adolescentes era Betânia, Pedreira, Itupanema, Laranjal e Centro, os quais são conhecidos por serem os bairros periféricos e expostos a diversas vulnerabilidades sociais. Entretanto, de acordo com os dados as áreas que mais praticaram atos infracionais foram no Distrito do Murucupi e em Barcarena Sede, em bairros nobres onde se tem um alto poder aquisitivo em decorrência das indústrias e do comércio que movimentam a economia local.

E ainda, os atos infracionais mais praticados por esses adolescentes foram o de Roubo e o de Furto, o que condiz com as estatísticas do País, onde os crimes contra o patrimônio seguem com os números mais elevados e os dados apontaram que a maioria dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em meio aberto no município de Barcarena são do gênero masculino.

Diante do exposto, compreendemos que com os registros catalogados é possível perceber a importância para estabelecer metas, ações e prazos no Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo em Meio Aberto em consonância com o que está determinado no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), respeitando as peculiaridades dos adolescentes e da região os quais estão inseridos, por meio da municipalização na execução das medidas socioeducativas, e assim propiciar uma qualidade no Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo com um atendimento especializado e humanizado, a fim de promover a inserção desses adolescentes em serviços e programas socioassistenciais e de políticas públicas setoriais, contribuindo na reconstrução dos seus projetos de vida e na ruptura com a prática de atos infracionais.

Referências

- BRASIL Lei nº 12.594 de 18 de Janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que pratiquem ato infracional e altera leis. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 Jan. 2012. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/12594.htm>.
- BRASIL (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>
- BRASIL (2014). Ministério do Desenvolvimento Social. Brasília. Disponível em: <[http://mds.gov.br/assistencia-social suas/servicos-e-programas/servico-de-protecao-social-a-adolescentes-em-cumprimento-de-medida-socioeducativa-de-liberdade-assistida-la-e-de-prestacao-de-servicos-a-comunidade-psc](http://mds.gov.br/assistencia-social-suas/servicos-e-programas/servico-de-protecao-social-a-adolescentes-em-cumprimento-de-medida-socioeducativa-de-liberdade-assistida-la-e-de-prestacao-de-servicos-a-comunidade-psc)>.
- Barbosa, L. A. de A. (2002). A formação do educador e o adolescente em conflito com a lei. Belo Horizonte: CPP-Consultoria em Políticas Públicas. Disponível em: <<http://www.portalcpp.com.br>>.
- BUSSAB, W.O. e MORETTIN, P.A.. **Estatística Básica**. 8ª Edição. São Paulo. Editora Saraiva, 2013.
- CNJ (2016). Conselho Nacional de Justiça. Cadastro Nacional de Adolescentes em Conflito com a Lei. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/sistemas/infancia-e-juventude/20531-cadastro-nacional-de-adolescentes-em-conflito-com-a-lei-cnacl>>
- PMAS (2017). Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo. Barcarena, 2017.

- SILVA, Claudiana Bastos et al. **Adolescentes em Conflito com a Lei e o Sistema Socioeducativo em Sergipe: Um olhar Sobre a Fundação Renascer**. Cadernos de graduação, v.3, n.2, p. 189-208,2016.
- SILVA, E.R.A.GUERESI, S. (Orgs.). **Adolescentes em conflito com a lei: Situação do atendimento institucional no Brasil**. Texto para Discussão, n. 979, Brasília: IPEA, Agosto 2003. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_dimensoes_miolo_cap10.pdf>.
- VINCENTIN, Maria Cristina. A questão da responsabilidade penal juvenil; notas para uma perspectiva ético-política. In: **Justiça, adolescente e ato infracional; socioeducação e responsabilização**. São Paulo: ILANUD: 2006.

CAPÍTULO 3

Desengajamento moral e a violência nas escolas

Ariane Lilian Lima dos Santos Melo Rodrigues

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública (PPGSP) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém – Pará – Brasil. arianemelo.adv@gmail.com

Emmanuelle Pantoja Silva

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFPA. Belém – Pará – Brasil. emanuellepantoja@gmail.com

Maély Ferreira Holanda Ramos

Doutora em Psicologia – Teoria e Pesquisa do Comportamento (UFPA) e Professora Adjunta da UFPA. Belém – Pará – Brasil. maelyramos@hotmail.com

Rômulo Cardoso Martins

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública (PPGSP) da UFPA. Belém – Pará – Brasil. romulo_cmartins00@hotmail.com

Resumo

A educação é direito de todo cidadão, e a sua garantia contribui para a construção do ser humano. Portanto, as escolas possuem papel de fundamental importância no desenvolvimento de crianças e adolescentes, contudo, percebe-se que esses ambientes não estão a salvo da prática de violências; ao contrário, a escola, assim como outros espaços de convívio social, são palco de diversos tipos de violência. Diante disso, este trabalho tem como objetivo verificar a relação entre o desengajamento moral, construto estudado dentro da Teoria Social Cognitiva, que estuda o comportamento humano, com a prática de violência dentro das escolas. Para isso, construiu-se uma escala para coletar os dados de 430 estudantes do ensino fundamental e médio, de duas escolas públicas localizadas na cidade de Belém, no estado do Pará, razão pela qual este trabalho é de cunho quantitativo, exploratório e descritivo. Os dados foram analisados através de estatística descritiva, utilizando-se o *software SPSS20*. Dentre os principais resultados obtidos, percebe-se que mais de 70% dos estudantes tentam distorcer as consequências dos atos de violência que praticaram, justificando-os; 66% da amostra difundiu a responsabilidade de seus atos para outras pessoas; e, além disso, mais de 50% dos estudantes utilizaram justificativas desumanizadoras (animalizando colegas) como motivo para a violência. Diante dos resultados preliminares, conclui que os estudantes seguiram uma tendência de justificar seus atos retirando o sentimento de culpa em ofender seus colegas, o que pode levar à realização, de forma cada vez mais intensa e frequente, de práticas de violência dentro das escolas.

Palavras-chave

Crianças; Adolescentes; Teoria Social Cognitiva.

Introdução

Este artigo faz parte de um projeto macro, intitulado “Teoria Social Cognitiva em Foco: análises sobre a autorregulação, crenças de eficácia e satisfação no trabalho”, desenvolvido pelo grupo de pesquisa NEAC (Núcleo de Estudos Aplicados ao Comportamento), vinculado ao Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), com docentes e discentes integrantes do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública (PPGSP/UFPA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPA). De maneira mais específica, trata-se de trabalho realizado com resultados parciais de um projeto de mestrado em andamento, o qual tem como objetivo compreender os mecanismos do desengajamento moral e sua relação com o bullying.

A educação é um direito fundamental devidamente assegurado na Declaração Universal dos Direitos Humanos², expressamente previsto na Constituição Federal de 1988³ (artigos 6º e 205) e disciplinado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), o qual estabelece as diretrizes e bases da educação em plano nacional, assegurando o direito a uma educação de qualidade (BRASIL, 1990).

Nesse contexto, a escola se apresenta como o principal instrumento de consecução ao direito fundamental à educação. A escola tem papel fundamental na promoção e solidificação de direitos e garantias individuais, sobretudo, na formação das crianças e adolescentes, seres humanos em desenvolvimento (SCHILLING, 2004). Ressalva-se, contudo, se tratar de um lugar de extrema vulnerabilidade, exposto a diversos tipos de violência. Destaca-se o fato de que a existência desse fenômeno remonta à antiguidade, desde as primeiras relações sociais, estando presente em todos os lugares de convivência em sociedade, dentro das casas, entre

² A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi aprovada em 1948, em Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). O documento é base para a luta universal contra a opressão e a discriminação, defende a igualdade e a dignidade das pessoas e reconhece que os direitos humanos e as liberdades fundamentais devem ser aplicados a cada cidadão do planeta ([ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS], 2009).

³ Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

...

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, não paginado).

familiares e vizinhos, dentro de estabelecimentos de ensino, em locais de trabalho e outros (SCHILLING, 2004).

Apesar de não ser recente, o interesse científico em estudar os tipos de violência vem ganhando um espaço maior, a partir do surgimento de novas formas de agressão, sob diferentes perspectivas, seja entre os alunos, entre professores e alunos ou mesmo contra a própria escola, o que poderia influenciar no objetivo principal dessas instituições, que é formação pessoal, moral e educacional do cidadão (CHARLOT, 2002).

Charlot (2002) distingue a violência escolar em três categorias: *violência na escola* é aquela em que o espaço escolar é apenas o lugar em que a violência ocorre e não necessariamente tem a ver com as pessoas que ali desenvolvam suas atividades profissionais ou estudantis (ex.: violência entre os alunos); *violência à escola* é aquela realizada contra a instituição escola, seja em relação ao prédio ou aos servidores que ali trabalham, sendo o intuito a ofensa às atividades desenvolvidas no estabelecimento de ensino; e *violência da escola*, aquela realizada pela instituição contra os alunos, quando, em suas relações, o quadro de servidores ofende a integridade de seus alunos.

No contexto social em que a sociedade atual se desenvolve, as mudanças ocorrem mais rápidas do que a capacidade do homem para acompanhá-las, por isso, faz-se necessário estudar o comportamento humano, a partir de teorias nessa linha de pensamento, como é o caso da Teoria Social Cognitiva (BANDURA, 1999).

A Teoria Social Cognitiva começou a ser desenvolvida na década de 1980, pelo professor Albert Bandura, que começou suas pesquisas estudando o desenvolvimento humano na área da educação, mas, logo foram desenvolvidos outros segmentos dentro dessa mesma teoria, que passou a analisar o comportamento do homem em áreas como saúde, esporte, violência e psicologia (BANDURA, 1986).

Essa teoria tem como ideia principal que o homem é um ser agêntico, o qual possui intencionalidade em suas condutas e, dessa maneira, recebe influência do meio em que vive, assim como influencia esse mesmo ambiente. Infere-se desse conceito que o homem não é um ser passivo, que apenas internaliza as influências externas; pelo contrário, ele também contribui para o meio em que vive. Dessa teoria principal, desencadearam-se outros importantes construtos, tais como: agência humana, reciprocidade triádica, autoeficácia, agência moral, desengajamento moral, dentre outras (BANDURA, 2005).

De acordo com a Teoria Social Cognitiva, o homem forma seu padrão moral por meio da junção dos modelos a que está exposto e dos seus fatores pessoais. Os modelos podem exercer uma influência positiva e, neste caso, recebem uma aprovação social ou podem exercer influência negativa, quando o homem, de certa maneira, age contrário à moral e seus atos são reprovados pela sociedade, podendo inclusive receber sanção legal por agir de tal maneira (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

O homem, mesmo possuindo um padrão moral bem definido, está sujeito a agir contrário aos seus padrões, em certas circunstâncias, pelo fato de estar sempre em construção. Contudo, após praticar um ato contrário ao padrão moral existente, o homem pode fazer uma autorreflexão e condenar-se pela prática desse ato, concluindo que não agiu corretamente, ocasionando a autocondenação. Outros agentes, durante o processo de autorreflexão de seus atos, utilizam-se do fenômeno chamado desengajamento da autossanção, quando eles retiram o sentimento de culpa daquele ato cruel que causou sofrimento ao próximo, daí surgindo o conceito de desengajamento moral (BANDURA; AZZI; TOGNETTA, 2015).

A teoria do desengajamento moral, dentro da Teoria Social Cognitiva, estuda o comportamento humano que se desvia do padrão moral social. Essa teoria analisa o comportamento do homem que, mesmo fazendo uma autorreflexão de seus atos, age contrariando os padrões morais e éticos existentes no contexto social em que vive, envolvendo-se em atos de agressividade. A ideia principal, portanto, está no fato de que o homem pode praticar atos contra a moralidade, sem sentir culpa ao ofender outra pessoa, pois faz uso de mecanismos para se desengajar de qualquer sentimento de pena da pessoa ofendida (BANDURA, 1991).

Nesse sentido, o professor Bandura idealizou 8 (oito) mecanismos que podem servir de “desculpa” para explicar os atos de agressividade do homem. A *Justificativa moral* é quando o homem justifica seu ato de agressividade em outros preceitos sociais que julga mais importantes (BANDURA; AZZI; TOGNETTA, 2015). Ocorre, por exemplo, quando o homem comete atos de crueldade em nome de determinada religião (AZZI; ELIAS JUNIOR; CORRÊA, 2017). A *Linguagem eufemística* ocorre quando o homem utiliza uma linguagem mais amena para justificar um ato de crueldade (AZZI, 2011). Azzi, Elias Junior e Corrêa (2017) citam o exemplo de agressões verbais que são justificadas como brincadeiras. *Comparação vantajosa* acontece quando o homem compara seu ato de agressividade com um ato mais grave para minimizar os efeitos maléficos de sua atitude (BANDURA; AZZI; TOGNETTA, 2015). O *Deslocamento de*

responsabilidade se dá quando o agente comete um ato cruel e coloca a responsabilidade em um superior que determinou uma ordem para que ele cometesse tal ato (AZZI; ELIAS JUNIOR; CORRÊA, 2017). *Difusão da responsabilidade*, quando o homem alega que só cometeu atos de crueldade porque foi encorajado por outras pessoas; ocorre muito em decisões que são tomadas em grupo de pessoas (BANDURA; AZZI; TOGNETTA, 2015). *Na Distorção das consequências ou desprezo*, o agressor acredita que sua conduta não é maléfica, mas sim um ato de normalidade, portanto, não causa nenhum tipo de sofrimento à pessoa que está sendo afetada por aquilo (AZZI; ELIAS JUNIOR; CORRÊA, 2017). *Na Desumanização*, o homem retira as características de ser humano de sua vítima, e, dessa maneira, ele acredita que a vítima merece a agressividade. Para o agente da agressividade, sua vítima é um “monstro” e não um ser humano (AZZI; ELIAS JUNIOR; CORRÊA, 2017). Por fim, na *Atribuição da culpa*, o agente justifica sua conduta maléfica por algum ato da própria vítima e alega que somente por provocação desta é que cometeu ato cruel (AZZI; ELIAS JUNIOR; CORRÊA, 2017).

Bandura (1991) explica que o processo de se desengajar moralmente vai acontecendo de forma gradual e, muitas vezes, o indivíduo não enxerga que está cometendo atos censuráveis. Acredita-se que, ao identificar o uso dos mecanismos de desengajamento, pode-se tentar engajar novamente o cidadão, por meio de projetos específicos, principalmente, em relação a crianças e adolescentes, que estão formando suas personalidades. O autor defende que, se esses indivíduos forem expostos a modelos que elevam a importância de respeitar e se preocupar com os pares, possivelmente, poderão tornar-se mais engajados moralmente, diminuindo, como consequência, os atos de violência (BANDURA, 1999).

Revisão Bibliográfica

O levantamento da literatura deste estudo é constituído por artigos científicos selecionados por meio de buscas em diferentes diretórios (CAPES, SciELO, LILACS, REDALYC, PSYCARTICLES-APA e ERIC), utilizando-se, para tanto, as variáveis envolvendo o tema *desengajamento moral e violência nas escolas*. É importante destacar que foi identificada uma lacuna dessa temática nas bases de dados brasileiras, pois não foi encontrado artigo científico abordando o desengajamento moral e a violência nas escolas a partir dos critérios estabelecidos nas buscas. Como critério de inclusão, utilizaram-se as seguintes regras: (a) apenas artigos na íntegra; (b) dos últimos 10 (dez) anos; (c) escritos em português, inglês ou espanhol; (d) estudos teóricos empíricos; (e) escritos à luz da Teoria Social Cognitiva.

Parnari e Wood (2009) realizaram estudo para verificar a relação entre os mecanismos do desengajamento moral com os tipos específicos de violência nas escolas: o *bullying* e o *cyberbullying*. Para tanto, executaram uma pesquisa por meio de formulário aplicado a 339 (trezentos e trinta e nove) alunos de uma escola de ensino médio, no Reino Unido. Os discentes preencheram formulários e analisaram qual a contribuição do uso dos mecanismos do desengajamento moral para ocorrência da violência. Como resultado, o estudo mostrou que os alunos envolvidos nas agressões mais graves faziam uso de pensamentos que apoiavam o comportamento agressivo. Analisados isoladamente, os mecanismos que tiveram mais relação com agressão foram justificação moral e linguagem eufemística.

Solis e Cabrero (2013) realizaram estudo para avaliar as emoções morais de culpa, sofrimento e empatia ao desengajamento moral relacionados com o tipo de papel assumido pelos alunos envolvidos com violência nas escolas. A pesquisa foi desenvolvida com 450 (quatrocentos e cinquenta) alunos, com idade entre 12 (doze) e 14 (catorze) anos, que estudavam em 2 (duas) escolas públicas de ensino secundário da cidade do México. Para identificar o comportamento de intimidação dos alunos, os autores utilizaram a *Role Scale* através de questionário. Para medir o desengajamento moral, os autores utilizaram a escala de desconexão moral desenvolvida por Bandura. Os pesquisadores concluíram que os alunos que tinham características mais violentas obtiveram baixos escores em culpa, tristeza e empatia, porém, alta pontuação no desengajamento moral, em comparação com os alunos que tinham características de defensores.

Bustamante e Chaux (2014) realizaram estudo para comparar 2 (dois) programas de intervenção, que verificava a redução do desengajamento moral de 116 (cento e dezesseis) alunos, com idade entre 12 (doze) e 16 (dezesseis) anos, de 3 (três) salas de aula, na 9ª série de uma escola privada da Colômbia. Foi aplicado questionário de 32 (trinta e dois) itens aos participantes para mensurar o grau do desengajamento moral que eles apresentavam, sendo que, posteriormente, eles foram submetidos aos programas de intervenção. O primeiro programa pretendia demonstrar o pensamento crítico e a regulação social dos estudantes. O segundo baseou-se em demonstrar a persuasão e o comportamento jornalístico dos mesmos. Os pesquisadores concluíram que, embora o desengajamento moral seja fundamental para explicar os comportamentos antissociais, existem poucas intervenções nesse sentido. Outra conclusão desse estudo foi que, apenas na intervenção que avaliou o pensamento crítico e a regulação social, foi identificada alguma mudança de comportamento nos participantes.

Visconti, Ladd e Kochenderfer-Ladd (2015) realizaram pesquisa que investigou se o desengajamento moral poderia mediar a associação entre os comportamentos antissociais e pró-sociais das crianças com comportamento agressivos. Os autores utilizaram uma escala tipo Likert de 5 (cinco) pontos, que foi aplicada a 379 (trezentas e setenta e nove) crianças, que cursavam o 4º, 5º e 6º anos, selecionadas de escolas rurais e suburbanas dos Estados Unidos. Os pesquisadores concluíram que a construção do desengajamento moral está sendo utilizada cada vez mais para explicar a assimetria entre o pensamento moral das crianças e seu comportamento moral. Os resultados forneceram evidências de que o desengajamento moral está relacionado com a associação simultânea entre os comportamentos antissociais e altos níveis de atos agressivos.

Çapan e Bakioğlu (2016) executaram um estudo para validar a confiabilidade da escala do desengajamento moral coletivo aplicada aos adolescentes na cultura turca. Os estudos foram realizados em duas etapas. Foram recrutados adolescentes (10 a 17 anos) que estudavam numa província da Turquia. A primeira fase do estudo foi realizada com 339 (trezentos e trinta e nove) adolescentes e a segunda etapa, com 283 (duzentos e oitenta e três) adolescentes. Na primeira parte do estudo, foram feitas as traduções do desengajamento moral coletivo, análise fatorial exploratória (análise da correlação entre as duas variáveis), além de testes e retestes com os coeficientes. Na segunda etapa, foram realizadas análises de fator confirmatório e estudo de validação da citada escala. Esse estudo identificou uma estreita relação entre o desengajamento moral e o *bullying*, tipo de violência recorrente nas escolas. Os estudiosos concluíram que a escala do desengajamento moral coletivo usada em estudos de comparação internacional pode ser aplicada na Turquia.

Grundherr et al. (2017) realizaram estudo para examinar se o raciocínio moral dos adolescentes estava associado à redução da participação como agressores de *bullying* escolar. A pesquisa foi realizada com 925 (novecentas e vinte e cinco) crianças e adolescentes com idade entre 11 e 17 anos, recrutados de 3 (três) diferentes escolas localizadas na Alemanha. Os alunos responderam questionários para medir o *bullying* e responderam a escala do desengajamento moral de Bandura, versão abreviada, traduzida para o Alemão. Os pesquisadores concluíram que existe significativa relação entre o desengajamento moral e atitudes pró-*bullying* dos alunos.

Os estudos analisados demonstraram que existe uma forte relação entre a violência nas escolas e o desengajamento moral, sugerindo ser um tema que necessita ser mais explorado,

pois, como fora mencionado anteriormente, durante as buscas em diversos diretórios, verificou-se uma lacuna nas bases brasileiras, não sendo encontradas pesquisas associando essas duas categorias.

Material e Método

Neste tópico, são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados na realização da pesquisa, os quais foram constituídos das seguintes etapas: natureza do estudo, *locus* e amostra, coleta e análise de dados e questões éticas.

Natureza do estudo

Em relação à abordagem do problema, a presente pesquisa utilizou técnicas exploratórias e descritivas, pois estudou os conceitos de forma mais extensa, englobando os fenômenos (FONSECA, 2012).

Entende-se que a caracterização exploratória acontece quando o pesquisador conhece pouco sobre a temática abordada, oportunizando conhecer mais a fundo o assunto abordado. Já a pesquisa descritiva exige que o pesquisador levante informações sobre o que deseja investigar, pretendendo descrever os fatos e fenômenos da realidade contextual. Esta técnica objetiva descrever as especificidades da população ou fenômeno investigado, optando por utilizar técnicas adequadas à coleta de dados (SILVEIRA; CORDÓVA, 2009).

A pesquisa quantitativa trata-se de um método científico que utiliza análise de dados e técnicas estatísticas para quantificar opiniões ou informações coletadas para um determinado estudo; utiliza-se, normalmente, instrumentos de coleta, como questionário, escalas, entre outros (GÜNTHER, 2006).

Locus e participantes

O estudo foi realizado em 2 (duas) escolas de ensino público, escolhidas por critério de conveniência, localizadas em bairros do centro de Belém, onde estudam alunos de diferentes áreas da Região Metropolitana de Belém (RMB). A definição das escolas foi por conveniência, considerando alguns critérios de inclusão: escolas em que já ocorreram situações de violência; escolas que atendam a alunos do ensino fundamental e médio; escolas que tenham disponibilidade para participar da pesquisa.

A seleção dos participantes também foi realizada por conveniência, considerando-se os seguintes critérios de inclusão: (1) alunos com idade entre 11 (onze) e 18 (dezoito) anos, que cursam entre o 5º ano do ensino fundamental e o último ano do ensino médio; (2) de ambos os sexos; (3) com a devida autorização dos responsáveis; (4) com disponibilidade para participar da pesquisa. Sendo assim, após a aplicação dos critérios, participaram 430 estudantes de duas escolas públicas em Belém do Pará.

Instrumento de Coleta

Utilizou-se escala construída para mensurar a percepção sobre os mecanismos do desengajamento moral. Ressalta-se que não foram identificados instrumentos padronizados nacionalmente para medir esse construto, razão pela qual foi necessário desenvolver um instrumento específico para o presente estudo.

A Escala de Desengajamento Moral (EDM) foi construída para compreender a relação da ocorrência das práticas de bullying e os mecanismos de desengajamento moral; a escala é do tipo Likert, com a presença de 33 itens com opções de respostas que são: *sim*, *não* e *outro* (que corresponde a “nenhuma das respostas anteriores”).

A escala foi organizada tendo como base os mecanismos do desengajamento moral, preconizados por Albert Bandura (2015). Para analisar o mecanismo da Justificação Moral, dentre outras perguntas, utilizou-se: *Tudo bem mentir para tirar um colega seu de confusão com a diretoria?* Para verificar o mecanismo Linguagem Eufemística, foi utilizado o questionamento: *Pegar a bicicleta de um colega sem pedir pode ser chamado de empréstimo?* Em relação ao mecanismo Comparação Vantajosa, dentre outros questionamentos, utilizou-se: *Quando você está aborrecido com um colega é melhor falar mal dele do que bater?* No mecanismo da Difusão da Responsabilidade, uma das perguntas utilizada foi: *Um colega de uma gangue pode ser culpado pelos atos praticados pela gangue toda?* Em relação ao mecanismo do Deslocamento da Responsabilidade, uma das perguntas utilizados foi: *O aluno deve ser responsabilizado por um ato que foi forçado a fazer?* Para analisar o mecanismo da Distorção das Consequências, dentre outras perguntas, utilizou-se: *Perseguir alguém com apelidos machuca de verdade?* Por fim, para analisar os mecanismos da Desumanização e Atribuição da Culpa, questionou-se, respectivamente: *Alguém que não gosta de tomar banho merece ser tratado como um porco?*, e *Quando eu destrato meu colega, foi porque ele fez alguma coisa para merecer esse tratamento?*

Coleta de dados

A coleta foi realizada durante dois dias, um dia em cada escola, nos períodos matutino e vespertino. Ambas as escolas autorizaram a aplicação do instrumento, e para os alunos foi apresentado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que solicitava a autorização dos participantes; os maiores de 18 anos assinaram o documento e, para os menores, solicitou-se a assinatura dos responsáveis.

Na primeira escola, foram selecionadas 8 (oito) salas de aula, sendo 3 (três) salas com alunos do ensino fundamental e 5 (cinco) do ensino médio. Na segunda escola, foram selecionadas 7 (sete) salas, sendo 2 (duas) do ensino fundamental e 5 (cinco) do ensino médio. A coleta ocorreu de forma coletiva, com os participantes agrupados por turma no momento da aplicação do instrumento, dirigida por uma equipe de seis pesquisadores participantes de programas de pós-graduação da UFPA, nas áreas de Educação – PPGED – e Segurança Pública – PPGSP (mestrado). O instrumento utilizado é autoaplicativo, portanto, após seguirem as orientações dadas os participantes, os mesmos poderiam responder livremente às questões. Cada turma levou, em média, de 20 a 25 minutos na aplicação.

Análise de dados

Os dados foram explorados com estatística descritiva correlacional, com uso do *software SPSS20* Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 2.4. Foram analisadas medidas de tendência central, que disponibilizam cálculos de percentuais. Os resultados foram dispostos em representação gráfica.

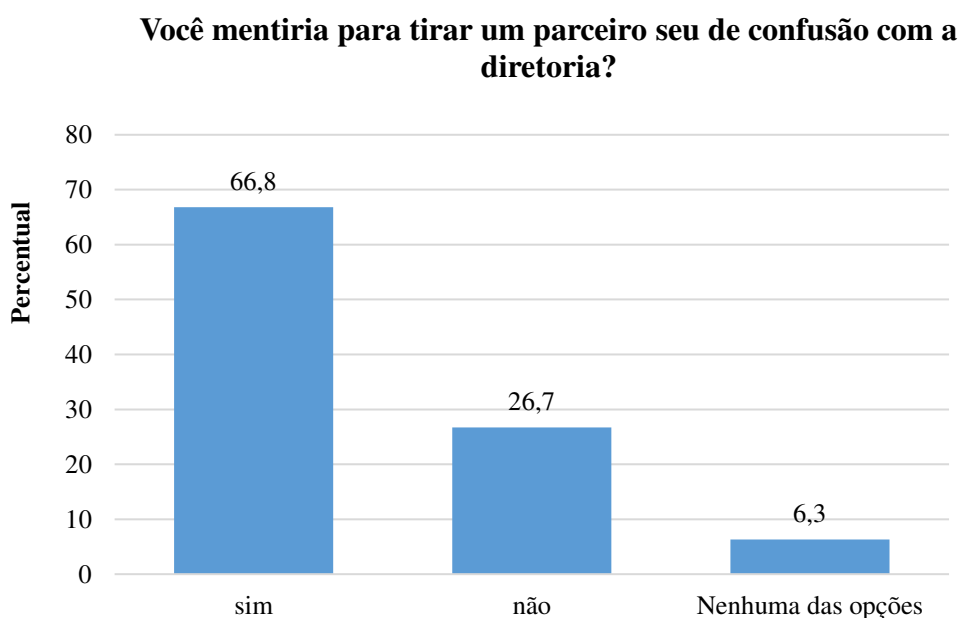
Questões éticas

Por se tratar de pesquisa com seres humanos, este estudo foi desenvolvido em conformidade com os preceitos relacionados à Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Os sujeitos da pesquisa foram informados de maneira clara sobre o tema da pesquisa, por intermédio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi devidamente assinado pelo responsável legal dos estudantes que ainda não tinham 18 anos completos. Ressalta-se que será mantido inteiro sigilo quanto aos nomes oficiais dos envolvidos no estudo, preservando-se, dessa maneira, sua integridade.

Resultados e Discussões

A escala aplicada aos participantes da pesquisa abordou, através de questionamentos específicos, qual a posição dos estudantes sobre os mecanismos de desengajamento moral. Para se auferir se os estudantes utilizavam algum mecanismo de justificação moral para cometer atos contrários aos preceitos morais, utilizou-se a pergunta: “Você mentiria para tirar um parceiro seu de confusão com a diretoria?”. Nesse item, dos 430 entrevistados, 283 responderam que mentiriam, ou seja, cometeriam um ato irregular para livrar um colega de uma confusão com a direção da escola, conforme a Gráfico 1, abaixo:

Gráfico 1 - Justificativa Moral



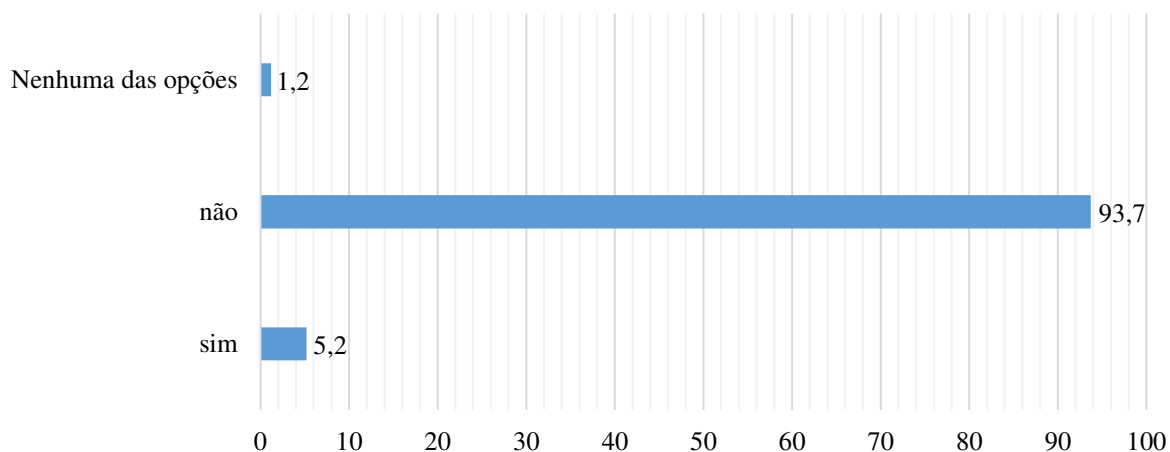
Segundo os mecanismos do desengajamento moral, a justificativa moral dá-se quando indivíduo tenta justificar seu ato agressivo em conceitos pré-estabelecidos, que estão de acordo com aquilo em que acredita ou julga mais importante (BANDURA, 2015). Desse modo, a maioria dos entrevistados (66,8%) enquadrou-se neste mecanismo por acreditar que o valor da amizade é mais importante que seguir regras estabelecidas pela escola, e a minoria (26,7%) relatou não cometer esse tipo de ato.

Por outro lado, ao serem questionados com a pergunta: “Você acha que bater em colegas CDF’s/tímidos pode ser apenas uma brincadeira?”, questão aplicada para saber se os entrevistados utilizavam o mecanismo da linguagem eufemística, 93% dos estudantes responderam que não, inferindo-se que os alunos, nesta situação específica, estavam engajados

moralmente, demonstrando saber que não é correto bater em colegas alegando ser uma brincadeira (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Linguagem Eufemística

Você acha que bater em colegas CDF's/tímidos pode ser apenas uma brincadeira?

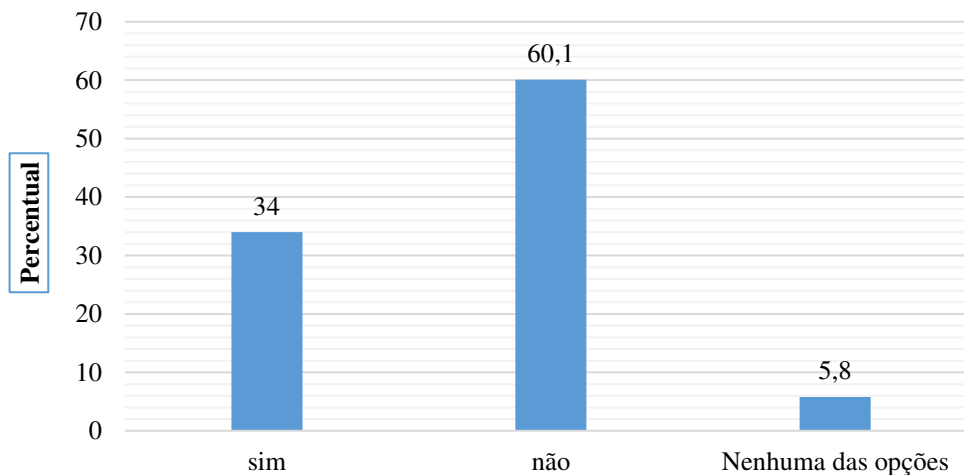


A Linguagem Eufemística se refere ao uso de uma linguagem mais “leve” para justificar um ato de crueldade; os casos mais acentuados em ambientes escolares são as agressões verbais, entendidas pelo agressor como uma brincadeira (AZZI; ELIAS JÚNIOR; CORRÊA, 2017). De acordo com esse mecanismo, o Gráfico 2 mostra que os alunos estavam engajados moralmente, distinguindo o ato do certo ou errado.

No Gráfico 3, procurou-se mensurar o grau de desengajamento utilizando o mecanismo do deslocamento da responsabilidade. Utilizou-se a pergunta: “O adolescente deve ser culpado por chamar palavrões, se todos os amigos também chamam?” O deslocamento de responsabilidade ocorre quando o indivíduo comete ou repete um ato cruel e responsabiliza alguém que julga superior, por determinar a ordem de tal ato (BANDURA, 2015). Neste mecanismo, de acordo com o Gráfico 3, houve um percentual de 60,1% dos que responderam “não”, equivalendo ao estudante não ser culpado pelo ato. Desse modo, interpreta-se que os alunos não entendem que o indivíduo que cometeu ou repetiu o ato de agressão é culpado, no entanto, está desengajado moralmente.

Gráfico 3 - Deslocamento da responsabilidade

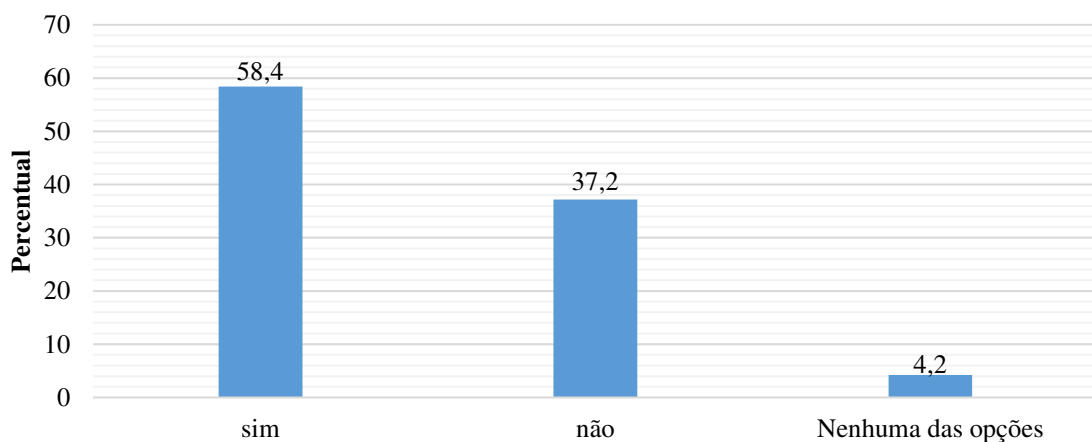
O adolescente deve ser culpado por chamar palavrões, se todos os amigos também chamam?



Para se auferir o mecanismo de desengajamento denominado desumanização, utilizou-se a pergunta: "Você já conheceu alguém tão insuportável e desprezível que nem merecia ser chamada de ser humano?", e nessa pergunta, mais de 58%, conforme o Gráfico 4, responderam que sim, indicando desengajamento.

Gráfico 4 – Desumanização

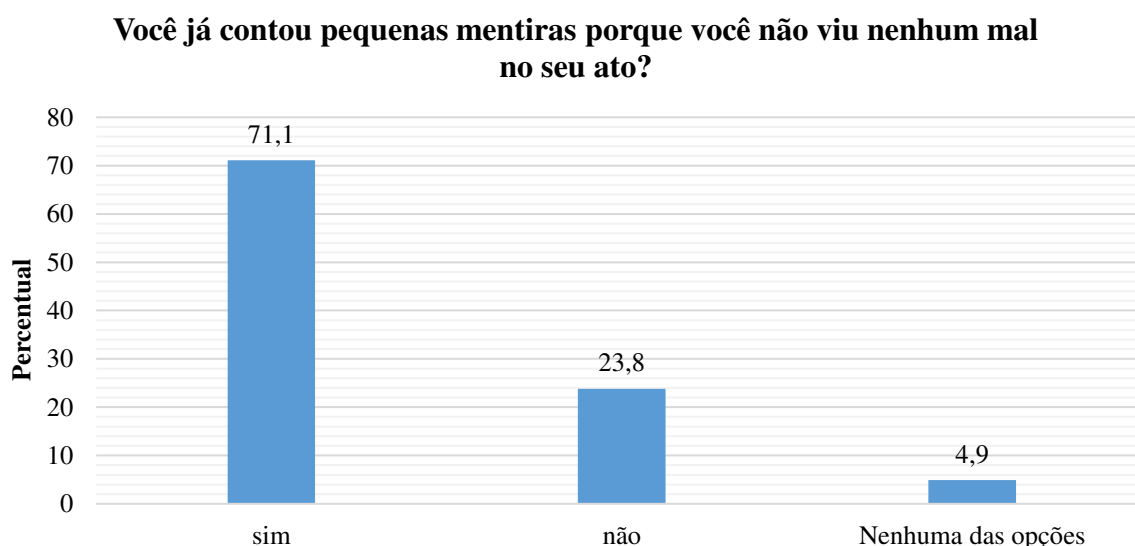
Você já conheceu alguém tão insuportável e desprezível que nem merecia ser chamada de ser humano?



Por meio do mecanismo da desumanização, o indivíduo personaliza a vítima, retirando suas características humanas, acreditando o agressor que aquela merece a hostilidade, por considerá-la um “monstro”, e não um ser humano, justificando, assim, sua conduta ofensiva (BANDURA, 2015). Sendo assim, o Gráfico 4 mostra que a maioria dos alunos já considerou alguém como desprezível ou insuportável ao ponto de desumanizá-los, o que aponta seu desengajamento.

Para verificar a ocorrência do desengajamento com a justificativa da distorção das consequências, utilizou-se na escala o seguinte questionamento: “Você já contou pequenas mentiras porque você não viu nenhum mal no seu ato?”. Nesse quesito, dos 430 entrevistados, 305 (71%) responderam que já tinham contado pequenas mentiras (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Distorção das Consequências



A distorção das consequências remete ao desprezo ao erro por parte do agressor, quando ele acredita que sua conduta não fará mal algum, considerando-a normal, e que a vítima não sofrerá com tal ato (BANDURA, 2015). O gráfico mostra que a maioria (71,1%) dos estudantes já contou algum tipo de mentira, por não considerar que isso faria mal a alguém, indicando um comportamento de desengajamento moral.

Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo analisar os mecanismos de desengajamento moral manifestados na rotina escolar de alunos do Ensino Médio. Tomou como base a Teoria Social Cognitiva, que estuda o comportamento humano, analisando a prática de violência dentro das escolas. Por meio do instrumento utilizado, uma escala construída para se auferir o desengajamento moral de 430 estudantes, concluiu-se que os alunos utilizam, mesmo que inconscientemente, os mecanismos de desengajamento moral, o que gera um ambiente mais favorável para a prática de violência dentro das escolas.

Dos mecanismos de desengajamento abordados neste estudo, destaca-se as distorções de consequências, mecanismo que obteve maior frequência de respostas positivas para seu uso pelos participantes, pois mais de 70% dos estudantes respondeu praticar a conduta apresentada no questionamento, indo ao encontro da prática do referido mecanismo.

Destaca-se que foi identificada como limitação do presente estudo a ausência de pesquisas sobre o desengajamento moral e a prática de violência entre crianças, adolescentes e jovens, em geral. Identificou-se, também, a ausência de estudos sobre prevenção de violência abordando o comportamento humano baseado no desengajamento moral. Entretanto, este estudo faz parte de uma pesquisa em andamento, e serão necessários mais dados para investigar mais profundamente o construto, tendo em vista que foram apresentados dados parciais.

Referências

AZZI, R. G.; ELIAS JUNIOR, J. L.; CORRÊA, W. G. **Agência moral na visão da Teoria Social Cognitiva**. Porto Alegre: Letral, 2017.

AZZI, Roberta G. Desengajamento moral na perspectiva da Teoria Social Cognitiva. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 31, n. 2, p. 208-219, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932011000200002>. Acesso em: 29 abr. 2017.

BANDURA, A.; AZZI, R. G; TOGNETTA, L. A. (Org.). **Desengajamento moral: teoria e pesquisa a partir da Teoria Social Cognitiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BANDURA, Albert. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. **Personality and Social Psychology Review**, n. 3, p. 193-209, 1999.

BANDURA, Albert. Social cognitive theory of moral thought and action. In: KURTINES, William M.; GERWITZ, Jacob L. (Ed.) **Handbook of moral behavior and development**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. Volume 1: Theory, p. 45-103. Disponível em: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1991HMBD.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2017.

BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

BANDURA, Albert. The evolution of social cognitive theory. In: SMITH, K. G.; HITT, M. A. (Ed.) **Great minds in management**. Oxford: Oxford University Press, 2005. p. 9-35. Disponível em: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2005.pdf>. Acesso em: 2 maio 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 maio 2018.

BRASIL. **Lei Nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 17 dez. 2017.

BUSTAMANTE, Andrea; CHAUX, Enrique. Reducing moral disengagement mechanisms: a comparison of two interventions. **Journal of Latino/Latin America Studies**, Omaha, v. 6, n. 1, p. 52-54, Apr. 2014.

ÇAPAN, Bahtiyar; BAKIOĞLU, Fuad. Adaptation of collective moral disengagement scale into Turkish culture for adolescents. **Universal Journal of Educational Research**, Turkey, v. 4, n. 6, p. 1452-1457, 2016. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1103162.pdf>. Acesso em: 27 out. 2017.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologia**, v. 8, n. 4, p. 432-443, jul./dez. 2002.

FONSECA, Regina C. V. **Metodologia do trabalho científico**. Curitiba: IESD, 2012.

GRUNDHERR, Michael et al. School bullying and moral reasoning competence. **Social Development**, v. 26, n. 2, p. 278-294, May 2017.

[ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS]. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf. Acesso em: 18 dez. 2017.

PARNARI, Crisa; WOOD, Jane. Peer and cyber aggression in secondary school students: the role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. **Aggressive Behavior**, v. 36, p. 81-94, Mar. 2009.

SILVEIRA, D. T.; CORDOVA, F.P. **A pesquisa científica**. In: GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. (org.). Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009. P. 31 – 42.

SCHILLING, Flávia. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. 1. ed. São Paulo: Summus, 2004.

SOLIS, Israel; CABRERO, Benilde. Variables emocionales y sociomorales associadas com el tipo de rol que asumen los alunos y alumnas em el maltrato entre iguales. **Apuntes de Psicologia**, v. 32, n. 1, p. 15-23, 2013.

VISCONTI, Kari J.; LADD, Gary W.; KOCHENDERFER-LADD, Becky. The Role of Moral disengagement in the associations between children's social goals and aggression. **Merrill-Palmer Quarterly**, Detroit, v. 61, n 1, p. 101-123, Jan. 2015.

CAPÍTULO 4

Caracterização da vítima e do agressor na prática de violência sexual em crianças e adolescentes: o caso do Pará

Alberto Cesar Beltrão Pamplona

Mestre em Segurança Pública, da Universidade Federal do Pará-UFPA, Belém (PA), Brasil.
acbpamplona@gmail.com

Edson Marcos Leal Soares Ramos

Doutor, Professor Programa de Pós-graduação em Segurança Pública, da Universidade Federal do Pará-UFPA, Belém (PA), Brasil. ramosedson@gmail.com

Silvia dos Santos de Almeida

Doutora, Professora Programa de Pós-graduação em Segurança Pública, da Universidade Federal do Pará-UFPA, Belém (PA), Brasil. salmeidaufpa@gmail.com

Ernestina Cilá Russo de Almeida

Mestranda em Segurança Pública: Gestão de Defesa Social, da Universidade de Cabo Verde - Uni-CV, Praia, Cabo Verde. cjttila@gmail.com

Henrique Geaquinto Herkenhoff

Doutor, Professor Programa de Pós-graduação em Segurança Pública, da Universidade Vila Velha-UVV, Vila Velha (ES), Brasil. henriquegh@gmail.com

Resumo

A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que os custos da violência para o mundo se traduzem em bilhões de dólares em despesas anuais com cuidados em saúde e outros tantos relativos a despesas advindas de dias não trabalhados, cumprimento de leis e investimentos perdidos. Além disso, os dados nacionais mais recentes reforçam a necessidade de estudos que ofereçam indicadores individuais, familiares e ambientais para a compreensão da violência sexual. Neste sentido, O presente trabalho busca apresentar o perfil das crianças e dos adolescentes vítimas de violência sexual, o perfil dos agressores, a relação de proximidade destes com as vítimas e o local de prevalência do fato, a partir dos registros feitos em uma unidade integrada do Programa PROPAZ, em Belém/PA, no período de 2012 e 2013. Trata-se de uma pesquisa descritiva/retrospectiva e quantitativa, de análise documental relativa aos dados secundários obtidos de 134 Inquéritos Policiais, que se constituíram na população da pesquisa. A maioria das vítimas é do sexo feminino. Houve prevalência da faixa etária de 11 a 15 anos, para ambos os sexos. Predominaram os agressores masculinos. A maioria dos abusos sexuais ocorreu em ambiente intrafamiliar. A maioria dos agressores é conhecida das vítimas. O maior número de vítimas estava inserido em famílias de baixa renda. Sugerem-se mais estudos quantitativos/qualitativos para buscar dimensionar o problema e implementar políticas e programas sociais de apoio às famílias e às vítimas desse tipo de violência.

Palavras-chave: Abuso sexual; violência de gênero; Violência doméstica.

Introdução

A violência é hoje uma das grandes preocupações em nível mundial e um dos grandes desafios a serem enfrentados por todas as sociedades em volta do mundo e se apresenta como um fenômeno histórico-social, com profundas raízes culturais, que atinge a sociedade como um todo, grupos ou famílias e, ainda, o indivíduo de forma isolada, revelando formas de dominação e opressão, desencadeadoras de conflitos (RIBEIRO et al., 2004).

Embora o governo e a sociedade brasileira disponham de mecanismos legais e políticas públicas voltadas à garantia do pleno exercício dos direitos da criança e do adolescente, esses ditos direitos continuam sendo aviltados. No Estado do Pará, existe um programa de atenção às crianças e aos adolescentes vítimas de violência e um protocolo de atenção integral, criado a partir de parceria entre instituições governamentais, não governamentais e setor privado, para atender esse seguimento social, nos casos de violência sexual, tendo por objetivo orientar os profissionais da saúde como melhor proceder diante das situações que lhes são demandadas no exercício cotidiano de suas práticas, conforme prefigura no Comitê Gestor do Programa PROPAZ (PARÁ, 2012) e em Cabral et al. (2010).

Os dados apresentados neste artigo corroboram a literatura sobre o tema, mostrando que violência sexual intrafamiliar ou doméstica é um viés da violência, perpetrada contra um seguimento social vulnerável, e que pressupõe a existência de uma relação de poder do adulto ou não adulto, porém mais forte, sobre a criança e o adolescente, num processo de dominação e apropriação (FALEIROS, 1998; VIODRES INOUE; RISTUM, 2008).

Nesse viés pedagógico, apresenta-se o perfil de crianças e adolescentes vulneráveis, vítimas de violência sexual, o perfil dos agressores, a relação de proximidade destes com as vítimas, bem como o local de prevalência do fato, sendo que os dados foram coletados dos autos de inquéritos policiais e dos formulários padrão preenchidos pela unidade interdisciplinar do setor social do Programa PROPAZ, em Belém/PA, no período de 2012 e 2013.

Revisão bibliográfica

A violência contra crianças é um problema de saúde grave, que invade a esfera dos direitos humanos, social e público em muitas partes do mundo, e suas consequências podem ser devastadoras. Nenhum país está imune aos deletérios efeitos desse tipo de violência, seja rico, seja pobre. A violência corrói a base sólida que as crianças precisam para levar uma vida

saudável e produtiva, além de violar o direito fundamental das crianças a uma infância segura. Violência contra crianças nunca é justificável. Também não é inevitável. Se as suas causas subjacentes são identificadas e tratadas, a violência contra a criança é totalmente evitável (UNICEF, 2015).

Percebe-se, pelo que diz a literatura, que as atenções dispensadas às crianças só vieram a ser reconhecidas mais recentemente. Esse menosprezo, imposto a esse seguimento social, deve-se em parte ao modelo de organização social familiar. Na sociedade ocidental, a organização familiar se caracteriza por ser androcêntrica e adultocêntrica, ou seja, “a relação de dominação-exploração que se estabelece entre o homem de um lado, e a mulher e a criança do outro lado, é uma relação de poder” (AZEVEDO et al., 2007, p.50).

Estudos têm indicado que a extensão das violências vem sendo avaliada pelas estatísticas de mortalidade por causas externas. Esta forma de abordagem das violências desvenda apenas uma pequena parcela da real dimensão do problema, pois não contempla os casos não-fatais que, a cada dia, vêm crescendo, assumindo um lugar de destaque nos quadros de morbidade de mulheres, crianças, adolescentes e adultos jovens. Pesquisadores da área de saúde sugerem que a violência interpessoal e as negligências que ocorrem no ambiente familiar sejam responsáveis por grande parte desses atos violentos (MINAYO, 1994).

Para definir a principal categoria objeto do presente trabalho, qual seja, violência sexual contra crianças e adolescentes, faz-se necessário buscar uma fundamentação teórica que possa introduzi-la no contexto desta pesquisa. Alguns autores entendem que a violência sexual está inserida na categoria maior de violência, chamada de violência interpessoal, e se inter-relaciona com as violências estrutural e social. A violência estrutural seria o reflexo da exclusão social, da globalização e das relações de mercado; a violência social estaria expressa nas dimensões de raça/etnia e gênero e geracional, enquanto que a violência interpessoal, que estaria presente nas relações interpessoais, tanto no ambiente intrafamiliar quanto na extrafamiliar, na construção da identidade e em processos de vulnerabilização (LIBÓRIO; SOUSA, 2004).

Para Azevedo e Guerra (1995) “a violência sexual perpetrada contra crianças e adolescentes vulneráveis reflete a relação de forças desiguais, também chamada de relações assimétricas de poder, que visam à dominação, exploração e opressão”, enquanto que Faleiros (1998), afirma que a violência sexual intrafamiliar, praticada contra crianças e adolescentes, pode ser sintetizada em nove dimensões, interligadas entre si, que são:

segredo familiar, pessoas vitimizadas, reincidência, repetição da violência, presença da violência em todas as classes sociais, as crianças e adolescentes podem ser vitimizadas em qualquer idade, impunidade do abusador, fuga de casa e necessidade de terapia (FALEIROS, 1998, p.7).

Em consonância com o arcabouço literário disponível sobre o assunto, nada mais adequado do que o tratamento multidisciplinar e multiprofissional, proposto por Faleiros (1998), que converge para a concepção legal prevista no ordenamento jurídico pátrio, começando pela Constituição Federal de 1988, que preconiza como princípio o direito à dignidade da pessoa humana e o exercício amplo da cidadania. Essas garantias foram estendidas à população infanto-juvenil em legislação especial, previstas na Lei Nº. 8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA). Esse instrumento legal institui, em seu Artigo 13, a obrigatoriedade de notificação, ao Conselho Tutelar, dos casos, mesmo suspeitos, de maus-tratos. Esta mesma Lei prevê, em seu Artigo 245, pena de multa ao profissional de saúde, responsável pela atenção básica, que deixar de comunicar à autoridade competente casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra crianças ou adolescentes.

Na busca por uma definição sobre violência intrafamiliar, alguns autores afirmam que ela pode acontecer fora do ambiente doméstico e por pessoas que não tenham laços de sangue com as vítimas, mas que tenham uma relação de poder ou subordinação com estas.

Para Day et al. (2003, p.10), a violência intrafamiliar é:

Toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de um membro da família. Pode ser cometida dentro e fora de casa, por qualquer integrante da família que esteja em relação de poder com a pessoa agredida. Inclui também as pessoas que estão exercendo a função de pai ou mãe, mesmo sem laço de sangue.

A literatura concorrente afirma que há especificidades nos conceitos de violência intrafamiliar, violência doméstica e violência contra mulher. Nesse sentido, e para permanecer apenas nos dois primeiros conceitos, estudos afirmam que

Violência intrafamiliar designa a violência que ocorre na família, envolvendo parentes que vivem ou não sob o mesmo teto, embora a probabilidade de ocorrência seja maior entre parentes que convivem cotidianamente no mesmo domicílio, enquanto que a violência doméstica não se limita à família. Envolve todas as pessoas que convivem no mesmo espaço doméstico, vinculadas ou não por laços de parentescos (ARAÚJO, 2002, p.4).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é considerada uma instituição jurídica, de caráter não vinculante, que tem como escopo a defesa da dignidade humana, contra a violência, o aviltamento, a exploração e a miséria (COMPARATO, 2010).

As crianças também tiveram seus direitos internacionalizados, em 1959, quando os países integrantes da Organização das Nações Unidas (ONU), reunidos em assembleia geral, criaram um texto denominado Declaração Universal dos Direitos das Crianças, que orienta os países do mundo inteiro a respeitarem as necessidades básicas das crianças, por meio de 10 princípios (DUDC, 2015).

A Constituição Federal do Brasil, ao recepcionar os direitos e garantias para crianças e adolescentes, assim estatui:

Artigo 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Destaca-se, ainda, na legislação nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considerado por muitos como um dos mais avançados do mundo, justamente por alcançar direitos fundamentais e sociais, veio para regulamentar e detalhar dispositivo constitucional pátrio, definindo que a política de atendimento à criança e ao adolescente no Brasil deve ser operacionalizada por meio de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados e dos Municípios, visando à proteção integral desse seguimento, preconizando em seu Artigo 4º:

Artigo 4º – É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990a).

O modelo atual de política pública de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, pelo menos no aspecto formal, pressupõe uma perfeita articulação interinstitucional e participação popular paritária, via conselhos (Municipais, Estaduais e Nacional) dos direitos das crianças e dos adolescentes, fundamentando-se na descentralização e na autonomia na tomada das decisões a nível gerencial. Nesse sentido, o Brasil adotou o princípio horizontal de “rede de proteção”, conforme entendimento da maioria dos autores,

dentre eles Costa (2005), e a principal política para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes é o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes, criado em 2003 com o propósito de coordenar e articular as políticas e ações para lidar com tema em parceria com a sociedade civil organizada, tendo como foco principal a garantia de atendimento integral e especializado. Contudo, essa principal política pública do governo federal tem merecido críticas por parte de alguns estudiosos, por cumprir apenas parcialmente as diretrizes estabelecidas para o atendimento, percebendo-se que o programa ainda apresenta dificuldades intersetoriais no que tange à articulação com a rede assistencial, processos de referência e contra referência e interlocução dos profissionais envolvidos (PAIXÃO; DESLANDES, 2010).

O princípio que norteia a legislação específica que cuida dos direitos da criança e do adolescente, consagrado na Convenção Internacional sobre direitos da criança e na Organização das Nações Unidas (BRASI, 1990b), é o da proteção integral, que também foi recepcionado na Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, e pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e Adolescente, no Brasil. Nesse contexto, a proteção integral nomeia um sistema normativo em que crianças e adolescentes são considerados titulares de direitos, cabendo à família, à sociedade e ao Estado a efetivação dessas garantias legais, cujos princípios estão determinados na Constituição Federal de 1988, que estatui o seguinte:

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à profissionalização, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Esse princípio contém preceitos de cidadania plena, conferida à criança e ao adolescente, devendo haver prioridade no atendimento às suas necessidades específicas e por isso se organiza como um sistema em que as leis reconhecem garantias a esse segmento social, tutelando seus interesses peculiares, bem como criando instrumentos para efetivação de seus direitos individuais frente à família, à sociedade e ao Estado (SANCHEZ; MINAYO, 2004).

No Brasil, crianças e adolescentes só passaram a ter um sistema de leis, que lhes assegurasse seus direitos e garantias, a partir do final da década de 1980, principalmente com a implementação do plano nacional de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes e o programa “Sentinela”. Contudo, a literatura tem observado que alguns

desajustes têm minimizado a sua eficácia, no que tange ao atendimento especializado. Dentre eles, a deficiência de indicadores que permitam o acompanhamento e a avaliação das ações governamentais em todos os municípios e a fragilidade de articulação entre o setor social e as redes de atendimento na saúde (PAIXÃO; DESLANDES, 2010). Essa constatação alerta para a necessidade de implementação de políticas públicas efetivas, protocolos de atendimento que contemplem o acolhimento, o tratamento e o acompanhamento, numa visão sistêmica, integrada e multidisciplinar.

Em 2000, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Contra as Crianças e Adolescentes, cuja diretriz é fomentar um conjunto de ações organizadas de forma a permitir uma intervenção política, técnica e financeira para o combate à violência sexual infanto-juvenil, porém, em que pese os esforços para disseminação desse programa nas três esferas de poder, os indicadores mais recentes apontam o crescimento das taxas de violência sexual contra esse seguimento social (PNEVSCA, 2015).

No âmbito do Plano Nacional, existe o Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-juvenil no Território Brasileiro (PAIR), que está presente em mais de 500 municípios, constituindo uma metodologia de enfrentamento da violência sexual; a partir do fomento ao planejamento de ações integradas, elaboração de diagnósticos locais, monitoramento das ações e capacitação de profissionais do sistema de garantia de direitos para a atuação qualificada dentro dos eixos de prevenção, atendimento, defesa e responsabilização, análise de situação e protagonismo juvenil (PAIR, 2015).

Note-se que a Lei Nº 12.845 (BRASIL, 2013) já estabelece para as vítimas de violência sexual o direito a atendimento emergencial, integral e multidisciplinar, o que foi regulamentado pela Portaria Nº 485/2014 (BRASIL, 2014), do Ministério da Saúde, ao passo que a Lei Nº 13.239 (BRASIL, 2015) estabeleceu, no âmbito do SUS, a possibilidade de cirurgia plástica reparadora de sequelas de lesões decorrentes de violência doméstica. Tudo isto independentemente da idade das vítimas. De fato, se o Estado não pode estar em todos os lugares ao mesmo tempo a fim de impedir qualquer ato de violência, pode ao menos reduzir as suas consequências e desdobramentos, os traumas e outros prejuízos suportados pela vítima, sendo que a indiferença da sociedade e do poder público constituem uma *sobrevitimização terciária* (ROSSONI; HERKENHOFF, 2018).

O PAIR se resume, metodologicamente, de acordo com as seguintes etapas: articulação político-institucional, diagnóstico rápido participativo, seminário para construção

dos planos operacionais locais, capacitação da rede e assessoria técnica e monitoramento e avaliação do pacto.

O Código Penal Brasileiro, por sua vez, com a nova redação dada pela Lei Nº 12.015, de 7 de agosto de 2009, tipifica o crime de estupro como sendo o ato de “constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso”, alterando o Título VI da parte especial do Código Penal de 1940, que passou a denominar de “Crimes Contra a Dignidade Sexual”, além de revogar expressamente o antigo Artigo 214, que tratava do crime de atentado violento ao pudor (BRASIL, 2009). Diante dessa nova redação, o Artigo 213 remanesceu com um novo texto, colocando como sujeito ativo do crime tanto o homem quanto a mulher, além de considerá-lo tipo penal misto alternativo, de forma que o sujeito que pratica no mesmo contexto fático conjunção carnal e qualquer outro ato libidinoso responde por um só crime (PRADO, 2006). Como consequência, surgiu uma nova redação para o crime de estupro de vulnerável, conforme o comando do Artigo 217-A, bastando que o agente ativo saiba que a vítima é menor de 14 anos e decida com ela manter conjunção carnal ou qualquer outro ato libidinoso (BRASIL, 2009).

A Lei Nº 12.015/2009 trouxe uma alteração na redação do Artigo 1º, incisos V e VI, da lei dos crimes hediondos (BRASIL, 2009), assim ficou após a modificação:

Art. 1º. São considerados hediondos os seguintes crimes, todos tipificados no Decreto-Lei Nº 2.848, de 7 de Dezembro de 1940 (código penal brasileiro), consumados ou tentados:
V - estupro (Art. 213, Caput e Parágrafos 1º e 2º);
VI - estupro de vulnerável (Art. 217-A, Caput, e Parágrafos 1º, 2º, 3º e 4º) (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, observa-se que o legislador procurou dar maior importância a esse seguimento da sociedade, que, em última análise, está em situação de vulnerabilidade e suscetível a todo tipo de violência, alçando esse tipo de crime à condição de hediondo, em virtude da vulnerabilidade das vítimas, portanto destacando melhor atenção da sociedade e do Estado.

O estupro de vulnerável está previsto no Artigo 217-A, do Código Penal Brasileiro (CPB), que assim o define: “Art. 217-A. Ter conjunção carnal ou praticar outro ato libidinoso com menor de 14 (catorze) anos” (BRASIL, 2009).

Segundo a doutrina jurídica, o crime de estupro contra vulnerável é alternativo, podendo ser perpetrado tanto contra vítima do sexo feminino quanto do sexo masculino. Contudo, sempre a violação exija a ereção por parte da vítima do sexo masculino, é menos

provável, pelo próprio contexto, que o crime seja consumado, podendo, no entanto, ser punido como *tentativa*.

Para que haja a consumação da conjunção carnal propriamente dita é necessário que haja a introdução do pênis na vagina. Para que se reconheça o ato libidinoso, conduta alternativa do tipo, basta haver quaisquer atos que não a conjunção carnal, que tenham por finalidade satisfazer a libido do agente (BRASIL, 2009), referindo-se o legislador, especialmente ao coito anal e ao sexo oral, o que remete o juiz a um critério de razoabilidade e proporcionalidade quando a imputação se referir a atos que, embora libidinosos, não sejam suficientes para se equiparar a tais condutas, enquadrando-se em outros tipos penais cuja pena é menos severa. É nas hipótese de atos libidinosos da conjunção carnal que é menos incomum ser a vítima do sexo masculino, embora, como veremos adiante, a maior parte dos casos relatados diga respeito a vítimas mulheres.

Para se adequar a política nacional direcionada a esse seguimento, o Governo do Estado do Pará lançou em 2004 um programa denominado PROPAZ, cujo objetivo é articular, fomentar e alinhar políticas públicas voltadas para infância, adolescência e juventude, visando a garantia dos direitos, o combate e a prevenção da violência e a disseminação da cultura de paz. As ações acontecem em parceria com os mais diversos setores da sociedade, governamentais e não governamentais (PARÁ, 2012).

Embora tenha sofrido modificações estruturais e metodológicas ao longo dos governos que se sucederam desde sua criação, o PROPAZ não conseguiu frear a tendência de crescimento dos índices de estupro no Estado do Pará, conforme dados disponíveis no *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* (FBSP, 2014).

Dados divulgados pela Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social (SEGUP), do Estado do Pará, no início de 2014, referentes ao balanço das ocorrências policiais relativas ao quadriênio 2010/2013, tanto na Região Metropolitana de Belém (RMB), quanto em todo o Estado do Pará, baseado nos dados obtidos no Sistema de Informação de Segurança Pública (SISP), indicam que dentre os principais crimes considerados violentos pelos órgãos de segurança do Estado, destacam-se os crimes de homicídio doloso, latrocínio, roubo e estupro. Esses dados estatísticos apresentados apontam para o crescimento das taxas do crime de estupro na ordem de 26% em todo o Estado e de 13,33% na Região Metropolitana de Belém, no período selecionado pela pesquisa. Esses dados alertam o Estado e a sociedade para a tomada de medidas que minimizem o problema, por meio de um amplo diálogo que possa levar a implementação de medidas de proteção à criança e ao adolescente (PARÁ, 2014). Todavia, é preciso considerar, sempre, a hipótese de que esteja diminuindo a subnotificação e

não necessariamente aumentando o número de crimes cometidos; em outras palavras, uma barreira de silêncio pode estar sendo rompida.

Destarte, pode-se observar no presente trabalho, que mesmo com o endurecimento da legislação penal, que a violência sexual perpetrada contra menores vulneráveis ocorre majoritariamente no âmbito familiar e por pessoas ligadas às vítimas por laços de parentescos ou outro tipo de afinidade, o que retrata graves distúrbios comportamentais dentro do estrato familiar.

Material e Métodos

Para o levantamento das informações que compuseram o objeto desta pesquisa foi utilizada a análise documental, referente aos dados secundários dos registros institucionais constantes dos inquéritos policiais e das fichas dos dados sociodemográficos das vítimas e dos agressores, arquivados na unidade policial integrada do PROPAZ, os quais foram organizados num programa Microsoft Excel 2013, digitalizados e analisados para em seguida aplicar a técnica análise descritiva, que se prestou a traçar o perfil das crianças e dos adolescentes vulneráveis, vítimas de violência sexual, o perfil dos agressores, a proximidade destes com as vítimas e o local de prevalência do fato, com o auxílio de figuras e tabelas. A análise documental, feita em registros institucionais, tem como pontos fortes o baixo custo, a redução no tempo de obtenção e a estabilidade da informação.

Após a obtenção da autorização concedida pela coordenadoria do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP e assinatura do termo de responsabilidade pelos pesquisadores, procedeu-se a coleta dos dados, no período de janeiro de 2012 a dezembro de 2013. O desenvolvimento do estudo atendeu as normas nacionais e internacionais de ética em pesquisa envolvendo seres humanos e está em conformidade com a Resolução Nº 196/1996, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012).

A população é composta de 134 inquéritos policiais instaurados e concluídos na Delegacia de Atendimento a Criança e Adolescente, com indiciamento dos autores, e os critérios de inclusão são aqueles estabelecidos no caput do Artigo 217-A, e Parágrafo 1º, do Código Penal Brasileiro (CPB). O instrumento utilizado para a pesquisa foi um formulário que permitiu organizar os dados, sendo os mesmos digitalizados e analisados com o auxílio do programa Microsoft Excel 2013.

Resultados

O fato de se examinarem os inquéritos policiais, e não apenas as notificações ou boletins de ocorrência aumenta muito a confiabilidade dos números encontrados. Entretanto, enquanto a subnotificação dos crimes contra o patrimônio é bem conhecida e medida (BRASIL, SENASP, 2013), o mesmo não se pode dizer em relação aos crimes contra a dignidade sexual. Por outro lado, é inegável que. Especialmente em contextos de disputas pelas guardas de menores e de alienação parental, são comuns as sobrenotificações ou notificações falsas, especialmente quando as vítimas são de muito tenra idade e não há coito, dificultando a prova. Outrossim, é muito possível que a subnotificação seja muito menor nas classes mais abastadas tendo em vista as relações de conveniência e dependência econômica. Por fim, a forma tardia como se passou a admitir a mulher com agente desse crime reflete uma cultura sexista, ainda que inversamente: o homem não poderia se recusar a “exercer o seu papel” e muito menos queixar-se de ter sido constrangido a isso. Tudo isso permite avaliações arbitrárias, quando não fantasiosas, de que os números reais seriam muito maiores ou menores do que os registrados, ao passo que a falta de pesquisas cientificamente avalizadas deveria recomendar muita cautela no trato com os números, estudando-se especialmente aqueles que dificilmente seriam alterados: por exemplo, é muito pouco provável que alguém tenha mais facilidade em delatar seus próprios genitores e pessoas do seu círculo de convivência do que a um estranho; portanto, a notificação completa dos casos ocorridos certamente aumentaria a proporção de crimes cometidos no âmbito das relações domésticas ou de vizinhança.

Tabela 1. Quantidade e percentual de crianças e adolescentes vulneráveis vítimas de violência sexual segundo características sociodemográficas – Belém/PA, 2012/2013.

Variável	Categoria	Quantidade	Percentual
Gênero	Feminino	123	83,11
	Masculino	25	16,89
	Total	148	100,00
Faixa Etária	2 a 5	20	13,51
	6 a 10	43	29,05
	11 a 15	74	50,00
	16 a 18	11	7,43
	Total	148	100,00
Escolaridade	Sem Escolaridade	3	2,46
	Creche	2	1,64
	Jardim I	4	3,28
	Jardim II	3	2,46
	Fundamental Incompleto	96	78,69
	Fundamental Completo	3	2,46

	Médio Incompleto	10	8,20
	Médio Completo	1	0,82
	Total	122	100,0
Renda Familiar (Salário Mínimo)	< 1	42	41,18
	1 a 1,99	2	1,96
	2 a 2,99	43	42,16
	> 2,99	15	14,71
	Total	102	100,00

Os resultados apresentados na Tabela 1 indicam que o sexo feminino teve a prevalência de vitimizações (83,11%). A metade das vítimas (50%) tinha de 11 a 15 anos de idade, seguida por aquelas que tinham de 6 a 10 anos (29,06%). A maior incidência de violência sexual estava relacionada às vítimas com ensino fundamental incompleto (78,68%). A maior parte das vítimas tinha renda familiar de 2 a 3 salários mínimos (42,16%), seguida por aquelas que tinham renda familiar igual ou menor que um salário mínimo de referência nacional à época (41,18%).

Tabela 2. Características, quantidade e percentual dos acusados de violência sexual contra crianças e adolescentes vulneráveis.

Variável	Categoria	Quantidade	Percentual
Gênero	Feminino	2	1,35
	Masculino	146	98,65
	Total	148	100,00
Faixa Etária	12 a 20	27	18,49
	21 a 30	30	20,55
	31 a 40	37	25,34
	41 a 50	25	17,12
	51 a 60	18	12,33
	61 a 70	7	4,79
	> 70	2	1,37
	Total	146	100,00
Escolaridade	Sem Escolaridade	3	3,09
	Fundamental Incompleto	31	31,96
	Fundamental Completo	12	12,37
	Médio Incompleto	9	9,28
	Médio Completo	30	30,93
	Superior Incompleto	3	3,09
	Superior Completo	9	9,28
	Total	97	100,0

Os dados apresentados na Tabela 2 demonstram que a maior parte dos agressores era do sexo masculino (98,65%), sendo que a maioria deles estava na faixa etária de 31 a 40 anos

(25,35%), seguida por aqueles que estavam na faixa etária de 21 a 30 anos (20,55%). A maioria dos agressores tinha ensino fundamental incompleto (31,96%), seguida por aquele grupo que tinha o ensino médio completo (30,93%).

Tabela 3. Quantidade e percentual dos acusados em relação à proximidade com as vítimas e ao local de prevalência do fato.

Variável	Categoria	Quantidade	Percentual
Relação com a Vítima	Conhecido	63	42,57
	Parente	37	25,00
	Padrasto	25	16,89
	Pai Biológico	14	9,46
	Namorado	6	4,05
	Desconhecido	3	2,03
	Total	148	100,00
Local da Violência	Casa do Abusador	72	48,65
	Casa da Vítima/Abusador	37	25,00
	Casa da Vítima	27	18,24
	Local Público	12	8,11
	Total	148	100,00

Os resultados apresentados na Tabela 3 demonstram que a maioria dos abusadores é de conhecidos das vítimas (42,57%), seguidos por parentes (25,00%). A casa do abusador foi o local de maior prevalência das agressões (48,65%).

Discussão

Os dados relacionados à predominância do sexo feminino nas vitimizações (Tabela 1) corroboram outros estudos, que evidenciam a relação de dominação de gênero, em que as diferenças relativas ao sexo são convertidas em desigualdades, possibilitando o processo de preponderância e exploração (RIBEIRO et al., 2004; BAPTISTA et al., 2008; JUSTINO et al., 2011).

A maioria das vítimas, de ambos os sexos, estava no final da infância e no meio da adolescência (Tabela 1). Estes resultados estão de acordo com a literatura, que afirma ser no crepúsculo da infância e no início da adolescência que as crianças despertam para a sexualidade, principalmente as meninas (RIBEIRO et al., 2004; BAPTISTA et al., 2008; JUSTINO et al., 2011).

A pesquisa demonstrou que a maioria das vítimas (78,69%) tinha o ensino fundamental incompleto, fato previsível, uma vez que a população pesquisada, em sua

maioria, tinha entre 2 e 15 anos e estava na idade compatível com seu grau de escolaridade (Tabela 1).

Conforme exposto, a maior parte das vítimas é de famílias com renda entre 2 e 3 salários mínimos (42,16%), seguida por aquele grupo de 41,18%, que tinha renda familiar igual ou menor que um salário mínimo (Tabela 1). Estes dados, quando confrontados com outros estudos, revelam alguma similitude no que se refere à renda familiar do grupo de vítimas que mais se destacou na presente pesquisa, o que, segundo a literatura especializada, demonstra que a violência possui uma lógica social perversa, estabelecida pela reflexão dos sujeitos que compõem as classes sociais mais elevadas (BAPTISTA et al., 2008; GUIMARÃES; VILLELA, 2011). Há também estudos afirmando que o processo de distribuição desigual de renda no Brasil produz classes sociais subalternas, que são constituídas por mulheres, negros, pobres e crianças, concluindo que esse processo de vitimação atinge exclusivamente filhos de famílias economicamente desfavorecidas (SAFFIOTI et al., 2007). Há, no entanto, que se considerar a possibilidade de estar havendo mais subnotificação desses crimes nas famílias abastadas.

Os dados apresentados na Tabela 2, sobre o perfil dos agressores, especialmente as variáveis gênero, faixa etária e grau de escolaridade, apresentam similitude com outro estudo, demonstrando a prevalência do sexo masculino (98,65%), à frente das agressões; o predomínio da faixa etária de 31 a 40 anos (25,34%), de ambos os sexos, nas agressões, seguido por aqueles que estavam na faixa etária de 21 a 30 anos (20,55%), e a predominância do grupo de agressores que tinham o ensino fundamental incompleto (31,96%), seguido por aqueles que tinham o ensino médio completo (30,93%). Os achados do presente estudo estão em consonância com os resultados de outros estudos, que também apresentam dados semelhantes, acerca da predominância do sexo masculino nas agressões, fundamentando que esse fenômeno estaria relacionado aos aspectos sociais e culturais, que envolvem a desigualdade, a dominação de gênero e geração (HABIGZANG et al., 2005; GOMES et al., 2002). Há também estudos com abordagem neuropsicológica que afirmam o predomínio dos abusadores do sexo masculino, e que essa predominância estaria relacionada a alterações do funcionamento cerebral do pedófilo, no nível do córtex-frontal, do hipotálamo e do corpo caloso. Tais disfunções explicariam em todo ou em parte a ação violenta do abusador (MIRANDA; DO ESPÍRITO SANTO, 2012, p.103).

Quanto à faixa etária do grupo de maior predominância nas agressões, entre 31 a 40 anos, e o grau de escolaridade, a literatura afirma que os fatores motivadores da agressão estariam relacionados às características pessoais dos agressores, sendo as mais significativas a

agressividade, abuso de álcool e outras drogas, transtornos mentais, personalidade inflexível, fanatismo religioso e possessividade, ressaltando que essas características indicam maior probabilidade e não podem ser consideradas em uma relação direta de causa e efeito, registrando que a maioria dos agressores possuía baixo nível de escolaridade (HABIGZANG et al., 2005).

Os achados relacionados ao local da violência (Tabela 3) demonstram que a maioria dos abusos ocorreu na casa do abusador (48,65%), seguido pela casa da vítima e pela casa da vítima e abusador. Estes resultados estão em consonância com estudos epidemiológicos nacionais e internacionais, apontando que 80% dos casos de abuso sexual contra crianças são perpetrados no contexto doméstico (HABIGZANG et al., 2005).

A Tabela 3 demonstra que a maioria dos abusadores é de conhecidos das vítimas (42,57%), seguidos por parentes e padrastos, 25,00% e 16,89%, respectivamente, corroborando os resultados de outros estudos, que afirmam que o abuso sexual contra crianças e adolescentes é perpetrado no ambiente doméstico, na maioria dos casos por cuidadores do sexo masculino, e por pessoas que tinham vínculo afetivo e de confiança com a vítima (HABIGZANG et al., 2005).

Os resultados apresentados neste estudo levam à percepção de que, apesar das conquistas legais e sociais obtidas nas últimas décadas, com relação à proteção à criança e ao adolescente, ainda é necessário aprimorar as políticas públicas para o setor, com maior aporte de investimentos, capacitação de pessoal, rede de atendimento multidisciplinar, implementação e seguimento de um rígido protocolo, visando a uma padronização de conduta de caráter nacional.

Considerações finais

Ficou demonstrado neste estudo que as crianças e os adolescentes vítimas de violência sexual se encontram inseridos num grupo social de baixa renda, fato típico de sociedades marcadas por profundas desigualdades na distribuição da riqueza, o que as coloca na condição de alto risco e suscetíveis a todo tipo de agressão. Todavia, o baixo conhecimento sobre os índices de subnotificação e suas variações em razão de local, vínculo familiar ou nível socioeconômico não permitem fazer afirmações incisivas a esse respeito.

O sexo feminino foi o mais afetado pelas agressões, e o ambiente intrafamiliar foi o local de prevalência dos abusos, a maioria deles perpetrados por pessoas conhecidas das vítimas e que, via de regra, eram os próprios cuidadores. Os agressores são majoritariamente

do sexo masculino e tinham laços afetivos e de confiança com as vítimas. Esses dados estão em consonância com a literatura especializada nacional, que afirma ser a violência sexual contra crianças e adolescentes um fenômeno social grave, que acompanha a trajetória da humanidade e persiste nas sociedades contemporâneas, mantendo estreitas ligações com patriarcalismo, violência de gênero, etnia, problemas econômicos e baixa renda (GUIMARÃES; VILLELA, 2011), e somado a isso as disfunções neuropsicológicas dos abusadores do sexo masculino, que, segundo a literatura, poderiam explicar, em parte ou no todo, a ação violenta do abusador. Também aqui cabe a mesma observação: não se encontraram dados que permitam afirmar não haver subnotificação maior quando a agressão parte de uma mulher, especialmente se a vítima for do sexo masculino: veja-se que até recentemente esta hipótese sequer era tipificada criminalmente, permanecendo legalmente impunível, e a cultura de um povo demora mais a ser alterada que sua legislação.

A violência sexual foi registrada e processada contra crianças e adolescentes de 2 a 18 anos, que estavam na condição de vulneráveis, segundo a lei. Os maiores percentuais ocorreram na faixa etária de 11 a 15 anos, e dos 6 a 10 anos. Segundo as notificações das instituições pesquisadas, a violência foi registrada em ambos os sexos, com maior incidência para o sexo feminino, e a maior parte das vítimas é de famílias com 2 a 3 salários mínimos, seguida por aquelas cuja família tem renda igual ou menor que um salário mínimo. A maioria das vítimas tem o ensino fundamental incompleto.

As descobertas deste estudo demonstram que a maioria das vítimas é do sexo feminino e está inserida num grupo social de baixa renda, enquanto que os agressores são majoritariamente do sexo masculino e têm baixa escolaridade, pertencendo à mesma classe social, quando não à mesma família. A casa do abusador e casa da vítima/abusador é o local de prevalência das agressões. Pessoa conhecida e parentes são os principais autores das agressões. Esses resultados demonstram que a violência sexual contra crianças e adolescente tem como *locus* preferencial o ambiente intrafamiliar ou doméstico, fato que alerta para a adoção de políticas e programas específicos, direcionados ao amparo às vítimas desses abusos, mas também à prevenção relativamente aos potenciais abusadores.

Referências

ARAÚJO, Maria de Fátima. Violência e abuso sexual na família. *Psicologia em Estudo*. v.7, n.2, p. 3-11, 2002.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. D. A.; BUENO, A. R.; SAFFIOTI, H.; JUNQUEIRA, L.; SANTORO, J. M.; VITIELLO, N. Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder. 2.ed., São Paulo: Iglu, 2007.

BAPTISTA, Rosilene dos Santos; FRANÇA, Inácio Sátiro Xavier de; COSTA, Carlione Moneta Pontes da; BRITO, Virginia Rosana de Sousa. Caracterização do abuso sexual em crianças e adolescentes notificado em um Programa Sentinela. Acta paulista de enfermagem, v. 21, n. 4, p. 602-8, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

BRASIL, Presidência da República do. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, 1990a.

BRASIL, Presidência da República do. Decreto Nº 99.710, de 21 de Novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança, 1990b.

BRASIL, Presidência da República do. Lei Nº 12.015, de 7 de Agosto de 2009. Altera o Título VI da Parte Especial do Decreto-Lei Nº 2.848, de 7 de Dezembro de 1940 - Código Penal, e o Art. 1º da Lei Nº 8.072, de 25 de Julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do Inciso XLIII do Art. 5º da Constituição Federal e revoga a Lei Nº 2.252, de 1º de Julho de 1954, que trata de corrupção de menores, 2009.

BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução Nº 196, de 10 de Outubro de 1996. O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Ordinária, realizada nos dias 09 e 10 de outubro de 1996, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei Nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, e pela Lei Nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990, resolve: Aprovar as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, 2012.

BRASIL, Presidência da República do. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 12.845, de 1º de agosto de 2013. Dispõe sobre o atendimento obrigatório e integral de pessoas em situação de violência sexual, 2013.

BRASIL, Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria Nº 485, de 1º de abril de 2014. Redefine o funcionamento do Serviço de Atenção às Pessoas em Situação de Violência Sexual no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), 2014.

BRASIL, Presidência da República do. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 13.239, de 30 de dezembro de 2015. Dispõe sobre a oferta e a realização, no âmbito do

Sistema Único de Saúde - SUS, de cirurgia plástica reparadora de sequelas de lesões causadas por atos de violência contra a mulher, 2015.

CABRAL, Antônio Carlos; REIS, Daniela Castro; GARCIA, Maria Lúcia. Protocolo de Atenção Integral a Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência: uma abordagem interdisciplinar na saúde. Belém: editora, SESPA, 2010, 140 p.

COMPARATO, F. K. A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos. 2010. Tese de Doutorado. Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010.

COSTA, A. C. G. O novo direito da infância e da juventude do Brasil: quinze anos de luta e trabalho. São Paulo: Fundação Bank Boston, 2005.

DAY, V. P.; TELLES, L. D. B.; ZORATTO, P. H.; AZAMBUJA, M. D.; MACHADO, D. A.; SILVEIRA, M. B.; BLANK, P. Violência doméstica e suas diferentes manifestações. Revista de psiquiatria do Rio Grande do Sul, v. 25, cad.1, p. 9, 2003.

FALEIROS, Vicente de Paula. A violência sexual contra crianças e adolescentes e a construção de indicadores: a crítica do poder, da desigualdade e do imaginário. Indicadores de violência intrafamiliar e exploração sexual comercial de crianças e adolescentes. Brasília: Ministério da Justiça; Fundo Cristão Para Crianças, p. 9-28, 1998.

FBSP. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2014.

GOMES, Romeu; DESLADES, Suely Ferreira; VEIGA, Márcia Motta; BHERING, Carlos; SANTOS, Jacqueline F. C. Porque as crianças são maltratadas? Explicações para a prática de maus-tratos infantis na literatura. *Cad. Saúde Pública*, v.18, n.3, p.707-714, Rio de Janeiro, May/June, 2002.

GUIMARÃES, João Alfredo Tenório Lins; VILLELA, Wilza Vieira. Características da violência física e sexual contra crianças e adolescentes atendidos no IML de Maceió, Alagoas, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, v. 27, p. 1647-53, 2011.

HABIGZANG, Luísa F; KOLLER, Sílvia H; AZEVEDO, Gabriela Azen; MACHADO, Paula Xavier. Abuso sexual infantil e dinâmica familiar: aspectos observados em processos jurídicos. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 21, cad. 3, p. 341-348, 2005.

JUSTINO, Luciana Conceição Lemes. FERREIRA, Sandra Regina Paulino. NUNES, Cristina Brandt. BARBOSA, Maria Angélica Marcheti; GERK, Maria Auxiliadora de Souza; FREITAS, Sandra Luzinete Félix de. Violência sexual contra adolescentes: notificações nos conselhos tutelares, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. *Revista gaúcha de enfermagem*, v. 32, cad. 4, p.781-7, 2011.

LIBÓRIO, R. M. C.; SOUSA, S. M. G. Exploração sexual comercial infanto-juvenil: Categorias explicativas e políticas de enfrentamento. A exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil: Reflexões teóricas, relatos de pesquisa e intervenções psicossociais. p. 19-50, 2004.

MINAYO, M. C. de S. A Violência Social sob a Perspectiva da Saúde Pública. Cadernos de Saúde Pública. v. 10, n. 1, p. 07-18, 1994.

MIRANDA, Rafael Martins de; DO ESPÍRITO SANTO, Eniel. Abordagem neuropsicológica do abuso sexual: conhecendo o que está por trás do predomínio de gênero do abusador. *Revista Saúde e Desenvolvimento*, v. 2, n. 1, p. 86-106, 2012.

PAIR. Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro, 2015.

PAIXÃO, Ana Cristina Wanderley; DESLANDES, Suely Ferreira. Análise das políticas públicas de enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil. *Saúde e Sociedade*, v. 19, n. 1, p. 114-126, 2010.

PARÁ. COMITÊ Gestor do Programa PROPAZ. Políticas Públicas de Integração - Área Social e Segurança Pública, 2012.

PARÁ. Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente – CEDCA. Resolução Nº 008 / CEDCA / 2014. Dispõe sobre o Plano Estadual de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes do Estado do Pará, e dá outras providências, 2014.

PNEVSCA. Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, 2003.

PRADO, L. R. Curso de direito penal brasileiro. v. 3. São Paulo: RT, 2006.

RIBEIRO, Márcia Aparecida; FERRIANI, Maria das Graças Carvalho; REIS, Jair Naves dos. Violência sexual contra crianças e adolescentes: características relativas à vitimização nas relações familiares. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 20, n. 2, p. 456-464, 2004.

ROSSONI, W. D.; HERKENHOFF, H. G. Atendimento integral à vítima: a segurança pública como direito fundamental, In: *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, v. 8, n.1, 2018.

SAFFIOTI, Heleieth; AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. *Crianças Vitimizadas: A síndrome do pequeno poder*. São Paulo: Iglu. 2007.

SANCHEZ, R. N.; MINAYO, M. C. S. Violência contra crianças e adolescentes: questão histórica, social e de saúde. In: Ministério da Saúde. *Violência faz mal à saúde* [Cláudia Araújo de Lima (coord.) et al]. Brasília: Ministério da Saúde, p.29-38, 2004.

ONU. Organização das Nações Unidas. Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. Declaração Universal dos Direitos das Crianças. Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral 1386 (XIV), de 20 de Novembro de 1959. Tem como base e fundamento os direitos a liberdade, estudos, brincar e convívio social das crianças que devem ser respeitadas e preconizadas em dez princípios, 1959.

ONU. Organização das Nações Unidas. Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Brasil. Escritório do UNICEF em Belém. Organizações paraenses debatem o enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, 05 out., 2015.

VIODRES INOUE, Silvia Regina; RISTUM, Marilena. Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola. Estudos de Psicologia (Campinas). v. 25, n. 1, Campinas, jan. /mar. 2008.

CAPÍTULO 5

Patrulha Escolar: a intervenção e o impacto na população infanto juvenil na Região Metropolitana de Vitória

Henrique Geaquinto Herkenhoff

Doutor em Direito Civil e Professor da graduação em Direito e do Mestrado em Segurança Pública Universidade Vila Velha. Vila Velha - Espírito Santo - Brasil. henrique.herkenhoff@uvv.br. henriquegh@gmail.com

Warner Di Francesco Belém

Especialista em Segurança Pública, em Ciências Jurídicas e em Engenharia de Produção. Mestrando em Segurança Pública pela Universidade Vila Velha. Oficial da PM/ES. Vila Velha - Espírito Santo - Brasil. wfbelem@gmail.com

RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar o programa desenvolvido pela Polícia Militar do Espírito Santo, em parceria com Secretaria de Estado e Educação, de atuação dentro do ambiente escolar, nas instituições de ensino da Grande Vitória, no período de 2010 a 2013. Investigam-se e caracterizam-se as práticas que vão além das rotinas policiais e que tornaram a Patrulha Escolar referência nas escolas estaduais do Espírito Santo. Por fim, foram utilizadas as técnicas metodológicas do estudo descritivo, quantitativo, de corte transversal com dados coletados em pesquisas e por publicações que avaliaram a Patrulha Escolar (2010 a 2013), tendo como comparativo o modelo tradicional de policiamento. As conclusões desse estudo revelaram que a participação de profissionais de segurança, com um olhar diferenciado, utilizando a metodologia do policiamento comunitário, sem interferir dentro das salas de aula, respeitando as peculiaridades do ambiente acadêmico e seu entorno, em estreita parceria dos diversos órgãos, produz muito mais a sensação de segurança e possibilita a inserção de um novo referencial positivo para as crianças e adolescentes na construção de paz. Outro fato importante é a constatação de que, sem aumento de gastos, empregando efetivo reduzido, a metodologia de trabalho *sui generis* da Patrulha Escolar, contribuiu decisivamente para o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Palavras-chaves

Violência escolar; Escolas Públicas Estaduais; Polícia Militar.

Introdução

Este trabalho é o resultado de um estudo sobre o programa Patrulha Escolar, desenvolvido em uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e a Secretaria de Estado de Defesa Social e Segurança Pública, através da Polícia Militar, no estado do Espírito Santo – Brasil., e que é objeto de pesquisa da bolsa de fomento advindo do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública (PPGSPo), no Mestrado profissional, da Universidade Vila Velha. Um dos objetivos da pesquisa da bolsa de fomento é a análise dos processos de gestão das metodologias adotadas por órgãos de segurança pública, em especial, no ambiente escolar. A pesquisa faz um recorte

de 2010 a 2013, período no qual o projeto “Patrulha Escolar” inicia, até receber o Prêmio Inovação na Gestão Pública do Espírito Santo - INOVES, (categoria denominada Uso Eficiente dos Recursos Públicos), conferido pela Secretaria de Estado de Gerência e Recursos Humanos - SEGER/ES, no ano de 2013.

A violência no ambiente escolar tem crescido e expandido para além dos muros e é um grande desafio a todos. Quem não foi ou não possui um parente ou amigo que foi vítima dessa violência, ou até mesmo leu ou assistiu uma reportagem tratando do assunto? Ela prejudica gravemente o desempenho acadêmico dos alunos, desmotiva os professores e reduz a qualidade de vida de toda a comunidade acadêmica, impactando fortemente todo o processo de ensino e aprendizagem. Também sobrecarrega outros sistemas, como a saúde, com uma demanda crescente de vítimas dessa violência. É difícil alcançar os objetivos desejados pelas instituições de ensino com diante da reprodução desses comportamentos indesejáveis, trazendo como consequência resultados negativos de desenvolvimento e evasão escolar.

Os crescentes registros policiais de casos de abusos e agressões dentro ambiente escolar e seus reflexos na comunidade tem aumentado os debates em busca de alternativas de controle. A violência na escola constitui um grande desafio e problema social, podendo ser vista, de uma forma bem simplificada e final, como um comportamento agressivo que abrange os conflitos interpessoais, os danos ao patrimônio, os atos infracionais e criminosos, além da corrosão de perspectivas positivas de futuro para os alunos.

violência no ambiente escolar

Segundo Jacob e Lefgren (2003), a escola pode prevenir a agressividade dos alunos por meio do ensino e do monitoramento. Essa relação é chamada de "efeito capacitação" e sugere que manter os jovens ocupados e fora das ruas pode diminuir o engajamento em atividades violentas. O pensamento da inclusão da Patrulha Escolar como parceira da Escola procurou auxiliar na construção de um ambiente de paz que implicava em mais um fator favorável para desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos e professores. Além dos impactos dentro do ambiente escolar, o trabalho realizado pela Patrulha Escolar desencadeou redução muito significativa e sistemática dos índices de atos infracionais, além de refletir na redução dos atos de indisciplina, mesmo sabendo que o policial militar da Patrulha Escolar é treinado para não interferir nos assuntos disciplinares.

Segundo estudo de Case e Katz (1991), um indivíduo está mais propenso a apresentar um comportamento violento se os seus pares são violentos, o que é conhecido na literatura como

efeito dos pares (*peer effect*). Acrescenta-se ainda o pensamento dos autores que observaram que pais ou irmãos mais velhos envolvidos em atividades ilegais, com passagem pela prisão ou consumo de drogas, influenciam no comportamento desse familiar, o que resulta em um efeito positivo e significativo sobre a probabilidade de o jovem envolver-se no crime. Todavia, o atendimento de ocorrências dentro do ambiente escolar, pelo policiamento da região, ao contrário, normalmente gerava mais violência, visto que desde o momento da sua chegada até o findar da ocorrência, eram desencadeadas “faíscas” naquele ambiente que está prestes a explodir.

A chegada do patrulhamento ordinário já é um fato preocupante tanto para a comunidade quanto para alunos e funcionários da escola. Como padrão e logo no portão de entrada do estabelecimento de ensino, o policial, ao desembarcar, busca o solicitante da ocorrência, denunciando imediatamente a pessoa que acionou os meios legais de proteção do Estado. Invariavelmente, após a saída da polícia, o solicitante será duramente ameaçado e, no mínimo, terá seu automóvel danificado. Como não bastasse, ao adentrar no colégio, o policial, que não foi qualificado especificamente, não se atentará para os infinitos contextos em que a Escola e seus alunos estão envolvidos. Sem perceber a complexidade da situação, o policial irá apenas executar a técnica policial que foi exaustivamente treinada com viés puramente matemático, lógico e racional. E partindo dessa formação, o policial retira de sala de aula o aluno envolvido, algemando-o à vista de todos. Após o caos da retirada desse aluno, com a saída dos policiais e do adolescente, o professor tenta, sem sucesso, restaurar a ordem e concentrar novamente os alunos cujo colega foi “preso”.

Sem negar a necessidade de atuação das forças policiais quando cometido um crime, ainda assim se há-de reconhecer que a Instituição de ensino é um ambiente de socialização profunda, e que a ruptura desse ambiente por uma ação policial traumática destruirá talvez a única oportunidade do jovem, sem referências positivas, vítima de uma violência estrutural, de construir seus sonhos para uma vida fora do círculo vicioso da criminalidade.

Nesse contexto, a Patrulha Escolar e a Escola, juntamente com pessoas de destaque da própria comunidade, buscaram acrescentar referências positivas para que esses alunos pudessem, de forma proativa, quebrar o círculo vicioso da violência, e os profissionais da Educação pudessem exercer plenamente sua atividade. Esse trabalho em conjunto era desenvolvido nas chamadas intervenções escolares que buscavam amenizar e transformar o ambiente em um local saudável para todos.

Histórico

Em 1999, a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo criou, embrionariamente, o Sistema de Segurança Escolar (SISE), um órgão de assessoramento normativo, deliberativo e executivo das ações permanentes e emergenciais de segurança nas escolas, atuando com foco prioritário em ações preventivas. De 1999 até 2009, o efetivo policial era composto em sua grande maioria de policiais militares da reserva que eram readmitidos para atuar dentro de uma unidade escolar determinada e fixa, atendendo somente aos crimes cometidos naquele local. Havia eventualmente alguns atendimentos utilizando um carro oficial do Estado (normalmente, não eram utilizadas viaturas policiais), saindo da sede da SEDU e indo diretamente à escola em que havia ocorrido o ato infracional/crime. O atendimento, por isso chamado “dinâmico”, não era rotina e dependia do crivo do policial militar que estava na sala do Sistema de Segurança Escolar (SISE), que decidia se a Escola deveria ligar para o número de urgência 190 ou não, ou se o policial militar do SISE iria ao local. Todavia, o SISE só funcionava durante o horário comercial com número reduzido de efetivo, apenas 02 policiais.

Ao iniciar os trabalhos da Patrulha Escolar, em outubro de 2010, com apenas 07 (sete) soldados e um oficial, conseguiu, já ao final do ano, apresentar resultados pequenos, mas de certa forma, expressivos. A Tabela 1 apresenta os atendimentos realizados pela Polícia Militar, através da patrulha escolar, demonstrando que se tornaram expressivamente preventivos ao invés de repressivos (Fonte: SISE/SEDU).

Tabela 1 – Atendimentos da Patrulha Escolar no ano de 2010

Número de atendimentos	Quantidade
Preventivo	647
Repressivo	207

Em 2011, o projeto “Patrulha Escolar” ganhou corpo e foi inserido no Plano Estratégico 2011-2014 do Governo do Estado do Espírito Santo – Novos Caminhos. A SESP ampliou o efetivo de policiais em mais de 200%, (nota-se que eram sete policiais no ano anterior), adquiriu viaturas, equipamentos não letais e providenciou treinamento especializado adicional para todos os policiais que faziam parte dessa equipe. Com esse aporte, a patrulha escolar tornou mais expoente o seu trabalho.

Atendimentos

No período de existência apenas do SISE, de 1999 a 2009, havia uma resistência muito grande em visitar uma escola com uma viatura caracterizada. Esse pensamento predominava tanto na

escola como nos policiais militares que atuavam na SISE-SEDU, supostamente para salvaguardar o ambiente escolar. Esse pensamento era regularmente alimentado e isso gerou graves danos às direções, que se viram acuadas e necessitaram, em muitas situações, fingir que nada de ruim estava acontecendo ou até mesmo, precisaram criar certos “vínculos e acordos” com os chefes do tráfico para manter um ambiente de paz mínimo e incipiente. Os raros registros policiais realizados pela escola se deviam quase que exclusivamente a fatos que poderiam causar implicações e responsabilidades diretas à direção escolar. Nesses casos, a direção prosseguia para a delegacia mais próxima para gerar uma ocorrência, em sua maioria para prestar contas sobre o fato ocorrido, a exemplo de um furto de computador, uma lesão corporal grave etc.

As ações de segurança realizadas pela Polícia Militar nas escolas ocorriam de forma pontual e repressiva, isto é, não buscavam entender o contexto escolar e não respeitavam, por não conhecerem, as regras desse ambiente diferenciado. Em nenhum momento havia participação em prol da formação cidadã dos alunos, nem o envolvimento com a família e a escola por parte da polícia, cujo acionamento implicava sempre um trauma para a comunidade escolar e para própria polícia, visto que sua presença se associava a prisão de algum infrator dentro da escola. O policial militar não era visto como um agente do Estado que promovesse a construção de uma cultura de paz na escola e conseqüentemente na comunidade. Os jovens que estão em uma faixa etária vulnerável necessitavam de uma referência positiva, e o policial não era visto como um auxiliador na agregação de valores e um interventor nesse protagonismo juvenil.

O tipo de atendimento sempre foi reativo, o que causava uma grande indisposição a todos, com agravamento do fato e a incidência de novos delitos, pois os policiais militares não eram capacitados especificamente para essa abordagem. Foram inúmeras transgressões ao estatuto da criança e do adolescente, inúmeras situações que geraram desconforto e graves problemas para a escola. Outra consequência era a reação dos infratores da região, que pressionavam a direção e coordenação com graves ameaças, pois a Escola estava acionando a Polícia Militar para ir à região, dado que a força policial nunca era presente na localidade, e a direção acabava atraindo uma viatura, atrapalhando as vendas do tráfico de drogas com a possibilidade ocorrerem confrontos com a polícia militar. Diante desse caos institucional, muitas direções escolares somente faziam reunião com o sistema de segurança escolar na sede da Secretaria de Estado da Educação - SEDU ou em outro bairro diferente de onde estava situada a Escola e pediam sigilo total com medo de perder a própria vida. E nesses encontros, de imediato eram solicitadas outras alternativas de segurança para escola; sugeria-se, por exemplo, a presença polícia militar, desde que fosse somente em patrulha no bairro e em hipótese alguma parasse na

escola, para não haver qualquer vinculação. É muito compreensível esse medo da direção, pois os atendimentos eram apenas pontuais e repressivos, sem a menor preocupação com os reflexos posteriores. Há inúmeros registros e situações que foram agravados pelo acionamento da Polícia Militar. Normalmente não se observavam os reflexos de uma ação não estruturada e nem conjunta, como tampouco a dimensão e a complexidade do ambiente escolar.

Um dos exemplos mais comuns é o acionamento da Polícia Militar, pela Escola, informando que existe um aluno que possivelmente está portando arma de fogo dentro da sala de aula. Diante dessa situação extremamente grave, o que a escola pressente que acontecerá? A chegada da viatura policial, com sirene e giroflex ligados, deixa todos já atentos e reativos; o veículo para em frente à escola, e muitos pais e responsáveis já começam a ficar preocupados, pois deve estar ocorrendo algum conflito em sala de aula. Os policiais descem e perguntam, no portão de entrada do ambiente escolar, perto dos ouvidos e olhares de toda a comunidade, onde está o solicitante da ocorrência de um aluno portando arma (ele pergunta dizendo o nome completo e função do servidor na escola). Os professores, assustados e sem saber o que se passa, indicam a sala de aula do possível aluno infrator. Porém, todos da escola já sabem que a polícia chegou e certamente se há algum aluno com arma de fogo já a escondeu ou “pediu” que outro aluno, normalmente do sexo feminino, guarde o armamento. Os policiais após entrarem, vão diretamente a sala de aula e, sem ao menos falar com o professor que está ministrando a aula (claro, afinal estão em um momento de flagrante!), sacam as armas e perguntam quem é o aluno fulano de tal. Nesse instante, colocam o aluno(a) na parede e fazem a revista pessoal e em suas coisas dentro da sala. Muito provavelmente não encontrarão a arma, pois já na chegada dos policiais, ocorreu um alvoroço em toda a escola, visto que nunca a polícia visita a escola com procedimento diferente da repressão. Como não é encontrada a arma, começa o interrogatório em sala de aula ou o levam para o pátio para iniciar as perguntas. Após findar a abordagem e o registro de “nada constatado”, os policiais saem da escola, agradecendo o acionamento e dizendo que estão à disposição.

A partir desse ponto, quais serão alguns dos reflexos imediatos dessa intervenção não qualificada? De início, tanto o professor que estava ministrando a aula quanto o solicitante da ocorrência (normalmente diretora ou coordenadora) serão ameaçados e terão seus veículos depredados; a Polícia Militar divulgará na mídia que está aumentando a quantidade de ações contra violência dentro do ambiente escolar, com foco em arma de fogo e drogas; os pais dos demais alunos, que confiavam que o ambiente escolar era tão tranquilo e seguro como suas residências, irão querer transferir seus filhos de escola, pois o risco de seus filhos serem alvejados é grande diante dessa situação; cria-se um pavor na comunidade do entorno, a escola

receberá telefonemas ameaçadores dizendo que irão matar a todos, pois estão contra o grupo de traficantes da região: para a Polícia Militar, foi uma vitória, pois seus policiais estão atendendo a comunidade, mas para a Educação foi uma tragédia, pois a intervenção gerou o caos no estabelecimento de ensino.

Em nenhum momento havia participação em prol da formação cidadã dos alunos, nem o envolvimento com a família e a escola por parte da polícia. Um trauma para a comunidade escolar e para própria polícia, quando era necessário o seu acionamento, visto que sua presença era associada à prisão de algum infrator dentro da escola. Os jovens que estão em uma faixa etária vulnerável necessitavam de uma referência positiva, e o policial não era visto como um auxiliador na agregação de valores e um interventor nesse protagonismo juvenil.

Por tais desdobramentos, os servidores das unidades de ensino evitavam acionar a Polícia, e quando indispensável, apenas registravam posteriormente a ocorrência na delegacia mais próxima, a fim de não serem pessoalmente responsabilizados. É muito compreensível esse medo dos servidores, pois os atendimentos eram apenas pontuais e repressivos, sem a menor preocupação com os reflexos posteriores.

Em sentido oposto a essa atuação policial, criou-se a Patrulha Escolar, que possui como propósito a prevenção, com a rotina de visitas a cada escola, pelo menos uma vez por semana, independentemente de acionamento ou de qualquer ocorrência. Embora sigam um roteiro previamente definido, as visitas ocorrem em dias e horários alternados e, para os alunos e funcionários, aleatório, sem aviso prévio. Claro que se a escola necessitar, podem visitar em horários definidos. Mas no exemplo citado, a presença da equipe da polícia militar/patrulha escolar não causa alvoroço no ambiente e nem na comunidade, pois como já foi explicado, semanalmente estão naquele local, em dias e horários imprevistos, mesmo quando não há nenhum problema a resolver, nenhum incidente a reprimir; policiais e alunos já se conhecem pessoalmente.

Como já são capacitados especificamente para esta atuação, sabem que devem aguardar a coordenação chamar o professor e pedir-lhe a permissão para conversarem com os alunos. Nesse instante é criada uma “história cobertura” para que não ocorra vinculação da presença da polícia com uma possível denúncia. Participam desse processo vários policiais, que foram apresentados no início do contato, embora já conhecidos. Cabe ressaltar a equipe que está presente é a mesma que visita regularmente a escola, de maneira que não há choque, nem mesmo surpresa ou desconfiança.

É importante ressaltar que os integrantes da Patrulha Escolar, preocupados o público extremamente sensível, o jovem, adotam medidas preservadoras. Quando um policial encontra

algo ilícito, ele convida o aluno a sair da sala de aula e o outro policial que está à, quando é questionado pelos demais alunos, contorna a situação, jamais revelando aos demais alunos o motivo dessa medida, para não expor ainda mais aquele que cometeu um ato infracional. Não há divulgação na mídia, pois sabem-se as consequências. Os policiais responsáveis pela escola, após o incidente, solicitam à coordenação uma reunião com a presença dos pais/responsáveis do aluno, da coordenação escolar, do conselho tutelar, para junto com os próprios policiais da Patrulha Escolar que detectaram o ato infracional, possam em conjunto, entender o que levou o aluno a agir dessa forma e buscar dessa forma, manter a legitimidade e a confiança até do aluno que cometeu a ilicitude.

Essas ações são desenvolvidas porque a Patrulha Escolar tem como objetivo a promoção, junto com a comunidade escolar, de um ambiente propício para o ensino e a aprendizagem, preservando os profissionais da educação e auxiliando no processo de cultura da paz, na busca de uma parceria eficaz para solucionar os problemas nas unidades de ensino. Segundo Silva (2013, p. 60, tradução nossa) há a confirmação por parte da escola e dos alunos que

A Patrulha Escolar trabalha com o intuito de esclarecer que a Lei nº 8.069 / 90 (Ecriad) tem o escopo de proteger a integridade de crianças e adolescentes, conforme previsto no artigo 227 da Constituição Federal de 1988, e reforçar a ideia de que crianças e adolescentes, indivíduos em um estágio peculiar de desenvolvimento, são sujeitos de direitos e deveres, portanto, eles precisam ser educados e preparados para o exercício da cidadania.⁴

A autora ainda acrescenta que nesse sentido, o projeto visa, em conjunto com a Escola e a Família, colaborar com a formação de cidadãos, agindo como multiplicadores sociais, atuando como referências positivas para os alunos e na comunidade.

As visitas às escolas são realizadas pela mesma dupla de policiais durante o ano letivo, sendo, um policial do sexo masculino e outro feminino, para facilitar a aproximação com os alunos, que, ao se sentirem confortáveis e seguros, passam a compartilhar suas dúvidas e questionamentos sobre os aspectos da vida, o que proporciona maior conhecimento do seu contexto e suas prioridades. Ao entender a realidade local, essa parceria entre Escola, Família e a Patrulha Escolar, além de ser legitimada, pode atuar tranquilamente na redução de danos ocasionados pela violência na Escola e em toda comunidade. Nesse sentido, Silva (2013, p.61, tradução nossa) acrescenta

Para contribuir com este processo, foi assinada uma parceria entre instituições educacionais e agências de segurança, incluindo a Patrulha Escolar, que é, portanto,

⁴ La Patrulla Escolar trabaja con el intuito de esclarecer que la Ley nº 8.069/90 (Ecriad) tiene el escopo de proteger la integridad del niño y del adolescente, precepto previsto en el artículo 227 de la Constitución Federal de 1988, y reforzar la idea de que niños y adolescentes, individuos en peculiar estágio de desarrollo, son sujetos de derechos y deberes, por lo tanto, necesitan ser educados y preparados para el ejercicio de la ciudadanía. (SILVA, 2013, P. 60)

um instrumento que desencadeia ações educacionais e estratégias da comunidade escolar no país, enfrentando as diversas violências que cercam o meio educacional, incluindo o consumo de drogas e o narcotráfico, caracterizada por ser uma união de esforços para enfrentar esta questão, tão evidente no dia a dia da sociedade. (SILVA, 2013, p.61, tradução nossa)⁵.

Os policiais da Patrulha Escolar participam de reuniões com as famílias, eventos no âmbito escolar, desenvolvimento de projetos e outras propostas apresentadas, objetivando a compreensão dos aspectos que envolvem os alunos e também a diversidade do cotidiano escolar, trabalhando para ampliar o comprometimento das famílias com propósito de reforçar a importância do acompanhamento da vida de seus filhos. Os profissionais participam de capacitação sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino, interagindo com os alunos por meio da realização de visitas diárias, buscando a participação no cotidiano das escolas e de suas relações com a comunidade.

Metodologia de trabalho

A proposta é visitar semanalmente as escolas estaduais definidas em um “cartão programa”, propiciando uma intervenção no ambiente escolar e mesmo no desenvolvimento das crianças e dos jovens. A participação é com um policial masculino e outro feminino facilitando a aproximação dos alunos de qualquer gênero ou orientação sexual, que ao se sentirem confortáveis e seguros, passam a compartilhar suas dúvidas e questionamentos sobre os aspectos da vida pessoal.

A Patrulha Escolar tem um caráter inovador porque não é propriamente uma modalidade de policiamento, não está e nem é vista dentro do ambiente escolar como um fiscalizador do cumprimento das leis, dado que a proposta é mais ampla e intervém no processo de formação do aluno; os policiais são treinados para participarem da rotina escolar interagindo com os estudantes. Toda visita é acompanhada e socializada com o grupo gestor da escola que buscam juntos construir com toda a comunidade escolar uma cultura de paz. Os policiais almejam o envolvimento e o comprometimento junto à família dos alunos com o propósito de reforçar a importância de sua participação no momento de tomada de decisão e acompanhamento de seus

⁵ A fin de contribuir con ese proceso se firmó la asociación entre las instituciones educativas y los órganos de seguridad, entre ellos la Patrulla Escolar, que se presenta, por lo tanto, como un instrumento desencadeador de acciones y estrategias educativas de la comunidad escolar en el enfrentamiento a las diversas violencias que circundan el ambiente educacional, de entre ellos el consumo y el tráfico de drogas, caracterizándose por ser una unión de esfuerzos para el enfrentamiento de esta temática, tan evidente en el día a día de la sociedad. (SILVA, 2013, p.61)

filhos. Essas experiências são compartilhadas entre os policiais da Patrulha Escolar que discutem entre as equipes e buscam alternativas e sugestões para todas as escolas atendidas.

A qualquer instante a escola pode entrar em contato com os policiais através de um número de celular disponibilizado para esse fim, e através de um canal digital, em que podem ser feitos convites aos policiais para participarem de reuniões com as famílias, eventos no âmbito escolar, desenvolvimento de projetos e outras propostas apresentadas com o objetivo de que possam ser compreendidos todos os aspectos que envolvam os alunos e também a diversidade que envolve o cotidiano escolar.

Os policiais, em todas as visitas as unidades de ensino, seguem um protocolo de atuação, que define cada etapa, desde a sua chegada, visita, conversa e procedimentos de orientações a funcionários e a direção, bem como fluxo de acionamentos em casos de ocorrências, seja no âmbito da segurança pública, seja na saúde e na educação. Na avaliação de Costa (2015, p. 78), todos os policiais da Patrulha Escolar, seguindo um cartão programa e o protocolo de atuação, atuam da mesma forma, seja em Guarapari, em Serra, Vitória, todos trabalham da mesma maneira, sem distinção.

Uma nova visão para a construção de uma cultura de paz

O policial da Patrulha Escolar está atento para o fato de que a escola pode ser a única oportunidade do aluno, devido ao contexto social, de enxergar uma nova possibilidade para a sua vida; então, dedica o seu esforço para mantê-lo na escola. Sem contar que, independente da vida que o aluno leva fora dos muros da escola, quando está do lado de dentro desse ambiente estudantil, ele é um aluno como outro qualquer e deve somente ser visto dessa forma. Essa é uma das primeiras mudanças de olhar que o policial militar que atua dentro do ambiente escolar deve ter. Por esse motivo, para evitar possíveis evasões, em todos os casos de atos infracionais/crimes, os policiais da Patrulha Escolar, agendam, através e em parceria com Escola, reuniões rotineiras com as famílias e o Conselho Tutelar.

A proposta é construir com esses entes novas soluções e compreensões para cada aluno. Essas reuniões com alunos, acompanhados por seus responsáveis, envolvidos em atos indisciplinares e infracionais, buscam mediar o conflito surgido da ação dos alunos. Isso leva o aluno a refletir sua conduta e as consequências advindas dela e, tem como principal objetivo, cessar o foco da tensão. Rocha e Zen (2014, p. 9), afirmam que

O objetivo da “Patrulha Escolar” é promover uma cultura de paz por meio de uma parceria com a comunidade escolar propícia ao ensino e a aprendizagem dos valores humanos, na busca de soluções de problemas relacionados às drogas e à violência nas unidades de ensino, com foco nas ações preventivas. (ROCHA e ZEN, 2014, p. 9)

As reuniões são uma forma de agregar entendimento de todos sobre o perfil dos alunos, da família, e dos policiais militares da Patrulha Escolar. São diversos registros de que, devido a essa aproximação com a família, os casos de atos infracionais e de indisciplinas graves se reduziram significativamente. Essa reunião, nesse molde (família, escola, conselho tutelar e Patrulha Escolar), não é somente agendada após um caso grave, um ato infracional ou crime, mas em outros mais simples, como em reiteradas ações de indisciplina grave que possivelmente gerará um ato infracional. Nesses casos também se busca uma proposta preventiva e elucidativa a respeito do aluno e sua vida familiar.

Inovação

Um dos fatores que contribuíram para o projeto alcançar bons resultados foi o caráter pioneiro em alocar em cada viatura policial um policial do sexo masculino e um policial do sexo feminino, obrigatoriamente. Essa é uma quebra de paradigmas dentro da Polícia Militar do Espírito Santo, pois o policiamento feminino em viatura era visto com certa rejeição. Esse procedimento proporcionou maior aproximação dentro do ambiente escolar com ambos os públicos, feminino e masculino, independentemente de orientação sexual, e facilitou a empatia e a referência positiva também para as alunas, dado que inclusive começam a enxergar a carreira policial como uma oportunidade profissional, servindo os policiais como uma referência, como mais um modelo alternativo a vida baseada no crime, como na do traficante.

Outra inovação foi implantar protocolos de procedimentos voltados aos policiais, facilitando e padronizando o atendimento, evitando distorções pessoais, além de traduzir uma comunicação única que foi construída em parceria com a própria escola. Da mesma maneira, foram sugeridos às escolas alguns roteiros de procedimentos que poderiam utilizar ao se depararem com certas situações extraordinárias, relativas a segurança das pessoas e da instituição de ensino. Foram construídos alguns procedimentos/fluxos como: situações de ameaça, de depredação ao patrimônio, entre outros atos infracionais, bem como fluxos de como acionar os órgãos parceiros ao identificarem que algum aluno está sendo vítima de abuso e exploração sexual.

Vale destacar também que todas visitas eram registradas em um Boletim de Atendimento da Patrulha Escolar – BAPE, que o policial confeccionava na própria escola e de imediato: tanto o SISE como a própria SEDU, conseguiam obter as informações de imediato e online, pois todos os dados ficavam registrados e armazenados utilizando tecnologia “em nuvem”.

Outro ponto importante foi a criação de um mapa do crime específico para as escolas estaduais da RMGV. Por iniciativa da Patrulha Escolar, foi proposto à SEDU e à gerência de estatística

e análise criminal- GEAC/SESP o geo-referenciamento de todas as escolas Estaduais para a construção de uma análise específica, através do mapa do crime,⁶ dos atos violentos que ocorrem no entorno das Escolas Estaduais. Essa observação facilita o diagnóstico e, também, auxilia na escolha de qual será a melhor abordagem na construção de uma cultura de paz, iniciando nas escolas e expandindo para a comunidade.

Criou-se também um código de ocorrência especificamente para as escolas – Z14I4 – Patrulhamento Escolar. Todas as vezes que a viatura da Patrulha Escolar visita uma escola, os policiais registram o atendimento na SESP, através do Centro Integrado Operacional de Defesa Social (CIODES). Esse código facilitava a identificação no rol de ocorrências das mais variadas áreas dos batalhões onde atuava a Patrulha Escolar e identificava o trabalho preventivo que está sendo desenvolvido. Como os registros da Patrulha Escolar é feito nas áreas dos diversos batalhões, a codificação mais registrada de trabalho preventivo na unidade operacional proporcionava um alento aos comandantes de unidade, que puderam ter em suas estatísticas o crescente desenvolvimento de uma perspectiva proativa ao invés de possuírem apenas registros reativos da Polícia Militar em suas áreas de atuação.

Redes

A criação de redes para desenvolver o trabalho nas escolas foi fundamental para a construção de paz em conjunto. Inicialmente, registramos que o trabalho realizado nas escolas foi *com* a SEDU, em parceria, e não *para* a SEDU; esse início fez uma grande diferença. Ocorreu uma aproximação intencional com as Superintendências Regionais de Educação - SRE, que são responsáveis por regiões do Estado que envolvem dezenas de escolas, com os Conselhos Tutelares e com o Ministério Público, que participaram ativamente no processo, principalmente nas capacitações de gestores educacionais, que foram aplicadas em todo o Estado. O trabalho da Patrulha Escolar fomentou a discussão, dentro do Ministério Público Estadual, através do centro de apoio operacional da infância e juventude, a respeito da violência no ambiente escolar. Houve aproximação também com a Polícia Civil, através da DPCA (Delegacia de Proteção à Criança e Adolescente) e da DEACLE (*Delegacia Especializada do Adolescente em Conflito com a Lei*). Esse envolvimento é muito interessante, pois a DPCA, trabalhando em sintonia com a Patrulha Escolar, gera proteção adicional para as crianças vítimas de abusos, notadamente sexuais, identificados com certa frequência em algumas escolas da RMGV.

⁶ O Mapa do Crime é um projeto que utiliza tecnologia geo-informacional para identificar as tendências de distribuição espacial e temporal dos crimes.

Anteriormente, a direção escolar denunciava os abusos, mas com muito medo, pois não tinha o suporte que garantisse a tranquilidade e a paz. Com a Patrulha Escolar e essa parceria com a DPCA, os policiais militares faziam contato diretamente com delegado responsável e já traçavam as estratégias para cada caso, juntamente com a escola.

Foi construída essa parceria específica que teve bons frutos, principalmente pela integração entre as duas instituições. Desta forma, tanto a Escola fica mais segura em denunciar os casos que identificar, quanto o conselho tutelar e os policiais militares da Patrulha Escolar, que construíam os procedimentos policiais em sintonia com a DPCA.

Foram realizados diversos encontros nos quais o delegado titular da DPCA conversava com os policiais militares para sanar dúvidas e também para que a Polícia Civil conhecesse melhor a realidade das escolas estaduais. Foi buscada uma parceria também com o Poder Judiciário.

Dentro dessas parcerias em rede, foram desenvolvidas capacitações pela Patrulha Escolar, pela a Secretaria do Estado de Educação e pelo o Ministério Público Estadual, para Gestores Escolares e Conselhos Tutelares, em todo o Estado, divididos por superintendências regionais de ensino com as temáticas: Estatuto da Criança e do Adolescente, Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino, a interface entre eles e o papel de seus agentes.

Nesta ação, a Patrulha Escolar, orientava profissionais da educação e conselheiros tutelares sobre questões de segurança no cotidiano escolar. Os policiais apresentavam fluxogramas de atendimentos aos educadores para demonstrar protocolos de atuação que seriam necessários seguir frente à incidência de atos infracionais e/ou crimes envolvendo a comunidade escolar.

Acessibilidade

A Patrulha Escolar iniciou um trabalho de aproximação e acessibilidade a todos alunos, visto que a rede estadual de ensino possui alunos com deficiência visual ou auditiva, alunos internados na rede hospitalar etc. Com a percepção desse novo ambiente, após palestras na Escola Estadual Oral Auditiva, foi solicitada à Patrulha Escolar a acessibilidade ao CIODES. Essa demanda de inclusão foi passada para a Gerencia de Tecnologia de Informação em 2010 e em 2016 tornou-se uma realidade.

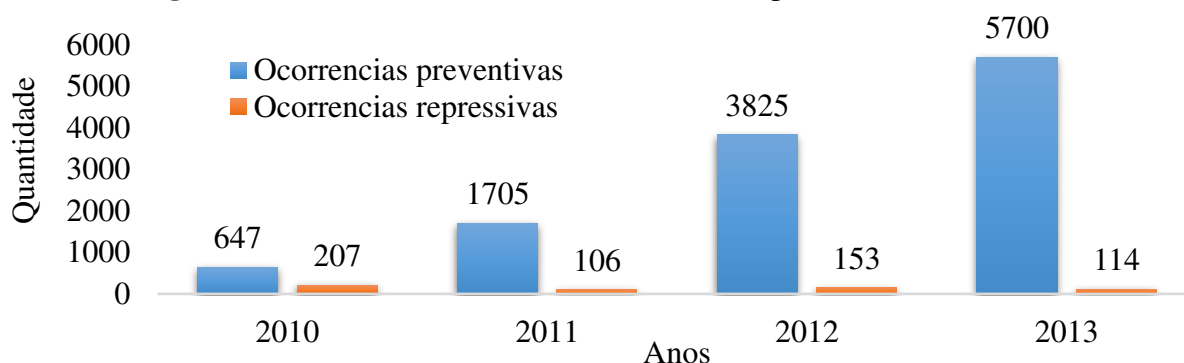
Resultados

Antes do início dos trabalhos da Patrulha Escolar, foram diversas as reportagens sobre o medo, ameaças, lista de mortes afixadas nos portões das escolas, lesões corporais graves e homicídios, que estampavam na mídia capixaba e apavoravam toda a sociedade capixaba.

Com o início do atendimento com a nova proposta de prevenção, a incidência de crimes começa a cair drasticamente. A Patrulha Escolar, mesmo iniciando o trabalho no mês de outubro de 2010, percebe-se que a melhoria na incidência de registros de atos infracionais/crimes no ambiente escolar. Ao final do ano letivo de 2010, menos de 03 (três) meses de atuação, foram realizados 854 (oitocentos e cinquenta e quatro) atendimentos, sendo 76% (setenta e seis por cento) de atendimentos preventivos. Com a ampliação da Patrulha Escolar, as visitas às unidades de ensino fecharam o ano letivo de 2013 com 5.700 (cinco mil e setecentos) atendimentos realizados, sendo 98% (noventa e oito por cento) de ações preventivas (Figura 1). Pela observação dos dados estudados, Rocha e Zen afirmam,

Ao analisar criticamente os dados acima sobre o Programa “A Patrulha Escolar” confirma-se a hipótese de que esta ação contribui de forma significativa para a formação de valores que promove a cultura de paz. [...] o que fica evidenciado, é que a redução da violência se deu por meio da presença e atuação dos policiais junto à comunidade escolar. (ZEN e ROCHA, 2014, p. 11)

Figura 1 – Atendimentos da Patrulha Escolar no período de 2010 a 2013



Extraído de: <http://www.pm.es.gov.br/comunidade/patrolhaescolar.aspx>

De acordo com Costa (2015, p. 80), os atendimentos realizados pela Patrulha Escolar foram aumentando ano a ano; contudo os casos de atuação em ocorrência repressiva reduziram significativamente, conforme dados apresentados na Revista Inovés (2013, p.22).

A Patrulha Escolar atua em conjunto com a escola e a família, reformulando valores com os jovens, colaborando com a formação destes cidadãos e proporcionando a atuação deles como multiplicadores sociais (Tabela 2).

Tabela 2 – Reincidência do aluno que comete Ato infracional

Reincidência no ano	Porcentagem
2010	3,00%
2011	2,00%
2012	0,87%

Extraído do: Informativo Patrulha Escolar (2012) - SISE/SEDU

Esta atuação tende a fortalecer e disseminar a cultura de paz, entendida como um modo de pensar e agir que rejeita a violência e valoriza a diversidade, o diálogo, a negociação e a mediação como estratégias para a resolução dos conflitos e, desta maneira, agir como referências positivas para toda a comunidade onde os alunos estão inseridos. Esse trabalho em parceria com as Escolas e a comunidade estudantil proporcionou um nível de confiança extremamente alto entre todos os atores desse protagonismo de cultura de paz.

É importante registrar a afirmação de Silva (2013, p. 69), que descreve que o trabalho da Patrulha Escolar, em parceria com a Escola Stellita Ramos, proporcionou uma redução entorno de 70% dos registros de indisciplina, e 100% os casos de atos infracionais no ambiente escolar estudado (SILVA, 2013, p. 74).

O trabalho da Patrulha Escolar, motivo de estudo da autora, afirma também que a presença na escola de policiais capacitados contribuiu para um aumento relevante do índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB. A EEEF Stellita Ramos, em 2010 apresentava 2,9 pontos no IDEB⁷.

Nesse ano, é publicado no jornal de circulação estadual “A Gazeta”, as dez piores escolas do Estado, onde o nome da escola, infelizmente era exposto. Porém, em 2012, a nota do IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental salta para 4,91, e chegando em 2015 a 5,6 (IDEB, 2017), um incremento de 69% de melhoria no ensino de 2010 para o ano de 2012 e 93% de 2010 para o ano de 2015, segundo a autora.

A autora Silva (2013, p.77, tradução nossa) afirma “uma escola com metas e foco no aprendizagem e na boa convivência entre os pares pode reverter um quadro negativo”.⁸

Nesse mesmo sentido, a EEEF Stellita Ramos aponta melhoria nos índices de aprendizado e consequentemente, os índices de reprovação caem entre 2009 a 2013 um percentual de quase 35% (SILVA, 2013, p. 79). Dessa forma a aprovação aumenta aproximadamente 23% nos anos iniciais do ensino fundamental (Tabela 3).

Tabela 3 – IDEB - Taxa de aprovação - anos iniciais do ensino fundamental da a EEEF Stellita Ramos

Ano	1º	2º	3º	4º	5º	P
2009	---	60,0	84,6	87,5	71,4	0,74
2011	84,0	100,0	---	72,4	76,2	0,82
2013	87,5	100,0	88,0	89,3	---	0,91

Extraído de: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/32034920>

⁷ <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/32034920>

⁸ “una escuela con metas y foco en el aprendizaje y en la buena convivencia entre los pares puede revertir un cuadro negativo.” (SILVA, 2013, p. 77)

Nota: (P) Indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação dos alunos da escola nessa etapa de ensino

Ressalte-se que o trabalho em conjunto também colaborou para os ótimos resultados nos anos finais do ensino fundamental da EEEF Stellita Ramos, também segundo os dados do IDEB⁹.

No início de 2013 a Patrulha Escolar possuía um nível de confiança e aprovação de 98% pelos alunos, conforme publicação em diário oficial do Estado do Espírito Santo na data de 28 de janeiro de 2013. Reforça esses dados a conclusão encontrada pela autora Silva (2013).

A presença da polícia da Patrulha Escolar, trabalhando na reformulação de valores junto com os jovens, em associação com a Escola, a família e a comunidade local, conseguiu uma redução significativa no número de ocorrências, principalmente a reincidência do cometimento do ato infracional e da violência contra os funcionários nas escolas, e estudantes contra estudantes, demonstrando que a continuidade desse processo resulta em redução da violência no ambiente escolar.¹⁰ (SILVA, 2013, p. 82, tradução nossa)

O trabalho da Patrulha Escolar, todavia, não fica somente nas visitas preventivas. Os policiais apresentaram inúmeras palestras com o tema “*Bullying*”, atendendo os alunos dos ensinos fundamental e médio das escolas estaduais da RMGV. Na palestra de conscientização contra o *bullying*, os militares explicam como ocorrem, suas causas, consequências, bem como levam os alunos a refletirem sobre o tema, visando promover uma cultura de paz no ambiente escolar. Além disso, a Patrulha Escolar, em parcerias com os gestores escolares, ministrava palestra para os pais/responsáveis dos alunos. As palestras abordavam a questão do Regimento Escolar, responsabilidades, valores familiares, sendo ressaltada a importância dos pais/responsáveis no acompanhamento dos alunos em todo seu processo escolar. Esses eventos também aproximam a comunidade à escola e à Polícia Militar, propiciando uma interação positiva entre esses seguimentos. A participação dos policiais é essencial para que as famílias dos alunos conheçam quem são os militares que visitam aquela escola, e que possam compreender de que maneira contribuem para a melhoria do espaço de ensino e aprendizagem.

A participação no protagonismo infanto-juvenil, o resgate dos laços entre a família e a escola, trouxeram grandes resultados no desenvolvimento de um ambiente tranquilo para aproximadamente 160 (cento e sessenta) mil alunos da rede estadual de ensino e servidores da educação, ao longo de 2010 a 2013, e que culminou com o 1º lugar no Prêmio Inovação na

⁹ Extraído de: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/32034920>

¹⁰ La presencia del policía de la Patrulla Escolar, trabajando en la reformulación de valores juntos a los jóvenes, en asociación con la Escuela, con la familia y con la comunidad local, se consiguió una reducción significativa del número de ocurrencias, principalmente la reincidencia del cometimiento del acto infraccional y de la violencia contra operarios en las escuelas, y alumnos contra alumnos demostrando que la continuidad de ese proceso resulta en reducción de la violencia dentro del ambiente escolar. (SILVA, 2013, p. 82)

Gestão Pública do Estado do Espírito Santo - INOVES (categoria denominada Uso Eficiente dos Recursos Públicos), organização Secretaria de Estado de Gerência e Recursos Humanos - SEGER/ES, no ano de 2013, publicado no Diário Oficial dos poderes do Estado (ES) em 13 de janeiro de 2014, pag.17.

Costa (2015) registra o significado para a Patrulha Escolar, em participar do prêmio Inoves, através das entrevistas realizadas, dizendo que

A intenção de estar participando desse Prêmio era de mostrar para sociedade o trabalho que eles realizam, que é um trabalho diferenciado lá, e que faz diferença no chão da escola. É uma inovação. E também estar mostrando para sociedade a imagem da polícia, porque a polícia ela não é muito bem vista pela sociedade. [...] A razão que impulsiona a participar é ver o trabalho reconhecido. O reconhecimento do seu trabalho. Não pelo prêmio em si, mas pela valorização mesmo, pelo reconhecimento da sociedade. (COSTA, 2015, p. 89).

Contudo, Costa (2015) aponta um fator importante,

Percebeu-se que, na maioria das vezes, a motivação em desenvolver projetos inovadores parte do interesse da própria pessoa em querer fazer diferente, em querer inovar. Os relatos dos servidores inovadores premiados ressaltam que carece de incentivo por parte do governo para práticas inovadoras. (COSTA, 2015, p. 99)

Nesse sentido, ratifica o que Costa (2015) afirma

Percebeu-se nas entrevistas que os projetos premiados, tanto Patrulha Escolar quanto ISS Online, foram motivados por servidores de linha de frente ou gerentes de nível intermediário, com características de líderes, que perceberam a necessidade de mudança e buscaram inovar no trabalho, sendo essencial o apoio desses líderes e dirigentes para o sucesso da inovação. (COSTA, 2015, p. 100)

Há de se distinguir que a conquista do prêmio valoriza e reconhece todo o trabalho construído a várias mãos, em bases sólidas, por pessoas que acreditavam que a construção de paz é o caminho mais viável para o crescimento saudável de uma sociedade.

Considerações finais

A Patrulha Escolar nunca contou com mais de 22 praças e um oficial intermediário (capitão), atendendo um universo de 150 escolas e 160 mil alunos da rede pública estadual do Espírito Santo. Nada obstante, realizava anualmente 5700 atendimentos preventivos e apenas 114 repressivos, sendo que as ocorrências envolvendo atos infracionais em 2010 saíram de quase exclusivamente 100% nos primeiros dois meses, fechando o ano com 24%, confirmando que a visita regular de profissionais capacitados surte grande efeito positivo (Belem, 2017). E em 2013, apenas 2% dos quase 6 mil atendimentos, nesse ano foram repressivos. Cabe lembrar que com o início da atuação da Patrulha Escolar, a demanda reprimida e ocultada da escola começa a ser atendida. Nesse início, a Escola apenas acionava a polícia militar para atendimentos de repressão, portanto não havia prevenção. A violência em ambiente escolar começa a declinar com o aumento das visitas preventivas e principalmente com a regularidade, em pouco mais de 3 anos houve uma queda vertiginosa. E, embora não fosse essa a missão da

Patrulha Escolar, também os episódios de simples indisciplina caíram, de acordo com Silva (2013), em torno 70% na escola estudada.

Confirma ainda a autora, com base no site do IDEB que além da taxa de aprovação dos anos iniciais do ensino fundamental ter subido de 0,78 em 2011 para 0,82 em 2013, a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB melhorou também consideravelmente, e o índice subiu de 2,9 em 2009 e foi para 5,6 em 2015¹¹

E para concluir os resultados da escola, na Prova Brasil, o índice de proficiência padronizada em matemática cresce em 2011 de 3,8 para 4,6 em 2013 e na língua portuguesa também sobe de 4,0 em 2011 para 4,7 em 2013. Cabe ressaltar que segundo o IDEB, em 2013 a EEEF Stellita Ramos alcançou a sua melhor média da proficiência em língua portuguesa e matemática no período de 10 anos. A par de constituir um custo irrisório, o Programa desafogou os Batalhões de cada Município do atendimento às escolas, de maneira que ao menos parte desse custo não era real.

Trata-se, como facilmente perceptível, de um programa de baixíssimo custo e intenso impacto na redução da violência em ambiente escolar, contribuindo ademais para que a Educação seja efetivamente acessível ao aluno das áreas socialmente vulneráveis, para reduzir a evasão escolar e melhorar os índices de desempenho, para que os pedagogos estejam mais motivados e seguros em seu ambiente de trabalho, para a tranquilidade dos pais e para a formação de valores e paradigmas saudáveis de comportamento, sendo que, embora explicitamente vetada a interferência da Patrulha Escolar em situações de simples infração disciplinar, estas também sofreram redução evidente, como efeito colateral benéfico.

Veja-se que isso foi obtido com a redução da apreensão de adolescentes em conflito com a lei, contribuindo para desafogar o Poder Judiciário e a Secretaria de Justiça.

Ao mesmo tempo, o programa também contribuiu para aproximar professores, alunos, pais e outras autoridades públicas da Polícia Militar, o que resulta em maior facilidade de atuação também em outras funções da corporação.

O programa, apesar de suas bases teóricas solidamente desenvolvidas em conjunto pelos policiais e pelos técnicos da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo – SEDU/ES, não tem seu funcionamento dependente de determinada corrente pedagógica, nem da validade de qualquer teoria científica específica, muito menos de treinamentos ou equipamentos sofisticados, tratando-se em parte da adequação dos procedimentos policiais padronizados às peculiaridades do ambiente escolar, em parte da adoção dos princípios do Policiamento

¹¹ Extraído de: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/32034920>

Comunitário, em parte da escolha e manutenção duradoura de uma equipe de perfil adequado e motivada para essa forma de atuação.

Seus excelentes resultados a custo próximo de zero decorrem de medidas simples e efetivas, mas de difícil adoção em caráter duradouro e sistemático se o policial é mantido em sua tradicional rotina de atender a todas as ocorrências graves verificadas em uma região durante o seu turno de serviço.

Como se vê, apesar de seus excelentes resultados, o programa não depende de aumento de despesas e reúne todas as condições para aperfeiçoamento contínuo e replicação em todo o território nacional, respeitando as peculiares regionais.

Referências

A TRIBUNA. **Alunos fazem lista para matar professores. A Tribuna**, Espírito Santo, 29 maio 2009. Disponível em: <<http://www.atribunaonline.com.br/>>. Acesso em: 19 abril 2017

_____. **Bandidos recrutam alunos para praticar crimes dentro de escolas. A Tribuna**, Espírito Santo, 28 junho 2010. Disponível em: <<http://www.atribunaonline.com.br/>>. Acesso em: 19 abril 2017.

_____. **Trinta professores pedem afastamento. A Tribuna**, Espírito Santo, 20 junho 2010. Disponível em: <<http://www.atribunaonline.com.br/>>. Acesso em: 19 abril 2017

BELÉM, Warner Di Francesco. **Patrulha Escolar, uma parceria SESP/SEDU: Estudo de caso, da criação à premiação do Inoves, no período de 2010 a 2013**. Monografia apresentada no Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais da Polícia Militar do Espírito Santo. Cariacica. 02 de outubro de 2017.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. 2011 a 2013. Disponível em <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/32034920>> Acessado em 13 ago 2017.

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 16/7/1990, p.13.563. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acessado em 10 ago 2017.

CASE, A.; KATZ, L. **The company you keep: The effects of family and neighborhood on disadvantaged youths**. NBER Working Paper, 3705. Cambridge: NBER, 1991. p. 1-41.

COSTA, Betânia de Laia. **Inovação na gestão pública do Espírito Santo: um estudo do Prêmio INOVES**. Dissertação. Universidade Federal do Espírito Santo. 2015. Disponível em < <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1536> > Acessado em 05 ago 2017

Diário Oficial do Espírito Santo. **Resultado do Prêmio Inoves 2013**. Disponível em: <<http://ioes.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/650/#/p:25/e:650?find=WARNER>>, Acessado em: 15 de abril de 2017

_____. **Alunos da Grande Vitória aprovam o trabalho da Patrulha Escolar**. Disponível em: <<http://ioes.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/2433/#/p:4/e:2433?find=WARNER>>, Acessado em: 15 de abril de 2017

JACOB, B. A., LEFGREN, L. **Are idle hands the devil's workshop? Incapacitation, Concentration, and Juvenile Crime**. American Economic Review, Pittsburgh, v. 93, n. 5, p. 1560-1577, Dec. 2003.

PATRULHA ESCOLAR. **Material informativo**. Disponível em <<http://www.pm.es.gov.br/comunidade/patrulhaescolar.aspx>> Acessado em 15mar2017.

REVISTA INOVES. **Prêmio ano 2013**. Vitória, ano IX, 9. ed. Ciclo 2013, p.2223. 2013. Disponível em < http://www.inoves.es.gov.br/Revistas/Revista_Ciclo_2013.pdf> Acessado em 3 ago 2017.

ROCHA, Adriana Salete de Toni; ZEN, Hilda Maria de Jesus Toretta. **Contribuição da gestão pública na formação de valores para a construção de uma cultura de paz: análise do programa Patrulha Escolar no estado do Espírito Santo**. Castelo Branco Científica - Ano IV - Nº 08 - julho/dezembro de 2015 - Disponível em < <http://castelobrancocientifica.com.br/img.content/artigos/artigo133.pdf>> Acessado em 05 de ago. 2017.

SILVA, Ivanete Monteiro de. **Análisis de la Contribución del Regimiento Común de las Escuelas Estatais del Espíritu Santo y Patrulla Escolar como Instrumentos de Combate la Indisciplina y la Violencia en la Escuela Estatal de Enseñanza Fundamental Stellita Ramos los años de 2011, 2012 y 2013**. Dissertação. Universidad Metropolitana de Asunción (UNA). 2013

CAPÍTULO 6

A força da educação na vida de jovens e adultos que passaram pelo sistema prisional

Amanda Pereira de Souza

Aluna/Pesquisadora do curso de Pedagogia da Universidade Vila Velha (UVV/ES- Brasil). E-mail: amandapsouza19@hotmail.com

Thaís Sarmento Ferreira Gaudio Rodrigues

Aluna/Pesquisadora do curso de Pedagogia da Universidade Vila Velha (UVV/ES-Brasil). E-mail: thais.gaudio@gmail.com

Maria Regina Lopes Gomes

Doutora em Educação (UFES) e professora da Universidade Vila Velha (UVV/ES-Brasil). E-mail: maria.gomes@uvv.br

Maria Riziane Costa Prates

Doutora em Educação (UFES) e professora da Universidade Vila Velha (UVV/ES-Brasil). E-mails: maria.prates@uvv.br; rizianeprates1@gmail.com

Pablo Ramos Laranja

Mestrando em Segurança Pública pela Universidade Vila Velha (UVV/ES-Brasil). E-mail: pablolaranja@hotmail.com

Resumo

Com o aumento da população carcerária no Brasil, necessita-se de estudos aprofundados sobre a função do sistema prisional e de ações urgentes para a reintegração social dos egressos, pelo processo de ressocialização. Este artigo é resultado de uma pesquisa de conclusão de curso de graduação, que objetivou compreender o efeito da educação na vida de jovens e adultos que passaram pelo sistema prisional e, na condição de internos, frequentaram aulas do programa educacional oferecido no presídio, a fim de indicar e afirmar a força política da educação para o não retorno à criminalidade. Utilizamos como metodologia as redes de conversações com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e egressos do sistema prisional da Central de Atendimento ao Egresso e Família (CAEF), situada em Vitória - ES, onde se efetivou a pesquisa “Educação como alternativa para a reintegração social: a visão dos egressos do sistema prisional do Espírito Santo”. Como aporte teórico-metodológico, trazemos as contribuições de Paulo Freire (Pedagogia do oprimido, 2002); Michel de Certeau (Invenção do cotidiano, 1998); Carlos Eduardo Ferraço (Pesquisa com o cotidiano, 2003); Carvalho (O cotidiano escolar como comunidade de afeto, 2009); Terezinha Rios (O dialogo sobre a educação inclusiva como prevenção do fracasso escolar, 2015); entre outros. A partir do estudo com alunos da EJA e egressos do sistema prisional, compreendemos que a educação dentro dos presídios pode funcionar como mecanismo para a reintegração dos detentos na sociedade.

Palavras-chave: Educação, Jovens e Adultos, Sistema Prisional.

Acreditamos que um sujeito que necessita de reintegração social teve negados seus direitos humanos fundamentais como cidadão, que, por nenhuma razão ou circunstância, deveria ter sido privado de sua liberdade. Conforme o pré-julgamento social, se um ex-detento cometeu um crime, não deve ter os mesmos direitos que outros cidadãos possuem. No entanto, perante a lei penal, o único direito que é tomado de um prisioneiro é a liberdade; ademais, o preso possui direito à saúde, educação, higienização e alimentação, como qualquer outro cidadão.

Quem melhor que os oprimidos, se encontraram preparados para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pelas práxis de sua busca, pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2002, p. 31).

Reconhecemos a educação como uma ferramenta para a reintegração social, uma vez que amplia as possibilidades de pensamentos mais amplos, da descoberta por gostos, hábitos e talentos que os detentos não tiveram a oportunidade de saber que existem.

A educação é vista então como uma “esmola” do estado e da sociedade para o preso, uma esmola cara, porque desvia verbas da educação para atender quem está à margem da sociedade por uma opção não por uma determinação das condições materiais postas por um sistema (PEREIRA, 2011, p. 45).

O mesmo autor cita que a educação no sistema prisional é um processo de viabilizar conhecimentos aos que estão privados de liberdade, desenvolvendo-os cognitivamente e socialmente, com o intuito de se reintegrarem à sociedade, tanto para a escolarização quanto para a profissionalização.

Segundo Violante (1987, p. 65), “os sistemas prisionais se tornaram unidades de reeducação e ou reabilitação e não um sistema penal”. Idealiza-se a possibilidade de que, através de sua “capacitação escolar-profissional”, o interno possa se reintegrar à sociedade e competir no mercado de trabalho em iguais condições com os demais candidatos.

O diálogo, considerado um instrumento de luta e de sobrevivência nas relações sociais, é fundamental. Dessa forma, reconhecer e valorizar a voz dos internos pode contribuir para uma relação de integração e reintegração social e assegurar que essas pessoas possam ser respeitadas e acolhidas como legítimas em nossa sociedade (MATURANA, 2002).

A maior falta de êxito do sistema penitenciário do Brasil é a ressocialização dos detentos, o que deveria ser seu principal objetivo. A falta de formação dos funcionários, responsáveis pela

integridade, higienização, alimentação, humanização, instalações físicas, insalubridade, pelo cuidado, entre outras práticas, tem fortalecido a negação desses direitos, contribuído, assim, com o insucesso da reintegração social.

Apesar de certa invisibilidade, não significa que o jovem ou adulto interno não seja capaz de reconhecer o valor da escola no contexto prisional. Essa prática educativa distingue-se de outros espaços da prisão, porque possui familiaridade com a escola regular que um dia frequentou.

Estes aparentes descompassos, desqualificação e, concomitantemente, espaço de suspiro e aconchego, produzem uma docência que também se efetiva nessas discontinuidades. Contudo, a pesquisa nos mostrou que não é o salário que move a vida de professores que se lançam na educação dos sistemas prisionais. Como em diferentes escolas regulares, nos presídios, os docentes enfrentam locais inapropriados para aulas e estudos, com pouca ventilação, luminosidade, escassez de mesas e cadeiras, entre outras questões, revelando-nos pistas do valor da educação no sistema prisional e para governantes responsáveis pela Educação Básica, por exemplo.

Das experiências no estágio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao encontro com egressos do sistema prisional

Iniciamos esta escrita utilizando nossas experiências nos estudos da disciplina “Movimentos sociais e educação de jovens e adultos (EJA)” e do estágio realizado em uma escola estadual da EJA, de Ensino Fundamental e Ensino Médio, situada no município de Vila Velha – ES. Por experiência, compreendemos com Larrosa (2004): não algo que se passa ou que inevitavelmente vivenciamos, mas o que nos toca e de fato nos atravessa.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (LARROSA, 2004, p.21).

Ao chegar à escola, procuramos um ambiente no qual pudéssemos encontrar algo que despertasse nossos ideais. Fomos direcionadas a uma sala de aula em que, segundo os funcionários da escola, os alunos são considerados os “piores”. No decorrer do estágio, notamos que os alunos que foram rotulados dessa maneira fazem as tarefas apressadamente, já que o tempo é curto, que respeitam a presença dos professores e que alguns fazem de tudo para não perderem a oportunidade de aprender.

Nosso caminho cruzou-se com o de alunos do sistema prisional quando, no feitiço de uma pesquisa de campo na disciplina de EJA da graduação em Pedagogia, por solicitação da docente, realizamos entrevistas para abranger a história de vida e a perspectiva de aprendizagem desses sujeitos. Nas entrevistas, deparamo-nos com um aluno de 20 anos de idade e uma de 63, que abandonaram a escola por diversos motivos. O encontro com as narrativas de vivências afluía em nós o desejo de depreender um pouco mais sobre o efeito da educação na vida dessas pessoas.

Durante as aulas vivenciadas na escola da EJA, conversamos com alguns alunos que passaram pelo sistema prisional e/ou se envolveram em crimes, bem como acompanhamos um pouco do processo de aprendizagem. Ao longo das aulas, algumas conversas foram tecidas:

- *Quando vocês terminarem os estudos aqui, o que pretendem fazer?* (Pesquisadora)
- *Eu quero fazer direito, trabalhar na área familiar.*
- *Eu pretendo ser professora. (Aluna/egressa do sistema prisional)*
- *Eu quero abrir um salão de beleza. (Aluna/egressa do sistema prisional)*

Portanto, nota-se que para detentos, o acesso à educação é uma maneira de se desenvolverem pessoal e profissionalmente, para além do direito previsto na legislação brasileira, corroborando com a seguinte reflexão: se a pena na prisão é definida como um recolhimento temporário, suficiente ao preparo do indivíduo para o retorno ao convívio social, não implica e/ou não deveria implicar a perda de todos os direitos. Os encontros na EJA foram importantes para sentirmos os possíveis pela educação, mesmo que ainda projetados, num futuro a ser alcançado. Há uma expectativa grande de melhora de vida pela educação.

Nos últimos dias do estágio, surgiu em nós o desejo de uma pesquisa com egressos do sistema prisional, iniciada num diálogo com um aluno envolvido com a criminalidade e que, depois de cumprida a pena, dedicou-se aos estudos.

Na entrevista com Paulo¹², travou-se este diálogo:

- *Qual série você estuda?*
- *Oitavo ano.*
- *Por que você abandonou a escola?*

¹ Todos os nomes usados neste texto são fictícios como garantia da ética e do sigilo da pesquisa.

- *Eu abandonei a escola que logo na infância, minha família era muito criticada, muito sofrida e eu entrei no tráfico e fui preso, de menor, só que aí fui solto e aí depois eu resolvi voltar a estudar, eu vi que a vida do crime não dá, não, e aí pensei que deveria estudar, porque com o estudo já está difícil, imagina sem, e aí voltei a estudar e tô aí.*
- *Você voltou a estudar porque quer ter uma profissão?*
- *Quero ter uma profissão, sim, quero estudar Direito.*
- *Quais os prazeres da EJA?*
- *Tem muito prazer, acho muito legal aqui, não tenho nada que reclamar, não, os professores são bastante legais, brincam, quando a gente pergunta, se nós tiver alguma dúvida, eles explicam.*
- *Tem algo que te incomoda na EJA?*
- *O ruim só é que tudo a gente tem que aprender muito rápido, se o professor está explicando aquilo ali, é para você focar e aprender, porque se você não aprender aquilo ali, não tem como mais, você perde, passa, você tem que abraçar aquela ideia que ele está te dando ali, abraçar a ideia, porque se não, você fica pra traz.*
- *Qual é o seu sonho?*
- *Meu sonho é fazer uma faculdade de Direito e me especializar na área familiar.*



Imagem 1: O encontro com o aluno da EJA e a pesquisadora.

Fonte: arquivo das autoras.

O jovem explicou sua trajetória com olhos vergonhosos, com tristeza. Porém, havia esperança naquele olhar, fato que nos moveu em busca de outros olhares de esperança, de uma segunda chance, de saber que, mesmo tendo o histórico familiar banalizado pelo crime, a vida pode tomar outro rumo. Apostamos na fundamentação de que a educação é uma das alternativas para tal.

A desumanização não é destino. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’, esta luta pela humanização somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. [...] o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sintam opressores, nem se tornem, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si mesmos e aos opressores. [...] Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos (FREIRE, 2002, p. 41)

Concordando com Freire na afirmação política dos homens como pessoas de direito e apostando na restauração da humanidade, por vezes perdida, defendemos uma política pedagógica em que todos caibam. Assim, o aluno Paulo e o estágio na escola de Educação de Jovens e Adultos se constituíram como disparadores e forças de experiência para inclinar nosso olhar, nossa busca e nossas apostas por estudos com a educação de egressos do sistema prisional.

Os caminhos metodológicos

A investigação foi realizada junto aos egressos do Sistema Penitenciário da Grande Vitória, no estado do Espírito Santo, com alvará de soltura nos anos de 2015 e 2016, acolhidos pela Central de Atendimento ao Egresso e à Família (CAEF) e Central de Penas e Medidas Alternativas na Grande Vitória.

A escolha do período deve-se ao fato da central ter sido inaugurada em abril de 2016; logo, continha, em sua maioria, egressos dos anos de 2015/2016. Começamos o ciclo de conversas com os desejosos de se reintegrarem à sociedade. Ouvimos deles que queriam “ter uma vida normal”, “a vida de volta”, “ser tratado como gente (sic)”. Alguns disseram que na prisão, a busca e o valor pela educação são apenas “ocupação do tempo e da mente com coisas boas”. Para outros, a educação era vista como possibilidade de melhoria de vida, já pensando na liberdade. Houve os que não acreditavam no valor da educação no presídio, pois, além de não evoluírem nos estudos, quando chegam ao presídio, retrocedem, são diminuídos socialmente.

Ressoa, nas falas desses jovens e adultos, um sentimento de tempo perdido, destruído, fracassado. Todavia, a educação pode motivá-los a recuperar o ânimo e a capacidade de comunicação com o mundo, ocupando não só a mente e o tempo, sobretudo pelas oficinas que são consideradas aulas “legais”. A todo instante, é necessário criar interesse e motivá-los, para que se sintam fortalecidos a lutar pela inclusão nesta sociedade que ainda é tão excludente.

No decorrer da pesquisa, utilizamos como aparato metodológico as redes de conversações, pela potência de enredamento de discursos, relações experimentadas pelos sujeitos em diferentes espaços e tempos. Por rede de conversações, entendemos com Carvalho (2009, p.204-205):

“[...] o acolhimento dialogado, um dispositivo, um apoio ao processo de conhecimento das necessidades [...], a centralidade para a compreensão do humano, da participação da linguagem e das emoções no que, na vida cotidiana, denominamos como conversar.

Através do CAEF, adentramos no nosso foco de interesse: ouvir egressos do sistema prisional que tiveram acesso à educação enquanto presos. Precisávamos nos aproximar desses cotidianos e ouvir o que esses jovens e adultos tinham a dizer e exercitar outras possibilidades, diferentes das ideias preconceituosas que tínhamos.



Imagem 2: Sala de recepção no CAEF.
Fonte: arquivo das autoras.

No CAEF, são recebidas pessoas que vêm do sistema prisional de todo o estado do Espírito Santo, incluindo presídios femininos. Geralmente, são indivíduos de escolaridade baixa, negros, de famílias de baixa renda.

O Escritório Social conta com uma central de atendimento ao egresso, que auxilia a superar barreiras e dificuldades encontradas no primeiro momento de contato com a liberdade. Uma equipe multidisciplinar fica à disposição dos egressos e seus familiares para dar orientação e apoio em serviço de assistência à saúde, assistência psicossocial, qualificação, capacitação e encaminhamento profissional, valorizando o resgate da cidadania (ZAMPIER, 2016).

A equipe do CAEF nos recebeu muito bem, oportunizando nossos encontros e conversas com os egressos que, às vezes, chegam um pouco desorientados, à procura de um emprego, de um curso, necessitando adquirir documentos, etc..

No senso comum, quando conversamos com diferentes *praticantes da vida cotidiana* (CERTEAU, 1998), ouvimos e compartilhamos a ideia da contribuição da educação e da escola como uma área e um espaço que podem evitar que muitos entrem na criminalidade. Por também acreditarmos nessa maneira de pensar, buscamos, no CAEF, um encontro com os egressos do sistema prisional para ver ficarmos a força da educação em suas vidas, considerando que frequentaram aulas quando estavam nos presídios.

Enquanto estivemos no CAEF, não houve nenhum caso de pessoas que morassem em bairros tidos como nobres. Encontramos moradores de: Flexal, Padre Gabriel, São Pedro, dentre outros bairros considerados periféricos.

Com essa aposta, aproveitamos o tempo com as entrevistas visando conhecer e compreender a importância da educação no sistema prisional na vida desses *sujeitos praticantes* (CERTEAU, 1998). “Quem sabe esquecidos do outro, do diferente, do outro que é um outro eu. Que faz as coisas de outra maneira” (RIOS, 2015).

Para a realização da pesquisa e por ser um grupo social que exige práticas de sigilo, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): um documento individual a ser preenchido pelo participante do estudo, conforme legislação vigente, na qual estavam esclarecidas as informações acerca da pesquisa de campo.

Em articulação com a dissertação de mestrado “A educação como alternativa para a reintegração social: a visão dos egressos do sistema prisional do Espírito Santo”, buscamos uma aproximação com os diferentes egressos do sistema prisional. Optamos por tecer esse texto pelas redes de conversações e não por um sistema de perguntas e respostas, mesmo com os apontamentos em mãos catalogados, a partir do roteiro de entrevista apontado anteriormente. A opção pelas redes de conversações sucedeu porque admitimos que a produção carregada de sentido “[...] não acontece sem ser criada e sustentada pela participação ativa [...]” (CARVALHO, 2009, p.187), ou seja, são redes que se tecem pelas vivências na escola, na CAEF, na família, nas relações afetivas, etc..

Seguimos apresentando as narrativas desses *sujeitos praticantes* que habitaram o sistema prisional e frequentaram as salas de aulas como um modo de encontrar pistas que nos indiquem a força da educação para o não retorno à criminalidade. Como tentativas de conclusão, falamos de nossas aprendizagens nos encontros com os egressos do sistema prisional em uma articulação com as demais aprendizagens, além dos autores que escolhemos e que nos acompanharam nessa caminhada.

ALGUMAS INCONCLUSÕES

Em um de nossos diálogos com os egressos, por meio de entrevistas:

— *Você sente algum tipo de preconceito das pessoas do bairro em que você mora, da sua família? (Pesquisadora)*

— *Moça! Eu sou nascido e criado no morro. Lá não tem isso, não! A maioria é bandido! (Egresso do sistema prisional)*

Nesse momento, percebemos que, tanto para eles quanto para a maioria da população, criou-se um estereótipo de que quem mora no morro, na favela, em bairros periféricos, é bandido, e/ou traficante que, mais cedo ou mais tarde, estará dentro do sistema prisional. Consequentemente, essas pessoas não precisam estudar, porquanto seu destino é a criminalidade. Foucault (1989, p. 244) salienta que “o atestado de que a prisão fracassa ao reduzir os crimes deve talvez ser substituído pela hipótese de que a prisão conseguiu muito bem produzir a delinquência”.

Conversamos com Mário¹³, de 22 anos de idade, residente do município de Cariacica, ES. Foi preso dez ou onze vezes, não sabe ao certo, – a última vez por assalto à mão armada, artigo 157. Anteriormente à detenção, estudou até a segunda série do Ensino Fundamental, quando tinha 14 anos de idade.

Antes de ser detido, trabalhava como ajudante de pedreiro. Ao entrar no sistema penitenciário, resolveu estudar, pois, além de diminuir a pena, as aulas o ajudariam a distrair a mente. Era o único momento, além do banho de sol, que saía da “tranca” (observamos que a cela era chamada de “tranca” pela maioria dos egressos). Para ele, o local de estudo era como uma sala de aula normal, com quadro branco, carteiras e eram cedidos borrachas e cadernos; no final, os materiais eram recolhidos. Na conversa, Mário contou que teve aulas de Ciências, Matemática e Português e que eram bem legais. O único livro ao qual tinha acesso era o livro didático, fornecido pela professora dentro da sala de aula.

— *A professora era bem dedicada e tratava a gente igual, esse era um lugar onde eu me sentia como uma pessoa normal. O estudo dentro do sistema penitenciário me ajudou a viver uma nova vida, porque, antes, eu só pensava em porcaria, pensava em praticar o mal, já entrava na cadeia pensando em como fugir e voltar e cometer novamente os crimes.*

— *Ah, moça! Eu quero voltar a estudar para reconstruir minha vida, eu acredito que o estudo é o recomeço para ser alguém na vida. (Mário)*

¹³ Todos os nomes usados por nós são fictícios como garantia da ética e do sigilo da pesquisa.

Sobre a possibilidade de reintegrar-se à sociedade, o jovem disse que “reintegração social é andar tranquilo, sem dever nada a ninguém”, mas ainda sente “preconceito dentro de casa e na rua”.

Reparamos que o rapaz chegou um pouco receoso para a conversa, mas quando explanamos que seria um diálogo sobre a educação, uma vez que pretendemos seguir carreira na área do magistério e que acreditamos que os prisioneiros, que estavam na “tranca”, podem voltar a ter uma vida digna, esquecendo o passado, sem praticar qualquer tipo de crime, tudo mudou. Constatamos as expressões de esperança logo no início da conversa: a cabeça, que estava abaixada, levantou-se junto com os olhos e com os ombros; o corpo ficou diferente.

Entre conversas, por meio das entrevistas, os egressos disseram:

— Olha, Dona! Fiz uma grande burrada na minha vida, eu estava fazendo faculdade, fiquei trancado 10 anos. Como eu fui burro, burro demais! Eu estraguei minha vida a troco de quê? De nada, de tranca! Eu sou muito burro mesmo, dona! Poderia ter feito uma faculdade de Medicina com o tempo que fiquei preso. Eu trabalhei na biblioteca lá dentro, lia todos os tipos de livros, li todas as obras de Dan Brown, conhecem? É muito bom né? Mas agora é muito tarde para estudar, já estou velho, tenho 30 anos já!

Depois dessa conversa, falamos para ele que na universidade, havia pessoas de várias idades cursando diversos tipos de cursos, e que, para os estudos, nunca é tarde demais. O jovem se despediu, saiu da sala e depois voltou, dizendo:

— É verdade, né, moças? Eu tenho que voltar a estudar, não está tarde não, né? Vou voltar a estudar, sim! Oh! Admiro o trabalho de vocês! Parabéns! Ah! Eu me apaixonei pelos estudos dentro da cadeia, me apaixonei, principalmente, pela literatura. Eu lia tanta coisa lá dentro. Terminei o Ensino Médio lá dentro da cadeia, nós via filme, desenhava, escrevia poema. O que eu mais gostava de fazer era de ver filmes e escrever poemas, eu sou escritor, sabia? Adoro escrever! O que mais me orgulho é de ter feito uma prova sem colar, de saber que aquilo que eu fiz foi porque eu estudei e sabia. Pretendo fazer um curso profissionalizante ou uma faculdade, mas primeiro tenho que acertar minha vida. Ontem mesmo, os homi me pararam na rua e encontraram comigo uma bala (projétil) de ponto 40, mas nem me levaram, não! Eles já me conhecem e falam sempre para eu sair dessa vida. Mas eu vou voltar aos estudos e vou ser alguém na vida, sim. A coisa ruim era o tempo, achava pouco, porque, algumas vezes, os professores esquecia os materiais e tinha que voltar para buscar então a hora ia passando e a gente perdia o tempo dos estudos.

Ao ler e interagir com o texto *Eu, Caçador de mim*, do Professor Carlos Eduardo Ferraço (2003), verificamos a força dos encontros com os egressos, *protagonistas dos nossos estudos*, reconhecendo-os como autores de suas histórias de vida, pois falam delas antes, durante e depois de terem passado pelo sistema prisional, mesmo que nossas perguntas tenham sido direcionadas somente para o sistema educacional vivido dentro do presídio.

Então trabalhar com narrativas se coloca para nós uma possibilidade de fazer as dimensões de autoria, uma autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas dos discursos de sujeito, afirmando-os como autores/autoras, também protagonistas dos nossos estudos (FERRAÇO, 2003, p. 171).

Quando dizíamos que nossa pesquisa era sobre a educação e que, cada vez mais, acreditamos na mudança do outro, em uma nova chance, na reintegração social, os egressos sentiam-se à vontade. No princípio, chegavam cabisbaixos e pareciam receosos, prontos para se defenderem a qualquer momento. Com o tempo, iam se soltando e, assim, percebemos o quanto a palavra *professor* fazia diferença para eles.

Perguntamos o significado de reintegração social para os detentos: alguns não souberam nos responder; outros responderam aleatoriamente, não assimilando os sentidos que essa expressão pode ter:

— *E agora, para você que está aqui fora, o que é reintegração social?*
(Pesquisadora)

— *Lá é ruim demais dona, a gente não faz nada a não ser ficar dentro da tranca e os agentes sempre maltratam *nóis. Eles davam uma folha dupla, um lápis e uma borracha e se a gente pegasse um pedaço de papel a mais, eles já “levava” *nóis pro castigo... (Mário)*

Ao ler o texto de Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, entendemos que os egressos foram de fundamental importância para que nossa pesquisa se realizasse, visto que foram os autores principais do nosso estudo. Com eles, aprendemos que a autonomia vai se constituindo nas experiências das inúmeras decisões tomadas pelos sujeitos ao longo da vida. Nos diálogos com os egressos, atentamos para o receio de nos revelarem suas vivências; mas quando falamos da educação, assunto principal das conversas, sorrimos, ao passo que os jovens começaram a se entregar, a expor suas histórias de vida que, como Freire (1996) cita, vivemos *uma experiência respeitosa da liberdade*.

A afirmação da força da educação para a reintegração social

Nas falas dos egressos, surgem algumas questões:

- Ò, moça, lá é um quadrado pequeno, quente, o ventilador não roda direito, fora que é um pouco escuro a sala, assim a gente não consegue concentrar em nada, no frio até que a gente consegue, mas no verãoão mesmo, não dá.

A partir dessa revelação, o que podemos pensar sobre o professor? Como o professor trabalha bem em um lugar assim? Sobre isso, Freire (2002 p. 21) salienta que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

De um dos egressos, ouvimos:

- As professoras são maravilhosas, sempre tratam a gente muito bem! É claro que tem aqueles bagunceiros que só vão para aula para diminuir a pena, mas eu não, eu quero mudar de vida, mesmo. Eu sou tão grato a uma professora, que quando eu saí da cadeia, fui atrás dela no município da Serra só para levar um presente. Agora estou vindo aqui para agradecer às moças que conseguiram um emprego para mim. É bom a gente agradecer o trabalho das pessoas. Vocês acreditam também que quem está lá dentro pode mudar, né? E é isso que faz a diferença!

Assim, independente do motivo alegado pelos presos para frequentarem a escola, passar o tempo, poder sair da cela por algumas horas, beneficiar-se com a progressão em razão da boa conduta ou mesmo se beneficiar de ganhos imediatos, como material escolar, a escola nas prisões é sempre vista como positiva (SANTOS, 2007).

Diante de todo o histórico da pesquisa, afirmamos que a educação é uma das inúmeras possibilidades de um indivíduo reintegrar-se à sociedade e viver dignamente sem retornar ao crime.

Referências

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CERTEAU, Michel de. **Invenção do Cotidiano**. As Artes de Fazer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa, Rio de Janeiro: Paz e terra , 1996.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método:** pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEME, Jose Antonio Gonçalves. A Cella de aula: tirando a pena com letras, uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. In: ONOFRE, Elenice Maria Camarosano (org.) **Educação escolar atrás das grades.** São Paulo: EdUFSCar, 2007.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política.** 3ª reimp. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

PEREIRA, Antônio. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. In: **Revista de Educação Popular**, v. 10, p. 38-55. Uberlândia, MG: 2011.

RIOS, Terezinha. **Diálogos sobre a educação inclusiva como prevenção do fracasso escolar.** Vídeo palestra sobre a intenção do encontro é contribuir para o debate sobre a Educação Inclusiva no âmbito do Programa de Reforma Curricular Mais Educação em São Paulo. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gXpOqoXfm28>>. Acesso em: 8 set. 2017.

SANTOS, Sintia Menezes. Ressocialização através da educação. In: **Direito Net.** Portal de referência em Direito. Sorocaba, SP: 24 ago. 2007. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/2231/Ressocializacao-atraves-da-educacao>>. Acesso em: 2 set. 2017.

VIOLANTE, Maria Lucia Vieira. **O dilema do docente malandro.** São Paulo: Cortez, Autores associados, 1987.

CAPÍTULO 7

Violência, escola e gestão

Simone Chabudee Pylro

Doutora em Psicologia (UFES) e professora da Universidade Vila Velha (UVV/ES-Brasil).
simone.pylo@uvv.br. simone.chabudee@gmail.com

Camila Coelho Moreira

Advogada, Mestranda em Segurança Pública na Universidade Vila Velha (UVV/ES - Brasil), financiado pela Fundação de Apoio e Amparo a Pesquisa do Espírito Santo (FAPES),
camilacm.adv@gmail.com.

Henrique Geaquinto Herkenhoff

Doutor em Direito (USP) e professor da Universidade Vila Velha (UVV/ES-Brasil).
henrique.herkenhoff@uvv.br. henriquegh@gmail.com

Luciana Souza Borges Herkenhoff

Doutora em Psicologia (UFES) e professora da Universidade Vila Velha (UVV/ES-Brasil).
luciana.borges@uvv.br; sborges.lu@gmail.com.

Resumo

O presente artigo discute a relação entre violência escolar e gestão. Destaca conceitos de violência e busca abordar as diversas formas de manifestação no contexto escolar, bem como na sociedade, trazendo a visão de alunos, professores e da sociedade sobre o que vem ocorrendo nos dias atuais. Com base em estudos já elaborados na área, ao longo dos últimos anos, e de dados extraídos de pesquisas, discute meios para a minimização de problemas ligados ao tema. Utiliza uma abordagem focada no papel dos gestores, trazendo a proposta de uma gestão inclusiva, estimulando a participação comunitária e o diálogo, como forma de diminuição dessa violência.

Palavras-chave

Violência; Escola; Gestão Inclusiva.

Introdução

Não é novidade dizer que a violência se configura como um dos maiores problemas enfrentados pela sociedade brasileira na atualidade (WAISELFSZ, 2016; SANTOS, 2002, CERQUEIRA, 2018). Esse sentimento de insegurança se torna capaz de afetar diretamente a qualidade de vida dos cidadãos, de modo que a violência figure como uma das problemáticas inclusas na pauta da população, das universidades e de gestores públicos. Entretanto, para além da chamada sensação de insegurança, pesquisas (SANTOS, 2002; WAISELFSZ, 2016; LOPES, 2012; MIRANDA, 2004) revelam que, de fato, o Brasil é um dos mais perigosos países da América Latina, região mais violenta do mundo.

O grupo etário mais afetado pela violência é o dos jovens; seja como autores, seja como vítimas (SALLES, 1998; SILVA e SALLES, 2010; LOPES, 2012; GUIMARÃES, 1996; ABRAMOVAY, RUA, 2002). Grande parte dos jovens que hoje se encontram no mundo do crime não estavam matriculados na escola à época em que foram detidos (LOPES, 2012). Entre os motivos para tal afastamento da escola, cita-se o elevado desinteresse desse grupo de pessoas pelo atual modelo escolar que, para alguns pesquisadores (SALLES, 1998; SILVA E SALLES, 2010; LOPES, 2012; GUIMARÃES, 1996; ABRAMOVAY, RUA, 2002, ARAÚJO, 2000), não foi capaz de se adaptar e acompanhar as demandas de parte da sociedade. Outro aspecto que também se destaca é que escola e criminalidade competem por essa juventude. Neste sentido, jovens mais envolvidos na escola têm tendência de apresentarem menor envolvimento com o crime (MOREIRA, ROSÁRIO, SANTOS, 2011).

Considerando o exposto, questiona-se: quais motivos levam ao desinteresse pela escola, e que, por vezes, culminam em evasão escolar? Quais seriam as alternativas mais acessíveis, simples e de efeitos rápidos para a mudança do atual paradigma? Como a escola poderia melhor gerenciar esse problema? Certamente essas são questões complexas. Mas, a despeito da dificuldade destas perguntas, faz-se necessário refletir qual seria o papel da escola na minimização da violência, tendo em vista seu papel na formação do indivíduo-cidadão,

Neste sentido, pretende-se aqui proporcionar reflexão ao leitor, por meio de revisões de alguns estudos sobre as relações estabelecidas entre violência, escola e sociedade, buscando discutir alternativas e medidas que possam minimizar os problemas enfrentados, voltados para a prevenção da violência no contexto escolar.

Algumas considerações sobre a violência e a violência escolar

Etimologicamente, o termo violência vem do latim, “violentia”, que significa ação ou ato de cometer violências (ABBAGNANO, 2007). Tais significados estão constantemente relacionados a alguma forma de força ou potência, opressão e tirania, que agride, transgride algo ou alguém (FERREIRA, 1999). Segundo Abbagnano (2007, p. 1198), violência é toda “ação contrária à ordem moral, jurídica ou política”. Nesse mesmo sentido, ao analisar o mapa da violência de 2008, Waiselfisz (2008) considera que:

existe violência quando, em uma situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparça, causando danos a uma ou mais pessoas

em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses ou sem suas participações simbólicas ou culturais. (WASELFSZ, 2008, p.2)

Em estudo sobre violência e desigualdades, Silva e Salles (2010) consideram que a violência não está diretamente ligada apenas ao uso da força física, mas também à ameaça ou à possibilidade de poder usar tal força, associada à ideia de poder, a partir do momento em que é enfatizada a possibilidade da imposição de vontade e desejo de um sobre o outro. Ainda que não se queira banalizar ou naturalizar o fenômeno da violência, faz-se necessário discutir que esse não é um fenômeno exclusivo da contemporaneidade; muito pelo contrário, registros da história da humanidade indicam a existência da violência desde os primórdios da sociedade. Nossos antepassados se utilizaram de diversos recursos violentos, tais como, o uso da força física, a construção de objetos para defesa e ataque e até à criação de instrumentos bélicos (LATERMAN, 2000; PINKER, 2013).

Atualmente, pode-se dizer, de forma geral, que a violência assumiu diferentes formas de manifestação (LATERMAN, 2000; PINKER, 2013). O que se tem hoje é, prioritariamente, a violência como consequência de um processo evolutivo marcado por desigualdades sociais, segregações e interesses políticos, os quais, conforme já exposto, se exteriorizam das mais diversas maneiras (LATERMAN, 2000; PINKER, 2013, WASELFSZ, 2008).

Segundo dados do último Atlas da Violência de 2017, houve um total de 59.080 homicídios no Brasil em 2015, o que equivale a uma taxa por 100 mil habitantes de 28,9. Os dados revelaram, ainda, que o homicídio compareceu como uma causa importante na mortalidade da juventude masculina, com idades entre 15 e 29 anos, que em 2015 correspondeu a 47,8% do total de óbitos. Ao considerar apenas os homens entre 15 e 19 anos, esse indicador atinge a marca dos 53,8% (CERQUEIRA, 2018).

Ainda sobre os dados publicados no Atlas da Violência de 2017, ao analisarem a violência letal contra jovens nas Unidades Federativas, os pesquisadores verificaram um quadro bastante heterogêneo ao longo dos últimos 11 anos. Enquanto em São Paulo houve uma redução de 49,4% na taxa de homicídio de jovens; no Rio Grande do Norte, houve um aumento de 292,3% da referida taxa. Quando considerada apenas a população jovem masculina, os pesquisadores observaram uma dinâmica parecida. Contudo, verifica-se que o homicídio, enquanto causa de morte entre jovens, revela-se um problema mais significativo entre os jovens

do sexo masculino (92% dos homicídios acometem os homens). Enquanto a taxa de homicídios de jovens, em 2015, era de 60,9 para cada grupo de 100 mil jovens, o mesmo indicador para os homens jovens alcançava, neste ano, a marca de 113,6. Para os pesquisadores, o drama da juventude perdida possui duas faces. De um lado “a perda de vidas humanas e do outro lado a falta de oportunidades educacionais e laborais que condenam os jovens a uma vida de restrição material e de anomia social, que terminam por impulsionar a criminalidade violenta” (CERQUEIRA, 2018, p. 26).

Na pesquisa realizada por Lopes (2012), “Análise do perfil do adolescente em uma unidade socioeducativa de internação do Paraná”, cujos participantes eram jovens que se encontravam internados em unidades socioeducativas, verificou-se que nenhum dos adolescentes com as idades entre 12 e 14 anos frequentava a escola quando foram internados. Dos adolescentes internados, apenas 10% do grupo com idades entre 15 e 16 anos, estudavam. Este percentual era um pouco maior entre os adolescentes com 17 anos (22,2% estudavam à época da internação). Nessa pesquisa, a referida autora também identificou que 93,55% dos adolescentes que tiveram sua primeira internação, não estudavam no momento da apreensão. Dos adolescentes em segunda internação, 92,3% não estudavam; e dos que estavam na terceira internação, 88,9% estavam fora da escola. Nenhum dos adolescentes em quarta e sexta internação estudava. A maior porcentagem de estudantes internados em unidades de internação foi dos que estavam na quinta internação, um total de 60% de estudantes (LOPES, 2012).

Ainda sobre o estudo supracitado, Lopes (2012) explica os dados relacionados ao crescimento da frequência escolar nas unidades de internação, quando comparado com o nível de reincidência, mencionando três variáveis. A primeira variável tem relação com as exigências feitas durante a audiência, tendo em vista que o juiz aplica como condicionante de qualquer benefício para esse adolescente, a matrícula na escola. A segunda variável relaciona-se o fato de que dentro das unidades socioeducativas, a escola mantém salas de aula, e os adolescentes, obrigatoriamente, as frequentam. A terceira e última variante que contribui para o índice de 60% de matrículas para adolescentes que se encontram na quinta internação, diz respeito à matrícula compulsória desse adolescente, exigida pela legislação, assim que desligado da unidade de internação.

Os dados discutidos por Lopes (2012) sugerem que estar na escola pode funcionar como fator de proteção. Mas basta estar matriculado na escola para que o jovem esteja protegido de

um envolvimento com a criminalidade? Não, necessariamente. Mesmo porque, a escola, assim como outras instituições sociais também pode promover ou ser vítima de violências (LATERMAN, 2000; CHARLOT, 2002; SPOSITO, 2001).

Na tentativa de compreender essa violência e em especial a violência que ocorre, especificamente, no contexto escolar, Charlot (2002), nos anos 90, optou por estabelecer uma classificação dos atos de violência em três níveis: a) violência propriamente dita - abrangendo golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes e vandalismo; b) incivildades – abrangendo humilhações, palavras grosseiras e falta de respeito, por exemplo, e c) violência simbólica ou institucional - que abrange a falta de permanência na escola, o ensino com desprazer, que cada vez mais obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios a seu interesse, violência nas relações de poder entre professores e alunos (CHARLOT, 2002).

Para o autor, as agressões física e psicológica são violências mais conhecidas pela sociedade. Porém, o que ele classifica como incivildade pode configurar-se como a principal ameaça para o sistema escolar, pois, é nessa modalidade, que as consequências são mais difíceis de se mensurar. Um homicídio acaba com uma vida, um roubo causa danos ao patrimônio de outrem, mas atos de preconceito, opressão e discriminação podem desencadear as mais diversas consequências, as quais podem se prolongar ao longo da vida do indivíduo (CHARLOT, 2002).

Já Madeira (1999) discute outro aspecto importante para se pensar o problema da violência escolar. Segundo suas discussões, a violência nas escolas está vinculada às mudanças da sociedade moderna, e está ligada, principalmente, a dois fatores: 1) nas transformações do trabalho urbano industrial, liberando crianças e adolescentes da participação; 2) na produção direta e na conseqüente e progressiva universalização do acesso à escola básica pública. Nas ponderações da referida autora, ainda que as violências atinjam prioritariamente os jovens pobres, de sexo masculino, não se pode ignorar que esse fenômeno também afete os demais jovens, ainda que com manifestações diferentes. Neste sentido, se por um lado, a violência pode se traduzir em contextos de gangues, tráfico e homicídios, em determinada classe social mais pobre; em classes mais ricas, pode aparecer, mais comumente, na forma de violência doméstica, machismo e maus tratos, por exemplo (MADEIRA, 1999).

No que diz respeito a essas variadas formas de manifestação de violências, diferentes autores (ABRAMOVAY, RUA, 2002; CARREIRA, 2006; DEBARBIEUX, 1997; DUBET,

2003; GOMES, 2003; SALLES, 1998), no Brasil e no mundo, ao abordarem o que seria violência escolar, entram em consenso, quando afirmam que, para além da violência física, outras modalidades merecem destaque. Neste sentido, essas outras modalidades de violências podem ser tão traumáticas e graves quanto as físicas.

Ainda sobre a violência ao redor do mundo, segundo Madeira (1999), a questão social ou explicações socioeconômicas, por si só, não são suficientes para explicar o fenômeno da violência; pois em países desenvolvidos, em que a escola pública é frequentada por maior parcela da sociedade, incluindo jovens de classe média, as violências persistem. Apenas comparecem de outro modo. A referida autora acredita que muito mais do que fatores sociais e econômicos, a violência nas escolas não é exclusividade de uma classe social, ainda que regiões mais pobres estejam em uma condição de maior vulnerabilidade e mais propícias a sua ocorrência. Portanto, para a autora, não se pode negar que a violência escolar já alcançou todas as instâncias sociais, não levando em conta riqueza ou pobreza (MADEIRA, 1999).

Outro aspecto destacado nas discussões de Madeira (1999) sobre o fenômeno da violência escolar, diz respeito ao papel da mídia. Segundo ela, a epidemia violenta propagada no ambiente escolar é fruto de uma espécie de terrorismo feito pela mídia, um exagero ou excessiva exposição, ao divulgar casos isolados de violência que disseminam o medo. A autora denomina esse fenômeno de “violência por contágio” e se questiona se a violência vem efetivamente crescendo ou se vem sendo percebida como tal (sensação de violência), dada tal exposição midiática, e complementa seus questionamentos, ponderando se o jovem é o autor dessas violências ou se é a vítima (MADEIRA, 1999).

Ainda nesse sentido, Madeira (1999) discute a relação entre o sensacionalismo midiático, o enfraquecimento da família e o fortalecimento da criminalidade. Para a autora, o medo imposto pelo sensacionalismo midiático (cujos fins são estritamente lucrativos) faz com que instituições, organizações, entidades, famílias, classes sociais, movimentos sociais, indispensáveis à construção e conquista da autonomia ética, moral e política do indivíduo, se encontrem desestruturados, quando não partidos. Isso porque, a interação social dá lugar ao medo e à ruptura dos processos de pacificação social, de modo a dificultar o entendimento e a elaboração de estratégias para lidar com a violência, visto que esta se encontra por toda parte e não possui agentes permanentes reconhecíveis e identificáveis (MADEIRA, 1999).

Uma vez que tal fragilização se constitua, facilita-se o domínio dos chamados agentes da violência (traficantes, por exemplo), que se utilizam dessa condição para intensificar a ruptura dos laços sociais dentro da família e da comunidade, levando ao isolamento, à atomização, ao individualismo. Desta forma, há rompimento com toda a gama de reciprocidade social, a qual é substituída por admiração pelas armas, pela defesa até a morte e pelo enriquecimento rápido em atividades ilegais, por exemplo. Esse terrorismo midiático e a síndrome do individualismo conseguem se propagar facilmente, pois encontram terreno fértil e altamente propício. Para Madeira (1999), existe na sociedade um número expressivo de adolescentes que se encontram em situações limites de executar tais atos violentos; os quais, em razão do estigma social que os acompanha e das influências midiáticas, acabam por trilhar os caminhos da violência (MADEIRA, 1999).

Um estudo interessante, para melhor compreender como jovens pensam a violência, foi a pesquisa realizada por Ornelas e Radel (2010), cujo título é “Violência na Escola: grito e silêncio”. Neste trabalho, foram entrevistados 102 alunos, de quatro escolas públicas de Salvador/BA, e com diferentes condições sociais. Constatou-se que, para os participantes, a violência é entendida como agressão física (89%), assédio sexual (70%), homicídio (63%) e ameaça (51%). Nota-se, portanto, que tais índices refletem concepção da violência conceituada como brutalidade (física ou psíquica) contra alguém ou alguns grupos de pessoas, geralmente manifestas por meio de atos de opressão, intimidação, medo e terror (ORNELAS e RADEL, 2010).

Ainda que outros atos, para além do plano físico, tais como, preconceitos, desenhos, olhares, rotulações ou atitudes ameaçadoras também se constituam como violências (violência simbólica ou incivildades); estes, não foram percebidos pelos alunos, dado o desconhecimento dos participantes de que tais atos são formas de violência (ORNELAS e RADEL, 2010).

Na mesma pesquisa (ORNELAS e RADEL, 2010), quando os alunos foram perguntados a quem essa violência afetaria, 86% dos entrevistados afirmaram que eles mesmos são os principais prejudicados. Quando perguntados quais os tipos de violência eram as mais praticadas nas escolas, o maior percentual está concentrado em agressões físicas, seguidas de agressões verbais e ameaças. Os participantes afirmaram, ainda, que dentre os fatores estimuladores de violência, o pouco ou nenhum policiamento seria o principal fator de violência

(47%), seguido do consumo ou tráfico de drogas (36%), a falta de punição (35%) e a insatisfação com a escola (8%) (ORNELAS; RADEL, 2010).

Diante desses dados, os pesquisadores Ornelas e Radel (2010) discutem que parece haver uma busca por educação, pela força e opressão, em detrimento de uma educação dialógica, inclusiva e participativa. Então, a escola atribui à polícia a função de controlar o caos e restabelecer a segurança nas relações (ORNELAS e RADEL, 2010).

Outro fato que chamou atenção das pesquisadoras foi a insatisfação com a escola ser apontada pelos alunos como causa de menor incidência, nos casos de violência. Para os pesquisadores, o resultado do estudo é intrigante; pois, se uma minoria se mostra insatisfeita com o atual modelo da escola, mas apontam atos praticados pela escola como gatilhos para situações violentas, indaga-se qual seria o papel social desses alunos e a finalidade da escola para aqueles que a frequentam (ORNELAS, RADEL, 2010).

Na tentativa de esclarecer o motivo intrigante encontrado por Ornelas e Radel (2010) quanto a relação entre o interesse do aluno nas questões escolares e a postura do professor diante dessa problemática, Silva e Salles (2010) consideram que o nível de comprometimento do aluno dentro da sala de aula varia de acordo com o do professor. Para elas, o aluno dá muito mais valor para a disponibilidade que o professor tem de comunicação com os estudantes; ou seja, o quanto se demonstra interessado por suas ideias, por seus problemas e o quanto permite que os alunos interfiram no processo de tomada de decisões dentro da própria sala de aula (SILVA e SALES, 2010).

Para Silva e Sales (2010), essa relação remete à ideia de respeito. Ou seja, o aluno, ao se sentir desrespeitado pelo professor, quando este não lhe dá a devida atenção, tem reação de igual desinteresse pelos processos escolares. Nesse sentido, Barrere e Martucelli (2001) afirmam que tal situação está associada ao fato de os alunos, cada vez mais, reivindicarem tratamento de igualdade entre eles e os professores. Ou seja, um relacionamento não hierárquico, como se essa relação entre adulto e jovem devesse ser encarada como uma relação igualitária, entre pares (SILVA e SALES, 2010; BARRERE e MARTUCELLI, 2001).

Neste ponto, é preciso ter muita cautela sobre qual igualdade está sendo reivindicada pelos alunos, pois é preciso uma relação hierárquica para que a ordem seja estabelecida. Mas,

ainda que ocupem lugares hierárquicos distintos, professor e aluno, enquanto sujeito de deveres e de direitos, precisam de respeito. Acredita-se que o grande problema da questão é quando o exercício da autoridade é praticado com autoritarismo, e o resultado é o desrespeito, que pode manifestar-se de diferentes maneiras dentro no contexto escolar (SILVA e SALES, 2010; BARRERE e MARTUCELLI, 2001, ORNELAS; RADEL, 2010).

Um ponto que aqui chama-se a atenção é que a expressão desse autoritarismo pode se dar de várias maneiras, inclusive de forma omissiva, que pode ser tão danosa quanto a forma ativa, conforme notada na pesquisa “Violência na escola: gritos e silêncio”. Quando as pesquisadoras perguntaram aos alunos o que eles sentiam ao chegar na escola e perceberem que o professor não se encontrava na sala de aula, alguns se mostraram felizes e em sua fala disseram que apenas os mais estudiosos gostavam de estudar quando tinha aula. Contudo, outro comentário colocado por alguns alunos participantes sobre o assunto da ausência do professor despertou muito interesse nos pesquisadores:

... tem professor que se apresenta à sala e os cumprimenta com um bom dia, em seguida, tenta dar o conteúdo, parece que não consegue, e vai embora. No fundo da sala, permanecem alguns alunos que não falam, também vão embora e ficam felizes... Chegam na sala e não tem aula. Eu acordei cedo e vim para escola e poderia estar dormindo. Mas também tem aluno que vem para escola, abre o caderno e vê que o que é dado é do seu interesse (ORNELAS; RADEL, 2010, p.96).

Para as Autoras da pesquisa, restou evidenciado que o aluno repete os atos do professor. Diante da impossibilidade ou até mesmo de não saber questionar – de não ter sido ensinado para tanto, se atêm a repetir o que o professor faz no sentido de se calar e se ausentar da sala de aula, deixando o local que supostamente seria ensinado a questionar e a aprender (ORNELAS; RADEL, 2010). A maneira com a qual a escola lida com essas incivildades, também possui responsabilidade por desestimular a permanência desses alunos dentro das salas de aula. Tal apontamento aparece nas lições de Dubet (2003) e Bourdieu (1999), que sinalizam para uma crise no sistema escolar público na medida em que, contraditoriamente, possibilita o acesso à escola, mas também conservam mecanismos de exclusão dos alunos que ali estão.

Ainda sobre os reflexos dessa violência escolar silenciosa, Chrispino e Chrispino *apud* Carreira (2006) discutem um outro problema no processo de escolarização, que ocorre quando a escola tenta homogeneizar seus alunos adotando padrões já estabelecidos, baseados em modelos e práticas pedagógicas impositivas, desprezando a diversidade de conteúdo desses

indivíduos. Para os autores, essa conduta acaba por reprimir a expressão natural de cada um e enfraquecendo o potencial que essas divergências poderiam promover no enriquecimento dos campos do conhecimento, bem como da convivência social. Ademais, para os autores, os conflitos que possam surgir provenientes dessa diferença cultural e heterogeneidades dos indivíduos são positivos à medida que estimulam a livre expressão, a renovação de ideias e o aprendizado de convívio com o diferente. O modo em que essa situação será tratada ditará as consequências por ela trazidas (CHRISPINO e CHRISPINO *apud* CARREIRA, 2006).

Ainda que a massificação do ensino se coloque como um fator dificultador para alguns autores (CHRISPINO e CHRISPINO *apud* CARREIRA, 2006), Madeira (1999) se mostra otimista quanto ao papel da escola na atualidade; pois, principalmente a partir dos anos 90, uma maior parcela da população teve acesso aos estudos. Para ela, ainda que muito se fale em massificação do ensino, com a inclusão de número elevado de alunos no ensino público, deve-se considerar o lado positivo desse fenômeno, uma vez que, somente por conta dessas mudanças sociais, possibilitou-se a muitos jovens, o acesso à educação (MADEIRA, 1999).

Traduzindo em números, o acesso à educação mencionado por Madeira (1999), segundo dados do último PISA (*Programme for International Student Assessment*), no Brasil (2015), 71% dos jovens na faixa de 15 anos encontravam-se matriculados na escola. Esses dados demonstraram aumento significativo do acesso das camadas sociais à educação. Os dados apresentados pelo PISA também mostram que, apesar de um aumento no acesso, o desempenho médio dos alunos manteve-se. Outro fato também merecedor de destaque é a ocupação do terceiro lugar, por parte do Brasil, no critério de inclusão de camadas menos favorecidas no ensino público, de modo a demonstrar que o acesso à educação, diante de todo o contexto social vivido pela sociedade brasileira atualmente, denota algo positivo (PISA, 2015).

Pelo exposto, identifica-se que, quanto mais os estudantes participam, percebem a preocupação de professores e funcionários para com eles, suas vidas pessoais e bem-estar, os alunos se envolvem mais na escola.

O papel da gestão em face a violência nas escolas

Por todo o exposto, a despeito de tamanha modificação e inclusão na educação básica brasileira, nota-se que, o sistema educacional encontra-se defasado, bem como os modelos de

gestão das escolas estão relacionados com essa cultura institucional escolar pouco modernizada (ORNELLAS e RADEL, 2010, MADEIRA, 1999, CHRISPINO e CHRISPINO *apud* CARREIRA, 2006, CHARLOT, 2002). Diante do cenário atual, é necessário um modelo de ensino contemporâneo e aprimorado para melhor atender aos interesses dos alunos, de modo a proporcionar uma maior integração dentro do ambiente escolar e a gerar um sentimento de pertencimento a todos aqueles que naquele ambiente convivem (ORNELLAS e RADEL, 2010, CHARLOT, 2002). Nesse contexto, o papel do gestor na tomada de decisões, dentro instituição escolar, é de extrema importância, não podendo se dar de forma isolada, uma vez que está diretamente vinculada à interação entre pessoas e a comunidade (ARAÚJO, 2000, MADEIRA, 1999). Contudo, o modelo de escola e de gestão escolar adotado hoje, parece seguir os moldes vividos no século XIX.

Se pudéssemos transportar um cirurgião do século 19 para um hospital de hoje, ele não teria ideia do que fazer. O mesmo vale para um operador da bolsa ou até para um piloto de avião do século passado. Não saberiam que botão apertar. Mas se o indivíduo transportado fosse um professor, encontraria na sala de aula deste século a mesma lousa, os mesmos alunos enfileirados. Saberria exatamente o que fazer. A escola parece impermeável às décadas de revolução científica e tecnológica que provocaram grandes mudanças em nosso dia a dia. Ficou parada no tempo, preparando os alunos para um mundo que não existe mais (COSTAS, 2017).

Faz-se necessário que a escola de hoje se atualize em função das novas demandas da contemporaneidade. Em uma pesquisa realizada por Gomes (2003), junto a grupos de alunos de escolas do setor público e privado, de Brasília, constatou que a escola do século XXI não responde às expectativas dos alunos. Problemas como discriminação, consumismo e *bullying* encontram-se presentes nas realidades, mesmo que os gestores afirmem tomar medidas para reversão do quadro (GOMES, 2003). Conforme já exposto, de acordo com as lições de Madeira (1999), a violência persiste independente da classe social, de modo a diferenciar-se apenas na modalidade em que é exercida.

Diante do cenário atual e de mudança constante, assumir uma postura reflexiva e criativa pode ser considerado um acerto na conduta dos gestores. Considerando que punir mais, criar mais normas, proibir e coibir não surte o efeito desejado, faz-se necessário reinventar o cotidiano (GOMES, 2003). Adotar essa premissa de criação, colaboração e reflexão no campo da gestão, como uma das formas de solução para a perspectiva atual, pode ser interessante, por já existirem muitas leis (e normas internas) que disciplinam as práticas escolares, mas que se

mostram ineficientes diante de uma realidade desconhecida pelo próprio legislador (GOMES, 2003; COSTAS, 2017).

Um exemplo básico de que a mudança está no papel da gestão, é a implantação da escola em tempo integral, por meio da Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016. O projeto inicial é de bastante valia e parece interessante, pois proporciona ao aluno mais tempo na escola e menos tempo na rua e com isso, os pais ficariam mais tranquilos por saberem que o filho se encontra sob a proteção do Estado enquanto trabalham. Isso se aplica, especialmente, no caso dos alunos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2016).

O problema é que, em algumas situações, especialmente nas escolas que oferecem o Ensino Médio, esse modelo pode não atender aos jovens que, além da escola, optam por participar de programas sociais ou estágios para complementarem a formação (CASTRO, LOPES, 2012). Outros problemas também podem ocorrer, conforme relata pesquisa realizada sobre a implantação do programa no estado de São Paulo que mostra falhas estruturais e de gestão. Segundo as autoras:

Mesmo existindo a prescrição de que a escola ‘otimizasse’ o uso de outros espaços e tempos educativos, percebemos que quase não houve alterações nesse sentido. Os alunos afirmavam que o uso da biblioteca era restrito a algumas oficinas curriculares e todas as aulas obedeciam à regra: caderno, lousa, giz, cadeira. A ausência de passeios e excursões era uma reclamação constante nos depoimentos dos alunos, bem como o cansaço provocado por uma rotina de 9 horas baseada em lições escritas. Quanto à jornada de trabalho do professor, também não houve alterações visto que ela estava constituída, muitas vezes, por trabalho em um número grande de escolas (mais de 5 em alguns casos), que não eram, necessariamente, do mesmo município (CASTRO, LOPES, 2012 p. 266).

Dessa forma, percebe-se: muito embora investimentos na área da educação sejam de extrema importância, e que implementações estruturais, técnicas e tecnológicas ajudem muito no processo de aprendizado dos alunos e nas perspectivas sociais, de nada adiantam se a gestão não evolui com o programa ou com as mudanças. Nota-se, diante desse relato, que a baixa qualidade do ensino não tem, necessariamente, relação com a carga horária empregada. Retoma-se aqui o discurso acerca da importância da gestão, uma vez que a inserção de matérias de maior interesse dos alunos dentro do horário regular já seria de grande valia na minimização de alguns problemas ligados à evasão escolar (CASTRO, LOPES, 2012).

Assim, é papel do gestor buscar identificar o perfil desse jovem, descobrir o que lhe interessa na seara criminosa – e o faz desviar do caminho escolar – e procurar fazer que a escola seja, na visão desse jovem, interessante a ponto de não optar pelo caminho desviante. Madeira (1999), em seus escritos, traz a ideia de que o jovem não tende à criminalidade pelo simples fato de querer ser criminoso. Nesse sentido, destaca que:

A disponibilidade de renda própria, de um salário, significa para o jovem sobretudo a possibilidade de maior poder de barganha, de negociação com a família nesta disputa. O jovem que trabalha tem seu poder aumentado e seus privilégios na família garantidos. Enfim, a necessidade de ostentar marcas visíveis de pertencer à categoria jovem, sobretudo aquelas veiculadas pelos meios de comunicação, é um dos pontos nodais de atrito com a família, fonte de intensos e violentos conflitos (MADEIRA, 1999).

[...]

(...) em qualquer estudo ou mesmo reportagens da mídia que colham depoimentos de jovens, é possível constatar que a opção pela transgressão ou pela ilegalidade se dá muito mais pela recusa em trabalhar em funções desprestigiadas e de baixo salário, de que propriamente pela ausência da possibilidade de trabalho (MADEIRA, 1999).

Desta forma, as considerações de Madeira (1999) levam a crer que, apesar de o sistema educacional se encontrar defasado, o principal problema do projeto pedagógico está em *entender o perfil desse jovem*. A autora pontua que a visão de jovem vendida nas novelas, nos filmes e nas publicidades não reflete a ideia do estudante da escola pública, mas sim de um ideal a ser seguido – mas que dificilmente será alcançado – por ele. A autora traz ainda uma pesquisa realizada pelo Cenpec (1998), que buscava entender o perfil do jovem que evade da escola:

Na verdade, um dos pontos que pretendíamos sinalizar (...) é o fato de que não é tanto a necessidade de começar a trabalhar que leva os jovens a abandonar a escola. O que realmente os afasta da escola é o fato de que ela é o espaço de indiferença, passividade e, sobretudo, um espaço ao qual eles sentem que não pertencem. Poderíamos dizer que é a escola que abandona o jovem, e não o inverso (CENPEC, 1998, p.39).

Por fim, discute-se que a escola também não consegue entender e diferenciar o jovem pobre de um infrator por conta de todo contexto de medo e modelo criado pela mídia (SILVA E SALES, 2010; ORNELLAS e RADEL, 2010). Sendo assim, os próprios professores, originários de realidade social distinta e por medo infundado, encaram esses jovens como eternos suspeitos. Como em círculo vicioso, essa suspeição serve ao mesmo tempo de apoio para a manipulação do imaginário social, que continua por ampliar e distorcer o verdadeiro tamanho da violência e a identidade dessa vítima. A suspeição também origina e resulta

manifestações e ações violentas por parte dos jovens, que internalizam esse estigma (ARAÚJO, 2000; SILVA E SALES, 2010; ORNELLAS e RADEL, 2010).

Araújo (2000), ao longo de suas pesquisas na área da educação, identificou alguns fatores responsáveis por frear ou incrementar a real democratização dos processos educativos. Os aspectos identificados pelo autor são: os conteúdos escolares, a metodologia das aulas, o tipo de natureza das relações interpessoais, os valores, a auto-estima, o auto-conhecimento dos membros da comunidade e os processos de gestão da escola (ARAÚJO, 2000).

Para Araújo (2010), a inadequação dos conteúdos trabalhados nas diversas disciplinas é o primeiro dos problemas enfrentados pela educação, pois os conteúdos se mostram dissociados da realidade dos alunos. O segundo fator apontado é a metodologia das aulas. De nada adiantaria reorganizar o conteúdo sem alterar a metodologia das aulas. Para tanto, o autor aposta em atividades reflexivas, conceituais concretas e prático-experienciais, valorizando debates, análises de filmes, trabalhos em grupo sobre temas relevantes, trabalhos matemáticos baseados em dados da realidade cotidiana como propostas. Como terceiro fator, aponta a valorização dos membros da comunidade escolar. Considerando que a formação ética do indivíduo é oriunda das experiências que o sujeito estabelece com o mundo, a solução de conflitos por meio da violência pode ser uma forma de desenvolver valores autoritários, desrespeitosos, desprovidos de natureza moral (ARAÚJO, 2000).

As relações interpessoais surgem como quarto fator, no sentido de que as relações entre os membros sejam baseadas na democracia e no respeito mútuo, e esse respeito deve ter relação tênue entre o amor e o temor. Nesse sentido, coloca-se o respeito em face à punições autoritárias e ameaças, buscando a harmonia nas relações dando lugar à admiração mútua (ARAÚJO, 2000). Como quinto fator, o autor traz a autoestima, no sentido da autoimagem que cada um tem de si e do empoderamento do indivíduo, no sentido de pertencer ao ambiente e perceber que também é capaz (ARAÚJO, 2000).

O autoconhecimento, seguido da autoestima, consiste no sexto fator proposto pelo autor, pois para ele o fato de conhecer a si e construir uma autoimagem são condições que propiciam viver uma vida mais saudável e equilibrada. Para o autor, não existe forma de educar o cidadão incapaz de enxergar a si mesmo e o papel que desempenha dentro da sociedade (ARAÚJO, 2000). Por fim, o sétimo e último fator apontado é a gestão escolar. Por todo o exposto, restou

evidente que a gestão conservadora e obsoleta é incapaz de contribuir com mudanças para a formação da personalidade dos indivíduos e a formação de cidadãos (ARAÚJO, 2000).

Diante do exposto, a proposta de gestão escolar, aqui defendida, não privilegia aquelas que se concentram em grandes investimentos ou arrecadações, ainda que se reconheça a importância de um mínimo de recursos. Não se pretendeu, tampouco, limitar esse estudo às críticas a situação escolar do país, a partir do levantamento de possíveis falhas. Pois, ainda que as falhas se apresentem, a escola possui papel fundamental na formação do indivíduo e é, para muitos, fomentadora de esperança. A violência não está, apenas, dentro ou fora da escola. Como uma espécie de elo, não existe dentro e fora, mas o dentro e o fora se unem na mesma continuidade, e é dessa maneira que as políticas educacionais e a própria gestão devem encarar o problema para buscar soluções (ARAÚJO, 2000).

Conclui-se, então que, o caminho almejado para a minimização da violência reside em uma vivência democrática, no respeito às diversidades e na prática do diálogo. Estes fatores, juntamente com uma maior preocupação para com o preparo dos educadores, sob gestão competente, poderão promover um convívio social pacífico e harmônico, fazendo valer o direito de todos, constitucionalmente garantido.

Considerações finais

Os custos e as consequências da violência têm sido altos para a sociedade e interferem na qualidade de vida da população. Essa violência afeta também a qualidade da educação oferecida, pois acaba por privar os alunos, professores e funcionários da escola de um convívio saudável. Dessa forma, resta evidenciado não mais caber à escola negar a participação dos atores – também vítimas dessa violência – na tomada dessas decisões, na busca da construção de futuro melhor.

Nesse sentido, conclui-se que conteúdos desassociados da realidade dos alunos, metodologias arcaicas e desinteressantes de ensino, relações pessoais dotadas de autoritarismo, a falta de conhecimento dos alunos sobre seu papel dentro do ambiente escolar e os processos de gestão influenciam o desinteresse pela escola, com o consequente abandono escolar. As alternativas acessíveis, simples e de efeitos rápidos que contribuiriam para a otimização desses processos seriam uma maior participação dos alunos e da comunidade na tomada de decisões da escola, estimulando a participação de todos na construção de políticas internas. A escola

poderia melhor gerenciar esses problemas fazendo consultas públicas à comunidade e aos discentes sobre o que eles gostariam de ver na escola, o que gostariam de aprender e, principalmente, ao levantarem qual o significado da escola na vida de cada um dos que a integram.

Mais uma vez, necessita-se ressaltar que não existem fórmulas matemáticas ou modelos pré-estabelecidos para que a gestão seja bem-sucedida. Entretanto, conforme já exposto, os problemas enfrentados demandam trabalho coletivo e inclusivo, valendo-se da união e da solidariedade para a construção do todo. Se algo é certo, é que a gestão possui papel de grande relevância nesse cenário de mudança e cabe à própria gestão retomar o clima de prazer pelo aprendizado, pelo saber e pelo conhecimento dentro das instituições de ensino.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças (coords.). **Violência nas escolas**. Brasília: Unesco, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002, p. 69.

ARAÚJO, Ulisses F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.26, n.2, p.91-107, jul./dez. 2000. Disponível em : < <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27845>>.

BARRERE, Ane; MARTUCELLI, Danilo. A escola entre a agonia moral e a renovação ética. **Educação & Sociedade**, São Paulo, Brasil, ano XXII, no 76, p. 258-277, Outubro/2001.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016**. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas estaduais e do Distrito Federal, a fim de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, em conformidade com o Programa Ensino Médio Inovador., Diário Oficial da União, Brasília, 25 out. 2016.

CARREIRA, Débora Bianca Xavier. **Violência nas escolas: qual o papel da gestão?**. 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a03v19n71.pdf>>.

CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Escutar: um ponto de encontro**. Cidadania e participação: uma perspectiva. São Paulo, v.1, 1998 (Coleção Jovens e Escola Pública).

CERQUEIRA, Daniel et al. **Atlas da Violência 2018**. Fórum Brasileira de Segurança Pública e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2018.

COSTAS, Ruth. Modelo de escola atual parou no século 19, diz Viviane Senna. **BBC Brasil online**. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/06/150525_viviane_senna_ru>. Acesso em 11 abr. 2017.

DEBARBIEUX, Eric. **A violência na escola francesa**: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). Educação e Pesquisa, v.27, n.1, p. 163-193, jan/jun 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100011>.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p. 29-45, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>>.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa. 3 ed. totalmente rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GOMES, Cândido Alberto et al.. **A Violência vista pela ótica de adolescentes escolarizados do Distrito Federal**. Brasília/DF: Universidade Católica de Brasília – 2003.

GUIMARÃES, Áurea M. **A dinâmica da violência escolar**: conflito e ambigüidade. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 1996.

LATERMAN, Ilana. Violência e Incivilidade na Escola. Coleção Teses, Volume XI. Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 2000.

LOPES, Geniela. **Análise do perfil do adolescente em uma unidade socioeducativa de internação do Paraná**. 2012. 78f. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Análise do Comportamento, da Universidade Estadual de Londrina, para obtenção do título de Mestre. Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/pgac/wp-content/uploads/2014/03/An%C3%A1lise-do-perfil-do-adolescente-em-uma-unidade-socioeducativa-de-interna%C3%A7%C3%A3o-do-Paran%C3%A1.pdf>>.

MADEIRA, Felícia R. Violência nas escolas: quando a vítima é o processo pedagógico. **São Paulo Perspec**. [online]. 1999, vol.13, n.4, pp.49-61. ISSN 0102-8839. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88391999000400006>>. Acesso em 11 abr. 2017.

MIRANDA, Maria Inês Ferreira de. **Violências nas escolas sob o olhar da saúde**: das indisciplinas e incivilidades às morbimortalidades por causas externas. Tese apresentada a Universidade de São Paulo Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto para obtenção do grau de Doutor. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=BDENF&lang=p&nexAction=lnk&exprSearch=16773&indexSearch=ID>>.

MOREIRA, J.O., ROSÁRIO, A.B. & SANTOS, A.P.S. Juventude e adolescência: considerações preliminares. **Psico**. v. 42, n. 4, pp. 457-464, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/8943/7450>>.

ORNELAS, Maria de Lourdes; RADEL, Daniela Chaves (Coord.). **Violência na Escola: grito e silêncio**. Bahia: EDUFBA, 2010, p. 85-94.

PINKER, Steven. Os anjos bons da nossa natureza: por que a violência diminuiu. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SALLES, L. M. F. **Adolescência, escola e cotidiano: um discurso contrastante entre o genérico e o particular**. Piracicaba, São Paulo: Ed. UNIMEP, 1998.

_____. **Educação, psicologia e contemporaneidade: novas formas de olhar para a escola**. São Paulo, Taubaté: Cabral Universitária, 2000.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. Violências, América Latina: a disseminação de formas de violência e os estudos sobre conflitualidades. *Sociologias* [online]. 2002, n.8, pp.16-32.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e; SALLES, Leila Maria Ferreira. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 217-232, 2010. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/13.pdf>>.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a07v27n1.pdf>.

WASELFSZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2016: Homicídios por arma de fogo**. Brasília: Flacso Brasil, 2015, p. 21,50, 51.

_____, Julio Jacobo. **Mapa da Violência: os jovens e a juventude**. Rio de Janeiro: Garramond, 2008.

CAPÍTULO 8

Guarda escolar: um novo fazer e pensar a segurança pública

Maria Regina Lopes Gomes

Doutora em Educação (UFES) e professora da UVV. Vila Velha – Espírito Santo – Brasil.
maria.gomes@uvv.br

Henrique Geaquinto Herkenhoff

Doutor em Direito (USP) e professor da UVV. Vila Velha – Espírito Santo – Brasil.
henrique.herkenhoff@uvv.br

Cleidimar Roberto da Silva Junca

Mestrando em Segurança Pública (UVV). Vila Velha – Espírito Santo – Brasil.
cleidimarjunca@yahoo.com.br

Silvia dos Santos de Almeida

Doutora do Programa de Pós-graduação em Segurança Pública da UFPA – Belém – Brasil.
salmeidaufpa@gmail.com

Resumo

A instituição escolar, como *espaço-tempo* de atravessamentos culturais, incorpora conflitos e diferentes práticas de violências, indissociada que está dos movimentos e práticas que também afetam e são produzidos em sociedade. Uma das ações assumidas pela municipalidade, para atenuar essas práticas de violências nos contextos educacionais, foi a criação e institucionalização da Guarda Municipal. Considerando isso, este artigo parte da pesquisa de mestrado em andamento, trazendo alguns elementos que nos ajudam a compreender a atuação da Guarda Escolar Municipal de Vila Velha, entre 2016 e 2017, em articulação com outras instituições e redes que propõem ações integradas e interdisciplinares, visando uma Cultura de Paz nas escolas e em seu entorno. Como orientação teórico-metodológica e política, essa pesquisa assume a *complexidade das redes e pesquisas com os cotidianos*, como modo de aproximação e de tentar visibilizar os movimentos que se tecem nesses cotidianos, em articulação com as demais redes de pertencimento dos praticantes das escolas e as instituições que compõem a rede de proteção das crianças e adolescentes. Para a produção dos dados usamos as *conversas* com os profissionais da Guarda Escolar, estudantes, pedagogos, coordenadores e professores, entre outros sujeitos que participam do cotidiano da escola. Os resultados iniciais indicam uma conexão de percepções das violências que afetam as escolas, as causas e angústias dos profissionais da Guarda Escolar e dos *espaços-tempos* escolares, e a importância de uma maior aproximação entre as famílias e a escola.

Palavras-chave

Violência; Escola; Guarda Escolar.

Introdução

A escola, como espaço social, pela sua função formativa e de ampliação de conhecimentos dos *sujeitos praticantes* (CERTEAU, 1994) que habitam os cotidianos, e por se constituir como *espaço-tempo*¹⁴ (ALVES, 2001) de direitos de todas as pessoas, torna-se terreno fértil ao surgimento de conflitos, especialmente em relação ao papel da autoridade e à maneira como as práticas disciplinares têm sido instituídas — de maneira punitiva e quando não, com a policialização do ambiente escolar (SANTOS; GOMIDE, 2014).

Essas práticas de violências e conflitos podem, também, indicar os distanciamentos entre a cultura escolar e as culturas discentes: ao se constituir historicamente como espaço de poucos, a educação produziu uma *cultura escolar – uma série de práticas e normas, ritos, ritmos, hierarquias, ordenamentos, classificação, linguagens e homogeneidades, entre outros elementos* – que parece não comportar diferenças e heterogeneidades (CHARLOT, 2002). Apesar da insistência nessa homogeneidade, é importante destacar que, dentro dos espaços escolares, em que se instituiu uma cultura fortemente homogeneizada, convivem diferentes culturas

Além dessas considerações, infelizmente, nos últimos anos, os casos de violência nas escolas têm sido cada vez mais notórios na mídia e na sociedade em geral: desde escolas fechadas por confrontos entre policiais e traficantes nas comunidades até “balas-perdidas” que atingem alunos inocentes, passando pelos episódios violentos envolvendo os diversos praticantes dos *espaços-tempos* (ALVES, 2001) escolares. Os estudantes envolvidos nessas situações acabam sofrendo de diversas formas: como se não bastassem esses episódios e outros tantos, também são rotulados de *desviantes* (BECKER, 2008) de acordo com certo modo de pensar nem sempre próximo das suas experiências e dores. Segundo Becker,

[...] o desvio é, entre outras coisas, uma consequência das reações dos outros ao ato de uma pessoa, os estudiosos do desvio não podem supor que estão lidando com uma categoria homogênea quando estudam pessoas rotuladas de desviantes. Isto é, não podem supor que essas pessoas cometeram realmente um ato desviante ou infringiram alguma regra, porque o processo de rotulação pode não ser infalível; algumas pessoas podem ser rotuladas de desviantes sem ter de fato infringido uma regra (BECKER, 2008, p. 22, grifo nosso).

Como *locus* de negociação de conflitos sociais, a instituição escolar compreende questões relativas às violências como um fenômeno da sociedade (SANTOS, 2001). Uma violência percebida em diferentes níveis de gravidade que desafiam gestores e estudiosos de

¹⁴ Estética de escrita aprendida com Nilda Alves, como modo de superar dicotomias ainda presentes e de tentar, ao unir palavras, criar outras tantas decorrentes da junção delas.

diversas áreas, com vistas à fomentação de Políticas Públicas para a Educação e a Segurança. Essas duas áreas, Educação e Segurança Pública, veem-se cada vez mais interligadas diante da constatação de que o espaço escolar não pode ser pensado de modo isolado. Como afirma Alves (2005), não existem muros suficientes para separar as escolas dos demais contextos de redes de pertencimento dos praticantes desses cotidianos. Segundo Alves (2005, p. 2),

Nesses processos, [...] é indispensável compreender que no caso do cotidiano escolar, ao contrário do que foi dito em outras pesquisas, é impossível a existência de 'muros' entre as escolas e os 'contextos externos' ou a 'vida', por mais grades que sejam colocadas em torno das primeiras.

As lutas muitas vezes são tecidas nas diferentes “redes educativas ‘dentrofora’ das escolas, nos múltiplos contextos” (ALVES, 2010, p. 49) de sua constituição:

No âmbito escolar, situações de conflito que degeneram em violência ocorrem influenciadas por causas externas e internas. Os fatores externos podem ser provocados por condições socioeconômicas e culturais, envolvendo situações de famílias expostas à violência nas comunidades; pressão de grupos de referência (amigos e/ou outros indivíduos influentes na comunidade); preconceitos étnico-raciais e religiosos; práticas de *bullying* e *cyberbullying* (MARTINS; MACHADO; FURLANETTO, 2016, p. 573).

Considerando essas argumentações e as experiências com os cotidianos de escolas públicas, desejamos problematizar a adoção de *práticas políticas* cotidianas que surgem de uma articulação entre órgãos de Segurança e Escola, por meio de ações educativas integradas e integradoras, como possibilidade de trabalhos coletivos que contribuiriam para a formação dos estudantes e educadores na prevenção das práticas de violências.

Nesse sentido, como parte da pesquisa do mestrado em andamento, neste artigo trazemos apontamentos iniciais da nossa investigação da atuação da Guarda Escolar Municipal de Vila Velha, entre 2016 e 2017, pelo entendimento de que está inserida em uma teia¹⁵ de relações e de produção de conhecimentos e políticas públicas que buscam uma Cultura de Paz nas escolas e ao seu redor.

¹⁵ A noção de tessitura do conhecimento em redes assume particular importância por permitir considerar os múltiplos saberes, valores e crenças, as múltiplas interações sociais entre sujeitos dessas redes com suas diferentes experiências.

Caminhos teóricos-metodológicos

Como orientação teórico-metodológica e política, seguimos as indicações dos *estudos e pesquisas com os cotidianos*, que se dedicam às práticas, às *maneiras de fazer* (CERTEAU, 1994) cotidianas. Segundo Ferraço (2003), a *pesquisa com o cotidiano* tem por objetivo propor outras formas de se aproximar e compreender os acontecimentos da vida, partindo do pressuposto de que não ocorrem de maneira isolada ou desconexa.

Ao contrário do que alguns apontam, a história do cotidiano não é um terreno relegado aos hábitos e rotinas obscuras. As abordagens que incorporam a análise do cotidiano têm revelado todo um universo de tensões e movimento com uma potencialidade de confrontos, deixando entrever um mundo onde se multiplicam formas peculiares de resistência/luta, integração/diferenciação, permanência/transformação, onde a mudança não está excluída, mas sim vivenciada de diferentes formas. Assim, não se pode dizer que a história do cotidiano privilegie o estático, já que tem mostrado toda a potencialidade do cotidiano como espaço de resistência ao processo de dominação (MATOS, 2002, p. 26).

Nessas pesquisas interessam as tessituras das redes cotidianas que nos convocam a pensá-las na sua *complexidade* (MORIN, 2007). Ou seja, "para além das prescrições, intenções e ordenamentos propostos nos documentos prescritos" (FERRAÇO, 2003, p.161) que orientam esses projetos e programas oficiais. Essas políticas passam a ser compreendidas nos enredamentos dos múltiplos *contextos* cotidianos que as constituem. Para tanto, entendemos como necessária a compreensão de que, no cotidiano,

[...] tudo acontece ao mesmo tempo; as boas intenções, muitas vezes, se desmascaram frente às ações ou perdem o ímpeto face aos imprevistos, que não são poucos. Há os usos e as táticas dos praticantes (CERTEAU, 1996), que, não poucas vezes, se contrapõem ao que os ‘grandes’ discursos ou as políticas oficiais deles esperam (AZEVEDO, 2001, p. 18).

Contribuindo com esse pensamento, temos percebido, nas pesquisas nas escolas públicas, que a violência se manifesta pelas práticas de desrespeito ao outro, “diferente de mim”. O cotidiano escolar é marcado pelas violências verbais e físicas muitas vezes provocadas por segregação, exclusão, desvalorização, negação de direitos, silenciamentos e processos de invisibilização que não reconhecem *o outro como legítimo outro na convivência* (MATURANA, 1998, p. 8). Nesse sentido, a ideia de “violência” precisa ser tratada no plural, e é o que faremos. Em seguida, trataremos dos processos de criação e regulamentação da Guarda Escolar em Vila Velha, usando, para tanto, alguns documentos oficiais a que tivemos

acesso. Depois das leituras e usos (CERTEAU, 1994) desses textos oficiais, os resultados do trabalho da Guarda Escolar durante o ano de 2017 também serão visibilizados¹⁶.

Seguindo as orientações de Certeau (1994), mais que os textos oficiais, interessam-nos os usos, os modos de fazer, ou seja, as práticas. Assim, fomos ao encontro dos profissionais da Guarda Escolar para ouvir o que tem a dizer, ampliando conversas (ALVES, 2001; CERTEAU, 1994; MATURANA, 1998) sobre as relações que tecem com os praticantes cotidianos (CERTEAU, 1994) da Guarda Escolar e da escola. Alves (2005) afirma que os trabalhos de pesquisa que usam as conversas/narrativas como procedimentos de produção dos dados

[...] têm, assim, permitido trazer ao conhecimento mais amplo histórias desconhecidas ou ignoradas, tanto de períodos anteriores ao atual como da contemporaneidade, ou seja, têm permitido tecer outra história das escolas [e de outros contextos], pois, conhecendo dados diferentes, é possível escrever histórias diferentes (ALVES, 2005, p. 6).

Essas narrativas nos deram pistas (GINZBURG, 1989) para as problematizações dessas políticas oficiais que nas redes cotidianas se fazem outras. Assim, entendemos a força das conversas com esses sujeitos praticantes (CERTEAU, 1994), muitas vezes anônimos, como modo de nos aproximar da complexidade das redes que se tecem entre eles e que vão inventando, fabricando, marcando com seus usos esses produtos que aparentemente aceitam "passivamente", ou seja, como essencialmente consumidores das prescrições e/ou normas. Para Ferraço (2003, p. 78), ao contrário do que ainda vivenciamos nas relações cotidianas,

[...] qualquer tentativa de análise, discussão, pesquisa ou estudo com o cotidiano só se legitima, só se sustenta como possibilidade de algo pertinente, algo que tem sentido para a vida cotidiana, se acontecer com as pessoas que praticam esse cotidiano e, sobretudo, a partir de questões e/ou temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas.

Nas pesquisas com o cotidiano (FERRAÇO, 2003), não faz sentido falar sobre as verdades científicas construídas em relação à “a guarda escolar” ou sobre “a escola”. Pesquisar “sobre” traz as marcas do controle do pesquisador que, seguro do lugar que ocupa, domina a cena. No entanto, se “estamos incluídos, mergulhados em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos ‘sobre’, de fato, acontecem os estudos ‘com’ os cotidianos. [...] Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros, mas nós somos também esses outros e outros ‘outros’” (FERRAÇO, 2003, p. 160).

¹⁶ Tais dados fazem parte de um relatório que a Guarda Municipal Escolar disponibiliza ao final de cada ano.

No lugar de pesquisar “sobre”, nos dedicamos, então, a pesquisar com (FERRAÇO, 2003). Uma escolha que nos move a trabalhar com as narrativas dos sujeitos das escolas como pistas, possibilidades de identificação/compreensão da produção de políticas de currículo em suas relações com processos de formação. Para Guimarães (2006):

As narrativas constituem o eixo do nosso olhar conhecedor [...]. Com efeito, desde há muito, a vida ordinária, comum a todos os homens, tem sofrido menosprezo daqueles estudiosos que nela enxergaram apenas o predomínio da opinião [...] Quando abordada pelos sociólogos objetivistas, a vida comum é explicada por uma operação científica que a separa dos saberes e dos discursos configuradores das experiências vividas pelos sujeitos. A esta perspectiva objetivista opõem-se as sociologias fenomenológicas que pretendem descortinar, na própria multiplicidade das experiências singulares dos atores e dos agentes, figuras recorrentes que regulem o sentido das ações e dos discursos da experiência cotidiana (GUIMARÃES, 2006, p. 8-9).

Alves (2005), por sua vez, considera necessário discutir algumas críticas feitas ao uso de narrativas em trabalhos de pesquisadores preocupados com o cotidiano. Uma dessas críticas refere-se à multiplicidade de sentidos que essas situações evocam.

Nessas pesquisas, ouvir uma narrativa [...] traz, a cada um que ouve, dentro das redes de conhecimentos e significados a que pertence, a possibilidade de ‘ver’, ‘sentir’, ‘entender’ e ‘ouvir’ coisas muito diferentes. A questão é saber se isto significa, apenas, as dificuldades de uso desses recursos ou indica a ampliação de possibilidades na análise de uma dada situação, exigindo que incorporem, necessariamente, a complexidade e potencialidade que cada acontecimento traz em si. Os que trabalham com as pesquisas nos/dos/com os cotidianos tendem a adotar essa segunda posição (ALVES, 2005, p. 8).

Seguindo esse caminho e como forma de compreender as ações da Guarda Escolar, fomos ao encontro desses profissionais para conversar, buscando compreender melhor o que fazem e como estabelecem suas relações com o cotidiano escolar e, do mesmo modo, provocamos algumas conversas com os praticantes da escola para tentar encontrar pistas dessas redes de relações — escola e Guarda Escolar.

Sobre violência e escolas

Quando falamos da violência que atinge as escolas, não tratamos de um fenômeno novo, considerando, entretanto, que essas práticas vêm tomando feições diferentes a partir dos anos 1980 e 1990. A variedade de expressões dessa violência aumentou consideravelmente nos últimos tempos, o que contribuiu para produzir o que poderíamos chamar de angústia social

quando essas questões afetam as relações nas escolas, que deveriam ser *espaços-tempos* (ALVES, 2001) de uma vida bonita.

Além disso, a idade dos jovens envolvidos em situações de violência é cada vez menor, com vários relatos e experiências em escolas incluindo crianças bem pequenas. Segundo Charlot¹⁷ (2002, p. 434), “[...] é a representação da infância como inocência que é tingida aqui, e os adultos interrogam hoje sobre qual será o comportamento dessas crianças quando se tornarem adolescentes”.

Por mais que existam projetos pedagógicos que visem à inserção das comunidades nas escolas, pautando prioridades, desejos e expectativas desses sujeitos praticantes (CERTEAU, 1994), que também habitam nesse cotidiano escolar, as culturas da escola e discentes ainda nem sempre “dialogam”. Percebe-se muitas vezes que esse espaço social é marcado pelos desencontros entre a instituição escolar e as particularidades culturais das populações pobres (SANTOS, 2001).

Segundo Charlot (2002), parte do agravamento das situações de violência dentro nas escolas deve-se ao fato de elas servirem de palco a invasões e acertos de contas, resultantes de questões externas a esse espaço. Insegurança, adoecimento, angústia e temores são manifestados pelos diferentes professores, pedagogos, coordenadores, pais e estudantes, ameaçados constantemente, mesmo quando o dia a dia aparentemente demonstra calma. Concordamos com a ideia de que “violência gera violência” e pode ser confirmada na medida em que “conviver com a violência aumenta o risco de vir a exercer ou de converter-se numa vítima, especialmente quando a exposição se produz em momentos de especial vulnerabilidade, como a infância e a adolescência” (DIAZ-AGUADO; ARIAS 1995 apud MARTINS, 2005, p. 95).

Parece comum reduzir “a violência escolar” a atos de violência física, mas De Paula e Salles (2010) apontam outras formas de violência: a verbal, o não cumprimento das regras, as depredações e os comportamentos antissociais. Na verdade, para compreender as violências nas escolas, é fundamental analisar o que tem sido reconhecido como “violência escolar”.

Tal situação de angústia social leva a discursos sociomidiáticos que têm a tendência de amalgamar fenômenos de natureza muito diferente. Também os sociólogos e os pesquisadores em ciências da educação são obrigados a elaborar, em seus trabalhos, distinções conceituais que permitam introduzir certa ordem na

¹⁷ Professor de Ciências da Educação, ESCOL, Université Paris 8 Saint Denis.

categorização dos fenômenos considerados como ‘violência na escola’. Mas a tarefa não é fácil (CHARLOT, 2002, p. 434).

Charlot (2002), então, distingue a violência em três categorias: violência

na escola, violência à escola e a violência da escola. Para esse estudioso, a violência na escola não é verificada em sua natureza. A violência à escola atinge a própria natureza da instituição: violência contra o professor e depredação do espaço são exemplos dessa categoria. A violência da escola, para Charlot (2002), é aquela em que a escola age contra os estudantes: uma violência institucional simbólica. É necessário compreender que os tipos de manifestações de violência atingem as escolas e são relevantes, para que caminhos mais inclusivos sejam pensados, apesar dos desafios e complexidade da violência em contexto escolar. De fato, Debarbieux (2002) destaca a violência escolar como não situada no rol de punições na esfera penal, atingindo, entretanto, de outras formas, vários praticantes desse cotidiano. Talvez, por considerar essa complexidade (MORIN, 2007), ainda precisamos refletir que as violências se diferenciam da “transgressão e incivilidade”.

Tal distinção é particularmente útil, não só porque permite não misturar tudo em uma única categoria, mas também porque designa diferentemente lugares e formas de tratamento dos fenômenos. Assim, um tráfico de drogas não depende de conselho de disciplina do estabelecimento, mas da polícia e da Justiça; inversamente, um insulto ao ensino deve ser tratado pelas instâncias do estabelecimento e não justifica que se chame a polícia. Quanto à incivilidade, ela depende fundamentalmente de um tratamento educativo (CHARLOT, 2002, p. 437).

Contudo, Charlot (2002) considera que essa “separação”, em razão da complexidade e ampliação das práticas de violência na sociedade atual, pode se apresentar como frágil e ultrapassada. Os comportamentos se misturam e “incivilidades” se tornam agressões e suas vítimas se sentem atingidas e violentadas pelo desrespeito a que muitas vezes são submetidas no cotidiano de escolas, que, como dissemos, é atravessado pelas mazelas sociais.

Sobre processos de constituição da Guarda Escolar Municipal

Silva e Assis (2018) fazem uma esclarecedora revisão sistemática de literatura sobre estratégias de prevenção e enfrentamento da violência em escolas. Segundo as autoras (2018, p. 10),

Em geral, as propostas de prevenção da violência nas escolas têm sido norteadas por iniciativas das próprias escolas, por instituições privadas ou por políticas públicas. Essas iniciativas vêm privilegiando diferentes aspectos: ora propõem estratégias de formação, reflexão e treino em competências sociais direcionadas a estudantes e docentes e demais funcionários, ora são caracterizadas por ações que envolvem a articulação do binômio segurança e participação. Ações nesse sentido são caracterizadas pelo aumento de espaços de participação e interação da escola com seus usuários, como a abertura das escolas nos finais de semana (SPOSITO, 2013) e a incorporação da segurança pública na escola, com práticas de ronda escolar e palestras da Guarda Municipal (SPOSITO, 2013).

A Guarda Escolar se apresenta como alternativa preventiva ou, melhor dizendo, reforço ao enfrentamento da violência nas mais vastas conceituações, e tem como objetivo a construção de um ambiente seguro e propício ao ensino e aprendizagem. Em parceria com a comunidade escolar, desenvolve e executa projetos que visam à solução dos problemas nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Vila Velha, auxiliando no processo de construção da cultura de paz. Santos (2001) ressalta os pontos em comum nos programas de combate à violência nas escolas: o envolvimento e a compreensão da realidade dos jovens, a busca de satisfação de anseios, o desenvolvimento de um ambiente harmonioso e cooperativo entre professores, alunos e comunidade, e a preocupação com as atividades desenvolvidas pela escola fora dos horários e dias habituais.

A criação da Guarda Escolar faz parte do desenvolvimento da própria Guarda Municipal, num processo de democratização do Brasil. A Constituição Federal de 1988, denominada Constituição Cidadã, no capítulo que versa sobre a segurança pública, no art. 144, *caput*, determina que “os municípios poderão constituir guardas municipais destinadas à proteção de seus bens, serviços e instalações, conforme dispuser a lei.” Ao mesmo tempo em que a nova Constituição manteve velhos modelos das polícias e suas atribuições, mencionou pela primeira vez, nesse nível jurídico, a presença das Guardas Municipais. Entretanto, a Lei 13.022/2014, também chamada Estatuto das Guardas Municipais, delineou suas atribuições e retirou sua restrição ao cuidado dos prédios públicos. “A lei, na prática, descreve e organiza quais são os ‘serviços’ de segurança pública que um município pode desenvolver dentro do atual desenho constitucional.” (KOPITKE, 2016, p. 75)

A Lei nº 13.022/2014 trouxe uma mudança paradigmática para a Segurança Pública, em especial no que se refere à prevenção da violência. Freire (2009) apud Madeira e Rodrigues (2015, p. 5), apresenta três fases ou paradigmas por que as políticas públicas de segurança pública passaram: “O paradigma da segurança nacional, vigente no período da ditadura militar; o paradigma da segurança pública a partir da Constituição Federal de 1988; e o paradigma da segurança cidadã, que tem início por volta do ano 2000”. Quanto à prevenção da violência

escolar, a Lei nº 13.022/2014 atribui às Guardas Municipais a competência de atuar mediante ações preventivas na segurança escolar. Assim, justifica-se o fortalecimento dessa modalidade dentro das Guardas Municipais, com capacitações e investimentos em materiais de trabalho.

XVIII – atuar mediante ações preventivas na segurança escolar, zelando pelo entorno e participando de ações educativas com o corpo discente e docente das unidades de ensino municipal, de forma a colaborar com a implantação da cultura de paz na comunidade local. (BRASIL, 2014).

O art. 6º da mesma lei esclarece que a criação da Guarda Municipal se dá pelo próprio município, por lei, devendo estar em consonância com o art. 144 da CF/88. É assim que a Guarda Municipal de Vila Velha nasce, a partir da Lei Municipal nº 5.460/2013, que revoga a Lei nº 5.240/2011. A Guarda, antes denominada Guarda Civil Municipal de Vila Velha, passa a ser denominada “Municipal”. Os “Guardas Civis” passam a fazer parte da Guarda Municipal a partir de então. Aqueles guardas vinculados estritamente às questões do trânsito optaram entre permanecer como estavam e se incorporarem à “nova guarda”. No final do ano passado, em 28 de dezembro de 2017, a Prefeitura lança a Portaria nº 082/2017 que, entre outras resoluções, define as competências da Guarda Escolar, mais especificamente do Grupamento Especial da Guarda Escolar:

Art. 3º Competem ao Grupamento Especial da Guarda Escolar, respeitadas as competências dos demais grupamentos da Guarda Municipal de Vila Velha:

I - atuar de maneira preventiva na segurança escolar, zelando pelas unidades de ensino municipal, bem como o seu entorno, cooperando com as ações educativas com o corpo discente e docente, de forma a colaborar com a implantação da cultura de paz na comunidade local, respeitados os fundamentos estabelecidos na lei nº 13.022/2014 e na lei municipal nº 5.460/2013;

II - promover campanhas educativas na comunidade escolar de orientação, fiscalização, controle e segurança no trânsito, nas proximidades dos estabelecimentos escolares, consoante as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Trânsito (CONTRAN);

III - operar dentro dos ditames legais, consoante a lei federal nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), em casos de atos infracionais e crimes praticados por escolares ou membros da comunidade escolar;

IV - prevenir e inibir pela vigilância e presença nas escolas, bem como, coibir infrações penais ou administrativas e atos infracionais praticados por escolares que atentem contra os bens, os serviços e as edificações municipais de ensino;

V - utilizar-se do uso diferenciado da força, quando necessário, considerando os princípios constantes da lei nº 13.060/2014;

VI - utilizar-se de aparatos e todos os meios disponíveis para garantir a proteção dos direitos individuais e coletivos dos membros da comunidade escolar;

VII - empreender visitas de rotina nas unidades da rede de ensino do município de maneira a eliminar os pontos sensíveis que tornam vulneráveis a segurança, garantindo a manutenção de uma escola mais segura;

VIII - planejar e participar da realização de palestras educativas com o fito de prevenir a violência e a prática dos atos disciplinares e infracionais previstos no Regimento Disciplinar Escolar, que possam ser cometidos por escolares;

IX - participar de cursos, treinamentos, seminários e quaisquer outros eventos voltados para a área de atuação, que visem o constante aperfeiçoamento, qualificação e promoção dos servidores pertencentes ao grupamento escolar;
X - elaborar planilhas e relatórios das atividades diárias, visando coletar dados e estatísticas da atuação da Guarda Escolar, subsidiando as ações do Comando da Guarda Municipal e demais Secretarias e Órgãos de Segurança Pública;
XI – Atuar em consonância com outros órgãos municipais, estaduais e federais, contribuindo para o desenvolvimento de políticas públicas de prevenção no município. (VILA VELHA, 2017).

Sobre a atuação do Grupamento Especial da Guarda Escolar (GEGE), percebem-se duas frentes: uma bem parecida com a Guarda Municipal em suas competências gerais; e outra, que merece destaque, com objetivo de prevenção e expressão educativa diferenciada: “Aqui são guardas com projetos de prevenção, dedicados a criar condições para que os problemas da violência e do crime não penetrem nas escolas ou que possam ser contidos no nascedouro.” (BRETAS; MORAIS, 2009, p. 170).

Sobre os encontros com os praticantes da Guarda Escolar Municipal: algumas pistas e apontamentos

Os resultados obtidos pelo trabalho da Guarda Escolar em 2017 foram apresentados em forma de relatório. Além disso, foram fornecidas informações quanto à criação, normatização e ações da Guarda Escolar por meio de documentos usados em apresentações e cursos no município de Vila Velha, envolvendo a comunidade escolar.

A Guarda Escolar atende 98 escolas, localizadas nas cinco regiões administrativas do Município de Vila Velha. Em 2017 o horário de atendimento foi das 6h às 22 horas. Durante esse mesmo ano contou com 24 guardas armados e cinco viaturas, que atuam de duas formas: 1. Por meio de ações preventivas e educativas, tais como visitas às escolas, palestras e participação em reuniões de pais; 2. Por ações oriundas de ocorrência policial, em casos de crimes e atos infracionais.

No início havia certa confusão por parte da escola, quanto à solicitação da Guarda para atendimento das demandas que envolviam ocorrências. Não raro a Guarda foi (e ainda é, mesmo que em menor proporção) solicitada para questões disciplinares, como uso de boné, celular e brigas, entre outras situações cotidianas regulamentadas pelo Regimento Disciplinar (VILA VELHA, 2013), cujas ações educativas e punitivas são de incumbência da coordenação escolar e/ou de outro profissional da escola. Vale lembrar que a Guarda Escolar também atende ocorrências não ligadas ao ambiente escolar, quando solicitada. Porém, somente ela pode atender solicitações oriundas das escolas.

Um exemplo de demanda que extrapola o *espaço-tempo* (ALVES, 2001) da escola foi a contribuição desses profissionais no início de 2017, quando o Espírito Santo enfrentou uma das suas piores crises de Segurança Pública, em função da greve dos policiais militares. Durante esse período de greve a Guarda Municipal de Vila Velha atendeu variadas ocorrências e a Guarda Escolar provisoriamente também participou da segurança, proteção e enfrentamento de diferentes crimes. A corporação também participa de eventos como as comemorações da Festa da Penha, em Vila Velha¹⁸, credenciando os veículos para evitar transtornos aos moradores da região da Prainha, e em eventos escolares, como os “Jogos na Rede”, passeios ciclísticos, caminhadas, desfiles cívicos, festas folclóricas e demais atividades que envolveram a participação da comunidade ou abrangeram a atuação dos estudantes em atividades fora do ambiente da escola.

No âmbito escolar, em 2017, a Guarda Escolar participou do processo de eleição dos diretores da Rede Municipal de Ensino, oportunizando um clima democrático durante a votação. Também, no início das aulas, promoveu campanhas educativas em várias escolas municipais que consistem na recepção aos alunos e orientação da comunidade escolar na prevenção de crimes, contravenções e atos infracionais, por meio da adoção de medidas que visem uma melhor convivência no espaço público e ao redor das escolas. Outra ação foi a orientação aos servidores, pais e condutores de *vans* e ônibus escolares quanto às possíveis irregularidades na condução dos veículos, no interesse da segurança dos estudantes.

As palestras ministradas em 2017 envolveram temáticas como o “Regimento Disciplinar Escolar” (direitos e deveres) instituído pelo município de Vila Velha; uma melhor compreensão do “Estatuto da Criança e do Adolescente”; a “Lei 8069” (direitos e deveres); “Boa Convivência no Ambiente Escolar”; e o “Procedimento Operacional Padrão (POP) da Guarda Escolar”, que se refere à atuação quando ocorrem atos infracionais.

As “visitas preventivas” – ou seja, o acompanhamento às escolas – ocorreram de acordo com um planejamento semanal que define coletivamente as prioridades e necessidades mais urgentes. Por meio dessas visitas, os profissionais da Guarda tomam conhecimento das angústias, questionamentos, expectativas, urgências e emergências do cotidiano escolar, e usam essas informações para o planejamento e a definição das estratégias e abordagens a ser adotadas para os encaminhamentos preventivos das práticas de violência nas escolas. Sentimos, durante

¹⁸ Uma importante festa religiosa que reúne fiéis e turistas do Brasil inteiro. Acontece após a Páscoa, na região que compreende um dos importantes pontos históricos do Espírito Santo, a Prainha, local onde se deu a colonização do estado.

as conversas com os profissionais da Guarda e das escolas, que a presença física desses “guardas escolares” desestimulou e inibiu ações criminosas e/ou outros atos infracionais nas proximidades das unidades escolares onde atuam.

Durante os encontros, tomamos conhecimento das divisões feitas pela municipalidade para os atendimentos. O planejamento das visitas preventivas e a organização da Guarda levam em consideração a distribuição das escolas por áreas: a Região Um – Grande Centro – dispõe de 21 unidades escolares e ali foram feitas, em média, oito visitas por mês. A Região Dois – Grande Ibes – tem quatorze unidades, com uma média de dez visitas/mês. A Região Três – Grande Aribiri – compreende 27 escolas, que receberam em média cinco visitas/mês. A Região Quatro – Grande Cobilândia – abriga 16 unidades, com onze visitas/mês, em média. Por fim, a Região Cinco – Grande Jucu/Terra Vermelha – é composta de 20 unidades escolares, com sete visitas/mês, em média.

Durante o ano de 2017 foram 6.410 visitas e 147 ocorrências. Os atos infracionais e crimes presentes nessas ocorrências foram: materiais ilícitos – 19 ocorrências; arma/simulacro – oito ocorrências; bebida alcoólica – oito ocorrências; vias de fato (brigas) – 44 ocorrências; furto¹⁹ – 23 ocorrências; roubo²⁰ – cinco ocorrências.

A comparação entre os dados levantados em 2017 com os de 2016 é bastante emblemática. Em 2016 foram 1.261 visitas, com 157 ocorrências, num período de oito meses. Em 2017, como já dito, foram 6.410 visitas, com 147 ocorrências. Percebe-se um aumento elevado do número de visitas, sem que a quantidade de notificações diminua na mesma proporção. Todavia, como a Pesquisa Nacional de Vitimização (BRASIL, 2013) indica cerca de 80% de subnotificação, a presença da Guarda Municipal pode ter melhorado a proporção em que os fatos são comunicados à autoridade pública, sem que necessariamente a violência (fatos concretos) tenha se mantido igual, como poderia parecer à primeira vista.

Por outro lado, cabem algumas ponderações sobre os dados de 2016. Primeiramente, entre abril e julho só foram apresentados os dados das escolas das regiões 3 e 5. Entende-se que o atendimento preferencial desse primeiro período da GE foi voltado a essas regiões, por demandarem mais atenção na época por parte da segurança pública. Outra questão importante é que em 2016 o trabalho da GE ainda era pouco divulgado. Seria preciso igual levantamento das ocorrências em escolas pela PM, principal referência nesses casos até então. Como se vê,

¹⁹ Subtração de patrimônio, sem violência contra a pessoa.

²⁰ Subtração de patrimônio, com violência contra a pessoa.

ainda não existe uma série histórica homogênea que permita a comparação. O número de notificações pode não corresponder à quantidade de efetivas ocorrências. Além disso, fatores como expectativas maiores ou menores de recuperação do patrimônio/punição do ofensor, maior ou menor confiança nas instituições etc., facilidade ou dificuldade de acesso à autoridade e maior ou menor burocracia no atendimento podem determinar grandes variações na proporção de subnotificações (BRASIL, 2013; RENNÓ, 2001; SILVA; RIBEIRO, 2016).

Isso faz pensar nas concepções de políticas públicas de educação em curso quando se estabelecem essas relações “entre escolas e polícia militar”. Por tudo que fazemos e vivemos nas escolas públicas, consideramos fundamental não naturalizar essas redes.

Cuidar do outro: narrativas e sentimentos

A comparação de dados estatísticos da Guarda Escolar entre 2017 e 2016 pode ser inconclusiva. No entanto, apresenta alguns *indícios e pistas* (GINZBURG, 1989) dessas relações com as escolas que procuramos visibilizar e problematizar.

Mesmo que as informações fossem “absolutas, objetivas, claras e precisas”, produzidas por meios sofisticados e ou por meio de “um rigor metodológico”, tais dados estatísticos nem sempre evidenciam os movimentos táticos e sorrateiros presentes nessas relações de produção.

A estatística ‘apreende o material destas práticas e não a sua forma; ela põe à mostra os elementos utilizados e não o ‘fraseado’ devido à bricolagem, à inventividade ‘artesanal’, à discursividade que combinam esses elementos, todos ‘recebidos’ e de cor indistinta. Por isso ‘a sondagem estatística só ‘acha’ o que é homogêneo. Ela reproduz o sistema a que pertence’ (GIARD, 1998, p. 15-16).

Portanto, “as operações e os usos individuais, suas ligações e as trajetórias variáveis dos praticantes” (GIARD, 1998) nem sempre são evidenciados nesses dados objetivados. Essa compreensão reforça as conversas que buscamos travar com membros da Guarda Escolar, com professores e coordenadores das escolas, tentando compreender a *complexidade* (MORIN, 2007) dessas redes tecidas. Então, a partir das narrativas desses praticantes da Guarda e da escola trazidas neste texto, procuramos encontrar *pistas* que ajudem a pensar um pouco mais em algumas políticas educacionais, que se tecem nesses cotidianos vividos, possibilitando pensar uma segurança pública por meio de ações de integração e de processos interdisciplinares tecidos entre os agentes que compõem a administração direta do município de Vila Velha, as escolas e os munícipes; ou seja, em políticas educacionais nascidas dessas redes que apontem

outros modos de existência menos repressivos e excludentes, indicadores de caminhos de uma vida mais bonita.

Em um dos encontros com membros da Guarda Escolar que se disponibilizaram às conversas (daí a seleção aleatória), durante quase 60 minutos, pudemos falar de formação, organização, desafios e avanços no cotidiano desses profissionais. Tomamos conhecimento de que a Guarda é equilibradamente composta por homens e mulheres. A maioria tem menos de 30 anos, e dos seis praticantes (CERTEAU, 1994) que participaram do encontro, apenas dois tinham mais de dois anos de Guarda Municipal. Todos são servidores efetivos do município e têm seu vínculo, a princípio, no grupamento mais amplo da Guarda. Após aprovação em concurso público, os interessados podem pertencer ao grupo da Guarda Escolar, desde que sua opção seja aceita pelo comando, uma vez que precisam atender aos pré-requisitos e critérios estabelecidos. Não podem, por exemplo, ter vícios como cigarro e álcool e devem atender a requisitos subjetivos sublinhados durante as entrevistas. Ou seja, fazer parte desse grupamento requer um perfil adequado à função.

Como dito durante as conversas, o “grupamento especial da Guarda Escolar” recebe treinamento próprio e somente esses profissionais podem atender as ocorrências escolares, principalmente quando incidem sobre alunos ou o corpo de funcionários. Quando necessário, como no caso da greve dos policiais, no início de 2017, podem também atender as ocorrências do grupamento mais amplo.

A Guarda Escolar de Vila Velha tem apenas dois anos e a portaria de regulamentação desses serviços, como política pública, data de dezembro de 2017. Sendo assim, o plano de carreira de cargos e salários ainda não está concluído, o que causa grande angústia nesses profissionais. Além disso, segundo eles, as constantes mudanças que afetam a administração municipal também trazem insegurança quanto à continuidade e efetividade dos projetos desenvolvidos junto às escolas.

Mesmo há pouco tempo nessa função, os membros da Guarda Escolar demonstram grande envolvimento e senso de responsabilidade com o trabalho que desempenham. Durante a conversa, falaram dos projetos que desejam concretizar, e dos estudos e pesquisas a que gostariam de se dedicar, o que ainda não foi possível.

Buscando entender a atuação da Guarda Municipal a partir do que esses profissionais têm a dizer e a partir do olhar do outro, fomos ao encontro de seis coordenadores que trabalham em escolas das cinco regiões de Vila Velha. Eles foram unânimes na avaliação positiva do trabalho da Guarda junto às escolas. Ressaltaram a habilidade dos “guardas” em lidar com as situações cotidianas e falaram da sensibilidade nas abordagens e da presteza dos atendimentos.

Tanto os coordenadores quanto os “guardas escolares” apontaram a necessidade de criação de *espaços-tempos* (ALVES, 2001) de formação entre os dois grupos, com o objetivo de buscar caminhos comuns, mais compartilhados, que produzam comunicação mais efetiva em busca de ações contra a violência e da construção da cultura de paz.

Os dois grupos mencionaram a necessidade da inclusão da família nas ações que visam diminuir a violência. Para eles, grande parte das situações de violência no cotidiano escolar é oriunda de redes externas à escola e a parceria da família e da comunidade poderia conduzir a caminhos mais solidários e efetivos. Muitas vezes, sentem-se desestimulados ao perceber que os estudantes envolvidos em violência sofrem com e pela “negligência” dos pais.

Quando foi pedido aos profissionais da Guarda que compartilhassem uma situação que os tenham deixado transtornados durante os atendimentos, relataram momentos em que as crianças sofriam algum tipo de abuso ou negligência por parte da família. Esperava-se que os guardas relatassem alguma situação de apreensão de drogas, armas ou outro ato infracional, mas contaram casos de abandono familiar. Falas do tipo “deu vontade de levar a criança comigo” e “sempre passamos para verificar se a criança ainda se encontra no local” fizeram parte dos relatos.

Os profissionais da Guarda e as coordenações escolares entendem que as políticas públicas de educação e segurança são falhas, considerando as demandas e desafios que enfrentam e a complexidade das suas práticas. Guardas e coordenadores apontaram a dificuldade do enfrentamento do tráfico de drogas que permeia a escola e acaba ultrapassando seus muros. Muitas vezes encontram crianças e adolescentes portando e/ou tentando vender essas substâncias em seu interior. Todos consideram essenciais as ações preventivas no combate a essa prática e sugeriram palestras e campanhas educativas.

No entanto, pensar em práticas de violência, especialmente em contextos escolares, sem tratar do desmonte das atuais políticas sociais parece uma redução da complexidade dessas questões. Pensar em segurança pública sem tratar do cuidado das vidas humanas também indica essa redução. Assim, quando tratamos, neste artigo, da “Guarda Escolar” como dispositivo de um novo fazer e pensar a segurança pública, apostamos que outras relações podem e precisam ser construídas entre os praticantes dessas instituições, mas não só. Também a produção de outros modos de “pensar fazer” (CERTEAU, 1994) nas relações com as crianças, adolescentes e jovens das camadas populares deve romper com ideias estereotipadas desses “praticantes anônimos da vida cotidiana” (CERTEAU, 1994), balizando processos mais acolhedores desses praticantes em suas diferenças e legitimidades.

Considerações finais

A Guarda Escolar de Vila Velha faz parte de uma mudança de paradigma que vem acontecendo desde o processo de democratização previsto na Constituição Federal de 1988. Contudo, tal processo, que afetou outras áreas dos direitos fundamentais, no que se refere à segurança pública, ainda apresenta resultados tímidos. A violência nas escolas não é recente, mas percebe-se que assume dimensões cada vez mais angustiantes, pela gravidade das ocorrências e a abrangência dessas práticas, manifestadas de diversas formas. Exemplos não faltam: os processos de ensino e aprendizagem, e os índices de reprovação, evasão e exclusão – que têm produzido muitas “crianças em situação de fracasso escolar” (CHARLOT, 2002) –, além do “domínio” desse espaço por grupos armados e ligados ao tráfico de drogas.

A segurança pública não se resume ao policiamento ostensivo, às repressões, a penas mais duras e ao encarceramento. Também as ações exclusivamente punitivas das escolas, em seus regimentos internos, pouco colaboram. Educação e segurança devem ter um olhar mais integrado para essas práticas de violência. As ações imediatistas, geralmente acompanhadas de modelos e padrões de conduta, não têm respondido às questões atuais que afetam o cotidiano das escolas.

A Guarda Escolar de Vila Velha, na medida em que se estrutura, poderá perseguir seus objetivos de ampliar as ações preventivas e educativas, considerando “o outro como legítimo outro na convivência” (MATURANA, 1998). Assim como a segurança pública ainda não consegue se desvencilhar da justiça retributiva, a eficácia da Guarda Escolar se percebe, em muitos casos, na presença física como forma de intimidação. Contudo, como preveem as legislações e a última portaria publicada pelo município, a aposta é que esse dispositivo de governo possa exercer ações preventivas de caráter educativo tais como palestras, projetos nas comunidades, visitas às escolas e campanhas como movimentos de transformação social.

A partir das narrativas dos guardas, professores e coordenadores, conectam-se percepções da violência que afeta as escolas, bem como suas causas e angústias. Quando ouvidas, as narrativas desses praticantes (CERTEAU, 1994) parecem se confundir, como se pertencessem ao mesmo grupo que fala dessa complexidade atravessada por práticas de violência. Se essas situações e fatos “estão em sintonia”, as possíveis saídas também podem ser coletivas e compartilhadas. Ampliando os diálogos entre a escola e a Guarda Escolar, as famílias são fios dessas redes a ser puxados, e desses debates não podem se ausentar.

Referências bibliográficas

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbos de; ALVES, Nilda (Org). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-37.

_____. Redes educativas “dentrofora” das escolas exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, Lucíola (Org). **Convergências e tesões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, ensino de educação física, ensino de geografia, ensino de história, escola, família e comunidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Redes Urbanas de Conhecimentos e Tecnologias na Escola. In: **XXVIII Congresso**. 2005.

BECKER, Howard S. **Outsiders: estudo de sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

AZEVEDO, Joanir Gomes; ALVES, Nélia Guimarães. **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**. Rio de Janeiro: DP&A 2004.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

_____. **Lei nº 13/022**, de 8 de agosto de 2014. Dispõe sobre o Estatuto Geral das Guardas Municipais. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13022.htm>. Acesso em: 5 maio 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. SECRETARIA NACIONAL DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Pesquisa Nacional de Vitimização**. 2013. Disponível em: <www.crisp.ufmg.br/wp-content/uploads/2013/10/Sumario_SENASP_final.pdf>. Acesso em: 15 maio 2018.

BRETAS, Luiz Marcos; MORAIS, David Pereira. Guardas Municipais: resistência e inovação. **Coleção Segurança com Cidadania**, Brasília, ano I, n. 1, p. 159-173, 2009.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, v. 4, n. 8, p. 432-443, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16>>. Acesso em: 6 maio 2018.

CERTAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes 1994.

DEBARBIEUX, Éric. A violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catharine (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília, DF: UNESCO, 2002. p. 57-87. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720por.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2018.

DE PAULA, Joyce Mary Adam; SALLES, Leila Maria Ferreira. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 2, p. 217-232, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000500013&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 6 maio 2018.

DIAZ-AGUADO, Maria José; ARIAS, Rosário M. **Ninos com Dificuldades Socioemocionales**: Instrumentos de Evaluación. Madri: Ministerio de lo Trabajo y de los Assuntos Sociales. 1995

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. RJ: DP&A, 2003. p. 157-175.

GIARD, Luci. Apresentação. In: CERTEAU, Michel. **Artes de fazer**: a invenção do cotidiano. Petrópolis: Editoras Vozes, 1998.

GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

KOPITKE, Alberto. Guardas Municipais: entre a tentação da tradição e o desafio da inovação. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, v. 10, n. 2, p. 72-87, 2016. Disponível em: < <http://www.revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/695>>. Acesso em: 4 maio 2018.

MADEIRA, Lígia M.; RODRIGUES, Alexandre B. Novas bases para as políticas públicas de segurança no Brasil a partir das práticas do governo federal no período 2003-2011. **Revista de Administração Pública-RAP**, v. 49, n. 1, 2015. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/html/2410/241033756001/>> Acesso em: 5 maio 2018.

MARTINS, Angela Maria; MACHADO, Cristiane; FURLANETTO, Ecleide Cunico. Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 566-592, 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3798>; Acesso em: 14 dez. 2017.

MARTINS, Maria José D. O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 18, n. 1, p. 93-115, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37418106>>. Acesso em: 5 maio 2018.

MATOS, Maria Izilda S. Cotidiano e cultura: história, cidade e trabalho. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

RENNÓ, Lucio R.. Confiança interpessoal e comportamento político: microfundamentos da teoria do capital social na América Latina. **Opin. Publica**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 33-59, 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762001000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 maio 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-62762001000100003>.

SILVA, Flaviany Ribeiro da; ASSIS, Simone Gonçalves. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. e157305, jan. 2018. ISSN

1678-4634. Disponível em: <<http://www.journals.usp.br/ep/article/view/143502/138189>>. Acesso em: 5 maio 2018.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência na escola, uma questão social global. **Violencia, sociedad y justicia en América Latina**, p. 117-133, 2001. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/violencia/dossantos.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2018.

SANTOS, Mayta Lobo dos; GOMIDE, Paula Inez Cunha. **Justiça restaurativa na escola: aplicação e avaliação do programa**. Curitiba: Juruá Editora, 2014.

VILA VELHA (MUNICÍPIO). **Lei nº 5.460/2013**. Dispõe sobre a reorganização e atribuições da Guarda Municipal de Vila Velha, Revoga a Lei Municipal nº 5.140/2011 e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.vilavelha.es.gov.br/legislacao/Arquivo/Documents/legislacao/html/L54062013.html>>. Acesso em: 5 maio 2018.

_____. Portaria nº 082 de 28 de dezembro de 2017. **Diário Oficial [do] Município de Vila Velha**, Vila Velha, 28 de dezembro de 2017. Seção 1, p. 1.

_____. Resolução n.º 21/2013. **Regimento Disciplinar das Instituições Escolares da Rede Municipal de Vila Velha**. 2013. Disponível em: <<http://www.vilavelha.es.gov.br/midia/paginas/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2021-2013.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2018.

CAPÍTULO 9

A escola e os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto em escolas públicas em uma capital do nordeste do Brasil

Maria Pilar Cerqueira Maquieira Menezes

Mestre em Segurança Pública, Justiça e Cidadania pela Universidade Federal da Bahia.
Promotor de Justiça do Ministério Público Estadual da Bahia.
pilarcmm@terra.com.br

Sônia Cristina Lima Chaves

Doutora em Saúde Pública – Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, Justiça e Cidadania – Universidade Federal da Bahia. schaves@ufba.br

Maria Regina Lopes Gomes.

Professora Universidade de Vila Velha. Doutora e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. maria.gomes@uvv.br

Resumo

Poucos são os municípios brasileiros que executam e acompanham o cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto pelos adolescentes em conflito com a lei. Este estudo analisou a execução das medidas socioeducativas em meio aberto em escolas públicas do município de Salvador no ano de 2016. Foi um estudo avaliativo com abordagem quanti-qualitativa, onde um modelo lógico preliminar foi elaborado e este foi posteriormente confrontado com a execução da política, gerando-se um modelo lógico com foco na prática do programa. Entrevistas foram conduzidas (n=12), sendo cinco técnicos de 5 dos 7 CREAS e sete diretores de escolas públicas municipais e estaduais. Embora as medidas socioeducativas em meio aberto venham sendo executadas, o programa é incipiente em Salvador – Bahia. Os pontos para melhoria apontam que a necessidade de maior interface entre escola, poder judiciário e assistência social. Observou-se que as escolas desconhecem os documentos oficiais que orientam o cumprimento de medida socioeducativas em meio aberto de alunos regularmente matriculados, logo não há estratégias pedagógicas específicas de aprendizagem destinadas a estes adolescentes. O Plano de Atendimento Individual – PIA – é um instrumento pouco utilizado para o acompanhamento da trajetória escolar. Recomenda-se a realização de estudos dos municípios brasileiros para conhecimento dos modelos de implantação do programa no país.

Palavras-chave: Assistência social. Medida socioeducativa. Meio aberto. Adolescente. Escola.

Introdução

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - é um instrumento de proteção e valorização da infância e da juventude, que entrou em vigor em 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990). Criticado por muitas pessoas como um instrumento de garantias de direitos e distante da realidade do país, é dotado de dispositivos avançados para serem implementadas na sociedade brasileira. Esse instrumento, que cumpriu 28 anos de existência, tem demonstrado que o Estado brasileiro não só conseguiu acolher constitucionalmente a doutrina da proteção integral, mas consubstanciou essa proteção no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Nesse sentido, a doutrina da proteção integral assegura que as crianças e adolescentes passem a ser considerados sujeitos de direitos, que devem ser amparados, aconselhados e corrigidos. O Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente é constituído pela associação e agregação das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, visando à aplicação de instrumentos normativos e o funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente no nível federal, estadual e municipal (Brasil, 1990).

Além destas legislações, para uma atuação em rede é necessário contar com o Sistema Único de Assistência Social – SUAS (Brasil, 2011), onde estão estabelecidas as atribuições dos CREAS, o Sistema Único de Saúde – SUS (Brasil, 1990), e o Sistema de Educação através da Lei das Diretrizes e Bases (Brasil, 1996).

Apesar deste amplo arcabouço legal, a rede de atendimento socioeducativo, mesmo com a existência do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (Brasil, 2012), ainda não está consolidada em todo o país. Poucos são os municípios brasileiros que possuem o Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo e que concretamente monitoram, fiscalizam e executam as medidas socioeducativas em meio aberto conforme prevê o SINASE, acarretando prejuízos não só aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, mas suas famílias e a sociedade em geral, contribuindo para aumentar a percepção de ineficácia das medidas judiciais aplicadas pelos operadores do direito, conforme previstas no texto do ECA-90.

Volpi (2015) ressalta que a finalidade maior do processo educacional, inclusive daqueles alunos privados de liberdade, deve ser a formação para a cidadania e o que deveria caracterizar esses estabelecimentos é o fim social a que eles se destinam, e o exercício da cidadania plena do adolescente submetido à medida socioeducativa. Cidadania, entendida de forma ampla, que considere todos os cidadãos sujeitos de direitos humanos, políticos, civis e sociais ancorados no princípio mor da dignidade da pessoa humana.

Há dois tipos de medidas socioeducativas: a Prestação de Serviços à Comunidade – PSC e a Liberdade Assistida – LA. A Prestação de Serviços à comunidade consiste na realização de tarefas de interesse geral, por período não superior a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos durante jornada máxima de oito horas semanais, aos sábados, domingos e feriados ou em dias úteis, sem prejuízo a frequência à escola ou trabalho (Brasil, 1990). Prestar serviços à comunidade como ressalta Volpi (2015), constitui uma medida com forte apelo comunitário e educativo tanto para o jovem que praticou o ato infracional quanto para a comunidade, que por sua vez, poderá se responsabilizar pelo desenvolvimento integral desse adolescente.

Contudo, o adolescente não pode ser obrigado a executar essa prestação de serviço, uma vez que essas medidas devem antes ser um meio que o leve a reexaminar seus atos, dando início a um processo de mudança interior. Geralmente é cumprida por meio de programas em parceria com os órgãos públicos e conforme assevera Volpi (2015), essas serão mais efetivas na medida em que houver um adequado acompanhamento do adolescente pelo órgão executor, o apoio da entidade que o recebe e a importância “real” da dimensão social do trabalho realizado. Assim, encontrando o apoio necessário aumentam as possibilidades de o adolescente se reintegrar socialmente.

Revisão de Literatura

Tanto as medidas de Prestação de Serviços à Comunidade como a Liberdade Assistida têm como característica a possibilidade de cumprimento da determinação judicial sem os adolescentes se ausentarem do convívio familiar e societário, o que nessa fase da vida se assegura como medida excepcional e imperiosamente necessária.

A Liberdade Assistida é considerada a medida mais adequada para auxiliar e orientar o adolescente, devendo a autoridade designar pessoa capacitada para o acompanhamento do caso e deverá ser fixada pelo mínimo de seis meses (SHECAIRA, 2015).

Sendo a Liberdade Assistida à medida mais grave daquelas que se cumprem em meio aberto. Torna-se uma situação fronteiriça, que sinaliza ao adolescente que seus atos precisam ser revistos. A liberdade assistida é “a pedra de toque” das medidas socioeducativas. Se os programas não contarem com instrumentos adequados, ou seja, apenas um controle passivo das atividades cotidianas do adolescente é provável que a reincidência venha a ocorrer (SHECAIRA, 2015).

Estudos têm apontado que são controversos os resultados da aplicação da medida socioeducativa (JUNQUEIRA e JACOB, 2016; SILVA e PAES, 2014), por vezes positivos

(PASSAMANI e ROSA, 2009) com diferentes arranjos organizacionais (SOUZA e COSTA, 2011), onde as trajetórias escolares são marcadas pela descontinuidade, dificuldades de aprendizagem, defasagem e evasão (BAZON et al., 2013), ainda que se reconheça o quanto a ausência de educação infantil e a precariedade encontrada nas escolas públicas brasileiras, de ensino fundamental, médio e a baixa qualidade do ensino em algumas delas são formas de violências estruturais que acometem milhões de crianças de famílias de classe populares em todo o país, e produzem outras formas de violências que afetam a dignidade humana em suas formas de existência. Neste sentido, o presente estudo visou analisar a execução das medidas socioeducativas em meio aberto, em escolas do município de Salvador, no ano de 2016.

Material e métodos

Este foi um estudo avaliativo com abordagem qualitativa e quantitativa, que analisou um banco de dados com registros de situações dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em Salvador, no ano de 2016, aplicou questionários junto aos técnicos de cinco dos sete CREAS existentes em Salvador/BA e entrevistou sete diretores de escolas públicas municipais e estaduais, de diversos bairros desta capital (Garcia, Itapuã, Engomadeira, Federação, Brotas, Ribeira e Areal), onde há adolescentes acompanhados pela Promotoria de Justiça da Infância e Juventude. Além desses sujeitos, três adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto que participam do Projeto Cidadão Aprendiz, desenvolvido pelo Ministério Público do Estado da Bahia em colaboração com outras instituições, também foram entrevistados. As entrevistas feitas com os diretores, incluíam sete unidades de análise: a)critérios para a escolha da escola; b)existência de Projeto ou Estratégia pedagógica específica para os socioeducandos; c)frequência e acompanhamento dos trabalhos escolares e avaliações; d)família e relacionamento social na escola; e)capacitação dos professores; e f)percepção sobre a aplicação da medida socioeducativa.

A entrevista elaborada para os técnicos dos CREAS e adolescentes, possuía as seguintes unidades de análise: a) Critérios para a escolha da escola; b) existência de Projeto ou Estratégia Pedagógica específica para os socioeducandos; c) frequência e monitoramento dos trabalhos escolares e avaliações; d) família e relacionamento social na escola; e e) percepção sobre a aplicação da medida socioeducativa. As entrevistas, após autorização prévia, foram gravadas e transcritas, sendo feita uma leitura flutuante de todo o material, quando foram posteriormente identificadas as categorias do modelo lógico. Foi elaborado um modelo lógico sobre como deveria ocorrer a execução e acompanhamento das medidas socioeducativas em meio aberto em escolas públicas de Salvador, a partir da Lei Federal 12.594/2012 (Brasil, 2012), Lei Federal

8.069/90 (Brasil, 1990) e Lei Federal 12.435/11 – Sistema Único de Assistência Social (Brasil, 2011).

Após esses procedimentos, a partir das evidências nos discursos dos diretores das escolas públicas e técnicos dos CREAS de Salvador, foi elaborado um modelo lógico na prática, que se refere ao funcionamento do programa no mundo real.

Marco Referencial

O campo da avaliação é transversal às diversas políticas públicas e, pela definição de Rossi, Lipsey e Freeman (2003), os programas sociais são atividades cuja principal razão de existir é fazer o bem, amenizando um problema social ou melhorando as condições sociais. Segundo esses autores, é apropriado responsabilizar positivamente as partes que investem em programas sociais pela contribuição para o bem social.

Champagne e colaboradores (2011) define avaliação como o julgamento de valor ou mérito de uma intervenção ou qualquer um dos seus componentes tendo em vista fornecimento de informações cientificamente válidas e socialmente legítimas com o objetivo de ampliar os diferentes pontos de vista, produzindo uma provável melhoria do programa. A elaboração do modelo lógico é etapa fundamental na avaliação de políticas públicas e foi aqui compreendido, como uma imagem que representa a provável relação entre os objetivos expressos da intervenção, suas atividades e seus potenciais resultados. Torna-se uma maneira sistemática e visual de apresentar e compartilhar o que se espera da política ou programa específico. Esta estratégia é também denominada de modelização (CHAMPAGNE et al., 2011). Após a elaboração preliminar do modelo lógico a partir da consulta aos documentos-base da intervenção, este deve ser confrontado com o modelo da prática com a descrição do funcionamento do programa. Desenhar um modelo lógico nos permite esquadrihá-lo em termos da constituição de seus componentes e da sua forma de operacionalização, discriminando todas as etapas necessárias à transformação de seus objetivos e metas (CHEN, 1990).

Resultados e Discussão

A análise do conjunto dos 247 adolescentes com cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto em Salvador, no ano de 2016, revelou que a grande maioria é de meninos (n=232, 93,9%), a matrícula na escola não foi informada para maioria deles (55,5%) e a medida de Liberdade Assistida foi aplicada à maioria (69,2%). Chama a atenção que 43,7% dos Planos de Atendimento Individual – PIA que é obrigatório, não foram elaborados e entre os que o

foram (n=139, 56,3%) apenas 20,9% ocorreu no prazo adequado de 15 dias. O mais grave foi observar que no período da análise houve quatro óbitos de adolescentes acompanhados (1,6%), provavelmente vítimas das violências relacionadas ao ato infracional (Tabela 1).

Modelo Lógico Preliminar

O modelo lógico preliminar descreve que medidas socioeducativas em meio aberto de Prestação de Serviços à Comunidade e a Liberdade Assistida são aplicadas pela autoridade judiciária ao adolescente que praticou o Ato Infracional. Os objetivos das medidas socioeducativas são de responsabilidade do adolescente, pois o mesmo cometeu um ato infracional e deve arcar com a devida reprimenda legal e sua ressocialização (Figura 1).

O acompanhamento das atividades desenvolvidas pelo socioeducando deve ser realizado por técnicos do CREAS e ser elaborado, em conjunto com o adolescente e sua família, o Plano individual de Atendimento – PIA para traçar as ações que serão realizadas. Orienta-se que essas ações devam ser multidisciplinares e articuladas com diversos órgãos e instituições, para que possam atender adequadamente às necessidades dos socioeducandos e possibilitar a fiscalização do efetivo cumprimento da medida socioeducativa em meio aberto.

A escola deve acompanhar e fornecer informações ou relatórios sobre a vida escolar dos adolescentes, suas dificuldades e progressos educacionais ao CREAS, a fim de que se possa elaborar o relatório de todas essas atividades dos socioeducandos e encaminhá-los à Vara da Infância e da Juventude.

Como resultados imediatos ou finais, o Juiz, após ouvir o Ministério Público e a Defensoria Pública ou Advogado do adolescente, por decisão devidamente fundamentada e baseada no relatório poderá liberar ou não o adolescente do cumprimento da medida, decretar a regressão ou agravamento da medida.

Medidas socioeducativas em escolas públicas: os diferentes pontos de vista

Na descrição do programa na prática, a maioria dos diretores afirmou que a escolha da escola é da família e do adolescente e o critério utilizado é a da proximidade da residência do socioeducando. No entanto, ressaltaram que algumas vezes esse critério não é observado para a própria segurança dos adolescentes.

Foi utilizado o critério da proximidade da casa, porém no turno noturno, pois o adolescente tinha vergonha de voltar à escola após ter sido apreendido. **Diretor 1.**
O critério foi aleatório, a mãe queria tirar das proximidades da casa, porque ele já tinha se envolvido em briga na comunidade. **Diretor 2.**

Geralmente escolhem porque a escola é próxima da residência. **Diretor 3.**
[...] geralmente a escolha é feita pelo acesso, próximo à residência, pela referência, até que a escola tem, pelo segmento que atendem, já que é fundamental II. **Diretor 6.**

Os técnicos dos CREAS não divergiram na mesma questão.

Proximidade da residência, local sem risco de circulação, disponibilidade de vaga na instituição. **Técnico 1.**

Por área de abrangência, considerando a localidade da residência, a segurança, a locomoção e a disponibilidade de vagas. **Técnico 2.**

Tentamos observar o critério da proximidade com a residência, mas também procuramos levar em conta se o estabelecimento de ensino pode oferecer risco à integridade física para os socioeducandos, visto que há restrições ao acesso dos jovens principalmente do gênero masculino, impostas pelas diferentes facções que atuam no tráfico de drogas na cidade. **Técnico 4.**

Embora o Estado tenha por obrigação possibilitar que qualquer aluno estude em escola próxima a sua residência, ele tem o direito de escolher outra escola pública que não aquela (s) próximas da residência, conforme julgamento da 2ª Turma do STJ, no Recurso Especial n. 1.178.854 (PR 2010/0022735) do Ministro Humberto Martins:

Direitos da Criança e do Adolescente, ensinos Fundamental e Médio, inexistência de obrigatoriedade ao menor de exigir Direito Subjetivo de acesso ao ensino público e gratuito próximo à residência, possibilidade de matrícula em escola pública em localidade diversa da sua residência para assegurar o bom desenvolvimento físico e psicológico do menor e sua manutenção.

Percebeu-se que tanto para os diretores das escolas públicas, como para os técnicos do CREAS, o critério da proximidade da residência é observado, com exceções por necessidade expressada pelo próprio aluno ou responsável. Nestes casos os técnicos do CREAS ou a própria secretaria de educação procuram outra escola que seja mais conveniente para o aluno.

Para realização da matrícula não foram relatadas dificuldades pelos participantes deste estudo, e constatou-se que a matrícula na rede pública é feita sem problemas. Todavia, chamou a atenção o fato de que a família, ao fazer a matrícula, não informa à escola que o adolescente está cumprindo uma medida socioeducativa e tampouco o fazem os técnicos do CREAS, sendo esse adolescente matriculado como um aluno mais no sistema educacional, conforme relato a seguir:

Não sabe por que a matrícula é feita pela Secretaria. **Diretor 5**

Eu não tenho conhecimento de matrícula de aluno que cumpre medida socioeducativa. OK. Reconheço (esse aluno que cumpre medida). Ele estudou aqui no ano passado e evadiu. Nós não sabíamos que ele cumpria medida socioeducativa e este ano, no dia 23 de abril, por uma situação de ordem pessoal, ele solicitou a transferência. Ele mesmo fez a matrícula e ele mesmo solicitou a transferência. Ele já é maior de 21 anos, então ele mesmo pode solicitar a transferência sem a necessidade da família. **Diretor 6.**

Não sei dizer. **Diretor 7.**

Portanto, percebe-se que os diretores em sua maioria, não sabem que os adolescentes matriculados estão cumprindo medida socioeducativa em meio aberto e, por vezes, ficam sabendo por via transversa, quando a família procura a escola fora do período da matrícula ou para pedir a transferência do estudante para outra escola que não é próxima da sua residência.

A mãe veio aqui saber se tinha vaga. Tinha vaga, ela matriculou. E aí nós procuramos saber no período, porque ela está saindo da outra escola porque também tinha escola da rede municipal próxima a casa dela. Exatamente, quando você pergunta por que veio para cá, se você tem uma escola municipal, que é o Roberto Santos, o Robertinho. Aí foi que ela trouxe esse relato da briga na escola e do acontecimento. [...] segundo a mãe a menina brigou com a colega porque a colega teve ciúmes do namorado. Então, pegou ela para bater e não sei como ela pegou uma garrafa e aí feriu a colega. **Diretora 3.**

A escola não recebe qualquer comunicação do CREAS, do Poder Judiciário ou do Ministério Público informando que há em seu quadro de alunos, adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

Para que se garanta um atendimento socioeducativo de qualidade é necessário que haja uma rede de atendimento integrada e articulada intersetorialmente, devendo o sistema socioeducativo e aos respectivos programas municipais de atendimento estar previstos no plano municipal de atendimento socioeducativo com ações, metas e dotações orçamentárias próprias para regular a execução dessa política pública.

Como a inserção do socioeducando no sistema educacional é um dos direitos e objetivos da medida socioeducativa, o sigilo dos dados se destina a proteger o adolescente de futuras discriminações e preconceitos. No entanto, questiona-se como garantir o respeito ao socioeducando, assegurar a integração dos serviços que devem a ele ser prestados e constar no PIA desse adolescente se a escola não recebe as informações necessárias? Como poderá se preparar e organizar ações que contribuam com o seu processo de integração desses socioeducandos?

Talvez, por essa desarticulação, quando perguntados com referência à existência de projeto ou estratégia pedagógica específica na escola para atendimento de socioeducandos em meio aberto, a totalidade dos Diretores afirmou que não existem.

Não. Há um trabalho coletivo, os professores que souberam dessa situação via conselho de classe deverão fazer um trabalho mais de socialização. Não em relação a esse programa. **Diretor 5.**

Não. A gente não tem um projeto específico para eles. **Diretor 6.**

No mesmo sentido, os técnicos do CREAS informaram que não participam da construção da proposta pedagógica da escola para atendimento de socioeducandos em meio aberto.

Nunca fomos requisitados para isso. **Técnico 1.**

A equipe técnica não foi convidada para construção da PP. **Técnico 2.**

Em alguns casos. **Técnico 3.**

Esta pergunta deveria ser encaminhada aos estabelecimentos de ensino que recebem adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. **Técnico 4.**

Não respondeu. **Técnico 5.**

O atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas requer o desenvolvimento de estratégias pedagógicas próprias para necessidades de aprendizagens desses adolescentes e jovens, em articulação com o tipo de medida aplicada; o que não foi observado no presente estudo.

Também se percebeu que a totalidade dos diretores afirmou que não há participação da escola na elaboração do Plano de Atendimento Individual do aluno. Embora o PIA seja produzido pela equipe técnica do CREAS, com o adolescente e os responsáveis por ele, a escola não é chamada a participar. Preocupante também o fato de a mesma lei expressar claramente que para a elaboração do PIA, a direção do respectivo programa de atendimento, poderá requisitar ao estabelecimento de ensino, o histórico escolar do adolescente e as anotações sobre o seu aproveitamento (SINASE/2012).

Portanto, observou-se que a escola em nenhum momento é inserida no processo de elaboração do PIA, sequer sendo requisitada a fornecer anotações sobre a documentação ou aproveitamento escolar do socioeducando. Apesar de a medida ser socioeducativa, um PIA assim elaborado exclui uma parte vital e de extrema importância para o adolescente – a sua trajetória e vivências escolares. Não existe um modelo único do PIA a ser utilizado no país. Cada programa de atendimento municipal pode elaborar seu próprio modelo, mas é imprescindível que todos contenham as informações básicas necessárias à sua elaboração, tais como: dados de identificação do adolescente como filiação, idade, data de nascimento, endereço, saúde além dos dados específicos relativos ao histórico de vida, sua relação com os pais/familiares, outras relações sociais, histórico escolar, entre outras.

Deste processo difícil e integrador entre os interesses subjetivos do adolescente e as considerações dos técnicos é que nascem as metas e as estratégias específicas para alcançá-las. O PIA deve ser encaminhado à autoridade judicial, que ouvido o ministério público e o defensor, o homologa (SINASE/ 2012). Os técnicos então devem acompanhar de perto a realização das ações estabelecidas no PIA, observando as dificuldades, avanços, retrocessos pelos quais passa o adolescente de modo a apoiá-lo, incentivá-lo e porventura removendo

obstáculos que se interponham entre aquele e suas metas. Esse acompanhamento deve ser todo registrado, a fim de que no prazo estipulado seja elaborado relatório técnico e encaminhado juntamente com o PIA para a avaliação ou reavaliação judicial da medida socioeducativa aplicada ao adolescente.

Deste modo, com referência ao atendimento escolar se observou, neste estudo, que não têm sido garantidos os princípios da dimensão educativa sobre o regime disciplinar; o princípio da escolarização como estratégia de reinserção social plena, articulada à reconstrução de projetos de vida e à garantia de direitos, bem como o princípio da progressão com qualidade, mediante o necessário investimento na ampliação de possibilidades educacionais (Resolução 03/16 - CEB/CNE/MEC). O PIA deveria servir como facilitador das relações entre o programa de atendimento socioeducativo e a escola, pois como foi dito é nesse documento que estão elaboradas e definidas as atividades e metas a serem cumpridas, e a escolarização é sempre meta essencial a ser atingida. Contudo, esse caminho ainda não está sendo percorrido no caso da capital do estado da Bahia. Ainda há muito que fazer...

A cidade de Salvador possuía 2.953.986 habitantes, em 2017. Segundo parâmetros do SUAS para atendimento dessa população deveriam ser implantados 14 CREAS (um centro a cada 200.000 hab.) (SUAS/2011). Contudo, existem apenas 7 CREAS em Salvador e dado o número reduzido, não conseguem prestar um atendimento de qualidade aos socioeducandos e a seus familiares. Além disso, nenhum deles atende exclusivamente as adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, havendo uma sobrecarga de atribuições dos técnicos.

Com referência ao acompanhamento da frequência, observou-se que a escola monitora a frequência de todos os alunos regularmente. Contudo, não se trata de uma prática específica para socioeducandos.

Sim. Em caso de faltas ligamos para os pais e só em casos raros aciona o Conselho Tutelar. **Diretor 1.**

Há o agente de educação que liga para a casa e se não conseguir o contato, vai até a residência. **Diretor 2.**

Se chama a família e se não melhorar, o Conselho Tutelar. **Diretor 3.**

Sim. Sempre vem a assistente social ou técnico buscar a frequência. **Diretor 4**

A gente monitora a frequência, inclusive, nós temos agente de educação, ela não é para o noturno, ela faz o trabalho somente ao dia, mas no noturno nós também fazemos, em nível de secretaria e gestão. E no caso de infrequência de aluno, a gente faz um relatório e manda para o Conselho Tutelar. **Diretor 6.**

Como a gente falou, nós não tínhamos conhecimento da situação do aluno, mas nós agíamos da mesma forma que a gente age com os demais. **Diretor 7.**

Contudo, é objetivo da Resolução de nº 03/16, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional – CEB/CNE/MEC, que define Diretrizes Nacionais para o atendimento

escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, previsto em seu art.5º, inciso III, “a integração dos diferentes sistemas de informação para identificação da matrícula, acompanhamento da frequência e do rendimento escolar de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo” o que ainda de fato não ocorre.

Observou-se que as escolas em seus sistemas de informação não possuem um campo próprio destinado a alunos em cumprimento de medida socioeducativa, mas apenas se o aluno possui deficiência e qual. Dificultando, portanto, o conhecimento por parte das secretarias de educação sobre a quantidade de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto e sobre repetência, evasão, conclusão dos estudos, dificuldades de aprendizagens, relações com colegas e professores entre outras informações sobre esse grupo de alunos matriculados em uma condição “especial”.

Se a rede pública escolar não procura fazer o levantamento da quantidade de adolescentes que já se encontram cumprindo medidas socioeducativas em suas escolas, seus problemas, dificuldades e obstáculos pelos quais passam para continuar os estudos, não há como desenvolver estratégias ou propostas pedagógicas específicas para ajudá-los.

Em relação ao acompanhamento do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto na escola, os Técnicos do CREAS foram unânimes em afirmar que o fazem.

Sim, através de visitas à instituição e no atendimento do adolescente. **Técnico 1.**
Realizamos contato telefônico com as escolas, eventualmente, realizamos visitas.
Técnico 2.
Realizamos contato telefônico com as escolas, eventualmente realizamos visitas.
Técnico 3.

Nos dados apresentados pelos cinco CREAS, seus técnicos afirmaram que monitoram a frequência dos socioeducandos e em caso de faltas ou abandono da escola procuram ‘conscientizar’ os adolescentes da importância da educação para a construção do futuro:

Sim, sendo solicitado mensalmente o atestado de frequência do aluno emitido pela instituição. Dialogamos com o Adolescente para compreender os fatores que levam às faltas e a partir disso, constrói-se intervenções com o mesmo. **Técnico 1.**
Monitoramos a frequência através de atestado de frequência e relatório escolar. Durante os atendimentos, realizamos orientações com o intuito de incentivar a frequência escolar e encaminhamos relatório informativo para o Judiciário. **Técnico 2.**
Orientando o adolescente para que solicite junto à instituição o atestado escolar. Na maioria dos casos, a evasão ocorre por haver risco para o adolescente frequentar a localidade por rixa entre fações. **Técnico 3.**
São solicitados atestados de frequência escolar. Tentamos reforçar a importância da educação na configuração das oportunidades no futuro, principalmente no mercado de trabalho. **Técnico 4.**
Acompanha e orienta para possível reinserção, como forma do mesmo cumprir a medida na integralidade, uma vez que é requisito obrigatório para o cumprimento da MSE. **Técnico 5.**

Observou-se que cada técnico adota uma metodologia própria de acompanhamento dos adolescentes. Alguns visitam a escola, outros pedem o atestado de frequência, outros ainda se restringem a esperar pela data do atendimento do adolescente no órgão para acompanharem sua vida escolar. Em caso de faltas ou abandono, limitam-se a orientar o adolescente, não havendo relatos de visitas às escolas para saber os motivos desses fatos. Portanto, não há ações articuladas entre escola e CREAS para o monitoramento da frequência, faltas ou abandono dos estudos pelos socioeducandos.

Chama a atenção que os técnicos dos CREAS reconhecem a importância do acompanhamento dos trabalhos escolares e avaliações, mas nem todos entendem que esse seria um acompanhamento a ser feito também pelo CREAS, e não apenas pela escola:

São trabalhados os sentidos e significados na escola, em sua vida, refletindo sobre a importância da mesma na produção de seu projeto de futuro. **Técnico 1.**

Essas atividades são acompanhadas pelas escolas. **Técnico 2.**

Orientação da equipe para que o adolescente não apenas frequente a escola, mas que tenha um bom desempenho no ano letivo, a fim de atribuir valor à educação formal com ferramenta para o alcance de planos futuros. Também é reforçado o que descreve o art. 101, III, da Lei 8.069/90. **Técnico 3.**

Não atuamos frente a esta demanda. **Técnico 4.**

O desenvolvimento do aluno é acompanhado pela equipe do CREAS e Escola. Orientamos a família a participar das ações desenvolvidas pela escola motivando e refletindo sobre a importância para assim, buscar a intervenção se necessário. **Técnico 5.**

As diferentes respostas acerca da obrigatoriedade ou não de se fazer o acompanhamento, expõe a inexistência de definição clara das atribuições dos CREAS, pelo programa municipal de atendimento socioeducativo, o qual deveria estar sistematizado no plano municipal de atendimento socioeducativo municipal.

Ainda se observou, que os adolescentes nem sempre procuram os diretores para relatar problemas existentes na escola, como pudemos observar pelas respostas dadas:

Normalmente esses meninos não relatam dificuldades. Se estão passando por dificuldades eles acham que faz parte do cotidiano deles. **Diretor 1.**

Primeiro se conversa com o aluno, depois com os familiares e por último com o CRAS, que dá suporte à escola com psicólogo e psicopedagogo, mas isso para todos os alunos. **Diretor 3.**

Se a direção tiver conhecimento, se comunica para a Assistente/instituição. A escola só cuida do lado pedagógico, se chama a atenção dos professores, por exemplo para atendimento especializado ou se necessário faz os encaminhamentos devidos. **Diretor 4.**

Depende da dificuldade. Comportamental se chama a família para conversar e sugere o encaminhamento para Psicólogo. Se de aprendizagem para o Psicopedagogo. **Diretor 5.**

Não, não foi relatado não, mas assim, ainda que não seja relatado ela se apresenta. Se ele já tem um histórico de evasão e se apresenta um baixo desempenho, então, isso é reflexo de alguma coisa está mal. Então, a nossa intervenção é pedagogicamente, propor atividades que atendam à necessidade no sentido de ser mais prazeroso, no sentido de incentivar, de motivar. **Diretor 6.**

Olha, no caso dele, especificamente, ele nos trouxe o problema da distância, que eles vinham andando de casa. **Diretor 7.**

Uma das principais funções do CREAS é servir de retaguarda para as famílias e para o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, devendo apoiá-lo e auxiliá-lo no enfrentamento dos obstáculos para que alcance suas metas e o cumprimento devido da medida socioeducativa.

Assim, do ponto de vista da lei, os pais, mães, familiares não só têm o direito, mas a obrigação de participar ativamente do processo de ressocialização do socioeducando podendo, inclusive, responder administrativamente se não o fizerem (ECA/1990).

Quanto às dificuldades da Escola com os adolescentes ou pais, os diretores, não consideram necessária a comunicação com o CREAS ou outros órgãos, tendo em vista que também desconhecem o trabalho realizado pelo CREAS.

Não, geralmente o contato é por telefone, para uma coisa localizada. Eu tenho uma paz aqui na escola, uma paz assim, que os alunos não podem brigar, não pode fazer aquilo não pode maconha, isso e aquilo, mas é uma regra que foi imposta por eles. Então esses meninos não respeitam nem pais, nem escola, mas respeitam a pessoa X. Esse poder paralelo que existe nas comunidades é muito sério, porque eles roubam as forças dos pais. **Diretora 1.**

E, na verdade o que eu acho errado, só era solicitado um atestado de frequência porque na verdade o Pedagógico é muito importante, como é que o aluno está dentro da sala de aula, ela produz bem, não, as interações, as relações, nunca se pediu um relatório pedagógico e do relacionamento da adolescente em cumprimento de medida. Só a frequência e frequência não é tudo, as vezes o aluno pode frequentar todos os dias e não produzir nada. **Diretora 2.**

Se dificuldade psicopedagógica, se tenta o CREAS. Se dificuldade de relacionamento adolescente-família, adolescente - comunidade escolar, se tenta primeiro com a família e depois com o Conselho Tutelar. **Diretora 3.**

Sim. **Diretora 4.**

A menina estava estudando aqui no colégio, mas nesse ano ela apareceu uma ou duas vezes. Tanto é que já vamos fazer o relatório e encaminhar para o CRAS. **Diretora 5.**

Não, porque a gente não tem comunicação com o CREAS. **Diretora 6.**

Não conheço o CREAS. **Diretora 7.**

Novamente se percebe a falta de integração entre as ações desenvolvidas pelo CREAS e pelas Escolas. Além disso, alguns Diretores conhecem o CREAS, outros o desconhecem ou o confundem com o CRAS e o Conselho Tutelar, o desconhecimento da rede de proteção e da importância de cada programa, serviço ou instituição redonda seguramente em prejuízos para o atendimento com qualidade dos socioeducandos.

Sobre a conclusão do ano letivo, com aprovação dos adolescentes, os Diretores das Escolas em sua maioria afirmaram que os alunos conseguem concluir seus estudos, embora tenham sido relatados casos de distorção idade/série, evasão e a influência de drogas:

Depende muito da família e se não estão envolvidos com dependência química. **Diretor 1.**

Sim. A aprovação do quarto para o quinto ano é automática, mesmo que não adquira habilidades, ele tendo a frequência, ele é aprovado. **Diretor 2.**

Não, a que estudou aqui abandonou os estudos. **Diretor 3.**

Sim. Os que estudaram aqui foram aprovados e tinham até boas notas. **Diretor 4.**

Sim e continuaram com os estudos. **Diretor 5.**

No ano passado houve evasão e nesse ano, primeira unidade, ele já solicitou a transferência, apesar de ser orientado diversas vezes, que essa não seria a condução correta para ele. Ele foi incentivado a permanecer na escola. **Diretor 6.**

Ele conseguiu. Ele participava do Projeto Acelera, que é projeto do Instituto Ayrton Senna. **Diretor 7.**

O uso de substâncias químicas pelos adolescentes os coloca em situação de risco elevado, sendo necessários ações e cuidados especializados e a existência de uma forte rede de atendimento é imprescindível para apoiá-lo e fazer com que este consiga livrar-se da dependência. Entretanto, constatou-se que os socioeducandos mesmo cumprindo medida socioeducativa também abandonam a escola, fato duplamente gravoso, pois além de se afastarem da educação formal e de todas as oportunidades oferecidas por esta, o socioeducando ainda pode ter judicialmente revisto o cumprimento do tempo de execução de sua medida sendo majorado ou substituído por outra mais severa.

Com referência ao relacionamento com a família dos socioeducandos, a maioria dos pais só comparece à escola quando é chamado individualmente. A ausência dos pais na escola pode significar também um distanciamento do monitoramento das atividades escolares, da frequência, do comportamento dentro e fora da aula e dos diversos relacionamentos que são construídos na escola entre seus filhos, colegas, educadores e pessoal de apoio.

Contudo, há que se reconhecer que as famílias mais vulneráveis cujos membros lutam para sobreviver, precisam elas próprias de acolhimento e proteção, como bem observaram Gomes e Pereira (2004), para a família pobre, marcada pela fome e pela miséria, a casa representa um espaço de privação, de instabilidade e de esgarçamento dos laços afetivos e de solidariedade. Os técnicos do CREAS, por seu turno, revelaram que nem sempre visitam os adolescentes em casa, e que estas visitas são feitas apenas em casos pontuais. O tempo médio de acompanhamento do socioeducando pelo CREAS tem sido de seis a oito meses, em conformidade com o estabelecido na lei (ECA/ 1990).

Todos os diretores escolares têm conhecimento do sigilo instituído por lei com referência aos dados dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, e afirmaram que essa é uma medida assegurada para todos os alunos. Os educadores também estão cientes que esses dados não podem ser revelados para evitar discriminação e preconceito.

Desmistificar a questão “sigilo dos dados” para que o adolescente possa ser inserido efetivamente no sistema educacional é imprescindível e urgente. Os dados não devem poder ser

acessados por todos, mas é imperioso que o sejam por aqueles que vão acolher, monitorar e orientar o adolescente na escola. Especialmente as redes públicas de educação que devem saber a quantidade de adolescentes cumprindo medidas em suas redes para que possam traçar estratégias pedagógicas mais adequadas ao acolhimento, acompanhamento e inserção dos mesmos no sistema educacional.

Questões como distorção idade/série, dificuldade de aprendizagem, relacionamento na escola e na família, evasão são fatores ainda presentes e podem inviabilizar o cumprimento da medida socioeducativa (BAZON, 2013). A progressão nos estudos, a inserção em cursos profissionalizantes e a qualificação profissional são aspectos que podem repercutir favoravelmente para que esse adolescente atinja seus objetivos se afastando do mundo infracional.

Os diretores vêm divergências quanto à contribuição do cumprimento de medida socioeducativa e se essa contribui para a inserção do adolescente no sistema educacional. A maioria acredita que sim, mas ressentem-se de uma maior participação da escola no processo socioeducativo.

Diffícil responder. Quando a família ampara e quando não volta para a comunidade, porque fica fácil e você acaba sendo ameaçado né, eles são ameaçados cederem e aí eles vão e se perdem. **Diretor 1.**

Aí eu vou devolver a pergunta para você, como uma resposta. Se o órgão não esteve aqui, se nenhum funcionário do órgão, que estava acompanhando esta adolescente, esteve na Escola para informar, a gente não tem nenhuma documentação, era tudo via genitora, e o que era exigido era um atestado de frequência, que inserção é essa? A sua escola precisa ter conhecimento e precisa ser um trabalho de parceria. **Diretor 2.** Eu acho importante, até para o adolescente tentar reverter o quadro, ter a situação. Ele tem que saber que ele tem mais pessoas que estão acompanhando, que estão de olho no que ele faz, no que ele deixa de fazer. Porque as vezes você vê a fragilidade da família, aí o adolescente acaba experimentando mais cedo algumas coisas, que não sabe lidar e aí acaba perdendo as referências. Então, o fato de ter mais pessoas olhando, cobrando, eu acho que pode ajudar sim, e não deixar solto. **Diretor 3.**

Sim, contribui sim, contribui muito. É importante, porque você está retomando, principalmente se eles estavam presos há muito tempo, tem um período, se foi na casa ou não, eles começaram a participar de novo, dando a oportunidade eles participarem de novo da vida social de igual para igual. É por isso que na escola ninguém pode saber qual foi o delito, para que eles não sofram nenhum tipo de discriminação, preconceito, porque isso é importante também, para não olharem com outro olhar. **Diretor 4.**

Eu também tenho essa esperança. Eu sou muito daquela tese de Rousseau, que todo homem nasce bom. E alguns infelizmente, vão se corrompendo. Mas, eu também sou católico, eu acredito que todo mundo pode se arrepender e a gente, enquanto profissional, tem que dar essa credibilidade. **Diretor 5.**

Olha, no geral, eu acredito que... no contexto atual, da forma como esses alunos têm sido inseridos, não. Porque não? Porque inexistente, na verdade, uma Rede que assista esse menino e a Escola sozinha não dá conta. E a Escola também não tem essa informação. Não chega na escola a informação de que o aluno ou o adolescente está em medida, cumprindo medida. [...] Os outros casos que eu tenho, que eu não sei, que foi solicitado frequência, desempenho, a gente não sabe porque está pedindo, a gente não tem retorno de nada sobre isso. Então, a gente termina, às vezes, pecando na conduta até sem saber. Não tem como se engajar no processo se nós estamos fora do

processo. Porque, assim, às vezes, se vem diretamente uma solicitação dizendo, o menino cumpre medida socioeducativa, a gente já tem aquele pensamento de que é coisa ruim, é problema para a escola. Então, é preparar para, é fazer enxergar com um olhar de esperança de que, através de um projeto, de toda uma articulação de rede, a gente vai conseguir inserir esse menino na sociedade, dignamente. Entendeu? **Diretor 6.**

Olhe, eu acredito que contribua. Agora, infelizmente, eu não posso dizer com propriedade, dar um exemplo assim, porque aqui na Unidade, onde eu atuo, eu não tenho assim, palpável, uma situação que eu possa associar a esse cumprimento de medida. Porque, essa criança, esse adolescente, que a gente teve aqui na nossa escola, a gente achava que algo de especial, ele precisava. Só que a gente não tinha o conhecimento da situação. [...] **Diretor 7.**

Percebeu-se claramente que a escola possui um olhar que já lhe é próprio, o de conviver com diferenças, de acolher os dessemelhantes, de cuidar e de proteger. E na opinião dos educadores a escola não pode ficar alheia ao que ocorre com os alunos que cumprem medida socioeducativa, que já frequentam as aulas e necessitam uma atenção e estratégia pedagógica específica e diferenciada.

Os diretores ainda declararam que são esporádicas as capacitações voltadas ao estudo do ECA/90 e inexistentes as formações destinadas ao conhecimento das disposições do estatuto voltadas às medidas socioeducativas e sua aplicabilidade no sistema educacional. O entendimento de que o cumprimento da medida socioeducativa é sim responsabilização pelo ato infracional praticado, mas também é a oportunidade de se resgatar esse adolescente o afastando do mundo da delinquência, ainda se reconhece como uma força das escolas.

O modelo lógico na prática

Confrontado o Modelo Lógico preliminar com a descrição acima da execução prática das medidas socioeducativas em meio aberto, observou-se que o programa não vem cumprindo os objetivos a que se propõe. No modelo preliminar, as atividades do CREAS consistiam em realizar a atuação conjunta e articulada, acompanhando tecnicamente a execução da medida socioeducativa, elaborando o PIA e apresentado o relatório sobre as atividades do adolescente ao Juiz, o que não se configura na prática do programa (Figura 2). Os pontos críticos e aspectos para melhoria estão apresentados na Figura 2.

As atividades do CREAS deveriam ser articuladas com a escola que forneceria todas as informações sobre o desempenho escolar do socioeducando não só para a elaboração do PIA, mas também para acompanhamento do desenvolvimento escolar do adolescente até a conclusão do ano letivo. Entretanto constatou-se que, essa parceria se encontra apenas na lei e não na prática.

Não foi observada a existência de uma rotina operacional entre a escola e o CREAS para acompanhamento das atividades escolares, faltas ou abandono dos estudos pelo adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. Não há também um canal de comunicação com a equipe na escola que possa ser acessado pelo socioeducando ou sua família, quando este quiser conversar ou necessitar de acompanhamento especial.

Na prática, a maioria dos diretores sequer foi informado pelo Poder Judiciário, Ministério Público ou CREAS quais adolescentes estão frequentando a escola e ao mesmo tempo cumprindo medidas socioeducativas. Como não participam do processo e também não são chamadas a fornecer quaisquer dados sobre a vida e desempenho escolar dos mesmos, a escola se limita a fornecer atestado de frequência a todos os alunos ou responsáveis legais que os demandam, não constando dos mesmos, os fins a que se destinam.

Como ressaltam Gomes e Pereira (2004):

A gravidade do quadro de pobreza e miséria, no Brasil constitui permanente preocupação e obriga a refletir sobre suas influências no social e, principalmente, na área de atuação junto da família, na qual as políticas públicas ainda se ressentem de uma ação mais expressiva

Observou-se também que os técnicos do CREAS nem sempre monitoram os adolescentes na escola e também nem sempre conseguem elaborar o PIA no prazo legal de 15 dias, tardando muitas vezes mais de 90 dias para elaborá-los o que concretamente se repercute no trabalho do Promotor de Justiça e na avaliação final sobre o cumprimento da medida feito pelo juiz.

O PIA se reveste de importância fundamental para o êxito das medidas socioeducativas (Paes, 2014). Segundo Ferreira Filho (2013), pode-se dizer que o PIA é o “coração” da execução da medida socioeducativa.

A elaboração do PIA após o prazo legal gera insegurança e dificuldades para implementá-lo não só para os técnicos do CREAS, mas também para o adolescente, sua família, e para os operadores do direito, juízes, promotores de justiça e defensores públicos ou advogados, que terão que opinar e decidir pela permanência, regressão ou extinção da medida judicial imposta ao adolescente, sem nada saber de sua vida e trajetória escolar.

Concluiu-se que o programa de acompanhamento e execução de medidas socioeducativas em meio aberto, embora exista, ainda é incipiente em Salvador. O principal limite desse estudo foi o foco apenas na relação escola e programa em uma única capital do Nordeste e não incorporou o ponto de vista dos principais beneficiários, os adolescentes e suas famílias. Recomenda-se a realização de estudos dos municípios brasileiros que já possuem o Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo - PMASE para conhecimento dos modelos de

implantação do programa de acompanhamento das medidas socioeducativas pelos CREAS e pelas escolas públicas do país.

Referências Bibliográficas

BAZON, M. R.; SILVA, J. L.; FERRARI, R. M. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. Educ. rev. Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 175-199, Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982013000200008>. Acesso em: 04 Jun 2018.

BRASIL, 1990. Lei Federal de nº 8.069/90 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências – ECA. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em: 03 Jun 2018.

BRASIL, 1990. Lei Federal de nº 8.080/90 que dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências do Sistema Único de Saúde – SUS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm

BRASIL, 1996. Lei Federal de nº 9.394/96 que Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em: 04 Jun 2018.

BRASIL, 2011. Lei Federal nº 12.435/11 que Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12435.htm. Acesso em: 04 Jun 2018.

BRASIL, 2012. Lei Federal nº 12.594/12 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12594.htm
[Acesso em:](#) 04 Jun 2018.

BRASIL, 2016. Ministério da Educação. Resolução nº 03 de 13 de maio de 2016 que define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41061-rceb003-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 Jun 2018

CHAMPAGNE F.; CONTANDRIOPOULOS A. P.; BROUSSELLI, A.; HARTZ Z. A., DENIS J.L. A Avaliação no campo da saúde: conceitos e métodos. In: BROUSSELLE A e cols (orgs.). Avaliação: conceitos e métodos Rio de Janeiro: FIOCRUZ 2011; 41-60.

CHAMPANGNE, F.; BROUSSELLE, A.; HARTZ, Z.A.; CONTANDRIOPOULOS, A.P. Modelizar as intervenções. In: Brouselle A e cols (orgs.). Avaliação: conceitos e métodos Rio de Janeiro: FIOCRUZ 2011; 41-60.

CHEN. H.T. (1990). Theory-Driven Evaluations. Newbury Park, Calif.: Sage.

GOMES, M.A.; PEREIRA, M. L. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. Ciência & saúde coletiva, vol.10, no. 2. Rio de Janeiro, 2005

JUNQUEIRA, M.R.; JOCOBY, M. O olhar do adolescente em conflito com a lei sobre o contexto social. Revista Virtual Textos & Contextos, nº 6, dez. 2006

PAES, P. C. D. Alguns Protocolos de Atendimento para a Liberdade Assistida e a Prestação de serviços à Comunidade. In: Formação Continuada de Socioeducadores. Caderno 3, Liberdade Assistida e

Prestação de Serviços à Comunidade. Maria Fernanda Adimari, Paulo Cesar Duarte Paes, (orgs.), Campo Grande – MS: UFMS, 2011. Formação continuada de professores: Caderno 5, Maria Fernanda Adimari, Paulo Cesar Duarte Paes, Ricardo Peres da Costa, (orgs.), Campo Grande – MS: UFMS, 2014.

PASSAMANI, M. E; ROSA, E. M. Conhecendo um programa de liberdade assistida pela percepção de seus operadores. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 29, n. 2, p. 330-345, 2009.

ROSSI, P.H.; LIPSEY, M.W.; FREEMAN, H.E. Evaluation: A Systematic Approach, SAGE Publications, 2003.

SHECAIRA, Sérgio S. Sistema de Garantias e o Direito Penal, São Paulo: Ed. Revista dos tribunais, 2015.

SILVA, R. S.; PAES, P.C.D. A Historicidade da violência, a Educação Formal e as Medidas Socioeducativas. Aspectos do direito, da educação e da gestão no SINASE: formação continuada de socioeducadores : caderno 5 / Maria Fernandes Adimari, Paulo Cesar Duarte Paes, Ricardo Peres da Costa, organizadores. – Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2014. 215 p.

SOUZA, L.A.; COSTA, L.F. Liberdade Assistida no Distrito Federal: impasses políticos na implementação das normativas do SINASE e SUAS. In: Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade, Brasília. 2011 (4): 117-134.

VOLPI, M. O Adolescente e o Ato infracional. São Paulo: Cortez, 2015.

ZANIN, J. E. A imponderada reinserção escolar do adolescente em conflito com a lei. In: Educativa. v. 17, n.1, p. 93-110, Goiânia: Jan./jun.2014.

FERREIRA FILHO, R. O papel do PIA para a efetivação do princípio da medida socioeducativa: uma visão jurídica. Formação continuada de socioeducadores. Caderno 4: PIA – Plano individual de atendimento. Maria Fernanda Adimari, Paulo Cesar Duarte Paes, Ricardo Peres da Costa, (orgs.), Campo Grande – MS: UFMS, 2013.

Índice Remissivo

Sobre os Autores

Alberto Cesar Beltrão Pamplona

Delgado de Polícia Civil Aposentado, advogado, pós-graduado em Direito Penal e Processo Penal pela universidade Estácio de Sá, pós-graduado em Segurança Pública pela Universidade Cândido Mendes-RJ, Mestre em Segurança Pública pela Universidade Federal do Pará-UFPA. E-mail: acbpamplona@gmail.com

Amanda Pereira de Souza

Pedagoga pela Universidade Vila Velha (2018). Participou de projetos de extensão e organização de eventos acadêmicos. Atuou como voluntária na pesquisa. Prestou serviços e suporte educacional em salas de aula na educação infantil. Formações complementares na gestão de pessoas. E-mail: amandapsouza19@hotmail.com

Ariane Lilian Lima dos Santos Melo Rodrigues

Delegada de Polícia Civil do Estado do Pará desde 2010. Graduada em Direito pela Universidade Federal do Pará. Mestranda no Curso de Pós-Graduação em Segurança Pública na Universidade Federal do Pará. Atua na prevenção e combate de violência contra criança e adolescente, com ênfase em violência sexual e violência nas escolas. E-mail: arianemelo.adv@gmail.com

Camila Coelho Moreira

Camila Coelho Moreira, advogada, mestranda bolsista em Segurança Pública na Universidade Vila Velha. E-mail: camilacm.adv@gmail.com.

Cleidimar Roberto da Silva Junca

Professora, Graduada em Pedagogia pela UVV, aluna do curso de Direito da UVV e mestranda do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Segurança Pública da Universidade Vila Velha. E-mail: cleidimarjunca@yahoo.com.br

Edson Marcos Leal Soares Ramos

Bacharel em Estatística (UFPA), Mestre em Estatística (UFPE) e Doutor em Engenharia de Produção (UFSC). É professor Associado IV da Universidade Federal do Pará. É Coordenador do Programa de Pós-graduação em Segurança Pública da UFPA. É Conselheiro do Fórum Brasileiro de Segurança Pública. É diretor do Fórum Nacional de Programas Profissionais. É professor colaborador da Universidade de Cabo Verde no Mestrado de Segurança Pública. E-mail: ramosedson@gmail.com

Emmanuelle Pantoja Silva

Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação de Educação - PPGED na Universidade Federal do Pará - UFPA. Especializada em Gestão Educacional e Docência no

Ensino Básico e Superior pelo Instituto Carreira. Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Naturais com Habilitação em Química pela Universidade do Estado do Pará - UEPA.

E-mail: emanuellepantoja@gmail.com

Ernestina Cilá Russo de Almeida

E-mail: cjttila@gmail.com

Henrique Geaquinto Herkenhoff

Professor Doutor da graduação em Direito e do Mestrado em Segurança Pública da Universidade Vila Velha(ES). Doutor em Direito Civil (USP). Professor da UFES (1993/2003). Procurador e procurador regional da República (1996/2007). Desembargador Federal (TRF/3, 2007/2010). Secretário de Segurança do Estado do Espírito Santo (2011/2013). E-mail: henrique.herkenhoff@uvv.br; henriquegh@gmail.com

Julita Paes Barreto dos Santos Chaves

Mestre em Segurança Pública pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada em Direito pela Centro Universitário do Estado do Pará (CESUPA). Graduada em Administração de Empresas pela União de Ensino Superior do Pará (UNESPA). Advogada. E-mail: julitapaesbarreto@gmail.com.

Luciana Souza Borges Herkenhoff

E-mail: luciana.borges@uvv.br; sborges.lu@gmail.com.

Luciane Gabriele Matsuda

Graduada em Psicologia (UNAMA), Especialista em Psicologia Jurídica (UNAMA) e em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFPA), Mestranda do Programa de Pós - Graduação em Segurança Pública (UFPA), Ex-Conselheira Tutelar, Orientadora de Liberdade Assistida, atuação profissional como Técnica de Referência no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Palestrante do Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes, atualmente está como Psicóloga Jurídica na Delegacia de Polícia Civil de Vila dos Cabanos, responsável pela Mediação de Conflitos. Belém – Pará – Brasil. E-mail: lueminoru@gmail.com

Maély Ferreira Holanda Ramos

Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento - Psicologia (UFPA). Professora do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (UFPA). Vice- coordenadora do Programa de Pós-graduação em Segurança Pública (PPGSP - UFPA). Vice-diretora da Faculdade de Educação (UFPA). Realizou pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento - Psicologia (UFPA). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA - 2010). Desenvolve pesquisas relacionadas as seguintes temáticas: Teoria Social Cognitiva; crenças individuais e coletivas de eficácia; satisfação no trabalho; satisfação

com a vida; autorregulação; redes sociais e semânticas, adoecimento (estresse, burnout, ansiedade), desengajamento moral e violência escolar. E-mail: maellyramos@hotmail.com

Maria Pilar Cerqueira Maquieira Menezes

E-mail: pilarcmm@terra.com.br

Maria Regina Lopes Gomes

E-mail: maria.gomes@uvv.br

Maria Riziane Costa Prates

Doutora em educação-UFES. Professora da Universidade Vila Velha, na graduação em Pedagogia e Mestrado em Segurança Pública, Pedagoga do Núcleo de Acessibilidade (NACE-UVV). É professora da Educação Infantil no município da Serra, atuando na formação continuada de professores. Tem experiência docente em todos os níveis e modalidades da educação básica e ensino superior. Realiza Pesquisa no campo da educação, com ênfase em Currículos, Formação de professores, Produção de subjetividades, Educação inclusiva, Aprendizagem ético-estético e afetiva, Infâncias e Docências, Diversidade e Diferença. E-mail: maria.prates@uvv.br; rizianeprates1@gmail.com

Mayara Roberta Araújo Rocha

Historiadora, com experiência em análise documental e consultoria historiográfica. Mestre em Segurança Pública pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em História Contemporânea pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA). Graduada com Louvor em Licenciatura Plena em História pela FIBRA. E-mail: mayara.fibra@gmail.com

Michele Maria Brito da Ponte Souza

Advogada. Mestre em Segurança Pública pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Direito do Trabalho, Processo do Trabalho e Direito Previdenciário pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Bacharel em Direito pela Faculdade FACI-Wyden. E-mail: michelemariaps@yahoo.com.br

Pablo Ramos Laranja

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública (UVV). Graduado em Direito pela FINAC - Faculdade Nacional (Vitória/ES); Pós-Graduado em Direito Penal, Processo Penal e Direito Público (Damásio de Jesus). E-mail: pablolaranja@hotmail.com

Regina Ferreira Lobato

Mestre em Segurança Pública pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Docência Universitária com ênfase em

Tecnologia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Pan Americana (FPA). Graduada em Ciências Naturais pela UEPA. Graduada em Pedagogia pela UFPA. E-mail: regilobato86@yahoo.com.br.

Rômulo Cardoso Martins

Mestrando em Segurança Pública no Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública - PPGSP na Universidade Federal do Pará - UFPA. Cursando a Especialização em Acupuntura Integrativa na Faculdade Inspirar. Especialista em Fisioterapia Traumato-Ortopédica pela Universidade da Amazônia - UNAMA. Graduado em Fisioterapia pelo Centro Universitário do Pará – CESUPA. E-mail: romulo_cmartins00@hotmail.com

Silvia dos Santos de Almeida

Graduada em Estatística (1993) pela Universidade Federal do Pará (UFPA), mestre em Estatística (1999) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e doutora em Engenharia de Produção (2003) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Profa. colaboradora no Mestrado Gestão de Defesa Social e Mediação de Conflitos da Universidade de Cabo Verde e profa. associada IV da UFPA no curso de Estatística e no Programa de Pós-graduação em Segurança Pública na área Interdisciplinar, com experiência em Modelagem e Estatística Aplicada a Segurança Pública, Saúde e Educação. Associada do Fórum Brasileiro de Segurança Pública e da Associação Brasileira de Estatística. E-mail: salmeida@ufpa.br

Simone Chabudee Pylro

Doutora (2012), mestre (2004, com bolsa de financiamento do CNPq), e graduada (1993) em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública da Universidade Vila Velha (UVV). Professora do Curso de Psicologia da Universidade Vila Velha (UVV-ES). simone.pylro@uvv.br. E-mail: simone.chabudee@gmail.com; simone.pylro@uvv.br

Sônia Cristina Lima Chaves

E-mail: schaves@ufba.br

Thaís Sarmento Ferreira Gaudio Rodrigues

Pedagoga pela Universidade Vila Velha (2017). Participou de projetos de extensão e organização de eventos acadêmicos. Prestou serviços de secretaria escolar e suporte educacional em salas de maternal, ensino infantil e fundamental. Formações complementares na gestão de pessoas. Atuou como voluntária de pesquisa. E-mail: thais.gaudio@gmail.com

Vera Lucia de Azevedo Lima

E-mail: veralucia@ufpa.br

Warner Di Francesco Belém

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública (UVV). Oficial da Polícia Militar. Atuou como professor da Rede Estadual de Ensino e foi vencedor do prêmio Inovação na Gestão Pública do Espírito Santo (INOVES), com o projeto "Patrulha Escolar". E-mail: wfbelem@gmail.com