

Luciano Correia dos Reis

**O PROGRAMA JOVENS CONSTRUINDO A CIDADANIA COMO
INSTRUMENTO FOMENTADOR DO PROTAGONISMO JUVENIL
NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE MANHUAÇU**

Belo Horizonte
2011

Luciano Correia dos Reis

**O PROGRAMA JOVENS CONSTRUINDO A CIDADANIA COMO
INSTRUMENTO FOMENTADOR DO PROTAGONISMO JUVENIL
NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE MANHUAÇU**

Monografia apresentada à Escola de Governo da
Fundação João Pinheiro e Academia de Polícia Militar,
como requisito parcial para a aprovação no Curso de
Especialização em Segurança Pública – CESP/2011.

Área de concentração: Segurança Pública

Orientador: Ten Cel PM Luiz Carlos Rhodes de Souza

Belo Horizonte

2011

**ACADEMIA DE POLÍCIA MILITAR
CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

ATA DA APRESENTAÇÃO PÚBLICA DE MONOGRAFIA

Aos vinte e sete dias do mês de outubro do ano de 2011, às 08h:45min, na sala 18 do CPP, na Academia de Polícia Militar, presentes todos os membros da banca examinadora, foi realizada a apresentação pública da monografia intitulada "**O PROGRAMA JOVENS CONSTRUINDO A CIDADANIA (JCC) COMO INSTRUMENTO FOMENTADOR DO PROTAGONISMO JUVENIL NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE MANHUAÇU**", elaborada pelo **CAP PM LUCIANO CORREIA DOS REIS** como requisito para obtenção do título de pós-graduado do Curso de Especialização em Segurança Pública - CESP/2011, da Escola de Governo da Fundação João Pinheiro e do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação da Academia de Polícia Militar. Após a apresentação do trabalho, o discente foi arguido pelos membros da Banca Examinadora, composta pelo orientador **TEN.-CEL PM LUIZ CARLOS RHODES DE SOUZA** e pelos avaliadores **TEN.-CEL PM FRANCISCO DE ASSIS OLIVEIRA** e **PROFESSOR MURILO FAHEL**.

Após reunião, a banca examinadora considerou que a monografia apresenta ótima qualidade acadêmica atendendo adequadamente as exigências do curso, e decidiu por unanimidade pela aprovação, sendo atribuída a nota 9,6.

Este documento expressa o que ocorreu durante a avaliação e vai assinado pelos membros da Banca Examinadora.

Orientador: TEN.-CEL PM LUIZ CARLOS RHODES DE SOUZA – 11º BPM

Ass.: Luiz Carlos Rhodes de Souza

Titulação: ESPECIALISTA EM SEGURANÇA PÚBLICA (CESP)

Avaliador: TEN.-CEL PM FRANCISCO DE ASSIS OLIVEIRA – 14º BPM

Ass.: Francisco de Assis Oliveira

Titulação: ESPECIALIZAÇÃO EM SEGURANÇA PÚBLICA E CESP EM ADMINISTRAÇÃO

Avaliador: PROFESSOR MURILO FAHEL – FJP

Ass.: Muriilo Fachel

Titulação: DOCTOR EM SOCIOLOGIA

Em memória de minha querida e amada mãe, Janecélia Correia dos Reis, que cumpriu bravamente a mais linda de todas as missões de uma mulher: “*ser mãe*”. Seu exemplo, de humildade e amor pelas pessoas, jamais será por mim esquecido. Obrigado por tudo, minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Senhor! Como isso seria possível sem a vossa bênção, proteção e iluminação?

Senhor! Não há palavras, nem escritos para vos agradecer, portanto, humildemente, digo-vos: *obrigado, meu Deus.*

Agradeço ao meu pai, José Felipe dos Reis, motivo principal de eu estar na PMMG.

À minha esposa, Angélica e filhos, Scarlat e Kelvin, pela paciência e compreensão nas longas horas dedicadas ao trabalho.

Ao meu orientador, Sr Ten Cel PM Rhodes, pela amizade, dedicação e incentivo na condução deste trabalho.

Ao Tenente PM Jésus pelo apoio bibliográfico e ao Cabo PM Ivanildo pelo auxílio na aplicação dos questionários.

“O jovem é um ator privilegiado no processo de desenvolvimento, pois só ele é capaz de decifrar os novos códigos e conteúdos que estão emergindo no atual modelo de sociedade. Temos esperança de que ele conseguirá minar o imobilismo e o conservadorismo que persistem em nossa sociedade, bem como a pobreza e a violência que sonhamos erradicar”.

Tony Blair, 1997

RESUMO

O tema deste trabalho é a avaliação do programa Jovens Construindo a Cidadania, desenvolvido pela Polícia Militar em escolas da rede estadual de ensino da cidade de Manhuaçu/MG. O objetivo da análise foi verificar se o programa fomentou o protagonismo juvenil nas escolas, que o aplicou no período de 2009 e 2010, com vistas a cumprir os propósitos do programa, ou seja, prevenção à violência escolar, através da melhoria do ambiente escolar. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, que teve como ênfase a abordagem de teorias sobre violência escolar, *bullying* e protagonismo juvenil, onde, por intermédio da técnica de documentação direta, foi realizada uma pesquisa de campo, através de observação direta extensiva, junto a quatro educandários da cidade de Manhuaçu, com aplicação de questionários aos discentes participantes dos grupos principais do programa e educadores escolares. Os dados coletados indicaram que ocorreram vários tipos de violências e incivildades nas escolas, desde simples ofensas verbais, até uso e tráfico de drogas. A pesquisa de campo demonstrou que o programa Jovens Construindo a Cidadania contribuiu para a melhoria do ambiente escolar e dos relacionamentos interpessoais entre alunos e entre eles e os professores, com conseqüente diminuição da violência escolar, bem como contribuiu para a construção da cidadania dos estudantes e fomentou a participação na solução dos problemas escolares e comunitários.

Palavras-chave: violência escolar, *bullying*, protagonismo juvenil, polícia comunitária.

ABSTRACT

The theme of this work is the evaluation of the program Youth Citizenship Building, developed by the Military Police in schools of the state education of the city of Manhuaçu / MG. The purpose of the analysis was to determine whether the program fostered youth participation in schools, that applied during 2009 and 2010, in order to fulfill the purposes of the program, in other words, prevention of school violence by improving the school environment. This is an archival research and bibliographic, which had an emphasis on the approach of theories about school violence, bullying and youth participation, where, through the technique of direct documentation, was conducted field research, through extensive direct observation, with four schools in the city of Manhuaçu, with questionnaires to students participating in the program groups the main school and educators. The data collected indicated that various types of violence and incivilities occurred in schools, from simple verbal abuse, to use and trafficking of drugs. The results demonstrated that the Young Building Citizenship program contributed to improving the school environment and interpersonal relationships among students and between students and teachers, with consequent reduction of school violence as well as contributed to the construction of the citizenship of students and encouraged to participate in problem solving school and community.

Keywords: school violence, bullying, youth participation, community police.

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - População de alunos das escolas que aplicaram o programa Jovens Construindo a Cidadania – Manhuaçu, 2009 – 2010.....	84
Tabela 1 - Somatório dos tipos de delitos registrados pela Polícia Militar de Manhuaçu/MG, nos anos de 2009 e 2010, nas quatro escolas pesquisadas.....	87
Quadro 2 - Pergunta 1 do questionário aplicado aos alunos integrantes do JCC e membros do corpo docente, com situações de violência contra instalações físicas e patrimônio escolar, Manhuaçu/MG.....	88
Tabela 2 - Tipos de violências e incivildades ocorridos contra as instalações físicas e patrimônio das escolas pesquisadas de Manhuaçu, no período de 2009 – 2010, apontados por estudantes do JCC e educadores escolares, Manhuaçu/MG.....	89
Gráfico 1 - Incidência das principais violências contra as instalações físicas e patrimônio, apontadas pelos alunos e corpo docente, por escolas pesquisadas, Manhuaçu/MG 2009 – 2010.....	91
Quadro 3 - Pergunta 2 do questionário aplicado aos alunos integrantes do JCC e membros do corpo docente, com situações de violência envolvendo discentes como vítimas ou autores, Manhuaçu/MG.....	92
Tabela 3 - Tipos de violência e incivildades envolvendo alunos ocorridos nos educandários pesquisados, no período de 2009 - 2010, na opinião de estudantes dos grupos principais do JCC e educadores escolares, Manhuaçu/MG.....	93
Gráfico 2 - Comparativo das respostas de educadores escolares e discentes ao questionário sobre violência cometida por profissionais do corpo docentes das escolas, contra discentes, Manhuaçu/MG 2009 – 2010.....	95
Gráfico 3 - Incidências das principais violências envolvendo alunos divididos por escolas pesquisadas, na opinião de discentes e educadores escolares, Manhuaçu/MG 2009 – 2010.....	96
Gráfico 4 - Percentual de alunos dos grupos principais do JCC que foram vítimas de agressões nas escolas, Manhuaçu/MG 2009 – 2010.....	97

Gráfico 5 - Principais agressores de alunos dos grupos principais do JCC nos educandários, na opinião dos discentes, Manhuaçu 2009 – 2010.....	98
Quadro 4 - Pergunta 3 do questionário aplicado aos alunos integrantes do JCC e membros do corpo docente, com situações de violência contra o corpo docente das escolas pesquisadas, Manhuaçu/MG.....	99
Tabela 4 - Modalidades de violência contra o corpo docente ocorridas nos educandários pesquisados, apontadas por estudantes e educadores escolares, Manhuaçu/MG 2009 – 2010.....	100
Gráfico 6 - Incidências das principais violências contra o corpo docente, por escolas pesquisadas, Manhuaçu/MG 2009 – 2010.....	101
Gráfico 7 - Avaliação do grau de satisfação da comunidade escolar (educadores e alunos) com o programa JCC, Manhuaçu/MG 2009 – 2010.....	103
Tabela 5 - Cruzamento de dados do indicador maior presença da PM nas escolas e diminuição da violência escolar, na opinião dos discentes e corpo docente, Manhuaçu/MG 2009 – 2010.....	104
Tabela 6 - Cruzamento de dados dos indicadores melhoria do relacionamento interpessoal da comunidade escolar (alunos e docentes), na opinião dos discentes e corpo docente das escolas pesquisada, Manhuaçu/MG 2009 – 2010.....	105
Tabela 7 - Cruzamento de dados dos indicadores, participação na solução de problemas escolares e comunitários e construção da cidadania, na opinião dos discentes e corpo docente, Manhuaçu/MG 2009 – 2010.....	107

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	VIOLÊNCIA ESCOLAR	15
2.1	História da violência escolar: do Brasil colonial até década de 1990...	15
2.2	Conceituação da violência: revisando a literatura	21
2.3	Conceituação e classificação da violência no ambiente escolar	24
2.4	Fatores de risco à violência escolar	31
2.4.1	<i>Variáveis exógenas</i>	31
2.4.1.1	Ambiente familiar.....	32
2.4.1.2	O entorno das escolas.....	35
2.4.2	<i>Variáveis endógenas</i>	37
2.4.2.1	Clima escolar.....	38
2.4.2.2	Relações sociais e interpessoais.....	40
2.4.2.3	Autoritarismo docente.....	43
2.5	Fenômeno <i>bullying</i>	46
2.5.1	<i>Conceituando bullying: revisão literária</i>	47
2.5.2	<i>Características do bullying</i>	49
2.5.3	<i>Protagonistas do bullying</i>	51
2.5.4	<i>Fatores que contribuem ao desenvolvimento do bullying</i>	53
2.5.5	<i>Consequências do bullying</i>	54
3	PROTAGONISMO JUVENIL	57
3.1	Juventude: uma breve exposição do tema	57
3.2	Protagonismo juvenil: um conceito em construção	59
3.3	Protagonismo juvenil: o papel dos educadores	63
3.4	Protagonismo juvenil como exercício da cidadania	65
4	PROGRAMA JOVENS CONSTRUINDO A CIDADANIA	69
4.1	A Polícia Militar nas escolas	69
4.2	Resumo histórico do programa JCC	69
4.3	Síntese do modelo brasileiro	74
4.4	O programa Jovens Construindo a Cidadania em Manhuaçu	78

5	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	81
6	ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	86
6.1	Caracterização dos elementos da pesquisa.....	86
6.2	Análise do banco de dados do 11º BPM sobre violência escolar.....	86
6.3	Análise da pesquisa de campo sobre violência escolar.....	88
6.3.1	<i>Violência contra o patrimônio escolar.....</i>	88
6.3.2	<i>Violência contra os discentes.....</i>	91
6.3.3	<i>Violência contra profissional do corpo docente.....</i>	98
6.4	Análise da pesquisa de campo sobre o programa JCC.....	102
6.4.1	<i>Grau de satisfação com o programa JCC.....</i>	102
6.4.2	<i>O programa JCC como fator de diminuição da violência escolar.....</i>	103
6.4.3	<i>O programa JCC e a melhoria dos relacionamentos interpessoais nas escolas.....</i>	105
6.4.4	<i>O programa JCC como instrumento fomentador do protagonismo juvenil.....</i>	106
7	CONCLUSÃO.....	109
8	REFERÊNCIAS.....	112
	APÊNDICE A (Questionário aplicado aos discentes do JCC).....	120
	APÊNDICE B (Questionário aplicado ao corpo docente).....	125

1 INTRODUÇÃO

O cenário nacional indica que o país vive uma época da história em que a violência urbana se torna cada vez mais presente no cotidiano do brasileiro, fazendo com que um dos maiores desafios da sociedade brasileira seja o de estabelecer uma cultura de paz.

A mídia noticia a cada dia o recrudescimento do envolvimento de jovens com a criminalidade e a violência, sobretudo no que se refere ao consumo e tráfico de drogas. Essa violência tem invadido o espaço escolar, sendo que nas últimas décadas o fenômeno tornou-se corriqueiro nos educandários, a ponto da escola perder completamente o controle da situação, em face de alguns atos graves de violência envolvendo seus atores sociais (pais, alunos, discentes e educadores escolares).

Assim, tornam-se necessárias ações preventivas multilaterais, visto que a escola sozinha não tem conseguido deixar do lado de fora de seus portões todos os problemas sociais que acompanham seus alunos. Dessa forma, emergem programas destinados aos jovens e dentre esses programas, aqueles que os colocam como partícipes das soluções dos problemas que os afetam.

Nesse contexto, a Polícia Militar atua preventivamente no espaço escolar, através do programa Jovens Construindo a Cidadania (JCC), que é aplicado nos educandários sob os princípios norteadores da filosofia de Polícia Comunitária, tendo por objetivo a prevenção da criminalidade juvenil nas escolas das redes pública e particular de ensino, bem como nas comunidades localizadas no entorno, através de um movimento de protagonismo juvenil.

O JCC foi efetivamente implementado na cidade de Manhuaçu no ano de 2009, seguindo a metodologia proposta ao programa, ou seja, desenvolver o protagonismo juvenil nas escolas, tornando esse ambiente livre da violência e das drogas.

Assim, constitui-se tema desta pesquisa uma análise do programa Jovens Construindo a Cidadania (JCC), como instrumento fomentador do protagonismo juvenil nas escolas do município de Manhuaçu.

Delimitou-se o tema ao programa executado pelo 11º Batalhão de Polícia Militar (11º BPM), nos anos de 2009 e 2010, em quatro escolas da rede estadual de ensino da cidade de Manhuaçu, quais sejam: São Vicente de Paulo, Salime Nacif, Maria de Luca Pinto Coelho e Renato Gusman.

Nos dois anos em que o JCC foi aplicado na cidade de Manhuaçu foram desenvolvidas diversas ações (palestras, atividades de envolvimento social, dinâmicas de grupo, gincanas etc.), junto a sete escolas da rede estadual de ensino. Assim, o objetivo geral

desta pesquisa é analisar o programa JCC como instrumento fomentador do protagonismo juvenil nas quatro escolas que o aplicaram, nos anos de 2009 e 2010.

São objetivos específicos da pesquisa: conceituar e classificar a violência escolar; apontar os fatores de risco à eclosão da violência escolar; descrever sobre o *bullying*; demonstrar os tipos de violências escolares que ocorreram nos educandários, nos anos de 2009 e 2010; investigar a interferência do programa JCC como instrumento de prevenção à violência escolar; levantar informações sobre as ações de protagonismo juvenil desenvolvidas pelo programa JCC nos anos de 2009 e 2010.

Justifica-se este estudo pela necessidade de avaliar se os esforços e estratégias da Polícia Militar estariam interferindo preventivamente na violência escolar. Torna-se relevante aprofundar o estudo científico na Corporação, a respeito das análises dos resultados dos programas de Polícia Comunitária, nesse caso específico, o programa JCC.

A pergunta norteadora desta pesquisa foi no sentido de investigar se o programa JCC tem fomentado o protagonismo juvenil nos ambientes escolares nos quais ele foi executado.

Formulou-se como hipótese básica que o JCC tem contribuído para o desenvolvimento do protagonismo juvenil nos educandários, onde o programa foi implementado e como hipótese secundária que o programa tem contribuído para diminuição da violência no ambiente escolar.

Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa descritiva, de natureza quantitativa, para a qual foi realizada uma pesquisa de campo com a aplicação de questionários. Como técnica de pesquisa, utilizou-se da pesquisa documental e bibliográfica, que teve como ênfase a abordagem recente das teorias sobre violência escolar, *bullying* e protagonismo juvenil em autores tais como Charlot (2002), Fante (2005), Costa e Vieira (2006) e Abramovay (2009).

Para a compreensão deste tema, este trabalho foi dividido em oito seções. A primeira seção, esta introdução, é indicativa do conteúdo deste estudo.

A Seção 2 traz uma revisão literária sobre a violência escolar; o histórico da violência escolar no Brasil; a conceituação e classificação da violência escolar; os fatores de risco à violência escolar, finalizando com vários aspectos sobre o *bullying*.

A seção 3 apresenta o embasamento teórico sobre o protagonismo juvenil, conceituando-o, apresentando-o como educação para a participação e como exercício para a cidadania.

A seção 4 caracteriza o objeto de pesquisa explanando sobre a Polícia Militar nas escolas; apresentando um resumo histórico do programa JCC; uma síntese do modelo brasileiro e o programa na cidade de Manhuaçu.

A metodologia utilizada no decorrer da pesquisa está detalhada na seção 5, com a classificação da pesquisa, o método de abordagem, os métodos de procedimentos, as técnicas utilizadas, o universo da pesquisa, enfim, os métodos científicos adotados.

A análise e interpretação dos resultados da pesquisa de campo estão presentes na seção 6, onde foram obtidas respostas para se colocar à prova as hipóteses formuladas. Por fim, na seção 7 tem-se a exposição das conclusões obtidas e na seção 8 as referências das obras consultadas neste trabalho.

2 VIOLÊNCIA ESCOLAR

A violência escolar ou que tenha relação direta com a escola, não é um fenômeno novo, caso se observe a ótica sobre quem são os atores envolvidos nela. Talvez seja mais recente a hipertextualização na mídia de fatos violentos que ocorrem na ambiência escolar, extrapolando o controle escolar e preocupando pais, alunos, educadores, enfim, a sociedade em geral.

Nesse enfoque, pretende-se nesta seção compreender o fenômeno da violência escolar, contextualizando, inicialmente, a história dessa violência no Brasil e apresentando uma revisão literária sobre os conceitos de violência e violência no ambiente escolar, para em seguida entender as suas particularidades, apresentando as suas várias classificações e os fatores de risco que aumentam a probabilidade do fenômeno ocorrer nas escolas. Por fim, pretende-se apresentar uma revisão literária sobre o fenômeno *bullying*, conceitos, características e consequências desse tipo de violência para os atores nele envolvido.

2.1 História da violência escolar: do Brasil colonial até década de 1990

A origem da educação brasileira remonta ao período da colonização do país, quando em 1549 os primeiros jesuítas aqui chegaram e formularam nos “Regimentos”, aquilo que pode ser considerado o primeiro plano educacional do país, ou seja, nossa primeira política educacional (SAVIANI, 2003).

O ensino jesuíta tinha caráter de educação pública religiosa e tinha por objetivo catequizar e humanizar os índios, integrando-os ao mundo dos chamados civilizados e também educar os mandantes da Colônia e seus descendentes. A educação basicamente fundamentava-se em textos clássicos em grego e latim e regia-se pelos princípios da doutrina católica, que pregava a vigilância, pela severidade e pela autoridade, sendo que a disciplina era buscada até mesmo por castigos físicos (ARAÚJO; TOLEDO, 2008).

Dessa forma, foram introduzidos no Brasil colonial castigos corporais em crianças – principalmente as indígenas – com intuito de educá-las. Esse método de educação trazido pelos jesuítas era desconhecido pelos indígenas, que não aplicavam castigos educacionais em suas crianças.

A boa educação, para eles [padres jesuítas], implicava em castigos físicos e nas tradicionais palmadas. O castigo físico não era nenhuma novidade no cotidiano

colonial. Introduzido, no século XVI, pelos padres jesuítas, para horror dos indígenas [...] (PRIORE¹, 1999 apud LONGO, 2002, p. 33).

Naquele contexto histórico, as punições corporais e disciplina física eram totalmente aceitas na sociedade brasileira e colocadas em prática nas escolas e colégios, sendo vistas como função disciplinadora e não como formas de violência e estavam inseridas, segundo Souza (2008), no âmbito da pedagogia do amor correcional.

Assim, famílias e educadores brasileiros, a partir do século XVI, passaram a sujeitar as crianças a punições corporais nos âmbitos doméstico e escolar. A criança não era considerada sujeito de direito, mas sim como subalterna ou subordinada do adulto e era vítima de diversas formas de violência, como assevera Souza (2008, p. 5).

A história da criança se fez à margem dos adultos, sofrendo violência, humilhações etc., sendo prisioneira da escola, da igreja, da legislação, do sistema econômico etc. Passando por abandonos, vivendo situações de violências cotidianas, como abusos sexuais, doenças, queimaduras e fraturas que sofriam tanto no lar como no trabalho, foram às situações vividas por mais de três séculos a história da infância no Brasil.

Essa forma de disciplina infantil foi denominada como “Pedagogia Tradicional”, dirigida à escola de forma despótica, onde a regra de ouro era a obediência plena das crianças e adolescentes (alunos) aos adultos, inclusive aos professores (mestres) (CORTI, 2005).

A pedagogia tradicional pregava claramente as punições corporais na educação dos alunos das escolas e colégios brasileiros da época. A disciplina baseava-se em castigos físicos, no sistema de recompensas e até no aprisionamento das crianças. “[...] Essas violências, legitimadas socialmente, eram estratégias educativas reconhecidas como necessárias. Isso significa dizer que a violência disciplinar tinha um papel social a cumprir” (CORTI, 2005, p. 16).

Essa pedagogia apresentou-se em três fases, em conformidade com o contexto histórico da época, sendo que a intensidade e a forma do castigo variavam conforme a pessoa do castigado, primeiramente as crianças indígenas, depois as crianças negras e por último as crianças brancas, conforme expõe Azevedo e Guerra² (2001 apud LONGO 2002, p. 70-72)

- i. Pedagogia do amor correcional (séculos XVI-XVII) de inspiração jesuítica, voltada, sobretudo, para a **infância de faces índias**. [...] Traz implícita a necessidade de correção através de castigos físicos. [...] a marca registrada da Companhia de Jesus era o respeito à disciplina física, moral e espiritual. Amor feito de ordem, castigos e ameaças com um gosto de sangue.

¹ PRIORE, M. (org.). *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999, p. 96.

² AZEVEDO, M. A. & GUERRA, V. N. A. *Mania de Bater*. A punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: Iglu, 2001, p. 57.

- ii. Pedagogia da palmatória³, que se afirma, sobretudo, a partir da adoção do modelo colonizador escravocrata (séculos XVI-XVIII), tendo na **infância de faces negras** um de seus alvos prediletos. Trazia implícita a mesma necessidade de correção através de castigos físicos com um agravante: que fosse tão humilhante quanto possível, para deixar patente a condição de subalternidade de seus destinatários. [...] A palmatória era apenas um tipo de instrumento utilizado para a correção: varas, chicotes, correntes, usados para castigar os escravos, acabaram sendo transpostos para a punição corporal doméstica de crianças [...]
- iii. Pedagogia da palmada, influenciada pelas teorias psicológicas da infância e que mais do que através da dor física severa objetiva a modelagem do comportamento infantil através de uma punição corporal menos intimidativa e menos ostensiva. Afirma-se, sobretudo, em fins do século XIX, tendo a **infância de faces brancas** como um de seus destinatários prediletos [...] (destaques nosso).

Através da pedagogia explicitada, os jesuítas monopolizaram a educação brasileira até a metade do século XVIII quando, em 1759, foram expulsos pelo Marquês de Pombal, primeiro-ministro do Rei de Portugal, D. José I. A partir daí começaram a ser implantadas no país as “reformas pombalinas da instrução pública”, que se contrapuseram ao predomínio das idéias religiosas e, com base nas idéias laicas inspiradas no iluminismo, instituíram o privilégio do Estado em matéria de instrução (SAVIANI, 2003).

Com o sistema pombalino iniciou-se uma “nova” sistemática pedagógica com a introdução nos colégios das “aulas régias”⁴, ressaltando que nessas aulas a palmatória era o instrumento de correção por excelência, utilizada pelos mestres educadores para manutenção da disciplina nas escolas (LONGO, 2002).

Entretanto, essa “nova” sistemática não foi totalmente efetivada por vários motivos, sendo que um dos principais foi a escassez de mestres em condições de imprimirem nova orientação às aulas régias, uma vez que suas formações estavam marcadas pela ação pedagógica dos próprios jesuítas. Dessa forma, a reforma pombalina e as escolas régias seguiram o modelo da Igreja, com os mesmos métodos disciplinadores e com a mesma hipervalorização da autoridade docente, em detrimento da iniciativa e criatividade individual dos alunos.

Corti (2005) ressalta que nesse novo momento histórico, a violência era constitutiva do próprio modelo escolar e confinava a infância a um regime disciplinar cada vez mais rigoroso. A autora lembra sobre a existência do regime de internato nos séculos XVIII e XIX, com o enclausuramento total da criança, afastando-a da sociedade dos adultos. Nesses internatos imperavam os castigos corporais, caracterizados pelo chicote, pela prisão,

³ Pequena peça circular de madeira com cinco orifícios em cruz e provida de um cabo, utilizada como instrumento de castigo para bater na palma da mão do castigado. (AULETE DICIONÁRIO ELETRÔNICO DIGITAL).

⁴ Sistemática pedagógica introduzida pelas reformas pombalinas, onde disciplinas avulsas eram ministradas por um professor (SAVIANI, 2003).

em suma, “[...] correções reservadas aos condenados das condições mais baixas” (ARIÈS⁵ 1981, apud CORTI, 2005, p. 16).

No século XIX, por influência da medicina social, através de sua política higiênica foram sendo extintos “[...] das casas e colégios a violência punitiva dos castigos físicos coloniais. Criou a figura do indivíduo contido, polido, ‘bem educado’, cuja norma ideal é o comportamento reprimido e disciplinado” (COSTA⁶ 1983 apud LONGO 2002, p. 36).

Os castigos foram sendo substituídos pela domesticação da criança, que continuava sendo concebida como um ser submisso, lhe cabendo apenas seguir a educação higiênica e os bons hábitos da época. Nesse sentido, Longo (2002, p. 35) assevera que a criança era uma “entidade físico-moral amorfa” e a educação infantil, tanto no âmbito doméstico, quanto nos colégios consistia apenas em seguir os preceitos médicos-higiênicos da época.

Seguindo tendência europeia de humanização das penas, a política pedagógica da educação brasileira passou a adotar a punição moral às crianças e seus preceitos aos poucos foram contagiando o ambiente doméstico. Costa (1983 apud LONGO, 2002, p. 36) afirma que “a moral higiênica via nas qualidades firmes, retas, justas e equilibradas do educador o antídoto eficaz contra a punição física [...]”, acrescentando que

[...] a punição degradava as crianças sem obter nenhum resultado positivo. O medo aos castigos físicos tornava-as mentirosas, hipócritas, pusilânimes⁷ e temerosas [...] as “más inclinações”, prevenidas pela inculcação dos bons hábitos, dispensavam o uso de castigos recorrentes e os agentes externos. Seus efeitos eram duradouros, praticamente invisíveis. Implantavam-se gradualmente na “alma dócil”, no “corpo tenro e flexível” sem deixar marcas perceptíveis.

A partir do início da segunda década do século XX tem-se início uma visão mais otimista da natureza infantil da educabilidade da criança, era a chamada pedagogia da escola nova, a qual redefiniu a natureza infantil nas teorias e nas práticas educativas. Longo (2002, p. 37) assinala que o objetivo do novo sistema pedagógico era “[...] ajustar a criança – o Homem – às novas condições e valores de vida, à indústria, à tecnificação, ao pensamento eficiente. Ter disciplina significava ser eficiente [...]”.

Na década de 1930, a escola nova encontrou resistência de setores tradicionais da sociedade, sobretudo pela Igreja Católica. Assim, embora a “cartilha” do novo sistema pedagógico não trouxesse explicitamente os castigos físicos, como método de educação escolar, a herança jesuítica já estava instalada no país, onde, principalmente, as faces negras e

⁵ ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981, p. 278.

⁶ COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983, p. 14.

⁷ Aquele que não tem coragem, que é covarde (DICIONÁRIO ELETRÔNICO DIGITAL AULETE).

pobres continuaram a ser educadas tradicionalmente, mesclando castigos corporais e morais. Assim, espalhava-se na sociedade brasileira, a violência do sistema escolar – do professor contra o aluno.

Os castigos físicos e morais eram impostos aos alunos pelos professores e pelos demais atores da escola, na maioria das vezes para fazer valer as regras e as normas institucionais. Mas, de fora para dentro, a manifestação do aluno e de seus familiares era silenciada tacitamente pela própria autoridade escolar, na pessoa de seus representantes e mesmo pela escola, prédio ou nome, imantado de um respeito, até então, com força suficientemente capaz de manter a ordem (MARRA, 2004, p. 56).

A escola nova colocava a criança no centro do processo educativo e valorizava a preservação da autoridade escolar, contudo, era nítida a violência moral e física do professor contra o aluno, tanto com a finalidade de manutenção da disciplina, quanto com objetivo de aprendizagem. Nesse sentido, Rosa (2008, p. 77) lembra que

[...] quem ousasse responder ao professor ou deixasse de fazer as tarefas, era obrigado a permanecer por algumas horas de joelhos sobre grãos de milho, tampinhas de garrafas, a usar chapéu de burro e até mesmo receber uma surra de vara.

Era a proposta pedagógica da escola brasileira, antes da década de 80. Uma escola oriunda do autoritarismo, com herança de setores tradicionalistas da sociedade da época, regulada sob preceitos rígidos de disciplina. Nesse sentido, Marra (2004, p. 56), afirma que “[...] antes de 80 prevaleciam resquícios da concepção tradicional de ensino, cujos pressupostos de aprendizagem acreditavam que ‘*a letra com sangue entra*’ [...]” (destaque da autora).

Nessa época a escola era extensão da disciplina rígida praticada no ambiente doméstico, sobretudo sobre a égide do patriarcalismo vigente no país. Todo o tipo de violência da escola contra o estudante era legitimado pela família, pois se acreditava que isso traria sucesso escolar ao filho. Rosa (2008) afirma que essa violência escolar também era um subproduto da exclusão social, onde os pais de alunos das camadas sociais mais pobres temiam perder a vaga dos seus filhos nos educandários, os quais também eram forçados a consentirem-na.

A violência era assim aquela que a escola impingia a seus alunos: os xingamentos, muitas vezes vexatórios e estigmatizantes; as agressões físicas advindas de professores e pessoal técnico-pedagógico, em que os puxões de orelha e as reguadas eram comportamentos comuns; os castigos de escrita sem sentido e desnecessárias e outras técnicas mais de punição. Era uma rotina consentida pela maioria e considerada um fato normal do ato de ensinar (MARRA, 2004, p. 13).

Na década de 1980, com a redemocratização do país o modelo educacional foi sendo reformulado. Em razão disso, a escola se tornou também um espaço social para a convivência de diferentes grupos e camadas sociais. Os constrangimentos físicos e morais

contra estudantes só foram legalmente abolidos no país com a vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, que reconheceu os direitos fundamentais e proibiu toda e qualquer forma de constrangimento.

Por outro lado, no final da década de 1980 e início da década de 1990, ao mesmo tempo em que o país iniciava seu ciclo de redemocratização política, assistiu-se também a escalada da violência nos grandes centros urbanos, a qual também avançou em direção à escola, primeiramente encenando-se nos seus portões, para depois adentrar-se por suas dependências.

[...] De início, a violência entre os alunos, a exemplo das agressões corpo a corpo, episódios de agressões com pedras, giletes ou outros instrumentos encontrados no próprio ambiente escolar aos poucos vai ganhando espaço e gravidade (MARRA, 2004, p. 15).

Assim, o fenômeno da violência praticada por alunos tornou-se constante nas escolas, passando a integrar a rotina da educação brasileira. Esse período foi marcado pela violência contra o patrimônio, na forma de depredação dos prédios escolares e invasões, nos períodos ociosos (férias, finais de semana).

O período foi marcado ainda pelo desaparecimento da prerrogativa disciplinar do professor e a dificuldade em manter a disciplina por outro viés, que não fossem por castigos físicos ou morais, comuns no passado, mas agora definitivamente proibidos pelo ordenamento jurídico. A redemocratização do país trouxe relações sociais mais abertas e igualitárias e as novas gerações de alunos tinham desejos de participar efetivamente das decisões da escola, que fossem afetá-los de alguma forma (MARRA, 2004).

A mudança do perfil do aluno em seu contexto sócio-cultural foi bem mais rápida do que a da escola, que não se adaptou ao novo contexto histórico de democracia e participação. Marra (2004) lembra que a organização escolar continuava sendo autoritária, teimando em conceber a imagem do aluno submisso e ainda carregava consciente ou inconscientemente as mazelas da segregação social.

O processo de universalização do ensino, iniciado a partir da redemocratização do Brasil e efetivado na década de 1990, colocou várias crianças em idade escolar dentro da sala de aula, contudo, o aluno não veio sozinho, trouxe consigo diversos problemas sociais dessa geração: álcool, drogas, violência intrafamiliar, abuso sexual etc.

A situação parecia paradoxal: ao mesmo tempo em que os jovens eram incluídos nos níveis mais altos do ensino básico, também mostravam das mais variadas maneiras sua insatisfação em relação ao modelo escolar vigente. O barulho, a agitação, a resistência em relação às tarefas escolares e as brigas passam a ser descritos por alunos e professores como fenômenos disseminados no cotidiano escolar (CORTI, 2005, p. 17)

Nesse sentido, a escola transformou-se no desaguadouro de problemas sociais, e antes frequentada pelas classes mais abastadas e protegida de fatores intervenientes externos, não estava preparada para atender a demanda originada pela universalização do ensino, passando a ter “[...] problemas de insegurança e violência vivenciados pelas demais instituições e organizações sociais [...]” (ROSA, 2008, p. 79).

A escola na tentativa de manter os padrões autoritários de outrora, dentro de um regime democrático, ao invés de discutir os problemas indisciplinados e incivildades e buscar soluções de maneira multidisciplinar, passou a intensificar as expulsões das salas de aula e da escola, além de outras medidas de caráter puramente repressivo, excluindo, ainda mais, os alunos problemáticos, com bem assevera Marra (2004, p. 59)

[...] para esses alunos a escola é ausente e excludente. Ausente, porque não constitui espaço efetivo de realização social desses indivíduos. Pelo contrário, é uma poderosa agência de continuidade da violência familiar que, na maioria das vezes, a precariedade da vida instiga seus elementos. Excludente, porque usa mecanismos grosseiros e também sutis de expulsão desses alunos para fora de seus portões (MARRA 2004, p. 59).

As violências passaram a fazer parte do dia-a-dia da escola, praticadas e sofridas também por estudantes e não apenas por agentes externos. Além das depredações, multiplicaram-se as denúncias de bombas caseiras, assaltos, furtos, assassinatos de alunos e professores, brigas entre turmas etc. (CORTI, 2005).

A década de 1990 foi marcada ainda pela explosão de um fenômeno que mudaria por completo a segurança no ambiente escolar, o tráfico de drogas, acompanhado pelo surgimento de gangues juvenis, que espalhavam violência e terror de forma exacerbada, portando armas brancas e armas de fogo no interior dos educandários e ameaçando alunos e professores.

Em face do exposto nesta revisão histórica ressalte-se que a violência sempre esteve presente no ambiente das escolas, mudando apenas suas características. Percebe-se que com a mudança da sociedade, os atos violentos passaram a não ser mais aceitos como métodos de educação escolar, exigindo, pois, dos educadores novas formas democráticas de buscar a participação da sociedade na solução dos problemas enfrentados.

2.2 Conceituação da violência: revisando a literatura

A violência é um fenômeno complexo que se observa em todos os domínios da vida social, seja no trânsito, no estádio de futebol, no meio ambiente, nas relações (deterioradas) intrafamiliares, assolando a sociedade desde tempos remotos, embora a

sociedade atual tenha mais proximidade com o problema, devido à evolução dos meios de comunicação, fazendo com que se tenha conhecimento em tempo real de qualquer ato violento no mundo. Compreendê-la requer revisão dos diferentes entendimentos presentes na literatura, bem como se torna necessária fazer uma reflexão acerca dos seus principais conceitos no sentido global, visando assim proceder à análise e compreensão do fenômeno da violência no ambiente escolar.

Etimologicamente a palavra violência é provinda do termo latino *violentia*, significando “veemência, impetuosidade” e derivada da raiz latina *vis*, que significa “força”. Nesse sentido Michaud⁸ (1989 apud, Lopes e Gasparin, 2003, p. 296) detalha melhor esse significado afirmando que violência

[...] vem do latim “*violentia*”, que significa violência, caráter violento ou brávio, força. O verbo “*violare*” significa tratar com violência, profanar, transgredir. Tais termos devem ser referidos a “*vis*” que quer dizer força, vigor, potência, violência, emprego de força física, mas também quantidade, abundância, essência ou caráter essencial de uma coisa. Mais profundamente, a palavra *vis* significa a força em ação, o recurso de um corpo para exercer sua força e, portanto a potência, o valor, a força vital.

Violência está ligada ao uso da força física ou mesmo moral e também à coação. “Violência significa qualidade de violento ou caráter violento; ato ou efeito de violentar; constrangimento físico ou moral exercido sobre alguém; uso da força; coação, opressão”⁹. Marra (2004) caracteriza-a como sendo direta, ou seja, aquela que atinge imediatamente o corpo da pessoa, ou indireta quando opera através da alteração do ambiente físico na qual a pessoa se encontra, ou ainda quando há subtração, destruição e dano aos recursos materiais de um indivíduo.

O fenômeno também é entendido como “um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e pelo terror” (CHAUÍ 2005, p. 342). Assim, pode ser dirigido a uma pessoa ou a um grupo de pessoas, envolvendo constrangimento à integridade física, moral e psicológica do indivíduo, bem como ao seu patrimônio, através de atos que envolvem o dano e a subtração de um bem material da pessoa.

Observa-se que esse fato social está presente em todas as sociedades, mesmo que as diversas culturas o definem de maneira diferente, levando-se em consideração valores éticos, tidos como padrões de conduta, de relação intersubjetiva e interpessoal, de comportamentos sociais, com a intenção de garantir a integridade física/psíquica dos membros dessa sociedade (CHAUÍ, 2005).

⁸ MICHAUD, Y. *A violência*. São Paulo: Ática, 1989, p. 8.

⁹ Conceito pesquisado junto ao dicionário eletrônico digital Aulete.

Há ainda a violência social, que está afóra da física e psicológica e permite que a própria estrutura da sociedade seja considerada a responsável pelo ato violento, uma vez que é provocada pelas pessoas que formam essa sociedade. Caracteriza-se pelas desigualdades e exclusão social, tendo quatro tipos básicos, no entendimento de Abramovay (2009): o desemprego, a miséria, a fome e a exclusão social. A autora acrescenta que a exclusão dos processos educacionais formais e da inserção no mercado de trabalho, são também consideradas violência social.

Abramovay (2009) aponta ainda como violência o uso ilegítimo e abusivo da força, por parte de quem deveria utilizá-la dentro dos ditames legais (polícia, por exemplo). Assim, quando uma força policial é acionada para controlá-la e faz com abuso do poder ou força, seus executores também são considerados violentos. Tem-se, portanto, a violência física, moral ou psicológica do Estado contra o cidadão.

Chesnais¹⁰ (1981, apud ABRAMOVAY et al, 2004) apresenta três concepções sobre a violência, sendo a primeira a violência física, inclusive sexual; a segunda concepção abrangeria a econômica (propriedade) e a terceira é a que tem por foco a ideia de autoridade, isto é, a violência moral ou simbólica.

Assim, constata-se ter o fenômeno vários significados, modalidades, níveis e variáveis e seus efeitos perpassam no tempo e no espaço. Basicamente é dirigida contra a pessoa, tanto a atingindo fisicamente, quanto moralmente ou psicologicamente; contra o patrimônio, através de subtração ou dano a um bem material do indivíduo; perpetrada pelo Estado contra o cidadão, através do abuso de autoridade e poder e, por último, a violência simbólica.

A “violência simbólica” se estrutura nas relações abusivas de poder, quando o agressor comete excessos nessa relação, tornando a vítima um ser invisível, impedindo o seu reconhecimento, seja como pessoa, classe, gênero ou raça. O termo foi cunhado pelo sociólogo francês Bourdieu (1989), referindo-se ao processo pelo qual a classe que domina economicamente impõe sua cultura aos dominados.

Para o sociólogo a cultura é algo arbitrário, pois não se assenta numa realidade dada como natural e é estipulada por uma determinada classe social dominante. Essas classes dominadas são submetidas a essa violência quando lhes são impostos os conhecimentos como definidos pelas classes dominantes e negando-lhes outras culturas.

¹⁰ CHESNAIS, Jean-Claude. *Histoire de la violence*. Paris: Editions Robert Laffont, 1981.

Discorrendo sobre a violência simbólica, Zaluar e Leal (2001) afirmam que ela se consuma pelo poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro. Essa violência “[...] seria operada sempre e necessariamente pelos mandatários do Estado, detentor do monopólio da violência simbólica legítima [...]” (BOURDIEU, 1989 p. 146).

Assim, pela análise da literatura, os agentes do Estado em todos os níveis seriam os responsáveis diretos por essa violência, a qual é considerada silenciosa e de difícil percepção, tendo às vezes até a anuência da vítima, uma vez que essa não tem consciência dessa vitimização, tratando como algo natural e livre de qualquer tipo de diferenciação, pois já foi educada assim desde tenra idade.

A violência simbólica, ainda que não se faça presente o uso direto da força, constrange da mesma forma, provocando ofensas e minando a capacidade de reação da vítima, pois tem a característica de ser silenciosa. Por fim, não se pode deixar de pontuar que ela pode ser gerada pela exclusão social em todos os níveis.

Embora seja o termo violência polissêmico, por haver diferentes entendimentos na literatura nacional e internacional, as considerações teorizadas permitem destacar pontos que foram essenciais na análise empreendida, como a questão do uso da força de forma intencional e, principalmente, ilegítima com a finalidade de causar destruição, ofensa, dano à integridade física, moral, psicológica e econômica de alguém.

2.3 Conceituação e classificação da violência no ambiente escolar

Conceituar e classificar as ações que ocorrem no ambiente escolar e em seu entorno, caracterizando-as como violência, exige do pesquisador a cautela devida. De um lado para que não criminalize comportamentos comuns e de certa forma até exigíveis ao processo de ensino-aprendizagem-socialização do aluno. Por outro lado que tenha o cuidado de não fazer uma abordagem extremamente restrita às legislações penais vigentes e desconsiderar a voz da vítima.

A revisão histórica deste trabalho (seção 2.1) apontou que antes da década de 80, os estudos tinham como ênfase a violência do sistema escolar (punições, castigos corporais e morais), especialmente por parte dos professores contra alunos. Hoje as pesquisas passaram a privilegiar a análise da violência entre alunos, ou desses contra a propriedade, violência de alunos contra professores e vice-versa.

Atualmente para se proceder a uma análise conceitual da violência escolar há de se verificar sob o aspecto do que é considerado violência, bem como sob o olhar a partir do

qual o tema é abordado. Nessa linha de pensamento, Abramovay e Rua (2002) afirmam não haver um consenso sobre o seu significado, uma vez que há necessidade de se verificar sobre a ótica (status) de quem fala (professores, alunos, diretores, alunos etc), da idade e do sexo dos agressores e vítimas.

Em uma tentativa de amplificar o conceito e ao mesmo tempo exemplificá-lo, Priotto (2008, p. 11130) assere que violência escolar engloba

[...] todos os atos ou ações de violência comportamentos agressivos e antissociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros praticados por entre a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos a escola) no ambiente escolar (grifo nosso).

Spósito (1998, p. 7) apresenta a violência escolar traduzida de forma *stricto-sensu* e ao contrário de Priotto traz à baila da discussão que, mesmo ocorrendo fora do ambiente escolar, há que se analisar a sua relação com o estabelecimento de ensino. Nesse sentido, a autora conceitua como sendo “aquela que nasce no interior da escola ou como modalidade de relação direta com o estabelecimento de ensino”.

Assim, delimitar quem são os autores da violência escolar e o local em que ocorre esse comportamento é o primeiro passo para uma classificação criteriosa desse fenômeno. Nesse enfoque, Charlot (2002, p. 434) apresenta três distinções básicas do objeto de estudo, os quais simplificam a compreensão pretendida nesta pesquisa científica

- i. A violência **na** escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar [...] a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local.
- ii. A violência **à** escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar [...] eles [alunos] se entregam a violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam.
- iii. Violência **da** escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas (destaques nosso).

Essa classificação demonstra quão complexa é a análise da violência escolar, pois ao mesmo tempo em que a escola é vítima, ela pode-se tornar protagonista. A mesma interpretação cabe aos jovens, pois se eles são os principais autores (mas não os únicos), são também as principais vítimas.

Analisando essa classificação delimitada por Charlot, constata-se que a literatura geralmente nos remete à violência à escola ou violência contra a escola (praticada por alunos). Schilling (2008, p. 17), inclui no rol de violências contra a escola aquelas perpetradas pelos próprios gestores do Estado quando

[...] há o abandono dos prédios escolares, quando há o desvio de verbas destinadas à escola, quando há péssimos salários para os professores e uma desvalorização da profissão docente, despreocupação com as condições de trabalho, número excessivo de alunos por sala, mudancismo constante nas propostas educacionais, gerando uma grande insegurança e confusão.

Na dimensão apontada por Charlot sobre a violência institucional, Schilling (2008) amplia a forma de concepção e entendimento dessa modalidade apresentando suas diversas facetas, inclusive apresentando a violência do Estado para com o processo educacional.

A autora acrescenta que há violência da escola quando ocorre a discriminação por quaisquer motivos; negação ao processo de ensino e confusão entre comportamento privado e público. Afirma que além de ser praticada por professores contra alunos é também por alunos entre si. Por fim assevera que é uma dimensão institucional, em razão de reproduzir a pobreza e a desigualdade.

Charlot¹¹ (1997 apud ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 21-22) complementa essa visão extensa da violência escolar e a classifica também em três modalidades, que incorpora: a) aquela tipificada em legislação penal como crimes e delitos (lesões corporais, furtos, roubos, extorsão, tráfico de drogas, golpes, ferimentos, violência sexual, roubo etc); b) incivilidade (humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito) e c) violência simbólica ou institucional. Por último, Charlot (2002, p. 437) traz a transgressão conceituada como “[...] comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento (mas não ilegal do ponto de vista da lei): absenteísmo, não-realização de trabalhos escolares, falta de respeito, etc”.

Essa distinção, segundo Charlot (2002) é particularmente útil, pois além de separar as categorias, permite dar tratamento adequado aos fenômenos que ocorrem nos educandários. Assim, crimes graves tipificados no código penal – o autor cita o tráfico de drogas, como exemplo – não dependem de providências específicas da escola, mas da polícia e da justiça. Inversamente uma transgressão deve ser tratada pelas instâncias do estabelecimento e não justifica que se chame a polícia. Já a incivilidade depende fundamentalmente de um tratamento educativo.

Fante (2005, p. 159-161) assevera que nem sempre é fácil identificar as violências e agressividades que ocorrem nas escolas, as quais podem tomar a forma explícita ou velada, como se pode conferir na amplitude da classificação, sobre a violência escolar, apresentada pela autora

- 1) **Quanto ao grau:** - violência simples ou pontual: aquela em que um ou mais agressores atacam esporadicamente uma vítima [...]; violência complexa ou

¹¹ CHARLOT, Bernard. *Violences à l'école - état des savoirs*. Paris: Masson & Armand Colin éditeurs, 1997.

- frequente: aquela em que um ou mais agressores atacam habitual e repetidamente uma mesma vítima, sem motivação evidente (bullying);
- 2) **Quanto à forma:** - violência direta: contra as pessoas, interpessoal; violência indireta: contra utensílios, bens ou patrimônios [...]; violência implícita, velada; violência explícita, identificada;
 - 3) **Quanto ao tipo de violência:** - violência física e sexual; violência verbal; violência psicológica e violência fatal;
 - 4) **Quanto ao nível:** - discentes; docentes; funcionários; pais e instituição;
 - 5) **Quanto às dimensões:** - violência no interior da escola [...]; violência no entorno da escola; violência da escola ([...] disciplinarização dos corpos e das mentes, métodos de ensino, relação da comunidade escolar e desesperança quanto ao papel da escola);
 - 6) **Quanto às determinantes:** - fatores biológicos; fatores pessoais; fatores familiares; fatores sociais; fatores cognitivos; fatores ambientais;
 - 7) **Quanto às consequências da violência:** - no corpo discente: [...] absentismo, problemas somáticos e psicológicos (ansiedade, tédio, depressão), desencanto pela escola, queda do rendimento escolar [...]; no corpo docente e no quadro de funcionários: desesperança e desencanto pela profissão, absentismo, descrença no sistema educacional, queda da autoestima [...] (destaque da autora).

A classificação de Fante (2005) permite um diagnóstico das violências e agressividades no contexto escolar, a fim de se ter tratamento adequado para cada situação apresentada.

Contextualizando sobre a violência simbólica na escola, verifica-se que ela surge nas relações de poder ocorridas nos educandários, sobretudo entre professores e alunos. Abramovay e Rua (2002, p. 335) asseveram que essa violência se realiza sem que seja percebida como tal, inclusive por quem é por ela vitimizada, pois se insere em tramas de relações de poder já naturalizadas. As autoras concluem afirmando que as escolas a comentem quando

[...] impõem conteúdos destituídos de interesse e de significado para a vida dos alunos; ou quando os professores se recusam a proporcionar explicações suficientes, abandonando os estudantes à sua própria sorte, desvalorizando-os com palavras e atitudes de desmerecimento.

No mesmo entendimento de Abramovay e Rua, Marriel et al (2006) descrevem importante contribuição ao debate sobre violência simbólica, tratando-a como sendo mais sutil e de menor visibilidade, contudo, alertando que nem por isso seja menos importante e que também está presente no cotidiano das instituições de ensino. Para essa modalidade de violência, as autoras citam os exemplos de Guimarães¹² (1992 apud MARRIEL et al, p. 38), que englobariam

- i. A imposição de conteúdos destituídos de interesse e de significado para a vida dos alunos;
- ii. o precário conteúdo ministrado;
- iii. a pressão a partir do poder de conferir notas;
- iv. a ignorância quanto aos problemas dos alunos;
- v. o tratamento pejorativo, incluindo as agressões verbais e;

¹² GUIMARÃES, A. M. A Escola e a ambigüidade. In: SILVA, A. et al. *O Papel do diretor e a escola de 1º grau*. São Paulo, 1992, p. 52.

- vi. a exposição do aluno ao ridículo, no caso de incompreensão a algum conteúdo de ensino

Percebe-se, portanto, que os membros do corpo docente das escolas, sendo representantes do poder estatal, são os principais responsáveis pela prática da violência simbólica nas escolas, contudo, há que se analisar a própria violência do Estado, contra seus agentes (professores). Essa violência contra os professores é caracterizada pela negação da identidade e satisfação do profissional da docência (melhores salários, melhores condições de trabalho etc.) e pela obrigação dos profissionais em suportarem o absenteísmo e a indiferença dos alunos (SCHILLING, 2008).

Sobre a incivilidade, Charlot (2002) asseve que ela, ao contrário da violência e transgressão, não é desobediência a uma norma específica penal ou regimento interno do estabelecimento, mas afronta às regras da boa convivência, citando como exemplos, as desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas. O pesquisador afirma que as incivildades geralmente têm frequência repetitiva, ou seja, ocorre ataque cotidiano ao direito do outro (professor, aluno, funcionário) em ver sua pessoa respeitada. Marra (2004) assinala que as repetições no ambiente escolar desses atos, tais como agressões verbais, falta de respeito e intimidação, podem trazer efeitos danosos à escola.

Reforçando esse entendimento, Abramovay (2009) assevera que as incivildades são atos que contrariam as regras elementares de convivência e de relações humanas e são, muitas das vezes, invisíveis aos olhos de pais e educadores, pois são tratadas como delitos secundários ou comportamentos naturais, típicos de determinadas fases ou idade, podendo fomentar sentimento de insegurança nos educandários

Um dos efeitos da proliferação e da repetição dos atos de incivildades é a instauração de um sentimento de abandono do espaço público e de impunidade. Ao mesmo tempo, as vítimas de incivildades sentem-se desprotegidas, estimulando a falta de confiança nas instituições e a ausência do sentimento de cidadania, o que pode levá-las a desertar de espaços coletivos (como a escola). A proliferação de incivildades também pode ser a porta de entrada para violências mais duras (ABRAMOVAY, 2009, p. 2).

Representando pensamento semelhante aos autores aqui citados, pesquisadores franceses estudaram as incivildades no ambiente escolar, tendo classificado-as como microviolências. Destacam-se os estudos de Dûpaquier¹³ (1999 apud Abramovay e Rua, 2002, p. 24) o qual afirma que essas violências antissociais e antiescolares, podem ser traumáticas, sobretudo quando se dão de forma banalizada e são silenciadas, no intuito de proteger a escola ou são desprezadas pelos educadores escolares.

¹³ DUPÂQUIER, Jaques. La violence en milieu scolaire. In: Éducation et formation: enfants et adolescents en difficulté. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

Dûpaquier (1999 apud ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 23-24) assere ainda haver um consenso sobre a necessidade de se ter atenção aos atos de incivildades na escola, pois, o autor coaduna também com a ideia de que as ocorrências desses no ambiente escolar podem torná-lo hostil e cita como exemplos

- i. Delitos contra objetos e propriedades (quebra de portas e vidraças, danificação de instalações etc.);
- ii. Intimidações físicas (empurrões, escarros) e verbais (injúrias, xingamentos e ameaças);
- iii. Descuido com o asseio das áreas coletivas (banheiros, por exemplo);
- iv. Ostentação de símbolos de violência;
- v. Adoção de atitudes destinadas a provocar medo (poder de armas, posturas sexistas);
- vi. Alguns atos ilícitos, como o porte e consumo de drogas.

Em seu balanço sobre pesquisas de violência escolar no Brasil, Spósito (2001, p. 100) traz à reflexão outra ótica a respeito das incivildades, que seriam uma reação manifestada dos alunos diante à insatisfação quanto às suas experiências escolares, alertando sobre as dificuldades que as escolas têm de “criar possibilidades para que tais condutas assumam a forma de um conflito capaz de ser gerido no âmbito da convivência democrática”.

O acúmulo de incivildades (pequenas grosserias, piadas de mau gosto, recusa ao trabalho, indiferença ostensiva para com o ensino) cria um clima em que o corpo docente e alunos se sentem profundamente atingidos em sua identidade pessoal e profissional. A literatura moderna tem admitido que a constância desses atos de incivildades, atacando a dignidade do professor, merece ser considerada violência no ambiente escolar (CHARLOT, 2002).

Na pesquisa para a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e a Cultura)¹⁴, voltada para as violências escolares tipificadas no código penal brasileiro, Abramovay e Rua (2002) classificaram essas violências em três categorias:

- a) violência contra a pessoa: nessa categoria estão presentes aqueles delitos que atingem a integridade física e moral dos professores, alunos e outros membros da comunidade escolar, tais como: ameaça, assédio sexual, lesão corporal, porte de arma branca ou de fogo, difamação etc.;
- b) violência contra a propriedade: são os crimes de subtração de bens móveis das pessoas da comunidade escolar, com ou sem emprego de violência (furto e roubo);

¹⁴ Pesquisa realizada pela UNESCO no decorrer do ano 2000 em escolas públicas e privadas de 14 capitais das unidades da federação, a partir das percepções de alunos, pais/responsáveis, professores, diretores e funcionários de escolas públicas e particulares, esse estudo permitiu a construção de um mapa sobre os diversos tipos de violências registrados nas unidades escolares.

- c) violência contra o patrimônio: são os delitos dirigidos às instalações físicas das escolas e aos bens móveis das pessoas da comunidade escolar, tais como, depredações, danos, pichações etc.

Abramovay e Rua (2002, p. 51) sustentam que a maioria das ameaças aos professores pelos alunos foi ocasionada por notas e pelas falhas disciplinares nas salas de aula e acrescentam que as brigas entre estudantes “[...] representam uma das modalidades de violência mais frequentes nas escolas, abrangendo desde formas de sociabilidade juvenil até condutas brutais”. As consequências das brigas, que são consideradas acontecimentos corriqueiros, são as agressões físicas, lesões corporais ou até fatos mais graves. Na visão das autoras, as agressões surgem como mecanismo de resolução de conflitos.

O porte de arma de fogo ou branca (faca, punhal, canivete, soco inglês etc.), no interior das escolas, vem com a justificativa da necessidade de impor respeito, proteger-se e defender-se. A ostentação de arma é indicativo do extremismo e banalização da violência no ambiente escolar e mesmo que não seja acionada, torna-se constituinte do próprio espaço escolar. (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

As autoras asseveram que atos de pichação, depredação de muros, janelas, paredes e destruição de equipamentos, acompanhados de furtos, apresentam-se como formas de vandalismo mais comuns nas escolas e assinalam que “[...] não existe o cuidado com o bem coletivo: carteiras, portas, salas etc., demonstrando que a escola ainda se encontra muito distante do aluno e da comunidade [...]” (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 62).

Analisando a pesquisa para a UNESCO comprova-se que o ambiente escolar desfavorável contribuiu decisivamente para a fragmentação das relações entre os atores da escola (professores e alunos; professores e direção; alunos e alunos; alunos e direção) (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

A pesquisa constatou que as principais vítimas das violências foram os alunos, seguidos de professores, funcionários e diretores e que o impacto mais relevante e significativo da violência foi tornar o ambiente pouco propício às aulas, acentuando o absenteísmo, a evasão escolar, a repetência, influenciando o desempenho profissional do corpo técnico-científico e, por conseguinte, piorando a qualidade do ensino, comprometendo assim a eficiência do sistema escolar.

2.4 Fatores de risco à violência escolar

Entende-se por fatores de risco as condições ou variáveis que aumentam a probabilidade de ocorrência de resultados negativos ou indesejáveis ao desenvolvimento humano, sendo que dentre tais fatores encontram-se os comportamentos que podem comprometer a saúde, o bem-estar ou o desempenho social do indivíduo (WEBSTER-STRATTON¹⁵, 1998 apud GALLO, 2006).

Reforçando a ideia de Webster-Stratton, Farrington (2002, p. 24) assinala que “fatores de risco são, simplesmente, as variáveis que levam a prever um alto índice de violência juvenil, como por exemplo, impulsividade, baixo desempenho escolar, pais criminosos, baixa renda familiar e supervisão parental deficiente”.

Fante (2005) afirma que são fatores que determinam as possíveis causas do comportamento violento, intimidatório e cruel, protagonizados pelos mais diversos tipos de interações, que compõem o cenário e se desenvolvem no ambiente escolar.

Na definição dos fatores e variáveis, a tendência das pesquisas científicas não tem sido isolar um único fator como possível causa ou otimização da violência escolar e sim analisar conjuntos ou situações que a favorecem. Nesse enfoque tem-se buscado contribuições da sociologia, ciência política, psicologia, ciências da educação etc. (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Pretende-se pela análise das variáveis, a compreensão dos aspectos tanto interiores ao ambiente escolar, quanto exteriores que favorecem ao fenômeno da violência no ambiente escolar. Assim, torna-se fundamental a compreensão dos conceitos de vulnerabilidade e de fatores de risco, a fim de determinar inúmeras variáveis presentes nesse comportamento.

2.4.1 Variáveis exógenas

Os Fatores externos, também chamados de variáveis exógenas, não são condicionantes à violência escolar, porém explicariam muitos dos atos violentos praticados no ambiente escolar e são decisivos na formação da personalidade do aluno, caracterizada pelos tipos de interações nas relações dele com a família, com os moradores do bairro, bem como pela influência dos meios de comunicação (ABRAMOVAY et al, 2004; FANTE, 2005).

¹⁵ WEBSTER-STRATTON, C. Early intervention for families of preschool children with conduct problems. In M. J. Guralnick (Org.). *The effectiveness of early intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 1998.

Debarbieux¹⁶ (1998 apud ABRAMOVAY; RUA, 2002) afirma que as escolas estão mais vulneráveis às variáveis externas, pois vêm recebendo jovens negativamente afetados por experiências de exclusão e pertencimento a gangues, o que implicam consequências devastas para todos os membros da comunidade escolar. Abramovay e Rua (2002, p. 24) apontam como exemplos de fatores externos

- i. questões de gênero (masculinidade/feminilidade);
- ii. relações raciais (racismo, xenofobia);
- iii. situações familiares (características sociais das famílias);
- iv. influência dos meios de comunicação (rádio, TV, revistas,
- v. jornais etc.);
- vi. espaço social das escolas (o bairro, a sociedade).

Torna-se importante proceder a uma abordagem teórica desses fatores, uma vez que não se pode controlar a influência deles sobre a vida dos alunos, todavia, há necessidade de entendê-los, a fim de se buscar formas de atuação intersetorial, visto que eles têm contribuído ao fenômeno da violência no espaço escolar.

Para efeito deste trabalho técnico-científico buscou-se abordar as variáveis relativas às situações familiares e a influência do espaço social onde as escolas estão inseridas.

2.4.1.1 Ambiente familiar

A violência escolar não pode ser analisada dissociada do contexto ambiente familiar. É na família que a criança recebe a socialização primária e deveria aprender a relacionar-se com as pessoas; respeitar e valorizar as diferenças individuais e ser educada para o diálogo, ao lidar com os conflitos surgidos na relação interpessoal. O ambiente familiar também é o espaço onde a criança deveria aprender a desenvolver valores humanistas, a fim de nortear seu desenvolvimento social.

Entretanto, quando esse modelo educacional não cumpre esse papel e, ao contrário, fixa-se em aspectos negativos, “[...] pode atuar como ‘vírus psíquicos’, tornando-se fonte geradora de condutas agressivas ou violentas, comprometendo todo o seu [da criança] desenvolvimento socioeducacional” (FANTE, 2005, p. 175).

A violência intrafamiliar surge como fator de risco a outros tipos de violências. Comportamentos agressivos ou antissociais de alunos na escola podem estar associados à violência doméstica. Nesse sentido, Maldonado e Williams (2005) afirmam que a violência infligida por pais, no ambiente familiar, sobretudo através de punição corporal, mostra aos

¹⁶ DEBARBIEUX, Eric. La violence en milieu scolaire: le désordre des choses. Paris: ESF éditeur, 1999.

filhos que essa é uma forma apropriada de resolução de conflitos e de relacionamento entre homens e mulheres.

Revisando a literatura a respeito da violência familiar e problemas de comportamento agressivo na infância, Pesce (2009) confirma que predominam nos estudos que maus-tratos no seio familiar é um dos potenciais causadores de problemas de agressividade e transgressão em crianças.

Há estudos na literatura brasileira que apresentam dados sobre possível relação entre violência doméstica e comportamento agressivo nas escolas. Meneghel, Giugliani e Falceto (1998) estudaram a relação entre violência intrafamiliar e agressividade na adolescência. Os resultados dos estudos¹⁷ indicaram que os adolescentes considerados agressivos na escola eram mais punidos em casa do que os adolescentes não-agressivos.

As crianças podem apresentar várias consequências em razão de sofrer violência física no ambiente familiar. Manion e Wilson¹⁸ (1995 apud MALDONADO; WILLIAMS, 2005) também apresentam evidências de estudos que sugerem que os maus-tratos em crianças estão associados a comportamentos infratores em adolescentes.

A conclusão dos resultados dos estudos referenciados remete que as experiências de maus-tratos familiares na infância são fatores de risco para a ansiedade, depressão, agressão e delinquência. Os modelos de comportamento assimilados na primeira infância em interações com os outros são automaticamente usados em novas situações, ou seja, a criança tornará um ser agressivo através do processo de aprendizagem familiar.

[...] por meio dessa aprendizagem, a criança adiciona táticas de agressão, podendo aprender a manipular, persuadir, coagir e mostrar, desde o início, comportamentos antissociais, podendo ainda exibir tais comportamentos em interações sociais com seus pares, fora do lar. (MALDONADO; WILLIAMS, 2005, p. 354).

Observa-se que o modelo educativo familiar onde há maus-tratos aos filhos e excessivamente autoritário é condicionante para que eles aprendam a resolver seus conflitos através do emprego de diversas formas de violência e pelo poder do mais forte sobre o mais fraco e não através da negociação e do diálogo.

¹⁷ Estudo exploratório de tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul sobre violência doméstica realizado na cidade de Porto Alegre, nos anos de 1992 e 1993, com alunos de duas escolas: uma pública e outra particular. Foram entrevistadas 76 famílias, 36 com adolescentes considerados agressivos pelos professores e quarenta com aqueles não agressivos, perfazendo um total de 213 pessoas.

¹⁸ Manion, I. G. & Wilson, S. K. *An examination of the association between histories of maltreatment and adolescent risk behaviours*. National Clearinghouse of Family Violence: Ontario, Canada, 1995.

A violência conjugal impacta na saúde mental das crianças, que convivendo com esse ambiente, apresentam distúrbios psíquicos, manifestados através da depressão, agressividade, isolamento e baixa autoestima (MALDONADO; WILLIAMS, 2005).

A violência intrafamiliar traz consequências psicológicas severas à criança, principalmente quando ela é exposta a atos de agressão à própria mãe, a qual, geralmente, é a pessoa mais amada pela criança. Assim, percebe-se ser a exposição à violência no ambiente familiar uma experiência bastante traumática à criança e prenúncio de comportamento agressivo na infância e adolescência (MALDONADO; WILLIAMS, 2005).

Apresentando outra perspectiva da violência psicológica, Fante (2005) afirma que ela é muitas das vezes confundida com estratégias psicopedagógicas adotadas pelos pais. Essas estratégias consistem em criticar depreciativamente os filhos, corrigi-los publicamente, ridicularizá-los, apelidá-los etc.

A autora conclui afirmando que a violência psicológica compromete a estrutura psíquica da criança, fazendo com que ela repita a violência sofrida no ambiente escolar, ou ainda que represe os sentimentos de impotência, raiva e revolta, tornando jovens frágeis e submissos, incapazes de desenvolverem habilidades de defesa.

Outro fator de risco à violência escolar, relacionado ao ambiente familiar está associado à saúde da família. Destaque para o alcoolismo e dependência química. Maldonado e Williams (2005) afirmam ser consenso na literatura que problemas familiares relacionados à dependência química ao álcool e drogas são considerados fatores propiciadores de violência. As autoras concluem afirmando que pais depressivos, alcoólatras, agressivos e antissociais, implicam em fatores de risco à incidência do fenômeno na infância e juventude.

Há outros fatores familiares que prenunciam violência futura. Farrington (2002) assinala que além de pais agressivos e conflitos entre os pais, a supervisão parental deficiente, a família monoparental (ausência do pai ou mãe), a falta de afeto da mãe, são os principais indicadores de delinquência juvenil.

Fante (2005) concorda com o posicionamento de Farrington e assevera que a desestruturação familiar, marcada pela ausência de um dos genitores é fator que contribui para a conduta agressiva de crianças e adolescentes, além da ausência de segurança e carinho no ambiente familiar.

A respeito da influência da família monoparental em atos infracionais ou condutas antissociais cometidas por adolescentes, Gallo e Williams (2008) concordam com Farrington e afirmam que famílias chefiadas, principalmente, por mulheres, podem representar fator de

risco. A explicação estaria na divisão do tempo em prover financeiramente a casa e cuidar dos filhos.

Gallo e Williams (2008, p. 88) ressaltam que “[...] não é o simples fato de se viver em famílias monoparentais que implica no surgimento de problemas no desenvolvimento infantil, mas sim a relação que essa condição tem com outras variáveis de risco”. Gallo (2006, p. 80) conclui assinalando que

[...] A condição social em que essas mães [que chefiam a casa] se encontram pode acarretar em baixo monitoramento das atividades dos filhos, baixo nível de afeto, indiferença generalizada e vínculo pouco afetivo nas relações interpessoais, o que caracterizaria um estilo parental negligente, podendo favorecer comportamentos antissociais dos filhos.

Após essa exposição teórica percebe-se que o modelo educativo seria sempre o referencial do comportamento do ser humano, se for positivo o indivíduo desenvolve capacidades humanistas e resolve conflitos por meio do diálogo. Do contrário, sendo o modelo educativo carregado de situações negativas, afetaria o desenvolvimento psicossocial e socioeducacional das crianças e elas estariam expostas a todo tipo de comportamento violento, o que influenciaria diretamente suas relações interpessoais, sobretudo aquelas originadas no ambiente escolar, local onde as relações sociais são intensas e há regras de convivência a cumprir.

Infelizmente, o comportamento violento e agressivo que um aluno apresenta na escola, provocando sofrimentos a muito outros – de forma velada ou não –, tem sua origem, dentre outros fatores, no modelo educativo familiar de acordo com o qual foi criado (FANTE, 2005, p. 173)

Perceber que as dificuldades de convivência dos discentes, geralmente manifestadas em incivildades e indisciplinas, podem ser oriundas de um ambiente familiar carregado de tensões, agressões, dependência química e supervisão parental deficiente é um desafio ao educador escolar. Buscar apoio em equipes multidisciplinares é um desafio maior ainda. A escola que consegue realizar esse trabalho estará não apenas educando a criança ou o adolescente, mas também, socializando-o.

2.4.1.2 O entorno das escolas

O entorno das escolas é considerado o ambiente físico, onde a escola está inserida. É impossível que a violência de um bairro fique restrita apenas na rua e não influencie

diretamente o espaço que o circunda. Pesquisa¹⁹ aplicada a pais, alunos e professores, apontou que as cercanias das escolas (rua em frente, entorno, ponto de ônibus e caminho até o ponto de ônibus) consistem no espaço de influência a violências no ambiente escolar.

A pesquisa demonstrou que os principais problemas do entorno estão relacionados à precariedade da sinalização e insegurança no trânsito; acesso fácil a bebidas alcoólicas em bares localizados no entorno; a falta de segurança e policiamento ostensivo e a principal influência negativa, a presença de gangues e traficantes no bairro e nas proximidades das escolas.

[...] segundo estudantes e corpo técnico-pedagógico, um dos maiores problemas, em muitas escolas, são as gangues e/ou o tráfico de drogas no espaço escolar ou no entorno, levando ao extremo o clima de insegurança [...]. As gangues, por sua vez, interferem na vida da escola de várias formas: ameaças a alunos, demarcação de territórios onde uns podem entrar e outros não, atos de vingança, clima de tensão etc. (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 30-31).

Guimarães (2005) assinala que as ações de violência nas cercanias da escola são mais ameaçadoras que as que ocorrem nas dependências das instituições. É no ambiente externo que os alunos são ameaçados ou agredidos por gangues e assediados por traficantes. A autora aponta que das manifestações de violência do entorno a que mais afeta o contexto escolar é o tráfico de drogas, que na visão da autora atinge praticamente toda a dinâmica de funcionamento dos educandários.

[...] a relação da escola com o tráfico de drogas traz a marca do local em que está inserida. Isto não se dá, contudo, de forma linear, caracterizando-se por múltiplas mediações produzidas pelos processos resultantes das condições da área, do estilo do tráfico no local e nas redondezas, da dinâmica da escola e de sua relação com a comunidade. Não por acaso, essa questão se torna problemática nas escolas públicas localizadas nas proximidades ou no interior de áreas dominadas pelo tráfico (GUIMARÃES, 2005, p. 26).

Guimarães (2005, p. 28) assere que as gangues “[...] organizam-se em torno de um território, variável: pode ser o bairro, a comunidade, a rua, que definem como espaço do grupo, estabelecendo fronteiras”. Esses grupos atuam no entorno promovendo vinganças, consumindo e traficando drogas e agredindo os alunos, ou seja, criando um clima de terror

A atuação das gangues [...] reflete o clima de vingança e tensão entre os jovens que devem permanecer constantemente em alerta, uma vez que o aluno que apanhou ou o que bateu vai querer revanche. A coisa vai extrapolar lá para fora porque de repente um pertence a uma gangue e outro pertence a outra [...] (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 113).

Comunidades com sinais de abandono ou decadência, agregado a uma visão, em geral, negativa dos jovens que lá residem, contribuem para a construção de uma autoimagem

¹⁹ Pesquisa realizada pela UNESCO no decorrer do ano 2000 em escolas públicas e privadas de 14 capitais das unidades da federação, a partir das percepções de alunos, pais/responsáveis, professores, diretores e funcionários de escolas públicas e particulares (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

também profundamente comprometida, gerando falta de pertencimento dos jovens com o local, influenciando no seu comportamento e no ambiente escolar, contribuindo para um quadro de maior violência escolar.

O tráfico de drogas é apontado como a maior influência externa negativa à proliferação da violência na escola. A maioria dos educandários não tem condições de manter o tráfico para fora de seu portão, o qual invade o espaço escolar por meio de agressões, intimidações e ameaças.

2.4.2 Variáveis endógenas

Os fatores internos, ou chamados de “variáveis endógenas”, são aqueles aspectos internos ao ambiente escolar que contribuem para que esse se torne violento. Embora os fatores externos, sejam apontados pela literatura como aqueles mais influenciadores da violência escolar, torna-se necessário estudar o interior dos educandários.

Abramovay e Rua (2002, p. 25) apresentam três variáveis endógenas que merecem ser destacadas como fatores que prenunciam a violência escolar

- i. a idade e a série ou nível de escolaridade dos estudantes;
- ii. as regras e a disciplina dos projetos pedagógicos das escolas, assim como o impacto do sistema de punições;
- iii. o comportamento dos professores em relação aos alunos e à prática educacional em geral (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 25).

A pesquisa da UNESCO, referenciada neste estudo, apontou dois aspectos internos que contribuem para o clima de violência nas escolas: a estrutura física dos educandários e a disciplina dos estudantes.

A respeito do prédio escolar, parcela significativa de alunos entrevistados criticou as salas de aula, corredores e pátios. Com relação à disciplina dos alunos, a amostra da pesquisa demonstrou que aproximadamente 1/3 dos alunos exhibe comportamento indisciplinado.

Fante (2005) apresenta dois aspectos para explicar as causas internas da violência escolar: o clima escolar e as relações interpessoais, destacando a relação professor x aluno. Essas variáveis internas, apontadas pela autora, satisfazem os aspectos citados por Abramovay e Rua (2002), ao destacarem as regras e a disciplina dos projetos pedagógicos das escolas e o comportamento dos professores em relação aos alunos, como fatores de risco à violência escolar.

Buscou-se nesta pesquisa estudar as variáveis clima escolar, as relações entre corpo docente e discente e o autoritarismo docente.

2.4.2.1 Clima escolar

A literatura vem destacando o clima interno das escolas, focando na organização do sistema escolar, como condicionante do ambiente propício ao processo do ensino/aprendizagem. Estudiosos do assunto ressaltam a grande importância do clima escolar positivo para o aumento do rendimento do trabalho e da motivação de toda a equipe e, conseqüentemente, para aumento do desempenho escolar e acrescentam que essa organização deve estar presente tanto dentro da sala de aula, como nas dependências da escola (MINAS GERAIS, 2002).

Entende-se por clima escolar a personalidade coletiva da escola, a atmosfera geral percebida de imediato. Cunha e Costa (2009, p. 6) afirmam que se refere ao “[...] conjunto de percepções e sensações em relação à instituição de ensino que, em geral, descortinam os fatores relacionados à estrutura pedagógica e administrativa”. Os autores concluem afirmando se tratar das relações humanas que ocorrem no espaço escolar e que através desse clima se pode determinar a efetividade da escola.

Cada escola possui o seu próprio clima, que está relacionado ao modelo de interação dos indivíduos no ambiente escolar, ou seja, as relações entre os atores sociais das instituições, manifestadas pelo relacionamento entre os alunos e o corpo docente, a direção e os demais funcionários da escola (CUNHA; COSTA, 2009).

Souza (2010, p. 33) analisando as manifestações da violência urbana e suas conseqüências para o clima escolar, conceitua-o como produto dos “[...] comportamentos e das políticas dos membros que integram a escola e isso acarretará em alguns fatores negativos ou positivos que estão sendo presenciados no ambiente escolar”.

O termo também é retratado como clima social, que para Blaya (2002, p. 226) significa “a qualidade geral das relações e interações entre os diferentes atores da escola”. Em pesquisa comparativa sobre violência escolar entre França e Inglaterra, a autora destaca o impacto exercido pelas escolas, sobre o comportamento dos alunos e sobre o clima social das salas de aula.

Há pesquisadores que dividem o clima social em clima acadêmico e clima disciplinar. O clima acadêmico envolve a ênfase no ensino e na aprendizagem, como por exemplo, as tarefas escolares, provas, corrigir dever de casa. O clima disciplinar se faz

presente em um ambiente adequado à aprendizagem, sem barulho, dispersão, interrupções. “[...] A relação entre clima acadêmico e clima disciplinar ocorre à medida que um ambiente escolar organizado e disciplinado propicia resultados significativos em relação ao ensino e à aprendizagem” (PEDROSA²⁰ 2007 apud PACHECO, 2008, p. 29).

A literatura tem apontado que o clima escolar onde o compromisso individual, cooperação, normas e regras, forem fracas ou inexistentes gera efeitos negativos na escola, os quais podem redundar em violência escolar. Nesse sentido, a influência da escola no clima social interfere no processo de violência escolar, pois para Hernández e Seem²¹ (2004 apud ABRAMOVAY, 2009), a violência é um reflexo do clima escolar. Havendo desrespeito, intimidação e ataques pessoais, ocorre instabilidade emocional, além de servir como obstáculo para o processo pedagógico de aprendizagem e para a missão educativa da escola.

A escola tem papel fundamental na socialização do indivíduo centrada no princípio da equidade, ou seja, cabe à escola ofertar a todos os mesmos direitos, igualando as discrepâncias e diferenças existentes na sociedade. Porém, esse objetivo não vem sendo buscado pelas instituições de ensino, uma vez que confundem equidade com homogeneidade. Assim, os alunos são tratados como se fossem todos iguais, sem observar suas características, necessidades individuais e diferenças pessoais (FANTE, 2005).

Revisando estudos sobre o clima social nas escolas da França, Blaya (2002, p. 226) assevera que “crianças afetadas pela exclusão social tinham maiores probabilidades de sofrer marginalização na escola ou de serem expulsas, podendo, mais tarde, serem relegadas à periferia da sociedade”.

Posicionando de forma semelhante à Blaya, Fante (2005, p. 185) cita que esse tratamento a crianças marginalizadas é manifestado de diversas maneiras, destacando-se “[...] a forma de abordar e tratar os conflitos interpessoais e a atenção que os professores dispensam aos seus alunos, demonstrando favoritismos por uns e indiferença a outros [...]”.

A exclusão social presente na sociedade como um todo, não poderia ser diferente no ambiente escolar. Os tratamentos recebidos pelos alunos, não levam em conta as suas características e necessidades individuais. A marginalização e a exclusão escolar são fatores que interferem decisivamente no clima social das escolas.

²⁰ PEDROSA, Fernanda Ferreira. Clima Acadêmico e Promoção da Aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um Estudo sobre a Escola e a Sala de Aula. *Dissertação de Mestrado*. Departamento de Educação. PUC-Rio: Rio de Janeiro, 2007.

²¹ HERNÁDEZ, T. & SEEM, S. A safe school climate: a systemic approach and the school counselor. In: ASCA: *Professional School Counseling*. vol 7, nº 4, New York, 2004.

Nesse sentido, Fante (2005, p. 185-186) assevera que todo esse clima gerado pela instituição escolar desenvolve nos alunos sentimentos que vão desde a apatia até explosão de agressividade e violência. A autora afirma que o clima de agressividade e violência na escola

[...] manifesta-se pela predominante estrutura organizacional, burocraticamente rígida, que se propõe à interação e ao ensino. Essa proposta acaba se constituindo numa condição marginal-social decisiva para o desenvolvimento de problemas interpessoais, originadas no anonimato dos contatos sociais e na insuficiente autoridade pessoal dos professores, podendo ceder espaços à dificuldade disciplinares especiais (FANTE, 2005, p. 185-186).

Fante (2005) apresenta outro viés para a caracterização do clima escolar relacionado à insatisfação do corpo discente com o processo didático-pedagógico, em razão da distância existente entre o conteúdo aprendido na escola e o que seria necessário para o exercício da cidadania, ou seja, para viver fora da escola.

Para a autora há uma dicotomia nesse processo, pois a escola tem se preocupado tão somente em preparar os alunos para a competição de um mundo globalizado e aprovação em vestibular. Por outro lado, os alunos percebem que os conteúdos transmitidos desmoram diante da realidade que enfrentam, fora do espaço escolar, sobretudo, se conseguirem, quando formados, acesso ao mercado de trabalho.

Pela análise desta seção pode-se inferir que a violência simbólica perpetrada pelos gestores escolares, contra os alunos, caracterizada pelo excessivo autoritarismo, gera clima escolar de insatisfação e frustração. Esse ambiente contaminado redundando em atos de violência escolar, sendo que os autores e vítimas dessas violências são todos os componentes da comunidade escolar (pais, professores e alunos).

2.4.2.2 Relações sociais e interpessoais

A violência escolar materializa-se essencialmente nas relações interpessoais que se estabelecem na escola, tendo como elementos definidores a coerção de quem detém a posse do poder e o dano provocado a um indivíduo ou grupo social. Entre alunos as relações interpessoais nas escolas são marcadas por atritos, os quais ocorrem, na maioria das vezes por causa de hostilidades explícitas, antipatias, inimizades, intolerâncias etc.

Corti (2005) assinala que os atritos nas relações interpessoais entre alunos e corpo docente são caracterizados, basicamente, por conflito de gerações; pela não consideração da cultura do jovem; pela não abertura ao diálogo; pela baixa expectativa em relação aos jovens e a seu futuro e pelo questionamento da autoridade do adulto.

Fante (2005) apresenta a questão de adaptação do aluno à escola, que se estabelece, fundamentalmente, pelo modo dele se relacionar com os professores e com seus pares. A autora assinala que não havendo relacionamento interpessoal adequado redundará em crianças discriminadas ou ignoradas, assim, a escola se transforma em fonte de estresse e inadaptação, resultando em conflitos interpessoais e em diversas formas de violência, comprometendo a qualidade do ensino-aprendizagem.

Corti (2005, p. 20) descreve a perda do processo de socialização da escola, o que acontece, normalmente, quando o adolescente passa a ter diversas disciplinas e diversos professores especialistas (geografia, histórica, matemática etc.), que “[...] mais preocupados com os conteúdos específicos, julgam que a socialização dos estudantes já foi completada, e que o papel de aluno já foi interiorizado”. A autora conclui afirmando que

[...] deixados sob a influência de seus próprios padrões de interação e sociabilidade, os adolescentes dificilmente conseguem, sozinhos, superá-los. Nesse sentido, parece flagrante uma certa omissão do mundo adulto e das autoridades escolares diante do universo relacional dos estudantes. Os adolescentes são obrigados a gerir sua entrada no mundo social, e no mundo das interações escolares, com maior autonomia, e uma das expressões das dificuldades em levar a cabo esta tarefa consiste, justamente, na agressividade que se observa entre eles (grifo nosso).

Percebe-se que a violência surge no ambiente escolar sob outra ótica, ou seja, em decorrência de um processo de perda progressiva da capacidade socializadora da escola, por conseguinte, da sua capacidade de inserir os indivíduos numa determinada ordem social.

Dessa forma a violência surge em decorrência de haver pouco relacionamento entre professores e discentes. De um lado os professores tendo uma gama de assuntos didáticos a serem ministrados, pois têm um cronograma a cumprir; do outro lado alunos carentes de orientação e socialização, pois, muitas das vezes, a família não supre essas necessidades. Nesse enfoque, Corti (2005, p. 20) assevera que

[...] A negação das tarefas socializadoras pelos professores especialistas e sua ênfase nos conteúdos curriculares parece ter consequências bastante negativas, na medida em que os adolescentes passam a construir seus comportamentos com base nos modelos de seus próprios pares, sem confrontá-los com outros modelos possíveis.

Por outro lado Abramovay e Rua (2002) analisando o estudo sob a ótica dos professores afirmam que a situação deles na sala de aula também é desconfortável, haja vista que são desrespeitados e humilhados pelos alunos, sobretudo em escolas particulares, onde os discentes, em melhores condições financeiras, se comportam de maneira autoritária e os tratam como se fossem empregados e não como educadores.

Fante (2005) apresenta o atrito na relação professor-aluno em decorrência da disputa de poder, onde se tem o professor sendo responsável pelo controle da classe e o aluno

colocando em xeque a competência do professor, pois o desafiando mostra seu poder ante os demais alunos.

Assim, uma das principais causas dos conflitos enfrentados nas relações professor-aluno, sob a ótica do corpo docente, refere-se à perturbação e inquietude do aluno dentro da sala de aula, caracterizada pela falta de educação, falta de cooperação, desobediência, hostilidade, abuso e ameaças. Fante (2005) acrescenta que essas atitudes dificultam a comunicação e o desempenho profissional dos professores, além de provocar um clima antissocial nessa relação. A autora cita estudos de autores da literatura internacional para afirmar que o comportamento antissocial do aluno pode estar associado ao desejo dele de obter atenção, poder ou vingança.

Abramovay e Rua (2002) afirmam que os alunos valorizam e mantêm relações agradáveis e satisfatórias com os professores que os incentivam a estudar; se mostram interessados no futuro deles e que os aconselham e os orientam.

A atenção e o diálogo são ressaltados pelos alunos, criando momentos de descontração nas aulas, facilitando a aproximação entre eles. Dialogar para os alunos significa tratar os assuntos que despertam o interesse deles, conversar, trocar opiniões sobre as principais decisões a serem tomadas nas escolas (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 39).

Nesse mesmo entendimento de Abramovay e Rua, Fante (2005) acrescenta não estar o aluno na escola apenas para estudar, mas buscando conselho, orientação, alguém que lhe ouça e lhe encoraja a admitir seus erros e lhe ajude a caminhar por outros caminhos.

A falta de interação entre professores e alunos causa revolta nos estudantes, sendo ponto de partida para início de atrito. Percebe-se que os discentes necessitam ser ouvidos, de participarem das decisões escolares e não aceitam ser ignorados ou submissos.

Professores que se restringem ao repasse de conteúdo, sem interesse em interagirem com a turma ou sem se preocuparem com as relações sociais externas de seus alunos são criticados por eles. Essa atitude do docente pode ser um prenúncio de comportamentos antissociais e incivildades no futuro, além de afetar a autoestima dos estudantes.

Nesse processo de socialização secundária, a escola deveria fazer a mediação entre o indivíduo e a sociedade, contribuindo para prepará-lo a viver em sociedade. Entretanto, a escola tornou-se uma instituição fechada, onde se enclausuram os jovens em nome da educação, o processo pedagógico é mais importante; os conteúdos programáticos são ministrados dissociados da realidade social; “[...] as regras são tomadas como absolutas e naturais; a autoridade na escola é inquestionável; a vida de cada um fica (mesmo que

ilusoriamente) do lado de fora da escola [...]” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 263).

A clausura, portanto, é ilusória, pois a realidade social desses alunos é diferente do que é apregoado no ambiente escolar, provocando, por conseguinte, um distanciamento nas relações sociais da escola e o cotidiano vivido por seus discentes.

Assim, diante às postulações teóricas apresentadas pelos autores referenciados, conclui-se que há um paradoxo causador de relação social imperfeita, pois, como ressaltado neste trabalho, a escola não tem controle dos fatores externos, que invadem as portas das salas de aula e influenciam no comportamento dos alunos, portanto, rejeitar essa realidade social externa redundará em atritos nas relações interpessoais dos alunos com o corpo docente, podendo evoluir à eclosão da violência escolar.

2.4.2.3 Autoritarismo docente

Autoridade é definida como “poder ou prerrogativa de tomar decisões e dar ordens; pessoa que tem esse direito ou poder; entidade institucional que, em sua alçada, tem direito de exigir obediência a suas ordens”²². Segundo Arendt²³ (2001 apud NOVAIS 2004, p. 17) “autoridade é tudo que faz com que as pessoas obedeçam [...]. Na instituição escolar, uma pessoa, investida da função de professor, adquire o poder de determinar as ações dos alunos, que legitimam esse poder [...]”.

A autoridade docente advém do papel social do professor e também do domínio que este possui do conteúdo com o qual está trabalhando. Neste sentido, a autoridade pressupõe uma relação hierárquica, onde o primeiro tem como função dar ordens que se referem ao “bom” andamento do processo de ensino-aprendizagem, e o segundo as segue, desde que elas sejam justas e se mostrem eficazes (NOVAIS, 2004, p. 16)

Davis e Luna (1991) assinalam que a autoridade docente pressupõe legitimação e relação hierárquica, não implicando desrespeito à liberdade do aluno e sim a exercendo de modo a conduzir o discente a conhecer seus deveres, direitos e responsabilidades, primeiramente no espaço escolar para que depois os apliquem em suas relações na sociedade.

Legitimidade da autoridade docente significa que a autoridade do professor alcança um sentido de justiça e respeito, a partir do momento que é formado por um vínculo capaz de cuidar um do outro, demonstrando interesse e dando sentido às condições de controle e influência que a autoridade exerce (DAVIS; LUNA, 1991).

²² Conceito extraído do dicionário eletrônico digital Aulete.

²³ ARENDT, H. *Entre o Passado e o Futuro*. Ed. 5. São Paulo: Perspectiva, 2001

O professor deve buscar legitimar sua autoridade com os alunos por meio da sua competência profissional, tanto pela capacidade didática, quanto pela capacidade relacional. Assim, a autoridade será legitimada na relação entre professor e aluno, em que ambos encontram um vínculo a ser construído pelo exercício competente da função e pelo respeito que empregam uns pelos outros (DAVIS; LUNA, 1991).

De La Taille (1999) ressalta que a relação professor x aluno é uma relação hierárquica, uma relação de autoridade, na qual o primeiro precisa poder dar ordens referentes ao bom andamento da aprendizagem e da disciplina e o segundo precisa segui-las, obviamente se forem justas e se mostrarem eficazes.

Davis e Luna (1991) postulam que o bom exercício da autoridade é imprescindível à construção do cidadão, sendo necessário que o educador norteie, oriente e intervenha na atividade do aluno. A obediência deve ser voluntária e no reconhecimento de que há convergência de interesses entre o educador e o educando, baseado no respeito mútuo, gerando confiança. Os autores assinalam que a autoridade docente é fundamental à aprendizagem e quando se abre mão dela nega-se à criança e ao adolescente o apoio e o amparo que necessitam para se tornarem adultos e concluem asseverando que a autoridade

[...] exige do educador, conseqüentemente, uma postura de comprometimento com a promoção de liberdade para aqueles a quem educa, ou seja, reconhecimento pleno de que sua autoridade está a serviço da formação de um cidadão lúcido, apto a regular, tanto quanto possível, sua própria conduta [...] (DAVIS; LUNA, 1991, p. 68)

A autoridade docente vem sendo confundida, por alguns profissionais, com autoritarismo, pois se negam aos alunos o direito de se posicionarem em relação a diversas questões que ocorrem no contexto escolar. No autoritarismo escolar, o uso do poder é abusivo, violento, sendo que os alunos obedecem ao professor por temer os castigos, ameaças (implícitas ou explícitas), notas baixas, advertências que lhes são aplicadas pelo professor autoritário (NOVAIS, 2004).

Diante de tais colocações verifica-se que o autoritarismo é imposto e não legitimado. Nele não há demonstração de competência e liderança, características da verdadeira autoridade. O professor autoritário deixa claro ao aluno que a consequência da desobediência é a punição. O produto dessa relação é o clima emocional gerado na sala de aula, caracterizado pelos sentimentos de hostilidade, ressentimento, inferioridade e passividade, redundando, pois, em violência na sala de aula. Novais (2004, p. 23-24) citando

Kamii²⁴ (2000) apresenta três tipos de reações dos alunos face às relações autoritárias dos professores

- i. [...] a primeira é o cálculo de riscos, onde a criança punida repete o mesmo ato, mas tentando evitar ser descoberta;
- ii. a segunda reação por parte da criança é uma conformidade cega, pois esta lhe gera segurança e respeitabilidade. Ao agir de modo conformista, a criança deixa de tomar decisões, e passa a obedecer cegamente às ordens impostas por seu mestre;
- iii. a terceira possibilidade é a revolta, comum em alguns de nossos adolescentes, que se envolvem em comportamentos que vão desde a indisciplina até a delinquência (grifo nosso).

A interação na sala de aula, entre professor e alunos, baseada em modelos exclusivamente punitivos, utilizando instrumentos de coação e ameaça faz com que se perca o respeito mútuo, dando lugar ao medo e, por conseguinte, à falta de afetividade entre esse dois atores.

A falta de afetividade, somada à obrigação de obediência pode gerar ou aumentar a indisciplina na sala de aula. A lógica estabelecida é a seguinte: o autoritarismo não legitimado é desafiado por meio da indisciplina, incivilidades ou até mesmo pela violência física ou verbal. Dessa forma, “[...] a indisciplina é fruto da reação contra o autoritarismo do professor ou expressão de sua falta de autoridade [...]” (DAVIS; LUNA, 1991, p. 69).

Diante das colocações dos autores, percebe-se estar a escola diante da seguinte problemática: de um lado os problemas externos, que invadem o portão da escolas e, muitas das vezes, rejeitados pelos educadores, influenciam no comportamento violento do aluno; do outro lado a violência produzida ou reforçada pelo próprio educandário, em razão da falta de autoridade ou modelo autoritário imposto pelo corpo docente.

Nesse entendimento, Aquino (1998, p. 8-9) afirma que de um modo ou de outro, a escola e seus atores constitutivos, principalmente o professor, tornam-se reféns dessa violência.

Nessa perspectiva, a palavra de ordem passa a ser o “encaminhamento”. Encaminha-se para o coordenador, para o diretor, para os pais ou responsáveis, para o psicólogo, para o policial. Numa situação-limite, isto é, na impossibilidade do encaminhamento, a decisão, não raras vezes, é o expurgo ou a exclusão velada sob a forma das “transferências” ou mesmo do “convite” à autoretirada. [...] os efeitos da violência representam, sem dúvida, a parcela mais onerosa de tais vicissitudes.

A afirmativa de Aquino (1998) retrata o cotidiano de alguns educandários, em que os educadores escolares, por imporem o autoritarismo nas relações, perderam o controle da disciplina dos educandos. Os alunos que, em muitas das vezes já trazem o espírito violento do ambiente familiar, não aceitam ser o sujeito submisso dessa relação.

²⁴ KAMII, C. A autonomia como finalidade da educação: implicações da teoria de Piaget. In: _____. (org.) *A criança e o número*. Ed. 27 São Paulo: Papirus, 2000.

O resultado são as tensões provocados pelas indisciplinas e transgressões e o envolvimento de outros órgãos, sobretudo a polícia, para gerirem conflitos de natureza meramente disciplinar, que deveriam ser resolvidos pelas instâncias do estabelecimento educacional, conforme entendimento de Charlot (2002).

Em face do exposto nesta seção é importante considerar que a verdadeira autoridade docente é aquela que se preocupa com a formação de sujeitos capazes de pensar e agir com independência, sem perder o foco dos projetos comuns entre escola e aluno. A autoridade docente necessária nas salas de aula é aquela exercida com sabedoria, experiência e compromissada com os sujeitos do amanhã.

2.5 Fenômeno *bullying*

Na atualidade as questões relativas à violência escolar remetem o pesquisador, quase que naturalmente, ao estudo do fenômeno *bullying*. Não que esse tipo de violência seja novidade no ambiente escolar, pois sempre existiram aqueles alunos considerados valentões, intimidando ou humilhando aqueles alunos mais fracos ou indefesos, mas em decorrência da repercussão na mídia de episódios dessa violência nos educandários, despertando a atenção da sociedade para suas consequências.

O *bullying* vem sendo disseminado no ambiente escolar, envolvendo de forma epidêmica, um número cada vez maior de alunos, trazendo-lhes efeitos maléficos, principalmente no que concerne à saúde psicológica dos discentes.

Fante (2005) alerta que o *bullying* vem sendo responsável pelo aumento considerável de violência escolar, sobretudo na questão de envolvimento de alunos com drogas e porte de armas, muito provavelmente como forma de se encorajarem a enfrentar seus algozes.

Essa violência é retratada como sendo velada e muitas vezes confundidas como brincadeiras comuns à idade das crianças adolescentes. Fante (2005) enfatiza que as crianças vitimadas pelo *bullying* sofrem silenciosamente maus-tratos, humilhação pública, angústias, medos etc., ao longo dos anos. A autora alerta que em muitas vezes sob a vista de seus professores, os quais não sabem identificar essa violência ou apenas a ignoram.

2.5.1 *Conceituando bullying: revisão literária*

A palavra *bullying* tem origem inglesa e não tem tradução para a língua portuguesa. Deriva-se da expressão *bully*, que, enquanto nome, significa valentão, tirano e, como verbo, tem o significado de brutalizar, amedrontar, tiranizar (FANTE, 2005).

Vários sinônimos têm sido utilizados em português para fazer referência ao tema, visto que não há uma palavra em nosso vocabulário que consiga dar conta completamente da terminologia, maus-tratos, vitimização, intimidação, agressividade e violência entre pares (FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009, p. 200).

No Brasil adota-se o termo *bullying*, que é empregado na maioria dos países, a fim de “[...] definir o desejo consciente e deliberado de maltratar outra pessoa e colocá-la sob tensão [...]” (FANTE, 2005, p. 27). Há outros termos na literatura internacional para conceituá-lo

Mobbing é um deles, empregado na Noruega e na Dinamarca; *Mobbning*, na Suécia e na Finlândia [...]; na Itália, de *prepotenza* ou *bullismo*; no Japão, é conhecido como *yjime*; na Alemanha, como *agressionen unter shülern*; na Espanha, como *acoso y amenaza entre escolares*; em Portugal, como *maus-tratos entre pares* (FANTE, 2005, p. 27-28).

Revisando a literatura constata-se haver variedades de definições para o *bullying*. Chalita (2008, p. 81-82) define-o como “[...] uso de apelidos maldosos e toda forma de atos desumanos empregados para atemorizar, excluir, humilhar, desprezar, ignorar e perseguir os outros”. O autor complementa essa conceituação afirmando se tratar de “[...] um comportamento ofensivo, aviltante, humilhante, que desmoraliza de maneira repetida, com ataques violentos, cruéis e maliciosos, sejam físicos, sejam psicológicos”.

Smith (2002, p. 187) define *bullying* como sendo intimidação por colegas nas escolas, sendo visto como um “[...] subconjunto dos comportamentos agressivos, sendo caracterizado por sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder”. Smith assinala que a mesma vítima é alvo dessa violência por inúmeras vezes e por estar em minoria, ou ter menor complexão física, ou ainda apresentar menos preparo psicológico que o agressor tem dificuldade de se defender.

Fante (2005, p. 28-29) assevera que a definição universal de *bullying* é “[...] conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento”. A autora apresenta a sua própria conceituação do fenômeno, como sendo “[...] um comportamento cruel intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objeto de diversão e prazer, através de ‘brincadeiras’ que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar”.

Apresentando um conceito semelhante aos autores apresentados, Lopes Neto (2005, p. 165) assevera que essa violência

[...] compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudante contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder. Essa assimetria de poder associada ao bullying pode ser consequente da diferença de idade, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional, ou do maior apoio dos demais estudantes.

Em seus trabalhos sobre *bullying* no contexto das escolas portuguesas, Carvalhosa, Lima e Matos (2001, p. 523) revisaram a literatura mundial a respeito do tema e apresentam a definição de Olweus²⁵ (1994) como sendo a provocação, vitimização a um aluno de forma repetida e ao longo do tempo, através de ações negativas da parte de uma ou mais pessoas. Considera-se uma ação negativa “[...] quando alguém intencionalmente causa, ou tenta causar, danos ou mal-estar a outra pessoa”.

Marriel et al (2006) assinalam que o essa violência refere-se a alunos considerados brigões que põem apelidos pejorativos nos colegas, aterrorizam e fazem sofrer seus pares, ignoram e rejeitam garotos da escola, ameaçam, agridem, furtam, ofendem, humilham, discriminam, intimidam ou quebram pertences dos colegas, entre outras ações destrutivas (MARRIEL et al, 2006). Nesse sentido, Smith (2002, p. 189) apresenta as principais tipologias do *bullying* ou intimidação

- i. Físicas: bater, chutar, socar, tomar os objetos pessoais;
- ii. Verbais: implicar, insultar (incluindo as novas formas, como intimidá-lo por e-mail e por telefone);
- iii. Exclusão social: “você não pode brincar conosco”;
- iv. Indiretas: espalhar boatos maldosos, dizer a alguém para não brincar com um colega.

Assim, em síntese, o termo é evidenciando por atos repetitivos de opressão, tirania, agressão e dominação (condutas agressivas) de pessoas ou grupos, sobre outras pessoas ou grupos, subjugados pela força dos primeiros de forma repetitiva, intencional e prejudicial, sendo que a vítima não é capaz de se defender. O *bullying* se desenrola, geralmente, no ambiente escolar (MARRIEL et al, 2006; SEIXAS, 2006).

Apresentando posicionamento diferente, quanto ao local da ocorrência, Fante (2005) assere que o *bullying* também é reconhecido em vários outros contextos, além do escolar, citando nas famílias, nas forças armadas, nos locais de trabalho (denominado de assédio moral), nos asilos de idosos, nas prisões, nos condomínios residenciais, ou seja, onde existem relações interpessoais.

²⁵ Olweus, D. *Bullying at school*. Oxford e Cambridge: Blackwell, 1994.

Palácios e Rego (2006, p. 3) concorda com Fante (2005) e trazem outra perspectiva acerca dessa violência, retratando sobre o assédio moral que ocorre no ambiente de trabalho. Para os autores o assédio moral é definido como “[...] comportamento ofensivo, humilhante, que desqualifica ou desmoraliza, repetido e em excesso, através de ataques vingativos, cruéis e maliciosos que objetivam rebaixar um grupo de trabalhadores/es”.

O *bullying* é classificado em duas formas: direta e indireta. Fante (2005) assevera que a violência direta é caracterizada por agressões físicas (chutar, furtar, dar tapas, socos) e agressões verbais (constranger, apelidar, insultar). A violência indireta é caracterizada pela difamação da vítima, desqualificando-a, visando discriminá-la e excluí-la do grupo social.

Lopes Neto (2005) apresenta a mesma classificação afirmando que na forma direta, as vítimas se fazem presentes durante as agressões físicas ou verbais, já na forma indireta às vítimas são atacadas quando estão ausentes e compreende atitudes de indiferença, isolamento, difamação e negação aos desejos. O autor complementa dizendo ser a forma direta mais praticada pelos homens e a indireta pelas mulheres.

Diante dos conceitos apresentados verifica-se que o *bullying* é uma violência que não se confunde com as demais e pode ocorrer em outros contextos, quando recebe o nome de assédio moral. Essa violência apresenta características próprias, permitindo ao educador diferenciá-la de uma simples brincadeira ou de outro tipo de violência.

2.5.2 Características do bullying

Diante dos conceitos revisados é importante considerar que a literatura estudada converge para algumas características inerentes ao *bullying*. A primeira refere-se ao caráter repetitivo e sistemático das intimidações, humilhações, agressões etc., sendo que, segundo Fante (2005), alguns pesquisadores consideram que para ser caracterizado bullying há necessidade no mínimo três ataques a uma mesma vítima, durante um ano.

[...] ao definirmos agressores e vítimas, referimo-nos ao fato do comportamento de bullying ser sistemático por se tratar, não de um episódio único, mas sim de uma sucessão de episódios agressivos que caracterizam o agressor (que agride sistematicamente) ou a vítima (que é vitimizada sistematicamente) (SEIXAS, 2006, p. 28).

A segunda característica refere-se ao poder de subjugação do mais forte, sobre o mais fraco. O *bullying* retrata a violência do mais forte (fisicamente ou psicologicamente) sobre o mais fraco, havendo sempre um desequilíbrio de poder, seja em razão da idade,

tamanho físico, força física, conhecimento das fraquezas ou fragilidades da vítima (SEIXAS, 2006).

A terceira característica dessa violência, apresentada pelas teorias conceituais abordadas, refere-se à incapacidade da vítima em reagir ou buscar ajuda. Nesse enfoque, um dos grandes problemas dessa violência está na dificuldade do seu diagnóstico, pois a vítima se silencia.

É pouco comum que a vítima revele espontaneamente o *bullying* sofrido, seja por vergonha, por temer retaliações, por descrever nas atitudes favoráveis da escola ou por recear possíveis críticas. [...] O silêncio só é rompido quando os alvos sentem que serão ouvidos, respeitados e valorizados [...] (LOPES NETO, 2005, p. 167).

Fante (2005) assevera que é comum a vítima não contar aos professores ou pais, que vem sofrendo *bullying* na escola, passando a se isolar ou ser isolada do grupo-classe, prejudicando, assim, sua autoestima e lhe causando sofrimento físico e emocional.

A quarta característica refere-se à intencionalidade da agressão, ou seja, o autor de *bullying* tem intenção de provocar mal estar, medo ou dano na vítima, causando-lhe traumas ao seu psiquismo. Essa vontade de reproduzir constantemente comportamentos agressivos e intimidatórios no convívio escolar, numa espécie de ciclo vicioso tem sido identificada como doença psíquica, denominada Síndrome de Maus Tratos Repetitivos (SMAR) (FANTE, 2005).

Segundo Fante (2005, p. 62), a SMAR “[...] é oriunda do modelo educativo predominante, introjetado pela criança na primeira infância”. A autora conclui afirmando que nessa dinâmica a criança foi exposta a estímulos agressivos e passa a introjetá-los inconscientemente em seu repertório comportamental. Dessa forma, estará predisposta a reproduzir a agressividade sofrida ou a reprimi-la, comprometendo o seu processo de socialização.

A quinta característica que se desprende dos estudos é a habitual ignorância ou hipovalorização do fenômeno *bullying*, ou seja, a escola e até mesmo os pais o admitem como sendo natural, ou ainda como parte do processo de amadurecimento do indivíduo (LOPES NETO, 2005). Os educadores não conseguem diferenciar as brincadeiras corriqueiras no educandário, daquelas que têm a intenção de humilhar ou subjugar, ou seja, as vozes das vítimas não são ouvidas pelos supervisores (corpo docente e pais).

A sexta característica do fenômeno é que não há motivação evidente para que ele se inicie, ou seja, não há por parte da vítima provocação ao comportamento. A vítima muitas vezes é descoberta na sala de aula, por apresentar certas características psicológicas como

ansiedade, insegurança, passividade, timidez, e demonstrar ser fisicamente indefeso (FANTE, 2005).

Como se pode depreender da exposição teórica dessa seção, as características do *bullying* permitem compreender como se desenvolve o fenômeno no ambiente escolar, a fim de que ele seja identificado e tratado nesse ambiente, visto que a literatura tem considerado-o como sendo um problema de saúde pública, em razão dos danos físico-emocionais sofridos por seus protagonistas.

2.5.3 *Protagonistas do bullying*

Pesquisadores afirmam que a maioria dos estudos sobre o comportamento agressivo, e sobre o *bullying* em particular, tem-se focalizado apenas na relação entre agressor e vítima, desconsiderando o contexto no qual essa violência está inserida. Entretanto, estudos recentes, principalmente na Europa, têm investigado os potenciais papéis desempenhados nos episódios de *bullying* em um contexto de um fenômeno de grupo.

Nesse sentido, Lopes Neto (2005) classifica as figuras presentes na violência como autor de *bullying* (agressor), alvo de *bullying*, alvo/autor de *bullying* e testemunha de *bullying*. Alvo de *bullying* (vítima) é geralmente pouco sociável, inseguro, possui baixa autoestima, é um indivíduo passivo, retraído, tímido, deprimido. O autor acrescenta que há casos em que a autoestima pode estar tão comprometida que a vítima acredita ser merecedora dos maus-tratos sofridos.

O agressor tem a característica de ser um indivíduo tipicamente popular, envolve-se em comportamentos antissociais, mostra-se agressivo e impulsivo, além de entender que sua agressividade é uma qualidade. Já a testemunha do *bullying* não se envolve diretamente no fenômeno e geralmente se cala por medo de ser a próxima vítima (LOPES NETO, 2005).

Lopes Neto (2005, p. 168) explica sobre alunos alvo/autor de *bullying*, afirmando serem autores que também sofrem a violência. Podem ser depressivos, inseguros e inoportunos. A motivação para a prática do *bullying* é “[...] encobrir suas limitações. Diferenciam-se dos alvos típicos por serem impopulares e pelo alto índice de rejeição entre seus colegas e, por vezes, pela turma toda”.

Em seu trabalho, Seixas (2006) reforça a necessidade de se estudar o tema, além da perspectiva do alvo e do autor de *bullying*. Nesse aspecto, a autora apresenta uma classificação mais ampla e analisando o cenário, onde a violência ocorre. Assinala que além

do agressor e vítima estão presentes no cenário os assistentes ou auxiliares do agressor, nominado na literatura estrangeira como *assistants*.

Afirma Seixas (2006) que outros alunos, mesmo que não ataquem ativamente a vítima, transmitem um retorno positivo ao agressor, reforçando o seu comportamento, são os *reinforcers*, proporcionadores de audiência ao agressor e incitam a violência, através de risos e gestos encorajadores.

Existem ainda os alunos defensores (*defenders*), “[...] cujos comportamentos são claramente anti *bullying*, que agem confortando a vítima, tomando o seu partido ou tentando que o agressor pare com a agressão” (SEIXAS, 2006, p. 43).

Por último, Seixas (2006) assinala que existe um número considerável de alunos que se afasta e não se posiciona a favor de nenhum dos envolvidos (*outsiders*) ou prefere observar os incidentes numa perspectiva passiva (*bystander*).

Esses alunos avaliam a hipótese de se tornarem eles próprios vítimas e consideram que a passividade é a atitude mais segura. Seixas (2006, p. 43) assevera que “[...] mesmo a atitude de ignorar o incidente entre agressor e vítima pode ser interpretada pelo agressor como aprovação do seu comportamento”.

Aprofundando o estudo sobre os protagonistas do *bullying*, Fante (2005, p. 71-73) assevera que no processo dessa violência na escola há papéis distintos desempenhados. Assim, a autora classifica os atores em

- i. vítima típica: [...] indivíduo pouco sociável, que sofre repetidamente as consequências dos comportamentos agressivos de outros e que não dispõe de recursos, *status* ou habilidades para reagir ou fazer cessar as condutas prejudiciais [...];
- ii. vítima provocadora: aquela que provoca e atrai reações agressivas contra as quais não consegue lidar com eficiência. [...] tenta brigar ou responder quando é atacada ou insultada, mas geralmente de maneira ineficaz [...];
- iii. vítima agressora: aquela que reproduz os maus-tratos sofridos. [...] é aquele aluno que, tendo passado por situações de sofrimento na escola, tende a buscar indivíduos mais frágeis que ele [...] na tentativa de transferir os maus-tratos sofridos [...];
- iv. agressor: aquele que vitimiza os mais fracos. O agressor, de ambos os sexos, costuma ser um indivíduo que manifesta pouca empatia. [...] O agressor normalmente se apresenta mais forte que seus companheiros de classe e que suas vítimas em particular. [...] Ele sente uma necessidade imperiosa de dominar e subjugar os outros, de se impor mediante o poder e a ameaça e de conseguir aquilo a que se propõe. [...] Adota condutas antissociais, incluindo o roubo, o vandalismo e o uso de álcool, além de sentir atraído por más companhias [...];
- v. espectador: é o aluno que presencia o *bullying*, porém não o sofre, nem o pratica. Representa a grande maioria dos alunos que convive com o problema e adota a lei do silêncio por temer se transformar em novo alvo para o agressor [...].

A diferenciação dos protagonistas do *bullying* apresentada nesta seção assegura que qualquer intervenção da comunidade escolar no fenômeno deve ser dirigida a todos os

componentes do grupo envolvidos nessa violência e não apenas aos alunos agressores e/ou vítimas.

2.5.4 *Fatores que contribuem ao desenvolvimento do bullying*

Há variáveis que podem influenciar para o desenvolvimento do *bullying* no ambiente escolar, embora não podem ser consideradas causas do comportamento, são fatores que influenciam na conduta violenta dos estudantes ou no processo de vitimização.

Nancy Day²⁶ (1996 apud ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 23) assegura que há quatro fatores contribuintes para que alguém venha a praticar o *bullying*

- 1) uma atitude negativa pelos pais ou por quem cuida da criança ou do adolescente;
- 2) uma atitude tolerante ou permissiva quanto ao comportamento agressivo da criança ou do adolescente;
- 3) um estilo de paternidade que utiliza o poder e a violência para controlar a criança ou o adolescente; e
- 4) uma tendência natural da criança ou do adolescente a ser arrogante.

Fante (2005) analisando quatro estudos sobre o fenômeno, no período de 2000 a 2003, em escolas públicas e privadas do ensino médio e fundamental, de quatro cidades do interior paulista, concluiu que há dois fatores principais à eclosão dessa violência nas escolas, sendo que o primeiro é a necessidade que o agressor tem de reproduzir a violência sofrida em casa e na escola; o segundo fator refere-se à ausência de modelos educativos humanistas, capazes de orientar o comportamento da criança para convivência cordial e pacífica, principalmente com seus pares.

[...] A ausência desses valores humanistas tem induzido o educando ao caminho da intolerância, que se expressa pela não-aceitação das diferenças pessoais inerentes a todos os seres humanos. Dessa forma o *bullying* começa frequentemente pela recusa de aceitação de uma diferença, seja ela qual for, mas sempre notória e abrangente, envolvendo religião, raça, estatura física, peso, cor dos cabelos, deficiências visuais, auditivas e vocais; ou é uma diferença de ordem psicológica, social, sexual e física; ou está relacionada a aspectos como força, coragem e habilidades desportivas e intelectuais [...] (FANTE, 2005, p. 62-63).

Nesse entendimento, Smith (2002, p. 193) afirma que o fator ambiente familiar é considerado como sendo de risco ao desenvolvimento dessa violência na escola. O autor assinala que os autores dessa violência vêm de famílias onde “[...] falta atmosfera de afeto, nas quais há muita violência e a disciplina é inconsistente [...]”. O autor confirma que pais intimidadores em seus tempos de escola, tendem a ter filhos que praticam intimidação.

Novamente aparece o ambiente familiar como causa de violência no ambiente escolar. Pais que educam os filhos baseados na desigualdade de poder e na violência, tendem

²⁶ DAY, Nancy. *Violence in schools . learning in fear*. Berkeley Heights, NJ: Enslow Publishers, 1996.

a ter filhos violentos na escola, ou seja, a criança repete o que aprendeu em casa. Uma família desestruturada, em que há supervisão parental deficiente; pouco ou nenhum relacionamento afetivo e que os pais oferecem comportamentos agressivos ou violentos para a solução de conflitos é um fator de risco para que o filho se torne um autor de *bullying*.

Smith (2002) constatou haver variáveis sociais e comunitárias favorecedoras do *bullying*. Nesse aspecto o autor afirma haver uma atitude tolerante para com os comportamentos intimidadores na sociedade em geral e na comunidade local. Sobre a contribuição da instituição escolar, o autor assevera que

[...] As escolas, por sua vez, podem dar maiores ou menores oportunidades para a ocorrência de intimidação, em termos da natureza do ambiente escolar e do tipo de valores éticos que ali prevalecem, de haver ou não uma política escolar que de fato funcione e sanções contra a prática da intimidação, e de quais são as atitudes dos grandes grupos de colegas, na escola [...] (SMITH, 2002, p. 192).

Diante dessa análise, constata-se que a postura de cada escola, frente às práticas do *bullying* é fator interveniente à ocorrência ou não dessa violência. O trabalho preventivo, através de programas *antibullying* é citado por Fante (2005) como sendo eficiente para diminuir essa prática nos ambientes escolares. Os esforços devem ser direcionados para a diminuição da exposição à violência no ambiente escolar, doméstico e comunitário.

2.5.5 Consequências do bullying

Estudiosos da conduta *bullying* afirmam que todos os envolvidos nessa violência sofrem consequências à saúde física, mental e nas relações sociais, que transpassam no tempo. As vítimas, em especial, podem continuar a sofrer seus efeitos negativos, muito além do período escolar, trazendo-lhes prejuízos em suas relações de trabalho, na constituição familiar e na educação dos filhos.

Além dos prejuízos à saúde mental da vítima, Fante (2005) assinala que a superação dos traumas causados pelo *bullying* poderá ou não ocorrer. Em seu trabalho sobre o tema, a autora adverte que a pessoa vítima desse tipo de violência pode ter inabilidade de relacionar consigo mesma, com o meio social e, sobretudo, com a sua família.

O jovem vítima dessa violência, que não consegue se recuperar, poderá desencadear processos prejudiciais ao seu desenvolvimento psíquico, uma vez que a experiência traumatizante orientará inconscientemente o seu comportamento, mais para evitar novos traumas do que para buscar sua autossuperação (FANTE, 2005).

A vítima de *bullying* no ambiente escolar tende a desenvolver sentimentos negativos; pensamentos de vingança; baixa autoestima; dificuldade de aprendizagem, com conseqüente queda no rendimento escolar. A vítima pode ainda desenvolver transtornos mentais e psicopatologias graves, além de doenças de fundo psicossomático (taquicardia, insônia, cefaleia etc.), bem como comportamentos agressivos ou depressivos. A criança, vítima de *bullying*, pode apresentar comportamentos caracterizados por explosões de cólera e episódios transitórios de paranoia ou psicose (FANTE, 2005).

Nesse mesmo entendimento, Smith (2002) adverte que as vítimas dessa violência sofrem de ansiedade, depressão e apresentam baixa autoestima, além de se queixarem de doenças físicas e psicossomáticas, sendo que, em casos em casos extremos, podem vir a cometer suicídio.

Seixas (2006) analisando a literatura internacional sobre os efeitos do *bullying* afirma que os principais protagonistas dessa violência (agressores e vítimas), apresentam elevado risco de manifestarem índices inferiores de saúde mental e/ou física. Para a autora, o *bullying* é um importante causa de stress, problemas físicos, emocionais e de desajuste psicossocial. Acrescenta ainda sobre a tendência dos agressores manifestarem comportamentos de risco, podendo incluir o consumo de substâncias entorpecentes e os comportamentos antissociais ou delinquentes.

Rigby²⁷ (2003 apud SEIXAS, 2006) afirma que as possíveis repercussões na saúde física e mental dos envolvidos em comportamentos de *bullying* podem ser feitas, conforme identificação de quatro categorias de saúde negativas:

- a) percepção de bem-estar psicológico (usualmente baixa): caracterizado, segundo o autor, pela infelicidade, baixa autoestima, baixo autoconceito etc.;
- b) ajustamento social (geralmente fraco): os envoltimentos na violência têm sentimentos de aversão ao ambiente social em que convivem, exprimidos por sentimentos negativos à escola, preferindo a solidão e o isolamento;
- c) stress psicológico (frequentemente elevado): caracterizado pelos altos níveis de ansiedade, depressão e pensamento suicidas;
- d) bem-estar físico (geralmente baixo): caracterizados pelos sintomas físicos de quem sofre de ansiedade, depressão etc.

Fante (2005, p. 80-81) aprofundando a análise da questão asseve que os autores de *bullying* apresentam condutas que prejudicarão seus familiares, quando adultos e cita que essa

²⁷ Rigby, K. Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 2003.

violência praticada na infância e adolescência, tem como resultados, o desenvolvimento de habilidades para futuras condutas delituosas – caminho que pode conduzi-lo ao mundo do crime – “[...] tornando-se pessoa de difícil convivência na mais diversas áreas da vida: pessoal, profissional e social”.

A partir das informações apresentadas constata-se que todos os atores participantes do processo sofrem os efeitos dessa violência, sendo que na fase adulta, os agressores têm maiores riscos de apresentarem comportamentos antissociais, além de perderem oportunidades, como a instabilidade no trabalho e relacionamentos afetivos pouco duradouros (LOPES NETO, 2005).

Outra consequência do *bullying* atinge diretamente o núcleo familiar, causando-lhe prejuízos financeiros e sociais, pois os filhos que sofrem e/ou praticam *bullying* “[...] podem necessitar de múltiplos serviços, como saúde mental, justiça da infância e adolescência, educação especial e programas sociais”. (LOPES NETO, 2005, p. 168).

O autor afirma que o comportamento dos pais dos alunos, vítimas de *bullying*, varia entre a descrença ou indiferença a reações de ira ou inconformismos, contra si e contra a escola. Lopes Neto (2005) assinala haver sentimento de culpa na família em razão de não conseguir debelá-lo contra os próprios filhos. Os resultados são sintomas depressivos e influências negativas no desempenho do trabalho.

Outra consequência apontada por Lopes Neto (2005) no núcleo familiar é a deterioração da confiança entre pais e filhos, os quais podem se sentir traídos, caso entendam que seus pais não estejam acreditando em seus relatos ou caso as atitudes adotadas por eles, não se mostrem efetivas.

Diante das considerações teóricas apresentadas nesta seção é importante destacar que o *bullying* não escolhe classe social ou econômica, escola pública ou privada, ou ainda série escolar. Trata-se de um fenômeno complexo, muitas vezes ignorado nas escolas ou confundidos com simples agressão e indisciplina.

As postulações disponibilizadas permitem assegurar que essa violência exige esforços da comunidade escolar (pais, corpo docente e discentes), a fim de preveni-lo e tratá-lo adequadamente no ambiente escolar. Identificá-lo na escola é um desafio, pois o *bullying* possui como característica principal o silêncio, ou seja, trata-se de uma violência oculta, cujos efeitos maléficos perpetuam na escola, caso não haja uma atitude pró-ativa dos educandários.

3 PROTAGONISMO JUVENIL

Pretende-se nesta seção apresentar uma breve exposição sobre fatores e variáveis do conceito de juventude, além da estruturação e definição do termo protagonismo juvenil, desenvolvendo análise do referencial teórico, observando-se toda a sua abrangência na participação de jovens na solução de problemas da escola e da comunidade, reconhecendo-os como atores dinâmicos da sociedade, em face da exposição sobre a prática do protagonismo.

3.1 Juventude: uma breve exposição do tema

Conceituar juventude e adolescência na atualidade não tem sido tarefa fácil, pois a evolução dos jovens transcende à simples concepção por faixa etária, uma vez que o dinamismo; a rapidez e acesso aos meios de comunicação através da tecnologia de informação; a precocidade que lhes chegam as coisas do mundo adulto; o contexto econômico, social, histórico e cultural etc. são fatores que influenciam na variabilidade do conceito.

O conceito de jovem, adolescente ou juventude varia em conformidade com o objeto de análise de diferentes ciências. Assim, para a medicina importam os aspectos biológicos, principalmente relacionados à sexualidade e reprodução; já a psicologia se dedica à compreensão da transição entre infância e idade adulta; a sociologia busca o entendimento da atuação do jovem no cotidiano social e assim por diante (COSTA; VIEIRA, 2006).

As Nações Unidas entendem os jovens como indivíduos com idade entre 15 e 24 anos, com a devida salvaguarda para a realidade de cada país. Chaves Júnior (1999) afirma que o conceito sofre variação de acordo com o contexto social, citando como exemplo o Japão que classifica como jovens os indivíduos com idade até cerca de 35 anos.

Convencionalmente, tem-se utilizado a faixa etária entre os 12 e 18 anos para designar a adolescência e para a juventude a idade entre 15 e 29 anos de idade, que, segundo o Conselho Nacional da Juventude (2006), divide-se em três faixas:

- a) adolescentes-jovens: pessoas com idade entre os 15 e 17 anos;
- b) jovens-jovens: jovens com idade entre 18 e 24 anos;
- c) jovens-adultos: cidadãos e cidadãs que se encontram na faixa etária de 25 aos 29 anos.

O adolescente é a “fase da vida humana que sucede à infância (a partir da puberdade, aproximadamente aos 12 anos) e vai até a idade adulta (aproximadamente aos 20

anos)”; jovem é o indivíduo que está na juventude, essa por sua vez é definida como “fase da vida que começa na adolescência e termina na idade adulta”²⁸.

Analisando as definições léxicas verifica-se que o adolescente, com idade de 12 a 14 anos está na fase de juventude, sendo caracterizado também por ser um jovem, embora esteja fora da divisão etária de adolescente-jovem.

A categoria etária, embora seja um parâmetro necessário para delimitações iniciais e básicas, não pode, por si só, ser analisada na definição de juventude. Há outros fatores que também devam ser observados, como por exemplo, o período da vida, a categoria social, o contingente populacional. Um jovem de setor marginalizado ou excluído socialmente da educação e informação, não pode estar no mesmo patamar etário de um jovem da classe de alto poder econômico (COSTA; VIEIRA, 2006).

Costa e Vieira (2006) afirmam que a definição de juventude por faixa etária é útil para a demografia, preocupada em saber o peso dos jovens no conjunto da população, além de ser complicado do ponto de vista jurídico, uma vez que há divisão etária, que congrega na mesma faixa pessoas na menoridade e maioridade, ou seja, que têm *status* legais diferentes.

Abramo (1997, p. 28) assinala que a juventude é momento de transição no ciclo de vida, da infância para a idade adulta (maturidade). A autora assinala ser um momento específico e dramático de socialização, em que “[...] os indivíduos processam a sua integração e se tornam membros da sociedade, através da aquisição de elementos apropriados da ‘cultura’ e da assunção de papéis adultos”.

Costa e Vieira (2006, p. 68) criticam essa conceituação apresentada por Abramo, por preocupar-se mais com o que a juventude não é, ou seja, nem infância, nem adulto. Levi e Schmitt (1996, p. 78) resumem o entendimento simplista da juventude por faixa etária ao assinalarem que “[...] os indivíduos não pertencem a grupos etários, eles os atravessam”.

A juventude também deve ser analisada sob as atividades a que se dedicam os jovens e sob os diversos contextos da vida social, como por exemplo, educação, trabalho, comunicação e participação ou exclusão no consumo. Nesse enfoque apresentado, a educação é o período de preparação, instrução e formação para os papéis adultos que oportunamente os jovens assumirão, sendo considerado um dos processos sociais mais importantes, quando se pretende caracterizar a juventude (COSTA; VIEIRA, 2006).

O trabalho é outro aspecto que define a juventude, uma vez que ele modifica os comportamentos próprios da infância. A comunicação social constitui fator determinante na

²⁸ Conceitos extraídos do dicionário eletrônico digital Aulete.

formação da identidade juvenil e por último participar no “[...] consumo de bens e serviços para assegurar condições mínimas de bem-estar e dignidade também influencia na definição de juventude [...]” (COSTA; VIEIRA, 2006, p. 69).

A adolescência é caracterizada por um crescimento físico muito rápido, pela descoberta do sexo e da afetividade, pela necessidade de afirmação perante um grupo da mesma idade, que passa a ter importância especial na vida do adolescente. A fase da juventude é entendida por Boran (1994) como pós-adolescência, começando por volta dos dezoito anos ou dezesseis anos, dependendo do jovem.

Essa fase é caracterizada por certa autonomia em relação à família e pela construção e solidificação da identidade pessoal. Os jovens chegam à definição de identidade pessoal, através da experimentação de diversos papéis. Dessa forma, os jovens vão experimentando diferentes imagens de si até decidirem sobre a melhor imagem que lhes cabe. Boran (1994) afirma que se chega a essa identidade através de um processo de crise, reavaliação, questionamento e assimilação de um quadro de referências e de valores que dão sentido e direção à vida.

O quadro de referência é como o painel de controle de um avião. Sem seu painel, o piloto fica perdido no ar. Não sabe em que direção seguir. O jovem precisa construir seu próprio painel de controle para saber por onde vai. Sem esse quadro de referência (de valores) a vida não tem sentido (BORAN, 1994, p. 73).

Diante dos dados teóricos apresentados pelos autores nesta seção pode-se afirmar que o jovem, muito mais do que uma simples parametrização etária, é um ser em formação e como tudo que está se formando, ainda apresenta um *status* incompleto. A sua interação construtiva ou destrutiva com a sociedade é que será determinante à construção de sua identidade pessoal. As crises advindas nessa fase serão superadas pelo apoio da família, da escola e da cultura do grupo da mesma idade do qual o jovem faz parte.

Assim, no presente trabalho, a classificação etária não será determinante no universo de jovens da pesquisa. A análise determinante é a participação e atitude dos adolescentes e jovens, para compreensão do protagonismo juvenil, objeto principal de estudo desta seção.

3.2 Protagonismo juvenil: um conceito em construção

O termo protagonismo vem da palavra grega *protagonistés*, cujo significado, provido do teatro clássico grego, significa o personagem principal da peça de teatro. A palavra é formada pela junção de duas palavras: *protos*, que significa o principal, o primeiro e

agonistes, que significa lutador, competidor, contendor. Protagonismo significa qualidade de quem exerce papel de destaque em qualquer acontecimento (FERRETI, ZIBAS, TARTUCE, 2004; COSTA, VIEIRA, 2006).

Na sociedade, em geral, a imagem do jovem está associada a “problemas”, seja no abuso do álcool, uso de substâncias entorpecentes, gravidez precoce, comportamento antissociais, doenças sexualmente transmissíveis etc. As estratégias de intervenção juvenil sempre se baseiam em políticas de desenvolvimento social (cultura, trabalho educação) e políticas de controle social (segurança pública, programas de controle da delinquência juvenil, internação etc.) (COSTA, VIEIRA, 2006).

Nas escolas, os adolescentes são tratados ora com autoritarismo, principalmente quando as regras lhes são impostas e os adolescentes críticos são marginalizados ou excluídos por não se enquadrarem, ora com paternalismo, pois são protegidos das consequências de seus próprios atos (MILANI; JESUS; BASTOS, 2006).

Já em muitos ambientes familiares, o adolescente-jovem é tratado de formas contraditórias. Assim, quando têm desejos de liberdade e autonomia, recebem tratamento de criança grande, incapaz de fazer escolhas e enfrentar desafios; quando é alvo de cobranças por posturas e responsabilidades, são tratados como adulto pequeno.

Observa-se, portanto, que nesse sentido, a juventude é desvanecida pelo mundo adulto, não tendo sentido próprio, encarada apenas como um tempo de espera, sendo às vezes criticada por sua iniciativa e postura. É também vinculada a problemas individuais e sociais e renegada em seus anseios de participação dos processos. Assim, torna-se fácil acusar os jovens de estarem em constante crise de identidade (COSTA; VIEIRA, 2006).

Abramo (1997) complementa essa sistemática afirmando que todo o debate, seminário, publicação e outros sobre juventude e cidadania, trazem questões que encaram os jovens como problemas, ou para si, ou para a sociedade. A pesquisadora retrata que é muito difícil haver questões enunciadas pelos próprios jovens e que não há espaço comum de enunciação entre grupos juvenis e atores políticos.

A juventude não pode continuar sendo ignorada ou lembrada apenas por seus problemas e pelos mecanismos de controle social do Estado (polícia e justiça), bem como não deve ser vista de forma preconceituosa, estigmatizada como “juventude-problema”, “adolescente em crise”. Os jovens devem ser vistos como parte das soluções dos problemas, pois “[...] são hoje atores fundamentais na vida das grandes e médias cidades brasileiras” (COSTA; VIEIRA, 2006, p. 114).

Dentro dessa percepção emerge o protagonismo juvenil, compreendido como um tipo particular de protagonismo, dirigido especificamente ao adolescente e aos jovens-adultos, como uma oportunidade real deles desenvolverem o potencial como pessoas, futuros profissionais e cidadãos, deslocando-os de uma situação de passividade, para uma posição de participação ativa (COSTA; VIEIRA, 2006).

Nesse enfoque, protagonismo juvenil significa a participação do jovem e adolescente como ator principal em ações que extrapolam o âmbito de sua vida privada e interesses pessoais e familiares. Essas ações podem ter como espaço a escola, a vida comunitária (igreja, clubes, associações), através de campanhas, movimentos e outras formas de mobilização.

Protagonismo é retratado também como ação social organizada por jovens; por participação social; intervenção social ou ainda ação solidária. Todas as expressões utilizadas remetem à “socialização para a cidadania”. Nesse sentido, Ferreti, Zibas e Tartuce (2004) asserem que a “ação cidadã” está presente em todos os conceitos de protagonismo, participação e envolvimento de jovens em seu contexto escolar, social e/ou político.

Iulianelli²⁹ (2003 apud STAMATO, 2009, p. 29) ressalta que o verdadeiro protagonismo juvenil inclui ações coletivas, voltadas à construção da autonomia dos participantes e com o envolvimento da coletividade, que geram participação e cooperação social, conceituando-o como “[...] atuação qualificada na sociedade, por meio de ações que têm por atores os próprios jovens, e que levam ao empoderamento desses, abrindo-lhes a possibilidade de se tornarem agentes ativos de desenvolvimento e transformações”.

O protagonismo juvenil emerge como preparação dos jovens para a tomada de decisões, baseadas em valores experimentados e agregados em seu ser. Jovens assim estarão mais bem preparados para enfrentar conflitos de pontos de vistas e de interesses particulares, pois “[...] somente uma sociedade com tais características é digna de ser chamada de democrática e participativa” (COSTA; VIEIRA, 2006, p. 142).

O termo também é compreendido como um novo modelo de relacionamento do mundo adulto com os jovens, baseado na não-imposição de um ideário em função daquilo que devam atuar no contexto social e político, todavia, a partir de regras básicas do convívio democrático, o jovem vai atuar para que, agregando experiências concretas, tenha condições de posicionar-se politicamente de forma mais madura (COSTA; VIEIRA, 2006).

²⁹ IULIANELLI, Jorge Atílio Silva. Juventude: Construindo processos – O Protagonismo Juvenil. In: FRAGA, Paulo Cesar Ponte; IULIANELLI, Jorge Atílio Silva (orgs.). *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Constata-se que o protagonismo juvenil é entendido como participação social do jovem perante sua escola e comunidade, além de revelar-se como preparação do jovem para a cidadania. É entendido como estratégia de desenvolvimento pessoal dos adolescentes, desenvolvendo-lhes habilidades (autogestão, coordenação do trabalho de outras pessoas), que os capacitem ao ingresso, permanência e ascensão no mercado de trabalho. O protagonismo juvenil também desenvolve o senso de identidade, da autoestima, do autoconceito, da autoconfiança e da autodeterminação dos jovens (COSTA; VIEIRA, 2006).

Contudo, o protagonismo não pode ser confundido como discurso de caráter preventista em relação ao adolescente, ou seja, antecipação a comportamentos indesejáveis, apoiado sobre uma identificação negativa dos problemas dos adolescentes, tais como prevenção do delito, da gravidez e da prostituição (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004).

Nesse sentido, Stamato (2009) apresenta duas diferenciações de protagonismo:

- a) protagonismo cênico: o envolvimento dos jovens ocorre a partir de uma demanda imposta ou colocada pelos adultos e que repete a hierarquia de poder e submissão presente na sociedade;
- b) protagonismo verdadeiro: o jovem é ativo participante de todo processo de planejamento, definição, avaliação e controle das políticas públicas, por meio de “[...] intervenções nas realidades locais, que, expandidas e fortalecidas, podem se tornar elementos de transformação da sociedade como um todo (STAMATO, 2009, p. 30).

Complementando o entendimento de Stamato (2009), Costa e Vieira (2006) alertam que o protagonismo juvenil não se trata de uma atuação para os jovens, nem tampouco sobre os jovens, como a mera intenção de manipulá-los ou desenvolver o paternalismo e o assistencialismo. Não se trata também dos adultos se demitirem do seu papel e deixarem aos jovens o peso da responsabilidade total do que ocorreu ou deixou de ocorrer, pois o protagonismo é “[...] uma forma de atuação com os jovens, a partir do que eles sentem e percebem sua realidade” (COSTA; VIEIRA, 2006, p. 23).

Assim, o jovem do verdadeiro protagonismo se envolve nos processos de discussão, decisão, planejamento e execução de ações, sendo, portanto, parceiro na solução de problemas reais de sua escola e comunidade. Dessa forma, o protagonismo aparece como um instrumento na construção de jovens cidadãos autônomos, determinados, voluntários e críticos.

A análise sobre as diferentes leituras do protagonismo juvenil revela que há uma consolidação como conceito norteador a participação ativa, crítica e consciente da juventude nas questões sociais e de cidadania.

A participação, conforme apresentado na seção, é a influência, pelas palavras e atos nos acontecimentos que afetam a vida de todos, através de jovens que assumem uma atitude de não-indiferença e de valorização positiva, pois o protagonismo juvenil pressupõe que os jovens podem influenciar no curso dos acontecimentos da vida comunitária, política e social, gerando mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política em que estão inseridos.

3.3 Protagonismo juvenil: o papel dos educadores

O papel do adulto, enquanto educador ou pessoa envolvida na fomentação do protagonismo juvenil é de criar condições para que o jovem possa exercitar, de forma criativa e crítica, ações que vão gradativamente construindo a sua autonomia.

Algumas iniciativas juvenis de protagonismo deparam-se com atitudes de receptividade, incentivo, apoio e envolvimento por parte dos adultos ou, não raramente, atitudes de indiferença, suspeita, censura e até de hostilidade. A reação do adulto acaba por despertar sentimentos nos jovens que vão da motivação, entusiasmo, à desmotivação, à divergência e incivildades (COSTA; VIEIRA, 2006).

A educação tem fator primordial na fomentação do protagonismo juvenil, não podendo limitar-se à dimensão dos conteúdos intelectuais transmitidos através da docência, devendo preocupar-se também com a transmissão de valores ao jovem e criar espaços para que ele possa construir-se como cidadão.

Nesse entendimento, Costa e Vieira (2006, p. 124) reforçam sobre o papel fundamental da escola, a qual se consolida como sendo o ponto de partida para o envolvimento dos jovens em questões sociais, política, de cidadania, ambientais e outras, que, aparentemente, não lhes dizem respeito.

A educação não pode reduzir-se à mera transmissão de conhecimentos, hábitos, habilidades e destrezas. O processo pedagógico fica restrito a uma exterioridade vazia, se não tiver como núcleo – segundo a visão de homem, de mundo e de sociedade de cada sistema educativo – um conjunto estruturado de valores.

A contribuição dos educadores em geral é crucial para levar os jovens não só a encarar o futuro com confiança, mas trabalhar para construí-lo com determinação e responsabilidade. O educador tem um papel determinante na formação de atitudes, que podem

ser positivas ou negativas, dependendo da forma como desempenha seu papel social (DELORS, 1996).

As experiências com programas de educação de jovens mostram que muitos adultos estereotipam os adolescentes e, por não confiarem neles, sentem-se inseguros e pouco à vontade para considerá-los como parceiros e colaboradores, todavia, os jovens só se envolvem, quando são considerados sujeitos e são estimulados a colocar seu potencial em prol da participação e assunção de responsabilidades (COSTA; VIEIRA, 2006).

O adolescente deve ser visto como parte real da solução de suas dificuldades e impasses, bastando que haja uma mudança na maneira de vê-lo, entendê-lo e de agir com ele. A adesão à perspectiva pedagógica do protagonismo juvenil vai muito além da assimilação pelo educador de algumas noções e conceitos a respeito do tema (COSTA; VIEIRA, 2006).

No seu trabalho com adolescentes, o educador familiar, escolar ou outro que venha a fomentar o protagonismo, deve observar se sua postura é inibidora ou incentivadora da participação dos jovens. Quando há um compromisso do educador com a participação efetiva do jovem, o terreno está preparado para o exercício de ações protagonistas. Costa e Vieira (2006, p. 219) apresentam uma escala evolutiva (do estilo autoritário para o estilo democrático) para que o pedagogo avalie seu comportamento, perante a participação dos jovens no processo

- i. anunciar aos jovens decisões já tomadas, reservando-lhes apenas o dever de acatar;
- ii. decidir previamente e, depois, tentar convencer o grupo a assumir a decisão tomada pelo educador, como se fora sua própria decisão;
- iii. apresentar uma proposta de decisão e convocar o grupo para discuti-la;
- iv. apresentar o problema, colher as sugestões dos jovens e, depois, tomar a decisão;
- v. apresentar o problema, colher sugestões e decidir com o auxílio do grupo;
- vi. estabelecer os limites existentes em uma situação dada e solicitar aos adolescentes que decidam dentro desses limites;
- vii. deixar a decisão ao encargo do grupo, sendo um facilitador do processo de tomada de decisão.

A escola que deseja desenvolver alunos protagonistas, primeiramente é fundamental otimizar um projeto pedagógico centrado nos alunos e nos seus anseios. Os adolescentes, imersos em uma fase de desenvolvimento peculiar, porém diversa, tanto emocional, quanto física ou social, requerem um projeto pedagógico específico (PIZZOL, 2005).

Nesse enfoque pedagógico, os ideais de participação juvenil apontam à necessidade de um ensino no qual os jovens tenham uma participação ativa nos projetos de interdisciplinaridade, que deveria aproximar os conteúdos acadêmicos e os interesses dos jovens, numa perspectiva social, intelectual e cultural. O protagonismo no meio acadêmico requer um projeto pedagógico com uma clara “[...] opção participacionista (desde sua

elaboração, os objetivos que persegue sua execução, avaliação e reformulação), sustentado por um novo estatuto político jovem, portador de hábitos e cultura específica” (ESTRELLA, 2009, p. 84).

Outra análise no campo do aprendizado do protagonismo juvenil é o reconhecimento dos educadores, pedagogos e auxiliares da educação, da intensidade para os adolescentes de suas relações com seus pares, isto é, com o grupo da mesma idade. Essas relações costumam não ser compreendidas pelos educadores em geral. O protagonismo juvenil, nesse sentido, sustenta que, sem “[...] canalizar construtivamente essas relações, será muito difícil atuar no sentido de melhorar a qualidade das relações dos jovens com seus educadores familiares, escolares e comunitários [...]” (COSTA; VIEIRA, 2006, p. 140, grifo nosso).

Nesse sentido, a proposta do protagonismo juvenil é capitalizar essa tendência à grupalidade em favor do desenvolvimento pessoal e social do jovem. O grupo da mesma idade é o espaço de conquista e afirmação da identidade pessoal do jovem.

Das considerações arroladas nessa seção é importante destacar que a conquista do protagonismo juvenil requer participação ativa de todos os setores da educação. Através da educação os jovens poderão dar os primeiros passos para que possam desempenhar papéis principais na sociedade.

O protagonismo concorre para a formação integral do jovem e emerge, para a escola, como oportunidade pedagógica no campo da educação para valores. O educador em geral, aqui englobando pais, professores, policiais militares, igreja etc. devem entender que a educação para a participação é um caminho inovador no preparo das novas gerações para a cidadania.

3.4 Protagonismo juvenil como exercício da cidadania

Em uma brevíssima contextualização histórica, verifica-se que as primeiras manifestações de cidadania ocorreram na antiguidade, com a criação das cidades-estado pelos gregos, onde os cidadãos eram responsáveis pela cidade (*polis*), exercendo direitos e deveres políticos, numa prévia do regime democrático. As pessoas que podiam participar da atividade política e social da cidade eram cidadãs, todavia, o direito à cidadania não era estendido às mulheres, às crianças, aos idosos, aos estrangeiros, aos escravos, aos artífices, aos agricultores e aos pobres (ZIZEMER, 2006).

No sentido moderno, o termo “cidadania” pode ser entendido como um estatuto político e legal que conferem direitos e estabelecem responsabilidades aos cidadãos, como por exemplo, votar, pagar impostos, ter direito à educação, moradia, segurança, saúde etc.

Nessa condição, segundo Peruzzo (2002), a cidadania incorpora garantias aos cidadãos de: a) proteção legal – caracterizada pela igualdade de todos perante a lei; b) o direito à locomoção – liberdade de ir de um lugar para o outro; c) a participação política – o exercício pleno dos direitos políticos e d) o direito de expressão – liberdade de expressar suas crenças e convicções. A autora assevera que há três dimensões de direito para o exercício pleno da cidadania:

- a) dimensão civil - composta pelos direitos relacionados à liberdade individual: liberdade de ir e vir, liberdade de expressão e de crença religiosa, o direito à propriedade e o direito à justiça;
- b) dimensão política - relacionada ao direito dos indivíduos de participar do exercício do poder, como membros de um organismo investido de autoridade política ou como eleitores de tais membros;
- c) dimensão social – referente aos direitos de bem-estar econômico, de segurança, de participação social e de sobrevivência, segundo em padrões mínimos de garantia da preservação da cidadania.

Assim, em sua essência, cidadania refere-se a um direito coletivo que, ao garantir cidadãos mais politizados e socialmente incluídos, pressupõe maior responsabilidade desses no processo de participação política e social da sociedade. Sua conquista implica na responsabilidade do envolvimento comunitário das pessoas, condicionando-se seu *status* de cidadão à qualidade da participação.

A cidadania é integração entre direitos individuais e deveres frente à comunidade. Essa integração acontece pelo fortalecimento do vínculo da comunidade em relação aos seus membros, havendo uma proteção mútua de direitos entre o indivíduo e a coletividade (STAMATO, 2009).

Noletto (2003, p. 145) refere-se à cidadania como conjunto de direitos e deveres que os cidadãos possuem entre os quais, talvez, o mais básico seja o de participação. Para a autora, a participação ativa na sociedade requer participar na gestão e usufruto de bens produzidos pela sociedade e pela educação, através da universalização do acesso de todos ao conhecimento disponível.

A cidadania inicia na relação do homem consigo mesmo para depois expandir-se, ampliando-se para o contexto social no qual esse homem está inserido. Serrão e Baleeiro

(1999, p. 144) assinala que a cidadania “[...] é uma nova forma de ver, ordenar e construir o mundo, tendo como princípios básicos os direitos humanos, a responsabilidade pessoal e o compromisso social na realização do destino coletivo”.

A cidadania é construída no exercício das coisas mais simples do cotidiano, abrangendo direitos, deveres, gerando compromisso, responsabilidade e participação. É importante estimular o protagonismo juvenil como exercício da cidadania, envolvendo o jovem na discussão e na busca de solução de problemas concretos no seu cotidiano (ecológicas, culturais, violência etc.).

Serrão e Baleeiro (1999, p. 145) afirmam que esse espaço de experimentação social (ecológico, cultural etc.), garante ao adolescente práticas fundamentais para seu desenvolvimento ético e seu compromisso como cidadão e apontam pontos essenciais a serem observados no desenvolvimento da temática cidadania

- i. acreditar que cada pessoa é agente de transformação da própria vida e do mundo em que vive;
- ii. acreditar que todas as pessoas são iguais, independentemente de raça, credo, nacionalidade ou *status* social [...];
- iii. acreditar que a cidadania é conquistada através da participação coletiva e solidária no processo social, político e econômico [...];
- iv. [...] inicia-se [a cidadania] com a formação da identidade e da autoestima, passa pelo conjunto de aprendizagens básicas para a convivência e se efetiva na solidariedade e na participação social;
- v. acreditar que o adolescente deve identificar e incorporar valores positivos pelo curso dos acontecimentos e não pelo discurso das palavras. Deve, portanto, não apenas estudar, mas principalmente, vivenciar cidadania, democracia e solidariedade;
- vi. acreditar na importância do envolvimento dos adolescentes nas decisões que tenham impacto sobre suas vidas.

No mesmo sentido, Costa e Vieira (2006) asseguram que a adolescência é o momento da vida em que as novas gerações inserem-se de maneira concreta nas questões sociais e políticas e é por isso, que o protagonismo juvenil é uma importante estratégia de educação para a cidadania.

No protagonismo juvenil os jovens participam das questões de interesse coletivo, todavia, essa participação não é passiva, uma vez que os eles têm voz ativa nas decisões. Pelo protagonismo juvenil, os jovens exercitam sua cidadania ao mesmo tempo em que contribuem para o desenvolvimento da escola e da comunidade. Nesse sentido, Stamato (2009, p. 30) entende o protagonismo como “[...] um modelo político-pedagógico centralizado na construção da cidadania e da participação do jovem” (grifo nosso).

É nessa esfera de participação que o jovem supera o particularismo, o individualismo dos projetos educacionais e profissionais, para desenvolver-se socialmente. O

protagonismo juvenil, enquanto praticado na vivência da educação para a cidadania, gera no jovem compromisso com a escola, com a comunidade, com a cidade e com o mundo.

Os educadores – potenciais fomentadores do protagonismo juvenil –, devem conscientizar-se da importância da participação e entender o protagonismo juvenil como um direito do jovem, pois dele depende a construção da sua identidade e de sua cidadania. O jovem, por sua vez, deve entendê-lo como um dever, pois são ações ligadas ao bem comum, de interesse coletivo e de formação ética.

4 PROGRAMA JOVENS CONSTRUINDO A CIDADANIA

Pretende-se nesta seção caracterizar o programa Jovens Construindo a Cidadania (JCC), objeto principal desta pesquisa técnica-científica, inicialmente, através de uma breve explanação sobre a presença da Polícia Militar nas escolas e o histórico do programa, para depois apresentar o modelo brasileiro, com suas estratégias de prevenção executadas, finalizando com a exposição sobre o programa na cidade de Manhuaçu.

4.1 A Polícia Militar nas escolas

A violência nas escolas tem levado as equipes de direção escolar a recorrerem à Polícia Militar para gerir os conflitos internos envolvendo alunos e demais membros dos educandários. O ambiente é complexo, pois muitas das vezes o fato motivador é decorrente de gestão da indisciplina no ambiente escolar.

O acionamento da Polícia Militar para atuação repressiva é visto por alguns professores como mecanismo de controle dos alunos, através da imposição da cultura do medo. Certamente isso vai de encontro às propostas pedagógicas de formação da cidadania, sendo que, em alguns educandários, a falta de disciplina dos estudantes, sem que haja uma gestão das próprias instituições, passa a ser tratada com um problema de segurança pública.

[...] em muitos estabelecimentos de ensino, a função educativa abre espaço para as funções de vigilância, denúncia e punição, o que os autores denominam de “educação pelo medo”. [...] no momento em que os profissionais da educação adotam tais tipos de mecanismos de controle, pode-se fomentar o enfraquecimento das relações e das estratégias pedagógicas (ABRAMOVAY, 2009, p. 168).

A gestão da indisciplina pela Polícia Militar distorce o papel preventivo que a Polícia Militar poderia desempenhar nas escolas, em casos de incivildades e microviolências cotidianas que passam despercebidas nas escolas e necessitam de adoção de providências para o controle e prevenção, pois podem evoluir para formas de violência escolar mais grave.

[...] para alguns professores, o medo seria o único mecanismo de controle dos alunos, o que vai de encontro às propostas pedagógicas de formação de cidadãos. Isso faz com que, às vezes, a polícia seja acionada em situações que não a de combate às ocorrências mais graves de violência, como por exemplo, no gerenciamento de atos de indisciplina e microviolência dos alunos, o que pode descaracterizar a função da polícia no contexto escolar. A falta de disciplina dos estudantes e a própria gestão da escola passam a receber, tanto por parte dos adultos da escola como dos policiais, um tratamento como se fosse um problema de segurança (ABRAMOVAY, 2009, p. 168).

A presença da Polícia Militar nas escolas também gera um paradoxo nas escolas, suscitando opiniões e expectativas divergentes entre os atores sociais da comunidade escolar.

Alguns entendem que a presença da polícia deve limitar-se à segurança do espaço externo da escola. Outros entendem que a tarefa policial pode e deve acontecer dentro do ambiente escolar, em atividades preventivas, como por exemplo, palestras educativas, até busca pessoal em alunos (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Certamente a presença repressiva da Polícia Militar nas escolas é marcada pela tensão nas relações com os discentes, bem como um conflito sobre o papel da Polícia Militar nos educandários. Assim, Abramovay e Rua (2002, p. 52), asseguram que prevalece entre os alunos

[...] um padrão de comportamento que descarta o recurso à autoridade policial ou à ajuda familiar para resolver os conflitos em favor da violência, praticada em grupo, o que pode estimular novos confrontos. Esse padrão de reação a agressões parece ser um importante componente da cultura que incorpora a própria violência ao universo dos alunos. Assim, partem para brigas e acertos de contas.

Dentro dessa percepção sobre o papel da polícia, especificamente, neste trabalho, a Polícia Militar oferta serviços de segurança pública participativa, onde o conceito de atuação é eminentemente preventivo, dentro dos princípios e visão da Polícia Comunitária, que, segundo os conceitos de Trojanowicz e Bucqueroux (2003, p. 4), consiste em

[...] filosofia e estratégia organizacional que proporciona uma nova parceria entre a população e a polícia. Baseia-se na premissa de que tanto a polícia quanto a comunidade devem trabalhar juntas para identificar, priorizar e resolver problemas contemporâneos tais como crime, drogas, medo do crime, desordens físicas e morais, e em geral a decadência do bairro, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida na área.

Pela definição apresentada, percebe-se que o princípio básico da gestão da polícia comunitária é a relação proativa que se deve estabelecer entre a Instituição e comunidade, visando à participação efetiva dessa no trabalho de prevenção.

Assim, a premissa elementar desta atuação comunitária é a participação da sociedade civil na produção de segurança pública, através da delimitação de prioridades de intervenção e está incorporada na noção de que os meios mais eficazes de evitar o crime devem envolver os moradores na intervenção ativa e na participação em projeto, cujo objetivo seja reduzir ou prevenir a oportunidade da ocorrência do delito (MINAS GERAIS, 2011a).

Nesse enfoque, emerge o policiamento comunitário com o desenvolvimento de ações efetivas junto à comunidade, a fim de identificar e buscar soluções para os problemas sociais, que afetam decisivamente no controle da criminalidade e da desordem. No policiamento comunitário os policiais são “[...] percebidos como ‘agentes da paz’ e não simplesmente, como tradicionalmente, representantes das ‘forças da ordem’ encarregados de combater o crime [...]” (CERQUEIRA, 2001, p. 26, destaque do autor).

Cerqueira assevera que os componentes centrais do policiamento comunitário são a parceria com a comunidade e a resolução de problemas. Essa parceria deve ser desenvolvida através de relações positivas com o cidadão, envolvendo-o em questões para o enfrentamento de problemas mais urgentes de sua comunidade. Cerqueira (2001, p. 55) define resolução de problemas como “[...] processo através do qual são identificadas as preocupações específicas da comunidade, ou seja, os seus problemas, e com ela [comunidade] se procuram os instrumentos mais apropriados para enfrentar esses problemas”.

No policiamento comunitário a Polícia Militar, em parceria com a comunidade e outros setores sociais e privados, busca a melhoria da qualidade de vida dos componentes de uma determinada área (rua, bairro, cidade). Assim, a adota-se uma perspectiva de policiamento que excede à ênfase de aplicação da lei.

Os serviços executados no policiamento comunitário favorecem o desenvolvimento da confiança entre a comunidade e a instituição policial e correspondem a um “[...] conjunto de etapas e atividades, amparadas por técnicas e métodos, da ideia até o lançamento, transformando o conhecimento humano e proporcionando a sobrevivência de uma organização” (MINAS GERAIS, 2010, p. 76).

A Polícia Militar de Minas Gerais possui um *portfólio*³⁰ variado de serviços, adaptável às diversas circunstâncias relacionadas à segurança pública, visto que os problemas sociais são dinâmicos e complexos, necessitando, pois, de intervenções diferentes e em parceria com a comunidade e integrado com outros setores e entidades da sociedade.

Nesse entendimento e com base nos ensinamentos preconizados pela filosofia de Polícia Comunitária, a Instituição desenvolve o programa Jovens Construindo a Cidadania, o qual é uma atividade constituinte do policiamento escolar, sendo concebido essencialmente com o intuito de estabelecer uma parceria especial com a comunidade escolar, composta por discentes, professores e pais, a fim de buscar soluções para a questão da violência escolar e outros problemas contemporâneos que aflijam os educandários.

É a chamada “gangue positiva”, que atua no intuito de mudar o ambiente escolar. Considera-se o JCC como um movimento de “protagonismo juvenil” que desenvolve ações proativas para que escolas e comunidades não tenham crimes, infrações, drogas e violência. O programa fomenta os valores positivos, a cidadania e estimula a autosssegurança no jovem (MINAS GERAIS, 2011, p. 32).

A Polícia Militar, como organização que atende às diversas situações de exposição social de crianças e adolescentes ao risco (furtos, roubos, tráfico e uso de drogas) e

³⁰ Conjunto ou listagem de produtos, serviços etc. de uma empresa, para divulgação junto a clientes (DICIONÁRIO ELETRÔNICO DIGITAL AULETE).

à vitimização (violência doméstica, agressões) tem capacidade de atuar de maneira preventiva na formação moral e ética desse segmento da população (MINAS GERAIS, 2009).

Acredita-se que o programa propicia aos jovens ricas e proveitosas experiências que muito contribuirão para seu desenvolvimento pessoal, familiar e comunitário, tendo em vista o exercício crítico, consciente, responsável, de ações nos diferentes campos – cultural, educacional, preventivo e social – indispensável para sedimentação da cidadania (MINAS GERAIS, 2011b, p. 32).

A participação da Polícia Militar no programa consiste em fomentar a formação do programa nas escolas e oferecer treinamento e orientação para os alunos, que representam suas respectivas classes no desenvolvimento do trabalho na escola, visando prevenção à criminalidade e a atos antissociais nos educandários.

Através do JCC os jovens são motivados a identificarem e corrigirem problemas em comum às suas escolas e comunidades, pois o programa cria dispositivos que incentivam a participação dos próprios jovens na resolução dos problemas que os cercam. Os jovens estudantes assumem a posição de protagonistas nas mudanças propostas às escolas e no seu entorno, ruas, parques etc.

O programa Jovens Construindo Cidadania (JCC) tem como meta principal criar um ambiente escolar mais saudável livre das drogas e da violência, por intermédio de ações e mudanças comportamentais que são desencadeadas por um grupo de alunos que atuam dentro da escola, sempre com a supervisão dos professores e a orientação de um policial militar ou colaborador (MINAS GERAIS, 2010, p. 89).

Nessa ótica, o programa JCC é uma estratégia que se propõe a prestar serviços que atendam as principais situações de risco de exposição de crianças e adolescentes à criminalidade, pois a Polícia Militar entende que há na escola um espaço que deve ser ocupado pelos jovens, onde eles possam, exercendo sua cidadania, colaborar e melhorar a sua comunidade. Dessa forma, elegeu-se a escola para sedimentação do programa prevenindo a delinquência infanto-juvenil, a violência escolar e melhorando o ambiente estudantil, através do protagonismo juvenil.

4.2 Resumo histórico do programa Jovens Construindo a Cidadania

O programa Jovens Construindo a Cidadania (JCC) é a versão brasileira do programa norte americano “*Youth Crime Watch*” (YCW), o qual foi criado nos EUA em 1979, a partir do Grupo de Observação Criminal da Flórida, como consequência direta do inconformismo da comunidade de um bairro em Miami, com a injustiça após caso de violência sexual contra uma jovem de 12 anos (JCC – BRASIL, 2008).

Assim, pelo fato da tragédia ter ocorrido com uma vítima tão jovem, os membros do Grupo de Observação Criminal se comoveram e criaram rapidamente um componente jovem para colaborar com a comunidade, o qual ficou conhecido como “*Youth Crime Watch*” (Jovens Contra o Crime), cuja finalidade era assistir as escolas e comunidades ensinando-as a prevenir o uso de drogas, a ação de gangues, a violência, os roubos, a evasão escolar e outras condutas negativas dos jovens (MEIRA³¹, 2000 apud SILVA, 2005).

Após implementação do programa preventivo/educativo de segurança pública, em caráter experimental no Estado norte-americano da Flórida, observou-se que ele teve grande sucesso, principalmente na questão de redução de problemas com drogas no interior das escolas e na redução dos crimes de furto. Aliado a isso, percebeu-se também que os jovens estavam mudando de atitude, denunciando crimes, incrementando valores positivos no ambiente escolar e protagonizando a transformação comportamental desejável para um cidadão de bem.

Em 1986, O *Youth Crime Watch* se tornou uma entidade nacional, com a criação do *Youth Crime Watch of América (YCWA)*, uma organização sem fins lucrativos, visando apoiar e dar seguimento ao sucesso do *Youth Crime Watch*, ajudando a difundir os ideais por todos os Estados Unidos da América do Norte (JCC – BRASIL, 2008).

Em 1999, por intermédio da Polícia Militar do Estado de São Paulo, o programa chegou ao Brasil, no 4º Batalhão de Polícia Militar do Interior, sediado na cidade paulista de Bauru, sofrendo adaptações de caráter cultural e institucional, principalmente com relação à orientação do programa apoiada por dirigentes de ensino, professores e pela comunidade.

Em Minas Gerais, os primeiros passos para implementação do Programa JCC ocorreram na cidade de Piumhi, onde um Policial Militar participou do treinamento para “orientador do JCC” no Estado de São Paulo, aplicando tais conhecimentos na cidade mineira. Em 2002, o programa foi apresentado pela primeira vez em Uberlândia, através de uma reunião ocorrida em uma loja maçônica daquela cidade, por intermédio de um Oficial PM que acabara de conhecer o *Youth Crime Watch of America* em Miami, na Flórida.

Ainda na cidade de Uberlândia, em 2004 iniciou-se um projeto piloto do JCC para a Escola Municipal Professora Gláucia Santos, junto a alunos surdos do ensino alternativo. Já em 2005 Policiais Militares das cidades de Uberlândia e Araxá, participaram de um encontro internacional do programa em Miami/Flórida, nos Estados Unidos e trouxeram à PMMG

³¹ MEIRA, Banedito Roberto. *Jovens contra o crime – programa de polícia comunitária – na prevenção da violência escolar*. Monografia (Especialização) – Polícia Militar do Estado de São Paulo, Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais, 2000.

subsídios necessários ao estudo de sua adoção em todo o Estado de Minas Gerais, quando então foi editado o Memorando nº 30.760.43/05-EMPM.

No ano de 2007 foram realizados os primeiros treinamentos institucionais, visando à formação de multiplicadores do JCC e aplicação efetiva nas escolas dos municípios mineiros.

Em 2009, o programa JCC foi incluído no plano estratégico da Instituição como estratégia 8.3.3, destinada a oferecer serviços de segurança pública de proteção ao segmento infanto-juvenil, sendo estabelecida como meta, para aquele ano, a mobilização de 300 alunos por JCC das Unidades de Execução Operacional e no ano seguinte essa meta aumentou-se para 900 alunos.

4.3 Síntese do modelo brasileiro

No Brasil, o modelo do programa segue basicamente ao padrão norte-americano, contudo, adaptado à cultura do país. A principal mudança refere-se à orientação do programa, que é feita por um Policial Militar, devidamente treinado para esse fim, com apoio de dirigentes de ensino, professores e pela comunidade.

O JCC é destinado aos jovens de todas as classes sociais e baseia-se no princípio do incentivo à cidadania, onde os integrantes do programa têm o papel de identificar e propor soluções efetivas para os principais problemas das suas escolas e comunidades. A Polícia Militar de Minas Gerais estabeleceu que os principais objetivos do JCC são

- a) criar um ambiente livre de crimes e drogas, por intermédio de um movimento liderado pelos próprios jovens;
- b) ressaltar a importância de boas atitudes, promover o valor cívico e estimular autoconfiança nos jovens;
- c) fazer com que os próprios jovens sejam os instrumentos de prevenção de crimes, uso de drogas e violência nas escolas e comunidades (MINAS GERAIS, 2010, p. 89).

O programa é implementado após aprovação da escola e comunidade, efetivando-se com a escolha do grupo principal e início das reuniões de instalação, para posterior apresentação oficial do JCC para a comunidade escolar e escolha de funções dentro do grupo (presidente, vice-presidente, secretário etc.).

O grupo principal é responsável pela dinâmica do JCC, tendo como missão difundir o programa na escola e na comunidade e dirigir as ações do JCC, sempre orientado pelo Policial Militar, sendo composto pelo conselheiro, grupo de apoio, podendo ser constituído pela comunidade escolar (pais e corpo docente) e os próprios alunos da própria

escola, escolhido pelo Policial Militar orientador e sua equipe de apoio do educandário (SILVA, 2005).

Nas reuniões são definidas as prioridades, entre os problemas identificados, para posteriores medidas em parceria com diversos segmentos sociais, quando o problema envolver a comunidade e em parceria com a comunidade escolar, quando o problema for interno ao estabelecimento de ensino.

O programa dispõe de dispositivos que incentivam a participação dos próprios jovens na resolução dos problemas que os cercam. Os jovens assumem a posição de protagonistas e recebem todas as orientações à autoconfiança necessária à prevenção de crime, violência, uso de drogas, através de

- i. demonstrações de que a solidariedade, filiação e parcerias são as respostas mais efetivas para as ameaças que requerem ações de mais de um indivíduo;
- ii. promoção do bom caráter e motivação dos jovens para uma postura responsável através da criação de um leque de atividades direcionadas a estimular a lideranças dos mesmos;
- iii. ajuda a população jovem a potencializar o desejo natural de ter um bom desempenho na escola, a ser respeitada e ter sucesso na vida (JCC – BRASIL, 2008, p. 12).

Dessa forma, o JCC atua nas escolas mobilizando os adolescentes e jovens – através de uma participação construtiva – a desenvolverem ações efetivas e proativas de regras de convívio, regras de cidadania e prevenção ao envolvimento em comportamentos antissociais. Assim, a juventude torna-se parte da solução, ao invés de ser o problema, sendo que para o desenvolvimento dessas ações a serem executadas na comunidade ou na escola, há necessidade de implantação de qualquer um dos nove componentes do JCC.

Dependendo de cada situação específica, os componentes principais podem ser adotados individualmente, bem como serem adaptados ao ambiente escolar e do seu entorno. No modelo brasileiro definido pelo JCC – Brasil (2008) esses componentes de ação são:

- a) relatório cidadão ou relatório de crimes e comunicações: permite que os jovens denunciem de forma confidencial, as atividades suspeitas, antissociais ou criminosas e outras violações definidas pela sua organização local, para adultos que são responsáveis por tomar medidas adequadas.

Tem o objetivo de evitar que este tipo de atividade aconteça no ambiente em que vive. Com um sistema eficaz de comunicação, tem-se a oportunidade de trazer a paz e a justiça para a escola, bairro e comunidade. [...] O relatório de um crime nada mais é do que ficar atento e avisar as autoridades sobre o evento. O programa usa, normalmente, três tipos de relatórios:

- a) avisar sobre sinais suspeitos que possam indicar um crime;
- b) avisar sobre um crime que saiba que aconteceu;
- c) avisar que alguém cometeu um crime, mesmo que não saiba dos detalhes (SILVA, 2005, p. 40-41).

- b) patrulha de jovens: são atividades de patrulhamento realizadas pelos jovens, devidamente acompanhados por um adulto (inspetor, servente, professor etc.). Os jovens percorrem corredores, estacionamentos, entorno e outras dependências da escola, visando prevenção a atos antissociais, notificar crimes ou ameaças de crimes, ressaltando que a patrulha não realiza prisões, apenas atua como mediadora e ajuda na educação preventiva para os estudantes e funcionários;
- c) educação para a prevenção de crimes, drogas e violência: consiste em um treinamento formal ou informal, abordando fatos e consequências trazidas pelo crime, drogas e violência. Os integrantes do JCC compartilham o conhecimento com outros jovens e esta experiência pode ser suficiente para corrigir uma distorção no comportamento;
- d) segurança no transporte de escolares: permite que o jovem aja com segurança e relate atividades suspeitas ou criminosas e outros tipos de violações definidas pelo JCC no ônibus ou transporte escolar, melhorando a segurança no caminho à escola;
- e) orientação: consiste em escolher uma pessoa capacitada, participante do JCC, para dedicar seu tempo em orientar a quem necessite, buscando o bem-estar da pessoa orientada.
- f) resolução de conflitos: consiste em oferecer os regulamentos para a manutenção de um relacionamento e métodos positivos para a resolução de problemas pacificamente, que o ajudam a usar seus próprios conflitos para um melhor aprendizado, pensamento e conclusão;
- g) mediação: é uma alternativa à punição e consiste em uma forma especial de resolução de conflitos e o ponto principal está em ensinar como se pode ajudar os outros a resolver seus problemas. Um ou mais mediadores de jovens treinados fazem a mediação, ouvindo os jovens que disputam algo e estão em conflito, que poderá lhes trazer um grande transtorno, sendo punidos pela escola ou até juridicamente.

A resolução de conflitos no ambiente escolar conta apenas com a autoridade do diretor da escola, responsável por decidir e de dar o veredicto. Por vezes, sobretudo quando se trata de conflitos entre alunos, ou entre alunos e professores a equipe pedagógica é a responsável pela mediação.

[...] a mediação de conflitos na escola apresenta-se como uma possibilidade que, entre outras, pode tornar possível a resolução de situações de conflito entre os próprios envolvidos, apenas com a presença de um mediador, evitando dessa forma que sejam exercidas relações de poder (PACIEVITCH; GIRELLI; EYNG, 2009, p. 7073).

- h) ensino de colegas de idade variada: realizado quando um jovem orienta ao outro, sobre prevenção à violência, uso de drogas e atividades criminosas. Pode-se ser destinado ao ensino informal a pessoas mais velhas ou mais novas, como por exemplo, a alfabetização de adultos ou crianças;
- i) projetos de ação: refere-se à execução de projetos pelos próprios integrantes do JCC, podendo ser projetos de prevenção a drogas, de melhoria no trânsito urbano do entorno da escola, sociais ou qualquer outro projeto que afete a melhoria da qualidade do ambiente escolar.

Através dessas ações enunciadas, verifica-se que o objetivo principal do programa JCC é a prevenção da criminalidade nas escolas das redes pública e particular de ensino, bem como, nas comunidades localizadas no entorno. O programa apresenta também outros objetivos específicos, dentre os quais se destacam

- i. promover ações e colaborar para a criação de um ambiente escolar e comunitário mais saudável e harmônico, livre de drogas, crimes e violência, valorizando o exercício da plena cidadania;
- ii. desencadear um movimento de liderança juvenil, aproveitando a capacidade de criação e o protagonismo juvenil, na organização de eventos e disseminação de boas ações comportamentais no ambiente escolar e na comunidade, em prol de todos os cidadãos;
- iii. de forma objetiva, atuar na criação de condições favoráveis para que o jovem seja a solução dos problemas, ao invés de ser parte do problema;
- iv. desenvolver estudos, pesquisas e projetos nas áreas: educação, esporte, saúde, meio ambiente, turismo, lazer, cultura, direito, defesa social e informática [...];
- v. promover e fomentar ações de educação para a cidadania e respeito à dignidade do ser humano (JCC – BRASIL, 2008, p. 1, grifo nosso).

Através do JCC a Polícia Militar se coloca à disposição dos educandários e comunidades para desenvolverem um trabalho preventivo em conjunto com o corpo docente e discente, a fim de alcançar um ambiente favorável ao aprendizado e convivência.

Assim, o JCC se consubstancia em um programa formador de lideranças juvenis e potencializa o pleno exercício da cidadania, pois é uma organização liderada por jovens que represente a escola, a comunidade e a juventude, atuando com intuito de mudar positivamente o ambiente da escola e da comunidade (MINAS GERAIS, 2011).

4.4 O programa Jovens Construindo a Cidadania em Manhuaçu

O programa JCC teve início na cidade de Manhuaçu em dezembro de 2008, quando foi aprovada a sua implementação na Escola Estadual São Vicente de Paulo e Escola Estadual Pearl White Slaib Fadlala, após ser apresentado nos educandários por um Oficial PM e um Praça PM, ambos do 11º Batalhão da Polícia Militar, participantes, respectivamente, dos cursos de multiplicador e orientador do JCC.

Na época, o motivo das escolhas dos educandários foi em decorrência de promover melhor inclusão dos alunos da Escola Estadual Pearl White Slaib Fadlala, composta por alunos da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e em razão de que a Escola Estadual São Vicente de Paulo possuía maior registro de problemas de comportamento estudantil e envolvimento de adolescentes com as drogas.

Em fevereiro de 2009, o JCC iniciou-se efetivamente em ambas as escolas, sendo aplicado para alunos do ensino fundamental e médio e em junho daquele mesmo ano foi oficialmente apresentado à comunidade escolar.

De julho a novembro de 2009, o JCC foi ampliado para mais três escolas estaduais: Manhuaçu (ex-Polivalente), João Xavier da Costa e Maria de Lucca Pinto Coelho.

No início do ano de 2010, as escolas estaduais Salime Nacif e Renato Gusman, também aderiram ao programa. Assim, no final do ano de 2010 o JCC estava presente em sete escolas da rede estadual, mobilizando aproximadamente 200 jovens, nos grupos principais.

Em Manhuaçu a metodologia para implementação do programa nas referidas escolas seguiu a mesma aplicada ao JCC-Brasil, sendo que o Policial Militar orientador de posse de informações do educandário, repassadas por sua direção, definiu as turmas que constituíram o público alvo do programa. Assim, o orientador e o educador escolar selecionaram três alunos por turma, que participarão de explicação prévia a respeito do programa.

Visando aprimorar e reforçar atitude proativa, preventiva e educativa nas comunidades escolares da rede pública e privada, atuando junto aos adolescentes, ensinando valores positivos e princípios de cidadania ao jovem, a seleção desses três alunos foi na ordem de um aluno considerado “problema” e dois alunos considerados exemplos de conduta e comportamento.

Dessa forma, buscou-se uma heterogeneidade possibilitando maior irradiação de qualidades positivas internamente, para que na expansão do programa na escola, aquela aluno

problema estivesse preparado para fazê-lo, junto aos demais alunos da escola, bem como fosse tido como exemplo para os demais colegas de classe.

Com o grupo principal formado e cumpridas as demais etapas até a apresentação oficial do JCC à escola e comunidade, começou-se a trabalhar e fomentar nos alunos os fundamentos e conceitos do programa, principalmente, o despertar do protagonismo em cada jovem envolvido.

Na aplicação do programa em Manhuaçu alguns componentes-chaves foram implementados, destaque para o relatório cidadão que culminou, no ano de 2010, em apreensão de droga e arma de fogo no interior de duas escolas distintas e a educação para a prevenção e o ensino em diferentes faixas etárias.

A educação para a prevenção foi desenvolvida através da identificação dos problemas pelos jovens, que posteriormente, em conjunto com o orientador, convidavam alguma pessoa com notório saber para trabalhar a questão junto ao grupo principal.

No segundo momento, os jovens do grupo principal, de posse do conhecimento recebido repassavam aos demais alunos da escola. Essa atuação se consubstanciou no aspecto importante de fomentação e divulgação do programa no âmbito do educandário, propiciando maior interação no ambiente escolar.

Um fator a ser destacado nessa metodologia foi o fato de que o conhecimento recebido pelo aluno, vindo de outro jovem, facilitava o processo de ensino-aprendizagem. Assim, diversos assuntos foram trabalhados juntos aos discentes, como por exemplo: gravidez na adolescência, prevenção ao uso de drogas, doenças sexualmente transmissíveis, segurança e educação no trânsito e violência na escola.

Diversas ações cidadãs foram desenvolvidas pelo programa na cidade, citando-se a limpeza de um lote vago ao lado da escola São Vicente de Paulo, bem como solicitação de melhoria da iluminação e calçamento de uma das ruas de acesso ao educandário, através de projeto de urbanização encaminhado pelos jovens, ao Poder Público Municipal.

Em todo o ano de 2010, foi desenvolvida a 1ª Gincana Solidária do JCC Manhuaçu, que teve por objetivo a mobilização dos alunos em ações de solidariedade na comunidade, visando despertá-los para o espírito de cidadania, e fazer com que eles trabalhassem em conjunto em busca de resultados coletivos.

Em decorrência do trabalho do programa, os discentes das escolas de Manhuaçu tiveram a oportunidade de desenvolver:

- a) projetos ecológicos, com o recolhimento de pilhas e baterias usadas, junto aos Correios. Ações que favoreceram a consciência em relação ao meio ambiente,

motivando iniciativas em prol de sua preservação;

- b) projetos de urbanização com a apresentação de melhorias à sinalização de ruas nas proximidades das escolas. Motivando os jovens a legislarem em favor de sua plena participação política, visto que os projetos foram encaminhados ao legislativo municipal;
- c) projetos sociais:
 - capitalização de doadores de sangue ao Hemominas,
 - doações de roupas e alimentos a instituições da cidade,
 - visitas a instituições de apoio social (creches, asilos, hospitais etc.);
- d) palestras para escolas da rede pública e privada, sobre temas diversos (aborto, drogas, gravidez precoce, pedofilia etc.);
- e) ações práticas para a melhoria das instalações físicas das escolas tais como pintura, capina, limpeza etc.;
- f) projetos culturais, com a apresentação de musicais, danças, paródias etc.

As ações citadas desenvolvidas nos anos de 2009 e 2010 pelos jovens do sistema escolar de Manhuaçu, notadamente, são atividades que os incluem na solução de problemas, colaborando no desenvolvimento da autoestima e da autonomia deles, bem como para a organização e o fortalecimento da sociedade.

Assim, percebe-se que através do JCC os jovens promoveram a transformação social em suas escolas e em suas comunidades, através de intervenções no campo da ecologia e da proteção ambiental; no campo da saúde e direitos humanos; no campo da sexualidade; no campo de atividades de solidariedades e em apoios a creches, hospitais etc.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Pretende-se nesta seção descrever os aspectos metodológicos norteadores desta pesquisa científica de forma a permitir a compreensão do processo, métodos, técnicas e procedimentos utilizados no presente trabalho.

A classificação da metodologia da pesquisa é realizada a partir de critério padronizado, no caso específico desse trabalho técnico-científico, teve como critério os objetivos gerais e específicos. Segundo Gil (2002) as pesquisas classificam em exploratórias, descritivas e explicativas, sendo que essa classificação é útil ao estabelecimento do marco teórico da pesquisa, ou seja, possibilitar uma aproximação conceitual do objeto de estudo.

Assim, considerando os objetivos propostos neste trabalho realizou-se uma pesquisa descritiva, a qual no entendimento de Gil (2002) objetiva principalmente descrever as características de determinada população ou fenômeno.

Andrade (2002) assegura que a pesquisa descritiva preocupa-se em observar os fatos, registrá-los, analisá-los e interpretá-los. Nessa pesquisa, o pesquisador não interfere nos fatos, ou seja, os fenômenos são apenas estudados e não são manipulados por ele. Dessa forma, foram descritas as características da violência escolar e do programa JCC em escolas de Manhauçu.

Quando há necessidade do pesquisador analisar os fatos do ponto de vista empírico, confrontando, assim a visão teórica com os dados da realidade, torna-se necessário traçar um modelo conceitual e operativo da pesquisa, ou, conforme expressa Gil (2002, p. 43) o delineamento da pesquisa que

refere-se ao planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, que envolve tanto a diagramação quanto a previsão de análise e interpretação de coleta de dados. Entre outros aspectos, o delineamento considera o ambiente em que são coletados os dados e as formas de controle das variáveis envolvidas.

O autor assevera que o delineamento expressa o desenvolvimento da pesquisa, enfatizando que o elemento mais importante para essa classificação é o procedimento adotado para a coleta de dados. Gil (2002, p. 43) acrescenta que “[...] podem ser definidos dois grandes grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de ‘papel’ e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas”.

Nesse entendimento literário, o modelo conceitual operativo esta pesquisa classifica-se em bibliográfica, documental e de levantamentos, pois foram verificados documentos e diretrizes pertinentes ao objeto de estudo, literaturas correlatas e a realização de

uma pesquisa de campo, com a aplicação de questionários aos universos que envolvem a pesquisa.

Lakatos e Marconi (1992, p. 39-40) asseguram que toda a ciência se caracteriza pela utilização de métodos científicos, não havendo, portanto, pesquisa científica sem que haja o emprego desses. O método é definido pelas autoras como sendo

[...] conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

Lakatos e Marconi (1992) asserem ainda que o método se caracteriza por uma abordagem mais ampla, com nível de abstração mais elevado, dos fenômenos da natureza e da sociedade, denominando-se método de abordagem, que são constituídos de procedimentos gerais, que norteiam o desenvolvimento das etapas fundamentais de uma pesquisa científica. Os métodos de abordagem classificam-se em dedutivo, indutivo, hipotético-dedutivo e dialético.

Nesse enfoque, o método de abordagem aplicado, neste ensaio monográfico, foi o hipotético-dedutivo, pois se colocou o problema indagando se o JCC fomentou o protagonismo juvenil nos ambientes escolares, onde esse programa foi implementado e construídas hipóteses de que o programa JCC desenvolveu o protagonismo juvenil nas escolas, diminuindo, por conseguinte, a violência nesse ambiente. Por último, as hipóteses foram testadas, comparando-se os levantamentos feitos por meio dos questionamentos aplicados aos atores sociais da comunidade escolar, com a teoria existente sobre o assunto.

Lakatos e Marconi (1992, p. 106) assinalam que os métodos de procedimento “constituem etapas mais concretas da investigação, com finalidade mais restrita em termos de explicação geral dos fenômenos menos abstratos”. Na presente pesquisa foram empregados o método monográfico e traços dos métodos estatístico e comparativo. Monográfico, pois se buscou estudar a instituição escolar e o grupo comunidade escolar (corpo docente e discente), com a finalidade de obter generalizações. O traço do método estatístico se explicou em decorrência do estudo sobre o fenômeno da violência escolar e da análise do programa JCC terem sido reduzidos a termos quantitativos, com a manipulação estatística e o método comparativo em razão do estudo de semelhanças e diferenças entre os grupos das diferentes escolas.

Os dados do programa JCC foram coletados através da técnica de documentação indireta, onde através da pesquisa documental (fontes primárias) se investigou normas da Polícia Militar de Minas Gerais que expõem sobre o desenvolvimento do programa e sobre a

Polícia Comunitária, considerando que o JCC é aplicado sobre os ditames dessa filosofia de trabalho preventivo.

Dentre as normas pesquisadas destacam-se a Diretriz para Produção de Serviços de Segurança Pública nº 3.01.06/2011 – CG, que regula a aplicação da filosofia de polícia comunitária pela Polícia Militar de Minas Gerais e a Instrução nº 3.03.09/2011 – CG, que regula o emprego da Polícia Militar de Minas Gerais no ambiente escolar.

Também foram pesquisadas fontes secundárias, através de pesquisa bibliográfica com referencial teórico sobre a violência escolar e protagonismo juvenil, onde se buscou pesquisar obras literárias contemporâneas a respeito dos temas especificados.

Foi pesquisado o banco de dados criminais do COPOM do 11º BPM, referente aos anos de 2009 e 2010. Através desse arquivo criminal foi possível levantar os registros de crimes e contravenções penais das escolas, que aplicaram o programa nos anos pesquisados.

Os dados também foram coletados por intermédio da técnica de documentação direta, onde se investigou o fenômeno da violência escolar na cidade de Manhuaçu e avaliou-se o grau de interferência no fenômeno do programa JCC, aplicado nos educandários da referida cidade.

Nessa linha de trabalho, foi realizada uma pesquisa de campo através de observação direta extensiva, com aplicação de questionários de forma impessoal, com questões fechadas, visando “[...] traduzir os objetivos específicos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 116).

Em decorrência de fatores intervenientes externos (greve dos professores da rede estadual e alunos especiais) direcionou-se a pesquisa ao universo composto de alunos e educadores escolares (diretores, vice-diretores e professores) de apenas quatro dos sete estabelecimentos educacionais da rede estadual, que aplicaram o programa no período de 2009 e 2010 na cidade de Manhuaçu: São Vicente de Paulo, Salime Nacif, Maria de Lucca Pinto Coelho e Renato Gusman.

Para o universo, foi usada a pesquisa censitária, uma vez que foram aplicados questionários a todos os discentes que compuseram os grupos principais do JCC das respectivas escolas, conforme retratado no QUADRO 1.

QUADRO 1

População de alunos das escolas que aplicaram o programa Jovens Construindo a Cidadania –
Manhuaçu, 2009 - 2010.

Item	Escola	Ni
1	E. E. Salime Nacif	24
2	E. E. Maria de Lucca Pinto Coelho	21
3	E. E. Renato Gusman	19
4	E. E. São Vicente de Paulo	17
		N = 81

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo

Legenda:

N = tamanho da população (quantidade de alunos que compuseram os grupos principais do JCC, nos anos de 2009 e 2010);

Ni = Quantidade de alunos por educandários que compuseram os grupos principais do JCC, nos anos de 2009 e 2010;

Os questionários dos jovens do JCC foram aplicados pelo próprio pesquisador, auxiliado pelo Policial Militar orientador do programa e consistiu na convocação dos alunos escolhidos, os quais compareceram nas referidas escolas e foram submetidos à pesquisa, após breve explanação sobre o trabalho técnico-científico.

Com relação aos educadores escolares foram escolhidos todos aqueles que tiveram relação direta com o programa, perfazendo o total de 28 profissionais.

Os questionários dirigidos ao corpo docente foram deixados com os diretores das escolas, onde após explicação sobre a pesquisa, se incumbiram de aplicá-los aos educadores. Tal medida teve a finalidade de se manter o caráter impessoal da pesquisa, também junto aos profissionais de ensino.

Os instrumentos de pesquisa aplicados, que se encontram nos apêndices “A” e “B” do presente trabalho, conduziram a resultados de natureza quantitativa, onde se traduziu em números as opiniões e informações coletadas, que foram analisadas utilizando-se técnica da estatística descritiva. A interpretação dos dados levantados foi tabulada em números absolutos e percentuais, valendo-se de tabelas e gráficos devidamente comentados para confirmar as hipóteses, os quais descreveram:

- a) a violência escolar contra as instalações físicas das escolas, contra os alunos, incluindo o *bullying* e contra o corpo docente;
- b) o grau de aceitabilidade do programa implementado nas escolas;

- c) a influência do programa JCC na melhoria do ambiente escolar, com vistas à prevenção de atos antissociais, violências, micro violências nesse espaço de ensino-aprendizagem;
- d) o grau de interferência do programa na melhoria do relacionamento interpessoal da comunidade escolar (corpo docente e discente), na construção da cidadania e na participação de solução de problemas da escola e comunidade.

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Pretende-se nesta seção apresentar os dados da pesquisa de campo de natureza quantitativa para a qual foram aplicados questionários com questões fechadas, consistindo em uma ampla indagação sobre a questão da violência no ambiente escolar das quatro escolas escolhidas, bem como sobre o grau de interferência do programa JCC nesse ambiente, visando verificar a pertinência da fundamentação teórica selecionada para o estudo e a comprovação das hipóteses formuladas.

6.1 Caracterização dos elementos da pesquisa

A pesquisa de campo foi dirigida a 81 alunos que compuseram os grupos principais do programa JCC, nas quatro escolas escolhidas e a 28 educadores escolares desses educandários, compostos por 15 professores, 5 vice-diretores, 4 diretores e 4 outros educadores (supervisores, bibliotecário etc.), os quais estiveram envolvidos diretamente com o programa JCC.

Dos profissionais pesquisados, 57,1% relataram conhecer totalmente a metodologia do programa e 35,7% relataram ter conhecimento superficial, apenas 7,1% dos profissionais afirmaram desconhecer a metodologia do programa (BANCO DE DADOS DA PESQUISA DE CAMPO).

Com relação aos estudantes, são adolescentes e jovens com faixa etária entre 12 e 19 anos, que cursam o ensino fundamental (6º ao 9º ano) e médio (1ª a 3ª série) nas escolas escolhidas.

A pesquisa de campo foi dividida em duas etapas, primeiramente consistiu em buscar informações junto aos discentes e educadores escolares sobre a violência escolar e a segunda etapa da pesquisa de campo consistiu na avaliação do programa JCC.

6.2 Análise do banco de dados do 11º BPM sobre violência escolar

As informações do banco de dados do 11º BPM foram coletadas do sistema COPOM da Unidade e convertidas em arquivo do Microsoft Excel, consistindo em registros policiais de crimes e contravenções penais, ocorridos exclusivamente no interior dos educandários, nos anos de 2009 e 2010.

A TAB. 1 apresenta em números absolutos, os registros de crimes e contravenções penais nas referidas escolas, somando-se os anos em estudo.

TABELA 1

Somatório dos tipos de delitos registrados pela Polícia Militar de Manhuaçu/MG, nos anos de 2009 e 2010, nas quatro escolas pesquisadas

TIPIFICAÇÃO DOS DELITOS	1	2	3	4
Agressão	4	-	2	3
Ameaça	1	-	-	-
Atrito verbal	1	-	1	5
Dano	1	-	-	2
Desacato	1	-	-	-
Difamação	1	-	-	-
Furto simples	2	1	2	3
Furto qualificado à escola (arrombamento)	2	1	-	3
Lesão corporal	1	-	-	-
Outras contra a pessoa	-	-	-	1
Outras contra os costumes	-	-	-	1
Porte ilegal de arma de fogo	-	-	1	-
Tráfico de drogas	-	-	1	-
Total	14	2	7	18

Fonte: Banco de dados do COPOM - 11º BPM

Legenda:

1 – E. E. Maria de Lucca Pinto Coelho

2 – E. E. Renato Gusman

3 – E. E. Salime Nacif

4 – E. E. São Vicente de Paulo

Interpretando os dados descritos no banco de dados da TAB.1 verifica-se que a E. E. São Vicente de Paulo foi o educandário que mais teve registros criminais, com 18 registros. Em seguida tem-se a E. E. Maria de Lucca Pinto Coelho com 14 registros policiais.

Nota-se que, comparando com a pesquisa de campo realizada nesta monografia, são poucos os registros policiais nos educandários, confirmando o que foi assinalado no embasamento teórico desta pesquisa, ou seja, de que há um paradoxo sobre a presença da Polícia na escola, ora acionada para intervir em atos de indisciplina, ora sequer é acionada para intervir em delitos tipificados na legislação penal.

Outro fator que influencia na subnotificação é o fato do jovem não recorrer ao recurso da autoridade policial para resolver conflitos, o que pode estimular outros conflitos, conforme assegurado na obra de Abramovay e Rua (2002), presente na seção 4.1 deste trabalho.

6.3 Análise da pesquisa de campo sobre violência escolar

A pesquisa de campo sobre violência escolar teve como base a avaliação diagnóstica para enfrentamento da violência no ambiente escolar, contida no anexo “A” da Instrução nº 3.03.09/2011 – CG. Observou-se também a metodologia de pesquisa aplicada pela UNESCO, descrita na obra de Abramovay e Rua (2002), debatida na seção 2.3 deste ensaio monográfico, na qual a violência escolar foi dividida em duas categorias:

- a) violência contra o patrimônio escolar, que são dirigidos às instalações físicas e objetos das escolas, tais como, depredações, danos, pichações etc.;
- b) violência contra a pessoa, incluindo nessa categoria todos os atos que atingem a integridade física e moral dos professores, alunos e outros membros da comunidade escolar, tais como ameaça, agressão, porte de arma branca ou de fogo, ofensa verbal etc.

6.3.1 *Violência contra o patrimônio escolar*

Nessa modalidade foram listadas diversas situações de violência contra as instalações físicas, objetos ou mobiliários da escola, conforme disposto no QUADRO 2.

De posse dos questionários, os discentes e educadores escolares poderiam marcar quaisquer das incivildades e atos violentos relacionados, desde que tenham presenciado ou tomado conhecimento das incidências deles no ambiente escolar, no período de 2009 e 2010.

QUADRO 2

Pergunta 1 do questionário aplicado aos alunos integrantes do JCC e membros do corpo docente, com situações de violência contra instalações físicas e patrimônio escolar,

Manhuaçu/MG

(Continua)

ITEM	PERGUNTA
1	Aluno danificando as instalações físicas (prédio) da escola
2	Pessoa estranha à escola danificando as instalações físicas (prédio) da escola
3	Aluno pichando o prédio da escola
4	Pessoa estranha pichando a escola
5	Aluno danificando o mobiliário da escola
6	Furto a objetos da escola
7	Explosão de artefato no interior da escola

QUADRO 2

Pergunta 1 do questionário aplicado aos alunos integrantes do JCC e membros do corpo docente, com situações de violência contra instalações físicas e patrimônio escolar, Manhuaçu/MG

(Conclusão)

ITEM	PERGUNTA
8	Colocação de fogo dentro do ambiente escolar
9	Arrombamento das instalações da escola (cadeados, portões, janelas etc)
10	Disparos de arma de fogo contra o prédio da escola
11	Nenhuma

Fonte: Questionário aplicado aos alunos e corpo docente dos educandários

A TAB. 2 apresenta os dados coletados dos discentes e educadores escolares, sobre os atos violentos contra as instalações físicas e patrimônio das escolas, que tenham presenciado ou tomado conhecimento de haverem ocorrido nos respectivos ambientes escolares, nos anos de 2009 e 2010.

A tabela demonstra que todas as situações de violência descritas no questionário foram apontadas pelos alunos e oito pelos profissionais da docência, apresentando o número absoluto total e proporcional de respostas àquele item de violência.

TABELA 2

Tipos de violências e incivildades ocorridos contra as instalações físicas e patrimônio das escolas pesquisadas de Manhuaçu, no período de 2009 – 2010, apontados por estudantes do JCC e educadores escolares, Manhuaçu/MG

(Continua)

ATOS VIOLENTOS CONTRA PRÉDIO E PATRIMÔNIO ESCOLAR	DISCENTE	CORPO DOCENTE
Dano ao mobiliário provocado por aluno	68 (84)	25 (89,3)
Dano ao prédio provocado por aluno	42 (51,8)	18 (64,3)
Arrombamento das instalações (porta, janela, cadeado)	37 (45,7)	12 (42,9)
Furto de objeto da escola	23 (28,4)	13 (46,4)
Explosão de artefato no interior da escola	21 (26)	4 (14,3)
Pichação do prédio escolar por aluno	17 (21)	5 (17,9)
Dano ao prédio provocado por terceiro	8 (9,8)	6 (21,4)

TABELA 2

Tipos de violências e incivildades ocorridos contra as instalações físicas e patrimônio das escolas pesquisadas de Manhuaçu, no período de 2009 – 2010, apontados por estudantes do JCC e educadores escolares, Manhuaçu/MG

(Conclusão)

ATOS VIOLENTOS CONTRA PRÉDIO E PATRIMÔNIO ESCOLAR	DISCENTE	CORPO DOCENTE
Disparos de arma de fogo contra o prédio da escola	3 (3,7)	-
Pichação do prédio escolar por terceiro	2 (2,5)	2 (7,1)
Colocação de fogo dentro da escola	2 (2,5)	-
Nenhuma	2 (2,5)	-

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo

Verifica-se na TAB. 2 que a maior incidência dessa modalidade de violência escolar é o dano ao mobiliário da escola provocado por aluno, lembrado por 84% dos estudantes pesquisados e 89,3% dos educadores, seguido do dano ao prédio escolar também provocado por aluno, com 51,8% das respostas dos alunos e 64,3% dos educadores.

Interpretando a TAB. 2 verifica-se uma similaridade entre as respostas dos discentes e docentes, pois os quatro primeiros atos violentos se equivalem em ambas, havendo apenas uma inversão na ordem do 3º e 4º delitos apontados, ou seja, arrombamento às instalações físicas e furto de objeto da escola.

No GRAF. 1 tem-se uma panorâmica das principais modalidades violentas contra instalações físicas e patrimônio, no período de 2009 e 2010, por escolas pesquisadas, assinaladas pelos discentes e corpo docente.

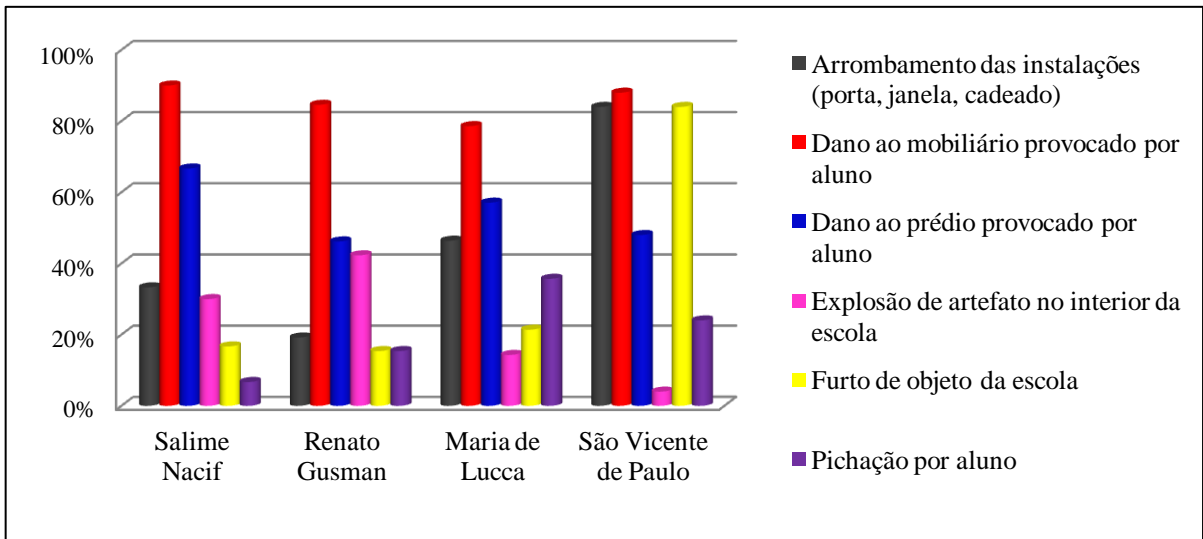


GRÁFICO 1 – Incidência das principais violências contra as instalações físicas e patrimônio, apontadas pelos alunos e corpo docente, por escolas pesquisadas, Manhuaçu/MG 2009 - 2010

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo

O GRAF. 1 aponta os principais problemas enfrentados pelas escolas, nas perspectivas de seus atores sociais (alunos e corpo docente). Verifica-se que há certa homogeneidade entre as escolas, de atos violentos apontados pelos pesquisados.

Destaca-se que a escola São Vicente de Paulo enfrentou dificuldades com furtos de objetos da escola e arrombamento das instalações com intuito de furtá-la. Ambos os delitos foram lembrados por 84% dos respondentes.

Os dados coletados na pesquisa de campo, referente à categoria de delito contra o patrimônio escolar, confirmaram o que Abramovay e Rua (2002) afirmaram quando avaliaram a pesquisa nacional da UNESCO sobre violência escolar, delineada na seção 2.3 deste trabalho técnico científico, ou seja, os atos de dano ao patrimônio público são muito comuns nas escolas.

A pesquisa de campo confirmou também não haver um sentimento de pertencimento dos discentes com o bem coletivo: carteiras, portas, salas etc., demonstrando que estão distantes dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem.

6.3.2 *Violência contra os discentes*

Nessa modalidade houve questionamento sobre os tipos de violência mais comuns envolvendo alunos como vítimas ou autores nas respectivas escolas.

A definição de atos violentos envolvendo alunos quer sejam como vítimas, quer sejam como autores, seguiu tendência dos balanços das pesquisas nacionais sobre violência escolar, presentes em literaturas pesquisadas para este trabalho técnico-científico.

Seguindo a mesma metodologia foram listadas diversas situações de violência contra os discentes, conforme disposto no QUADRO 3, onde os respondentes poderiam marcar mais de uma opção de situações de violência que tenham presenciado ou tomado conhecimento de haverem ocorrido, nos anos de 2009 e 2010.

Os questionamentos envolveram violência verbal e física, incidência do *bullying*, porte de arma de fogo e de arma branca, crimes contra o patrimônio das vítimas e tráfico e uso de substâncias entorpecentes.

QUADRO 3

Pergunta 2 do questionário aplicado aos alunos integrantes do JCC e membros do corpo docente, com situações de violência envolvendo discentes como vítimas ou autores, Manhuaçu/MG

ITEM	PERGUNTA
1	Ofensa verbal entre alunos
2	Ofensa verbal de professor (a) contra aluno
3	Ofensa verbal de diretor (a) ou outro funcionário (a) contra aluno
4	Ameaça entre alunos
5	Ameaça de professor (a) contra aluno
6	Ameaça de diretor (a) ou outro funcionário (a) contra aluno
7	<i>Bullying</i> entre alunos
8	Agressão física entre alunos
9	Agressão física de professor (a) contra aluno
10	Agressão física de diretor ou outro funcionário contra aluno
11	Furto a aluno no interior da escola
12	Assalto a aluno no interior da escola
13	Aluno usando ou portando drogas na escola
14	Aluno vendendo drogas na escola
15	Aluno portando arma de fogo no interior da escola
16	Aluno portando arma branca no interior da escola
17	Aluno vítima de abuso sexual no interior da escola
18	Nenhuma

Fonte: Questionário aplicado aos alunos e corpo docente.

A TAB. 3 apresenta os dados coletados na pesquisa de campo, na ótica dos discentes e educadores escolares, sobre os tipos de violência e atos de incivildades envolvendo os estudantes como vítimas ou autores.

Os atos violentos foram listados pelo pesquisador e os respondentes poderiam marcar mais de uma resposta, assinalando quais eles presenciaram ou tomaram conhecimento de haverem ocorrido no interior dos educandários.

Os dados estão apresentados em números absolutos e entre parênteses a proporção percentual de respostas naquela violência específica.

TABELA 3

Tipos de violência e incivildades envolvendo alunos ocorridos nos educandários pesquisados, no período de 2009 - 2010, na opinião de estudantes dos grupos principais do JCC e educadores escolares, Manhuaçu/MG

(Continua)

ATOS VIOLENTOS ENVOLVENDO DISCENTE	DISCENTE	CORPO DOCENTE
Ofensa verbal entre alunos	68 (84)	28 (100)
Agressão física entre alunos	65 (80)	23 (82,1)
Bullying entre alunos	59 (73)	23 (82,1)
Ameaça entre alunos	54 (66,6)	20 (71,4)
Ofensa verbal de professor contra aluno	44 (54,3)	3 (10,7)
Aluno usando ou portando drogas na escola	36 (44,4)	18 (64,3)
Aluno sendo furtado na escola	35 (43,2)	14 (50)
Aluno portando arma branca na escola	26 (32)	7 (25)
Ofensa verbal de Diretor ou outro func. contra aluno	21 (26)	-
Aluno vendendo drogas na escola	12 (14,8)	10 (35,7)
Agressão física de professor contra aluno	11 (13,6)	-
Aluno vítima de abuso sexual no interior da escola	11 (13,6)	-
Aluno portando arma de fogo no interior da escola	8 (9,8)	7 (25)

TABELA 3

Tipos de violência e incivildades envolvendo alunos ocorridos nos educandários pesquisados, no período de 2009 - 2010, na opinião de estudantes dos grupos principais do JCC e educadores escolares, Manhuaçu/MG

(Conclusão)

ATOS VIOLENTOS ENVOLVENDO DISCENTE	DISCENTE	CORPO DOCENTE
Ameaça de professor contra aluno	7 (8,6)	1 (3,6)
Aluno sendo assaltado na escola	5 (6,1)	-
Agressão física de diretor ou outro func. contra aluno	4 (4,9)	-
Nenhuma	2 (2,4)	-

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo

Pela interpretação da TAB. 3 verifica-se que para os alunos a maior incidência de atos violentos envolvendo-os foi a ofensa verbal, lembrada por 84% dos pesquisados, seguida pela agressão física entre alunos, respondida por 80% dos estudantes; pelo *bullying* entre alunos com 73%; pela ameaça entre alunos com 66,6% e pela ofensa verbal de professor contra aluno com 54,3% das respostas.

Também na ótica dos profissionais do corpo docente a ofensa verbal entre alunos representaram a maior incidência de atos violentos nos educandários, na categoria violência contra discentes. Os educadores escolares foram unânimes em apontarem-no como a ofensa mais corriqueira nas escolas, seguida da agressão física, *bullying* e ameaça entre alunos, ambos lembrados por 82,1% dos profissionais.

Ressalte-se que o porte ou uso de drogas no interior dos educandários foi lembrado por 44,4% dos estudantes pesquisados e por 64,3% dos educadores escolares e o tráfico de drogas na escola por 35,7% dos profissionais e apenas por 14,8% dos estudantes.

Comparando as respostas entre os atores escolares verifica-se que quando se trata de violência envolvendo apenas os alunos, os dados são equivalentes, contudo, quando entra a figura do profissional do corpo docente como agente do ato violento contra o aluno, os números são discrepantes, conforme se observa no GRAF. 2.

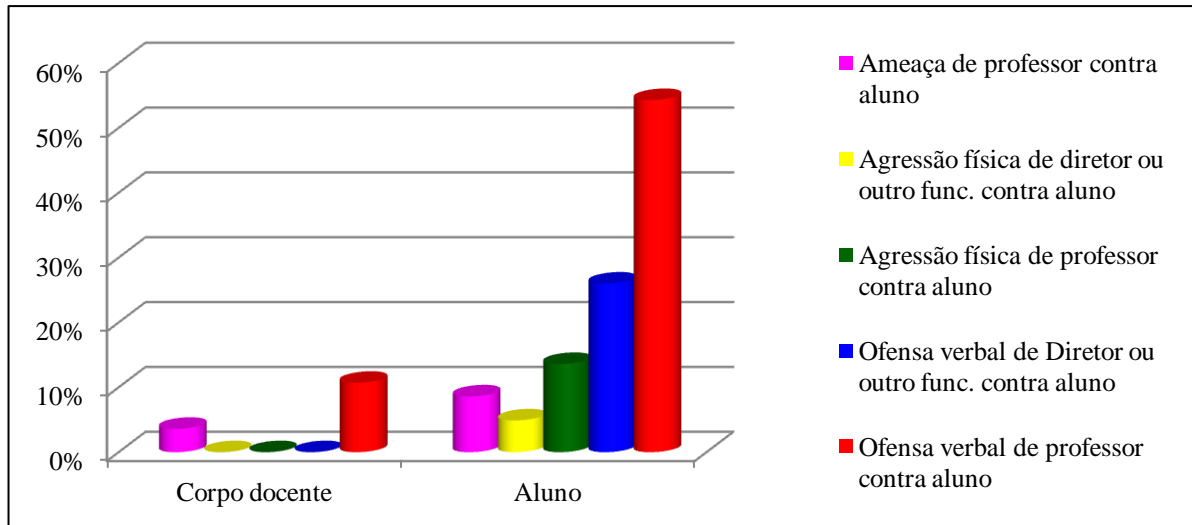


GRÁFICO 2 – Comparativo das respostas de educadores escolares e discentes ao questionário sobre violência cometida por profissionais do corpo docentes das escolas, contra discentes, Manhuaçu/MG 2009 - 2010

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo

Interpretando os dados GRAF. 2 percebe-se que os educadores escolares não admitiram ter cometido, presenciado ou tomado conhecimento da incidência de ofensas, agressões e ameaças desses profissionais contra os discentes, ou sequer entendam que se trata de atos violentos.

Na fundamentação teórica, presente na seção 2 deste trabalho, abordou-se a questão do autoritarismo como fator de risco à violência escolar. Kamii (2000 apud NOVAIS, 2004) afirma que o autoritarismo pode levar o estudante à revolta, a qual pode redundar em comportamentos que vão desde a indisciplina até a delinquência.

A imposição do autoritarismo docente é caracterizada por conflitos intensos entre alunos e professores, gerando por sua vez a violência da escola, no entendimento de Charlot (2002) marcada por ser institucional e simbólica, caracterizada, principalmente, pela forma em que os docentes tratam os alunos, muitas das vezes, através de palavras desdenhosas, atos injustos ou racistas.

Nos exemplos de Guimarães (1992 apud MARRIEL et al), apresentados no embasamento teórico (seção 2) deste trabalho, há alusão ao tratamento pejorativo, incluindo agressões verbais de professores contra alunos. A pesquisa de campo confirmou essa modalidade de violência escolar, uma vez que 54,3% dos estudantes assinalaram essa prática como ato violento comum no ambiente escolar.

O GRAF.3 apresenta uma panorâmica na visão de educadores e alunos sobre as principais violências envolvendo alunos com divisão por escolas pesquisadas.

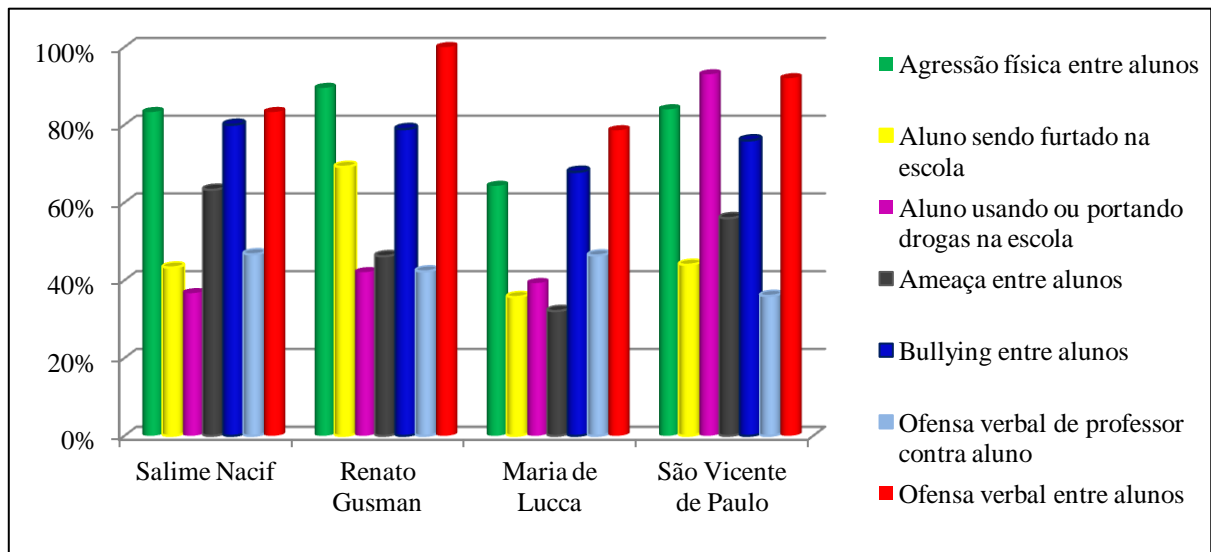


GRÁFICO 3 – Incidências das principais violências envolvendo alunos divididos por escolas pesquisadas, na opinião de discentes e educadores escolares, Manhuaçu/MG 2009 – 2010

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo

Interpretando o GRAF. 3 verifica-se que na escola Salime Nacif houve uma divisão homogênea, entre a agressão física e ofensa verbal entre alunos, lembradas por 83,3% dos pesquisados e *bullying* entre alunos, aparecendo na resposta de 80% do público pesquisado.

Nota-se que na escola Renato Gusman, a ofensa verbal entre alunos foi apontada por 100% dos pesquisados, destacando também, nesse educandário, a agressão física entre alunos lembrada por 89,5% dos respondentes.

A questão das drogas, explicada no embasamento teórico deste ensaio monográfico, é apontada como a maior influência externa negativa à proliferação da violência na ambiência escolar. As escolas não têm condições de manter as drogas para fora de seu portão, que invadem o espaço escolar causando agressões, intimidações e ameaças.

Nessa ótica, verifica-se que na escola São Vicente de Paulo, o porte ou uso de drogas no interior da escola foi apontado como maior problema de violência escolar enfrentado pelo educandário, destacando-se perante as outras escolas, estando presente em 93% das respostas dos pesquisados, contra 42,1% da escola Renato Gusman, 39,3% da escola Maria de Lucca Pinto Coelho e 36,7% da escola Salime Nacif.

A ofensa verbal do professor contra aluno apresentou uma relação equânime entre as escolas Renato Gusman (42,3%), Maria de Lucca Pinto Coelho (46,7%) e Salime Nacif (46,7%). Um pouco abaixo, na escola São Vicente de Paulo, tal violência foi lembrada por 36% dos inquiridos.

O percentual de respostas ao *bullying* entre alunos destacou-se nas escolas Salime Nacif, com 80%, Renato Gusman com 78,9% e São Vicente de Paulo, aparecendo em 76% das respostas.

Outro dado da pesquisa de campo refere-se à vitimização do próprio aluno pesquisado. O GRAF. 4 demonstra o percentual de alunos, pertencentes aos grupos principais do JCC que foram agredidos tanto fisicamente quanto verbalmente, bem como se foram vítimas de *bullying*.

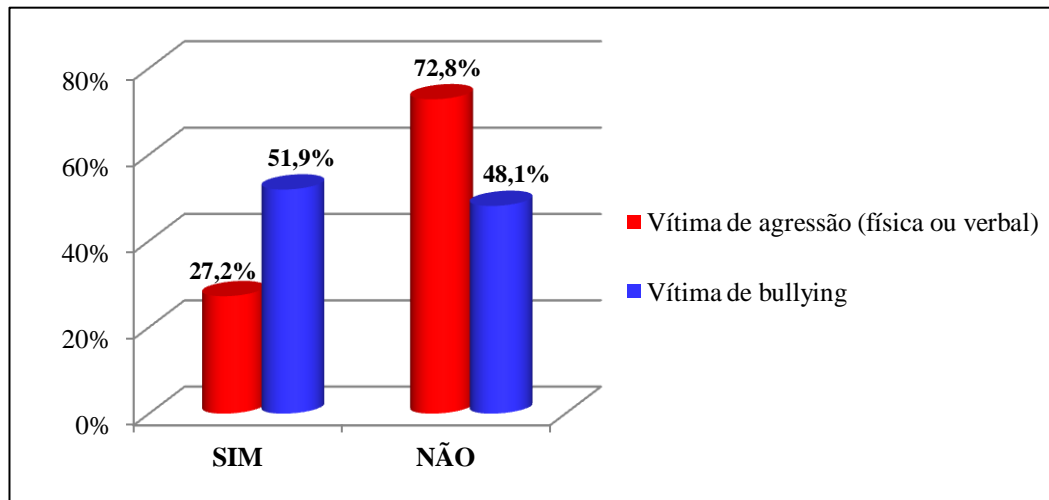


GRÁFICO 4 – Percentual de alunos dos grupos principais do JCC que foram vítimas de agressões nas escolas, Manhuaçu/MG 2009 – 2010

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo

Constatam-se nos dados apresentados no GRAF.4 que a minoria dos estudantes do JCC foi vítima de agressões (27,2%), diferentemente da vitimização por meio da prática do *bullying* onde 51,9% dos estudantes relataram ter sido vítimas desse tipo de violência.

O GRAF. 5 apresenta os principais agressores dos alunos, que compuseram os grupos principais do JCC nos anos em estudo, demonstrando que os conflitos entre estudantes geram as maiores agressões no interior dos educandários.

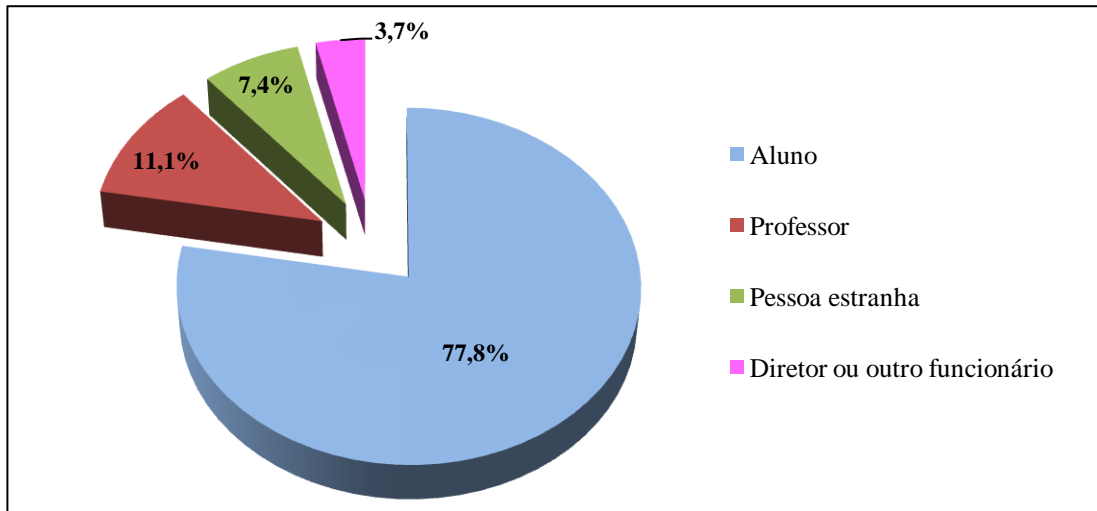


Gráfico 5 – Principais agressores de alunos dos grupos principais do JCC nos educandários, na opinião dos discentes, Manhauçu 2009 – 2010

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo

Verifica-se que os alunos foram os principais agressores, com 77,8%. Esse dado levantado confirma a assertiva de Abramovay e Rua (2002), objeto de debate nesta monografia, onde as brigas entre estudantes são frequentes nas escolas, sugerindo, pois, que a violência nesse ambiente banalizou-se, sendo utilizada como único mecanismo de resolução de conflitos.

6.3.3 *Violência contra profissional do corpo docente*

Nessa modalidade houve questionamento sobre os tipos de violência mais comuns tendo os professores, diretores ou outro funcionário da docência como vítimas, nas respectivas escolas, nos anos de 2009 e 2010.

A metodologia foi a mesma das outras modalidades de violência, onde também foram listadas diversas situações de violência contra os profissionais da docência, conforme disposto no QUADRO 4, onde os respondentes poderiam marcar mais de uma opção de situações de violência que tenham presenciado ou tomado conhecimento de haverem ocorrido, nos anos de 2009 e 2010.

Os questionamentos envolveram desde o desacato e ofensa verbal até agressão física e dano ao veículo dos profissionais do corpo docente das respectivas escolas, tendo como autor dessas agressões os alunos ou pais e responsáveis por eles.

QUADRO 4

Pergunta 3 do questionário aplicado aos alunos integrantes do JCC e membros do corpo docente, com situações de violência contra o corpo docente das escolas pesquisadas, Manhuaçu/MG

ITEM	PERGUNTA
1	Desacato, desrespeito e/ou ofensa verbal de aluno contra professor
2	Desacato, desrespeito e/ou ofensa verbal de aluno contra diretor (a) ou outro funcionário (a) da escola
3	Desacato, desrespeito e/ou ofensa verbal de pais ou responsável do aluno contra professor
4	Desacato, desrespeito e/ou ofensa verbal de pais ou responsável do aluno contra diretor (a) ou outro funcionário (a) da escola
5	Ameaça de aluno contra professor
6	Ameaça de aluno contra diretor (a) ou outro funcionário (a) da escola
7	Ameaça de pais ou responsável do aluno contra professor
8	Ameaça de pais ou responsável do aluno contra diretor (a) ou outro funcionário (a) da escola
9	Agressão física de aluno contra professor
10	Agressão física de aluno contra diretor (a) ou funcionário (a) da escola
11	Agressão física de pais ou responsável do aluno contra professor
12	Agressão física de pais ou responsável do aluno contra diretor (a) ou funcionário (a) da escola
13	Furto a professor ou outro funcionário no interior da escola
14	Assalto a professor ou outro funcionário no interior da escola
15	Nenhuma

Fonte: Questionário aplicado a alunos e corpo docente

A TAB. 4 apresenta os dados coletados dos discentes e dos educadores escolares, sobre os atos que vitimaram os profissionais do corpo docente, nas quatro escolas pesquisadas, nos anos de 2009 e 2010.

Seguindo a mesma metodologia das outras modalidades, os dados apresentados na tabela estão em números absolutos e entre parênteses a proporção percentual de respondentes que apontaram aquela ato violento específico.

TABELA 4

Modalidades de violência contra o corpo docente ocorridas nos educandários pesquisados, apontadas por estudantes e educadores escolares, Manhuaçu/MG 2009 – 2010

ATOS VIOLENTOS CONTRA DOCENTE	DISCENTE	CORPO DOCENTE
Desacato, desrespeito e/ou ofensa verbal de aluno contra professor	67 (82,7)	25 (89,3)
Dano ao veículo de profissional do corpo docente	38 (46,9)	14 (50)
Desacato, desrespeito e/ou ofensa verbal de pais ou responsável do aluno contra professor	34 (41,9)	14 (50)
Desacato, desrespeito e/ou ofensa verbal de aluno contra Diretor ou outro funcionário da escola	31 (38,3)	19 (67,9)
Ameaça de aluno contra professor	24 (26,9)	12 (42,9)
Agressão física de aluno contra professor	19 (23,5)	10 (35,7)
Desacato, desrespeito e/ou ofensa verbal de pais ou responsável do aluno contra diretor ou outro func. da escola	16 (19,7)	6 (21,4)
Ameaça de pais ou responsável do aluno contra professor	15 (18,5)	7 (25)
Ameaça de aluno contra diretor ou outro funcionário da escola	13 (16)	5 (17,9)
Professor ou outro funcionário da escola sendo furtado no interior da escola	13 (16)	11 (39,3)
Professor ou outro funcionário da escola sendo assaltado na escola	11 (13,6)	-
Agressão física de pais ou responsável do aluno contra professor	10 (12,3)	3 (10,7)
Ameaça de pais ou responsável do aluno contra Diretor ou outro funcionário da escola	8 (9,9)	2 (7,1)
Agressão física de aluno contra diretor ou funcionário da escola	7 (8,6)	1 (3,6)
Agressão física de pais ou responsável do aluno contra diretor ou funcionário da escola	4 (4,9)	-
Nenhuma	4 (4,9)	-

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo

Os dados da TAB. 4 apresentam de forma inequívoca que a principal violência praticada pelo aluno contra o corpo docente foi o desacato, desrespeito e/ou ofensa verbal dirigida ao professor, apontada por 82,7% dos alunos pesquisados e 89,3 dos professores pesquisados.

Na visão dos alunos, o segundo maior problema enfrentado pelos docentes foi com relação ao dano ao veículo desses profissionais, assinalado por 46,9% dos estudantes. Já

para os educadores o desacato, desrespeito e/ou ofensa verbal de aluno contra diretor ou outro funcionário da escola aparece na segunda colocação dos problemas de violência escolar, assinalado em 67,9% das respostas desses profissionais.

Houve concordância, entre os pesquisados, quanto ao terceiro problema, ou seja, desacato, desrespeito e/ou ofensa verbal de pais ou responsável do aluno contra professor, aparecendo em 41,9% das respostas dos estudantes e em 50% das respostas do corpo docente.

Seguindo a mesma metodologia das outras modalidades de violência, o GRAF. 6 apresenta uma panorâmica na visão de educadores escolares e alunos sobre as principais violências contra o profissional da docência, por escolas pesquisadas.

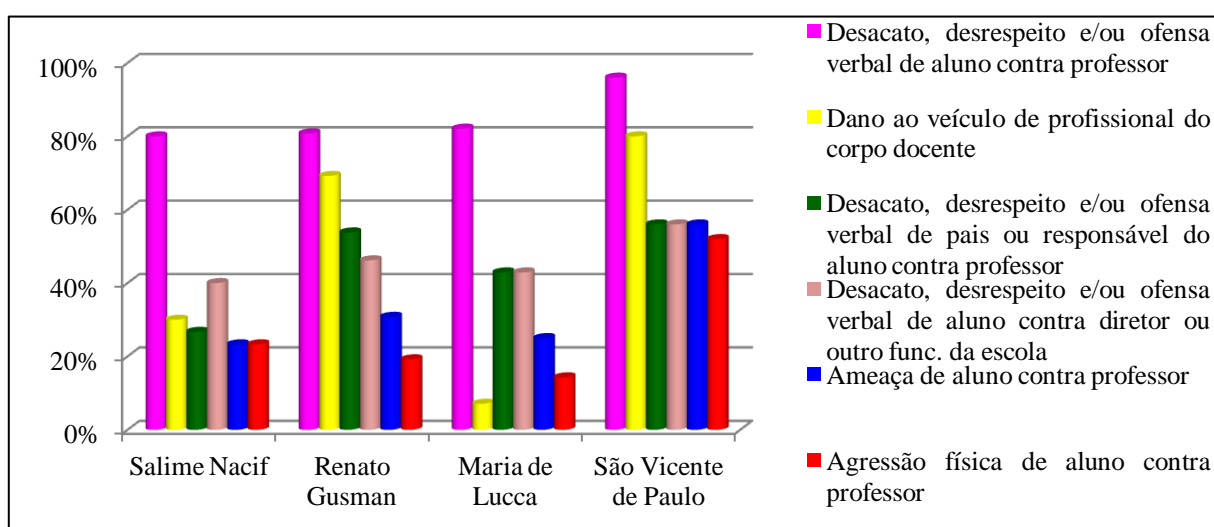


Gráfico 6 – Incidências das principais violências contra o corpo docente, por escolas pesquisadas, Manhuaçu/MG 2009 – 2010

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo

Os dados apresentados no GRAF. 6 confirmam que em todos os educandários o principal problema apontado foi o desacato, desrespeito e/ou ofensa verbal de aluno contra o professor. Na escola São Vicente de Paulo essa modalidade foi lembrada por 96% das respostas dos pesquisados.

Outra situação a ser observada se refere às tipificações de violência contra a pessoa, dirigidas ao professor (ameaça e agressão), na escola São Vicente de Paulo. Nesse educandário tais infrações destacam-se perante as outras escolas, sendo lembradas por 56% dos pesquisados.

Chama a atenção o percentual apontado na pesquisa de ofensa verbal de pais os responsáveis dos alunos contra professor. Tal violência foi lembrada por 56% dos inquiridos

da escola São Vicente de Paulo, 53,8 da escola Renato Gusman e 42,9 da escola Maria de Lucca Pinto Coelho.

Analisando a pesquisa da UNESCO Abramovay e Rua (2002) asseguram que os alunos e educadores escolares são as principais vítimas de violência escolar. Fato confirmado na pesquisa de campo, onde foram constatadas várias manifestações violentas nessa ambiente, tornando-o impróprio ao bom desempenho dos discentes e do corpo docente.

6.4 Análise da pesquisa de campo sobre avaliação do programa JCC

Nesta segunda etapa da pesquisa de campo, os respondentes avaliaram o programa JCC, através da aferição do grau de satisfação dos discentes e educadores escolares com o programa, bem como sobre o grau de interferência do programa no processo de melhoria de ambiente escolar; melhoria nos relacionamentos interpessoais nas escolas; na participação dos alunos na solução de problemas escolares e da comunidade e na construção da cidadania.

Os respondentes tiveram que assinalar o grau em que concordava com a afirmativa sobre o programa, dentro dos objetivos da presente pesquisa, numa escala de likert³², com cinco posições.

Os dados da pesquisa de campo foram analisados e estabelecidas as relações dos indicadores.

6.4.1 Grau de satisfação com o programa JCC

Perguntou-se aos discentes e educadores escolares sobre o grau de satisfação com o programa JCC implementado nos referidos educandários pesquisados.

O GRAF. 7 demonstra o grau de satisfação da comunidade escolar (educadores e alunos) com o programa JCC implementado nas respectivas escolas.

³² Esse tipo de questionário constitui-se em uma escala intervalar, portanto, a distância entre as posições é a mesma; quando utilizada para medida de opiniões e atitudes, essas posições medem proporções do mais desfavorável ao mais favorável. A escala tipo Likert exige resposta graduada para cada afirmação. Geralmente a resposta é apresentada em 5 graus, sendo um extremo o total desacordo (grau 1), e o outro extremo o total acordo (grau 5); o ponto intermediário (grau 3) representa o indeciso (Informação disponível no site <http://www.lgti.ufsc.br/brandalise.pdf>).

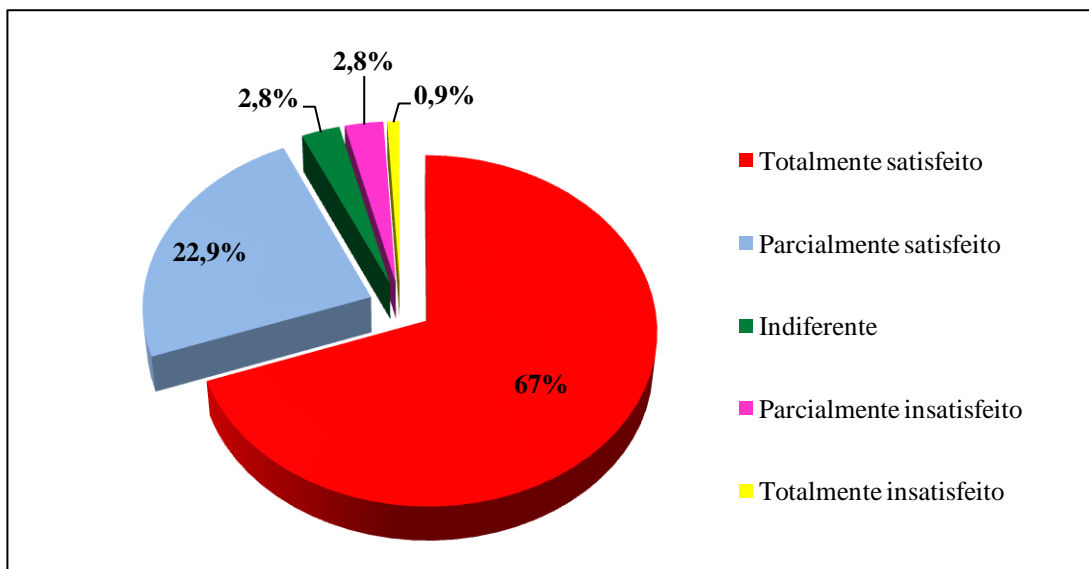


GRÁFICO 7 – Avaliação do grau de satisfação da comunidade escolar (educadores e alunos) com o programa JCC, Manhuaçu/MG 2009 – 2010

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo

Interpretando o GRAF. 7 verifica-se que o programa foi amplamente aceito pela comunidade escolar, apresentando alto grau de satisfação. O percentual acumulado de respondentes que ficaram satisfeitos com o programa foi de 89,9%, sendo que 67% ficaram totalmente satisfeitos e 22,9% ficaram parcialmente satisfeitos.

Na parte teórica desta pesquisa (seção 3), Costa e Vieira (2006) apontam que programas de educação de jovens só têm êxito, caso o adulto não estereotipe o jovem como problema e passe a considerá-lo como parceiros e colaboradores. Dessa forma, os jovens se envolvem nas políticas públicas e são estimulados a colocarem seu potencial em prol da participação, contagiando, pois, os adultos pela energia natural deles.

Assim, quando os jovens se envolvem nos processos de discussão, decisão, planejamento e execução das ações, conforme definida na metodologia do programa, tendem a aceitar melhor os programas que lhes são destinados.

6.4.2 *O programa JCC como fator de diminuição da violência escolar*

O programa JCC tem o propósito de aproximar a Polícia Militar dos jovens e educadores escolares em uma perspectiva de participação de ações positivas que fazem a diferença na escola.

O policiamento comunitário, explanado na seção 4 deste trabalho, visa, na definição de Cerqueira (2001) identificar e buscar soluções aos problemas sociais, sendo que tais problemas nas escolas, conforme debatido no presente estudo, vão desde atos de indisciplinas até violências mais graves como o tráfico de drogas e o porte ilegal de arma de fogo.

A TAB. 5 apresenta o cruzamento de dados entre os indicadores maior presença da PM e diminuição da violência escolar, na opinião de alunos e educadores escolares.

TABELA 5

Cruzamento de dados do indicador maior presença da PM nas escolas e diminuição da violência escolar, na opinião dos discentes e corpo docente, Manhuaçu/MG 2009 - 2010

OPÇÕES DE RESPOSTA	INDICADORES	
	MAIOR PRESENÇA DA PM	DIMINUIÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR
	O programa JCC, fez com que a Polícia Militar se fizesse mais presente na sua escola	A maior presença da PM na escola, através do programa JCC, contribuiu para melhorar o ambiente da escola, com diminuição da violência escolar, diminuição dos atos de incivildades, desordens e danos à escola.
Concordo totalmente	81,7%	60,6%
Concordo parcialmente	13,8%	29,4%
Indiferente	1,8%	4,6%
Discordo parcialmente	1,8%	2,8%
Discordo totalmente	0,9%	2,8%

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo

Observa-se pela interpretação da TAB. 5 que na opinião da comunidade escolar (alunos e corpo docente) o programa JCC fez com a que a Polícia Militar se fizesse mais presente na escola, onde 81,7% dos pesquisados concordaram totalmente com a afirmativa.

Através do cruzamento de dados nota-se que 60,6% dos pesquisados concordam totalmente que a presença da PM nas escolas, através da aplicação do programa JCC, fez com que houvesse diminuição da violência escolar, atos de incivildades, desordens e danos à escola.

Durante análise sobre a pesquisa nacional sobre violência escolar, na seção 4 desta monografia, a respeito da presença da Polícia Militar nas escolas abordou-se sobre o quão complexo é o acionamento da Instituição para gerir atos de indisciplina, descaracterizando a função da Polícia Militar no contexto escolar.

Assim, o programa JCC traz uma perspectiva diferente de atuação da Polícia Militar no espaço escolar, onde através de dinâmicas próprias do programa busca-se o estabelecimento de um ambiente escolar saudável, livre das drogas e da violência, conforme disposto na caracterização do objeto de pesquisa (seção 4), quando se abordou a Diretriz para Produção de Serviços de Segurança Pública nº 3.01.01/2010 – Diretriz Geral para Emprego Operacional da PMMG (DGEOp).

Nesse enfoque, através da pesquisa de campo constatou-se que a presença da Polícia Militar nos educandários, via JCC, trouxe melhoria do ambiente escolar, com consequente diminuição da violência escolar.

6.4.3 *O programa JCC e a melhoria dos relacionamentos interpessoais nas escolas*

A TAB. 6 apresenta o cruzamento de dados entre os indicadores do programa JCC, melhoria do relacionamento interpessoal entre alunos e entre alunos com os professores, na opinião dos discentes e corpo docente.

TABELA 6

Cruzamento de dados dos indicadores melhoria do relacionamento interpessoal da comunidade escolar (alunos e docentes), na opinião dos discentes e corpo docente das escolas pesquisada, Manhuaçu/MG 2009 - 2010

OPÇÕES DE RESPOSTA	INDICADORES	
	MELHORIA RELACIONAMENTO INTERPESSOAL ENTRE ALUNOS	MELHORIA RELACIONAMENTO INTERP. ENTRE CORPO DOCENTE E ALUNOS
	O programa JCC contribuiu para melhorar o relacionamento interpessoal entre os alunos	O programa JCC contribuiu para melhorar o relacionamento interpessoal entre corpo docente e alunos
Concordo totalmente	48,6%	39,4%
Concordo parcialmente	39,4%	35,8%
Manteve-se indiferente	6,4%	14,7%
Discordo parcialmente	4,6%	4,6%
Discordo totalmente	0,9%	5,5%

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo

Verifica-se que para 48,6% dos respondentes o programa JCC contribuiu para melhoria do relacionamento interpessoal entre os alunos, sendo que o percentual acumulado da concordância total e parcial com os questionamentos foi de 88%.

Quando o questionamento se refere ao relacionamento entre alunos e professores, verifica-se que para 39,4% dos pesquisados o JCC contribuiu para melhoria desse relacionamento. O percentual acumulado da concordância total e parcial foi de 75,2%.

A melhoria do ambiente escolar, tornando-o saudável, passa pela melhoria dos relacionamentos interpessoais nos educandários. Em sua obra a respeito da violência escolar, presente no embasamento teórico deste trabalho, Fante (2005) afirma que não havendo relacionamento interpessoal adequado nos educandários resultará em conflitos interpessoais e em diversas formas de violência escolar.

No embasamento teórico deste trabalho monográfico abordou-se que os atritos nas relações interpessoais entre alunos e corpo docente são fatores de risco à eclosão da violência escolar. A pesquisa de campo comprovou-se que o programa JCC melhorou o relacionamento interpessoal da comunidade escolar, fator responsável por diminuição de violências e atos indisciplinados nos educandários.

6.4.4 *O programa Jovens Construindo a Cidadania como instrumento fomentador do protagonismo juvenil*

Comprovar o desenvolvimento do protagonismo juvenil é alinhar as atividades desempenhadas pelos estudantes, em conformidade com as definições de protagonismo, presentes na seção 3 deste trabalho científico.

Optou-se pelo alinhamento de três indicadores, que conduziram três indagações a respeito do programa JCC, a fim de que os respondentes opinassem a respeito das indagações apresentadas, dentro da seguinte escala definida:

- a) construção da cidadania: As atividades sociais, voluntárias e culturais desenvolvidas pelo programa JCC, nos anos de 2009 e/ou 2010, contribuíram para construção da cidadania dos alunos?
- b) participação na solução de problemas escolares: O programa JCC contribuiu para desenvolver nos alunos a participação das soluções dos problemas da escola, nos anos de 2009 e/ou 2010?

- c) participação na solução de problemas comunitários: O programa JCC contribuiu para desenvolver nos alunos a participação das soluções dos problemas da comunidade, nos anos de 2009 e/ou 2010?

Buscou-se, nas respostas a essas três indagações e na definição desses indicadores, comprovar o objetivo principal deste ensaio monográfico, ou seja, se foi o programa JCC instrumento fomentador do protagonismo juvenil, nos educandários que o aplicou, nos anos de 2009 e 2010.

Tais dados estão apontados na TAB. 7 e refletem a opinião de discentes e docentes pesquisados.

TABELA 7

Cruzamento de dados dos indicadores, participação na solução de problemas escolares e comunitários e construção da cidadania, na opinião dos discentes e corpo docente, Manhuaçu/MG 2009 - 2010

OPÇÕES DE RESPOSTA	INDICADORES		
	CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA	PARTICIPAÇÃO NA SOLUÇÃO DE PROBLEMAS ESCOLARES	PARTICIPAÇÃO NA SOLUÇÃO DE PROBLEMAS COMUNITÁRIOS
	As atividades sociais, voluntárias e culturais desenvolvidas pelo programa JCC, nos anos de 2009 e/ou 2010, contribuíram para construção da cidadania dos alunos	O programa JCC contribuiu para desenvolver nos alunos a participação das soluções dos problemas da escola, nos anos de 2009 e/ou 2010.	O programa JCC contribuiu para desenvolver nos alunos a participação das soluções dos problemas da comunidade, nos anos de 2009 e/ou 2010.
Concordo totalmente	59,6%	51,3%	34,6%
Concordo parcialmente	22,9%	35,9%	30,9%
Manteve-se indiferente	12,8%	10%	13,6%
Discordo parcialmente	3,7%	0%	16%
Discordo totalmente	0,9%	2,8%	4,9%

Fonte: Banco de dados da pesquisa de campo

Observa-se no cruzamento dos dados da TAB. 7 que 59,6% dos inquiridos afirmaram que as atividades desenvolvidas pelo programa JCC contribuíram para construção da cidadania dos alunos. O percentual acumulado de concordância (total e parcial) foi de 82,5%.

Verifica-se ainda que na visão dos 51,3% dos pesquisados o programa JCC contribuiu para que os alunos participassem das soluções dos problemas da escola. Quando se verifica o total acumulado de concordância tem-se o percentual de 87,2% dos pesquisados.

Verificando a contribuição do programa no desenvolvimento da participação dos alunos nas soluções de problemas da comunidade, tem-se na pesquisa que 34,6% da comunidade escolar pesquisada confirmaram totalmente a afirmativa, sendo que o percentual acumulado de concordância foi de 65,5%.

No embasamento teórico abordou-se a obra de Costa e Vieira (2006) que assinalaram que o verdadeiro protagonismo juvenil aparece como instrumento na construção de jovens cidadãos. Para os autores o protagonismo juvenil, como exercício da cidadania, envolve o jovem na busca da solução de problemas concretos do seu cotidiano.

No embasamento teórico da seção 3, deste trabalho, Stamato (2009) ressaltou que o verdadeiro protagonismo juvenil inclui ações coletivas, voltadas à construção da autonomia dos participantes e com o envolvimento da coletividade, que geram participação e cooperação social.

Interpretando os dados da pesquisa de campo constata-se que o programa JCC contribuiu para fomentar o protagonismo juvenil nas escolas, pois foram através de iniciativas advindas dos jovens que foram conquistadas melhorias na iluminação de ruas do entorno das escolas; pavimentação e limpeza de ruas também no entorno dos educandários; mobilização para projetos ecológicos, sociais, culturais etc.; palestras educativas para os estudantes e outras ações descritas na seção 4 deste trabalho monográfico, ratificadas pela pesquisa de campo.

7 CONCLUSÃO

O presente estudo revisou a literatura sobre as violências que se perpassam no espaço escolar, onde se buscou debater as suas nuances. Inicialmente com a abordagem de um contexto histórico brasileiro, constatou-se que a violência escolar estava intimamente ligada à violência no seio familiar, ou seja, os mesmos métodos violentos eram utilizados pelos educadores familiares e escolares.

Na seção 2 vários conceitos foram abordados e conclui-se não haver uma conceituação isolada. Dessa forma os conceitos apresentados por Charlot (2002) e Spósito (1998) se complementam e aplicam-se à situação observada na presente pesquisa, onde a violência ocorre contra a escola, pela escola e na escola, englobando as situações que nascem no interior do educandário ou que tenham relação direta com o estabelecimento de ensino.

Quanto aos determinantes teóricos do embasamento teórico selecionado para a pesquisa, os entendimentos de Fante (2005), Maldonado e Williams (2005) e Pesce (2009) explicam que parte do fenômeno da violência escolar é explicada por fatores familiares através de atos violentos, maus tratos infligidos por pais aos filhos, no ambiente familiar.

Os autores afirmam que essas condutas praticadas sinalizam para a criança/adolescente que a resolução de conflitos pode ser resolvida através da violência, pois haverá a repetição da violência sofrida na infância, no ambiente escolar.

Outro determinante teórico refere-se à família monoparental e a supervisão parental deficiente. Nesse sentido, Farrington (2002), Fante (2005) e Guimarães (2005) concluem que a desestruturação familiar, marcada pela ausência de um dos genitores e a deficiência no acompanhamento da criança pelos pais são fatores de riscos à violência escolar.

As relações interpessoais e sociais entre discentes e docentes e o clima escolar também são fatores determinantes à violência escolar, destacando os autores Blaya (2002), Fante (2005) e Corti (2005), que contribuíram à discussão do embasamento teórico afirmando que a violência surge em decorrência de haver pouco relacionamento entre professores e estudantes, provocado pela negação do processo de socialização pelos educadores escolares.

O fenômeno *bullying* foi estudado na seção 2 como tipo de violência escolar diferenciada das demais violências escolares. Analisando os conceitos apresentados pelos autores pesquisados, em especial, Olweus (1993) e Fante (2005), conclui-se que o *bullying* apresenta características específicas que o diferem das demais violências no espaço escolar.

O *bullying* foi apontado na pesquisa como violência corriqueira no espaço escolar, portanto, há necessidade dos educadores escolares e pais observarem as características

apontadas no embasamento teórico, a fim de identificá-lo no ambiente escolar, pois ele traz consequências nefastas para todos os atores envolvidos.

A contribuição dos autores citados foi pertinente no sentido de que o olhar sobre a violência requer a compreensão das pessoas envolvidas e uma análise aprofundada sobre os motivos que as levem a agirem de forma violenta. Os fatores internos e externos explorados no embasamento teórico explicam a maioria das violências nos educandários, as quais foram retratadas especificamente nas tabelas 2, 3 e 4 deste trabalho.

O protagonismo juvenil foi destacado na obra Costa e Vieira (2006), os quais o retratam como participação ativa dos jovens em situações que lhes fogem o âmbito particular, desenvolvendo neles o potencial como cidadãos, ou conforme explicitado por Ferreti, Zibas e Tartuce (2004) e Iulianelli (2003) que colocam o protagonismo juvenil na socialização do jovem para a cidadania ou na construção de sua cidadania.

A caracterização do objeto de estudo - programa Jovens Construindo a Cidadania - foi colocada como estratégia de polícia comunitária e instrumento fomentador do protagonismo juvenil nos educandários, visando, em parceria com a comunidade escolar, melhorar o ambiente escolar, familiar e social e, por conseguinte, prevenir a violência, o uso e tráfico de drogas, prevenção aos crimes, junto aos jovens das escolas.

O programa JCC desenvolvido na cidade de Manhuaçu promoveu, junto aos jovens estudantes, oportunidades de se envolverem em questões de melhoria do espaço urbano no entorno das escolas, em ações sociais, ecológicas etc. Essas ações são consideradas participação, que é delineada pela literatura pesquisada como sendo protagonismo.

Através da análise e interpretação dos dados da pesquisa, comprovou-se que as atividades desenvolvidas pelo JCC de Manhuaçu nos anos 2009 e 2010 fomentaram o protagonismo juvenil nos educandários que implementaram o programa nos anos em pauta.

A tabela 7 deste trabalho oferece dados que comprovam a hipótese básica deste estudo que foi no sentido de analisar se o programa JCC contribuiu para o desenvolvimento do protagonismo juvenil nos educandários, onde ele foi aplicado. Essa tabela congrega três indagações básicas sobre ações de protagonismo juvenil, conforme literatura: construção da cidadania e participação ativa. Sobressai-se dessa análise, que o JCC contribuiu para a construção da cidadania dos jovens e a participação na solução de problemas escolares e comunitários.

As tabelas 5 e 6 comprovam a hipótese secundária, ou seja, o programa JCC contribuiu para a diminuição da violência no espaço escolar, através de maior presença

preventiva da Polícia Militar nas escolas e melhoria nas relações interpessoais nos educandários.

A pergunta de pesquisa elaborada para o estudo foi no sentido de investigar se o programa JCC fomentou o protagonismo juvenil nos ambientes escolares nos quais ele foi executado, no período estabelecido, sendo certo que tal situação se confirmou.

Em relação aos objetivos do trabalho chegou-se ao resultado positivo de comprovação, uma vez que a violência escolar foi conceituada, classificada, bem como foram apontados seus fatores de risco. Quanto à interferência do JCC na prevenção à violência escolar, a análise e interpretação dos dados sinalizaram que o programa estudado realmente interfere no fenômeno da violência no ambiente escolar.

É importante ressaltar que o protagonismo juvenil também se mostra pelas ações desenvolvidas pelos jovens, em decorrência do envolvimento em projetos de interesse coletivo, conforme ficou evidenciado no presente trabalho.

A estratégia de prevenção adotada pelo programa JCC, através da busca da participação dos jovens, ou, conforme estudado no presente trabalho, através do protagonismo juvenil, revelou-se ser efetiva nos educandários.

A metodologia de inclusão de jovens nos programas, proporcionando-lhes oportunidades para manifestação de ideias e participação ativa no processo, contribui para a formação de cidadãos integrados socialmente, desenvolvendo-lhes habilidades voltadas para a liderança. Dessa forma, o ambiente escolar se transformará em um ambiente não tão somente de aprendizado, mas de construção da cidadania.

As conclusões expostas remetem à importância dessa estratégia de policiamento comunitário para a comunidade escolar se consubstanciando em uma ferramenta importante a ser utilizada pela Polícia Militar para consecução dos seus propósitos institucionais, em especial no que se refere a potencializar ações profiláticas em relação à criminalidade e violência.

Nesse sentido, seguindo o caráter de contribuição e ampliação do conhecimento a que se propõe o presente trabalho, são apresentadas as seguintes sugestões:

- a) a institucionalização do programa JCC, através da edição da instrução sobre o programa, com estabelecimento de metas e resultados voltados para o protagonismo juvenil e prevenção à violência escolar nos educandários. Assim, o programa seria colocado como estratégia de políticas públicas voltadas para o jovem estudante.

- b) investimento na formação de novos orientadores do programa, com constante treinamento dos Policiais Militares envolvidos.

8 REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, São Paulo, n. 5, p.25-36, 1997. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n05-06/n05-06a04.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

ABRAMOVAY, Miriam. Entrando nas escolas: percepções e relações sociais. In: _____. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Distrito Federal: RITLA, 2009. cap. 2, p. 79-166. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/sites/400/402/00001920.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2011.

ABRAMOVAY, Miriam et al. Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. **UNESCO, Ministério da Educação**, Brasília, 2004, p. 1-103. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002977.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria Das Graças. Violências nas escolas. In: _____. **Violências nas escolas: revisitando a literatura**. Brasília: UNESCO, 2002. cap. 1, p. 21-26.

ANAIS DO ENCONTRO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA COLONIAL, 2., 2008, Caicó/RN. **Será que o amor pode ter gosto de sangue? Uma análise das práticas educativas de crianças no Brasil colonial**. Natal: Revista de Humanidades, 2008. Disponível em: <www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais>. Acesso em: 19 jul. 2011.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cad. CEDES**, Campinas, ano XIX, n. 47, dez. 1998, p. 7-19.

ARAÚJO, Vanessa Freitag de; TOLEDO, César de Alencar Arnaut de. **Sobre a concepção de infância do Padre Alexandre de Gusmão (1629-1724)**. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/626/614>>. Acesso em: 19 jul. 2011.

BLAYA, Catherine. Clima escolar e violência nos sistemas de ensino secundário da França e da Inglaterra. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 225-247. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720por.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2011.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria De Lourdes Trassi. A escola: problemas da escola. In: _____. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999. Cap. 18, p. 263-275. Disponível em:

<<http://pt.scribd.com/doc/52479244/psicologias-uma-introducao-ao-estudo-de-psicologia>>. Acesso em: 01 ago. 2011.

BORAN, Jorge. Adolescentes e jovens. In: COSTA, Antônio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. 2. ed. São Paulo: Ftd, 2006. Cap. 1, p. 72-74.

BOURDIEU, Pierre. Sobre o poder simbólico. In: _____. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. Cap. 1, p. 6-16.

CARVALHOSA, Susana Fonseca de; LIMA, Luísa; MATOS, Margarida Gaspar de. Bullying: A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. **Análise Psicológica**, Lisboa, p. 523-537, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v19n4/v19n4a04.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2011.

CERQUEIRA, Carlos Magno Nazareth (Org.). A retórica do policiamento comunitário. In: _____. **Do patrulhamento ao Policiamento Comunitário**. 2. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2001. Cap. 2, p. 25-37. (Polícia Amanhã).

CHALITA, Gabriel. Bullying - questões conceituais. In: _____. **Bullying**: o sofrimento das vítimas e dos agressores. São Paulo: Gente, 2008. Cap. 2, p. 79-99.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**. Porto Alegre, 2002, p. 432-443.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. 11. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

CHAVES JÚNIOR, Elizeu De Oliveira. Políticas de juventude: evolução histórica e definição. In: SCHOR, Néia; MOTA, Maria do Socorro F. Tabosa; BRANCO, Viviane Castello (Orgs.). **Cadernos juventude, saúde e desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Saúde, 1999. p. 41-48. Disponível em: <<http://www.adolec.br/bvs/adolec/P/pdf/cadernos1.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

CORTI, Ana Paula. A dimensão social da violência escolar: conflito nas relações ou ausência de relação? In: ABRAMOVAY, Miriam et al. **Debate**: violência, mediação e convivência na escola. 23. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005, p. 16-21. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/215810Debateviolencia.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2011.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. 2. ed. São Paulo: FTD, 2006. 343 p.

CUNHA, Marcela Brandão; COSTA, Marcio da. **O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT14-5645--Int.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2011.

DAVIS, Cláudia; LUNA, Sérgio. A questão da autoridade na educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 76, p. 65-70, 1991. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n76/n76a08.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2011.

DE LA TAILLE, Yves. Autoridade na escola. In: AQUINO, J.G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1999, p. 9-30.

DELORS, Jacques et al. Pensar e construir nosso destino comum. In: COSTA, Antônio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. 2. ed. São Paulo: Ftd, 2006. Cap. 1, p. 59-62.

ESTRELLA, Josefa Roseli Da Silva. **A percepção dos alunos do ensino médio sobre a proposta “São Paulo faz escola”**. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Cap. 3. Disponível em: <www.pucsp.br/pos/edmat/mp/dissertacao/Josefa_rose_li_estrella.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2011.

FANTE, Cléo. **Fenômeno BULLYING**. 2. ed. São Paulo: Verus, 2005. 224 p.

FARRINGTON, David P.. Fatores de risco para a violência juvenil. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Org.). **Violência nas Escolas e Políticas Públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 25-51. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720por.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p.411-423, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22511.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. **Manual para Normalização de Publicações Técnico-Científicas**. 8. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2011. 258 p.

GALLO, Alex Eduardo. **Adolescentes em conflito com a lei: perfil e intervenção**. 2006. 282 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <<http://www.cipedya.com/doc/159399>>. Acesso em: 19 jul. 2011.

GALLO, Alex Eduardo; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Carlos, v. 7, n. 1, p.81-95, 2005. Disponível em:

<<http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/ptp/article/viewFile/1028/745>>. Acesso em: 22 jul. 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

GUIMARÃES, Eloísa. Violências nas escolas: o contexto do tráfico de drogas. In: ABRAMOVAY, Miriam. **Debate: violência, mediação e convivência na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 22-31. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/215810Debateviolencia.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2011.

JOVENS CONSTRUINDO A CIDADANIA, Manual do. Uberlândia: **JCC - Brasil**, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992. 214 p.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-claude. Conceituando juventude. In: COSTA, Antônio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. 2. ed. São Paulo: Ftd, 2006. Cap. 1, p. 76-78.

LONGO, Cristiano da Silveira. **A punição corporal doméstica de crianças e adolescentes: o olhar de autores de livros sobre educação familiar no Brasil (1981-2000)**. São Paulo: Ieditora, 2002.

LOPES, Claudivan Sanches; GASPARIN, João Luiz. Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá/PR, v. 25, n. 2, 2003, p. 295-303.

LOPES NETO, Aramis A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **J. Pediatr. (Rio J.)**, Porto Alegre, v. 81, n. 5, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2011.

MALDONADO, Daniela Patricia Ado; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 3, p.353-362, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n3/v10n3a02.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2011.

MARRA, Célia Auxiliadora dos Santos. **Violência escolar: um estudo de caso sobre a percepção dos atores escolares a respeito dos fenômenos de violência explícita e sua repercussão no cotidiano da escola**. 2004. 236 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC), Belo Horizonte, 2004.

MARRIEL, Lucimar Câmara et al. Violência escolar e autoestima de adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 127, 2006. p. 35-50.

MENEGHEL, Stela Nazareth; GIUGLIANI, Elsa J.; FALCETO, Olga. Relações entre violência doméstica e agressividade na adolescência. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p.327-335, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v14n2/0110.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2011.

MILANI, Feizi Masrour; JESUS, Rita De Cássia Dias Pereira De; BASTOS, Ana Cecília De Sousa. Cultura de paz e ambiências saudáveis em contextos educacionais: a emergência do adolescente protagonista. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 59, n. 2, p.369-386, 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/448>>. Acesso em: 11 ago. 2011.

MINAS GERAIS, Polícia Militar. **Diretriz para produção de serviços de segurança pública nº 3.01.06/2011 – CG:** Regula a aplicação da filosofia de polícia comunitária pela Polícia Militar de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011a.

_____. **Diretriz para produção de serviços de segurança pública nº 3.01.01/2010 – CG - DGEOP:** Regula o emprego operacional da Polícia Militar de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

_____. **Instrução nº 3.03.09/2011 - CG:** Regula o emprego da Polícia Militar de Minas Gerais no ambiente escolar. Belo Horizonte, 2011b.

_____. **Plano Estratégico - CG:** Planejamento Estratégico da PMMG, para vigência no período de 2009-2011. Belo Horizonte: Comando Geral, Assessoria da Gestão para Resultados, 2009.

MINAS GERAIS, Universidade Federal de. GAME – Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais. **Escola Eficaz:** um estudo de caso em três escolas da rede pública do Estado de Minas Gerais. J. F. C. Soares (coord.). Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG - Segrac Ed., 2002. Disponível em: <<http://www.game.fae.ufmg.br/arquivos/Publicações/3/eficaz.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2011.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. A promoção da cidadania mundial através da educação. In: MILANI, Feizi Masrour; JESUS, Rita de Cássia Dias P. **Cultura de Paz: Estratégias, Mapas e Bússolas**. Salvador: Inpaz, 2003. p. 145-158. Disponível em: <<http://www.naoviolenca.org.br/pdf/PNV-CulturadePaz-EstrategiasMapaseBussolas.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2011.

NOVAES, Regina; CARA, Daniel; MOREIRA, Danilo. Jovens como sujeitos de direitos. In: CONJUVE - Conselho Nacional da Juventude . **Política Nacional da Juventude:** diretrizes e perspectivas. Brasília: Conselho Nacional da Juventude - Fundação Friedrich Ebert, 2006. p. 4-13.

NOVAIS, Elaine Lopes. É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? **Linguagem & Ensino**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p.15-51, 2004. Disp. em: <<http://alexfisica.com.br/ensinodefisica/autoritarismoemsaladeaula.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2011.

PACHECO, Marcella da Silva Estevez. **Clima Escolar nas Escolas Públicas Municipais de Alto e Baixo Prestígio no Rio de Janeiro: A Percepção dos Alunos sobre o Ambiente Escolar**. 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Cap. 2. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/dissertacao_marcella_da_silva_estevez_pacheco.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2011.

PACIEVITCH, Thais; GIRELLI, Eliane; EYNG, Ana Maria. **Violências nas escolas: mediação de conflitos e o clima escolar**. In: Congresso Nacional de Educação, 3., 2009, Curitiba, p. 7068 - 7079. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3340_1577.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2011.

PALÁCIOS, Marisa; REGO, Sérgio. Bullying: mais uma epidemia invisível? **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 3-5, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0100-55022006000100001&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 04 ago. 2011.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. **Comunicação comunitária e educação para a cidadania**. PCLA. Pensamento Comunicacional Latino Americano. São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista13/artigos%2013-3.htm>>. Acesso em: 11 ago. 2011.

PESCE, Renata. Violência familiar e comportamento agressivo e transgressor na infância: uma revisão da literatura. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 507-518, 2009. Disponível em: <<http://www.scielosp.org/pdf/csc/v14n2/a19v14n2.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2011.

PIZZOL, Gustavo Dal. **Protagonismo juvenil: significações atribuídas por alunos de ensino médio do meio-oeste catarinense**. 2005. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Cap. 12. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PPSI0168.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2011.

PRIOTTO, Elis Palma. **Violência escolar: políticas públicas e práticas educativas**. Curitiba, 2008, p. 11129-11141, Disponível em: <<http://www.pucpr.br>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

ROSA, Sadi Nunes da. **Violências nas escolas: da palmatória às incivildades**, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2524-6.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

SAVIANI, Dermeval. A história da escola pública no Brasil. **Revista de Ciências Da Educação**, São Paulo, n. 8, p.185-201, 2003. Disponível em: <http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_08.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2011.

SCHILLING, Flávia. Violência nas Escolas: explicitações, conexões. **Cadernos Temáticos dos desafios educacionais contemporâneos**, Curitiba, v. 4, 2008, p. 13-19.

SEIXAS, Sónia Raquel Pereira Malta Marruaz. **Comportamentos de bullying entre pares bem estar e ajustamento escolar**. 2006. 405 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Psicologia, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2006. Cap. 1. Disponível em: <<http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/111/1/Tese.Dout.Sonia.Seixas.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2011.

SERRÃO, Margarida; BALEEIRO, Maria Clarice. A cidadania no trabalho com grupos, 1999. In: COSTA, Antônio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. 2. ed. São Paulo: Ftd, 2006. Cap. 1, p. 144-146.

SILVA, Jarbas de Sousa. Programa: **Jovens Construindo a Cidadania** – uma ferramenta do policiamento comunitário. Monografia (Especialização) – Curso de Especialização em Segurança Pública (CESP), Fundação João Pinheiro, Polícia Militar de Minas Gerais, 2005.

SMITH, Peter K. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 187-202. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720por.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2011.

SOUZA, Elisa Claudete Serrão de. **Violência urbana e clima escolar: estudo das percepções dos atores sociais em escola pública (Ananindeua-PA)**. 2010. 75 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Desenvolvimento e Meio Ambiente Urbano, Universidade da Amazônia, Belém, 2010. Cap. 3. Disponível em: <<http://www.unama.br/mestrado/mestrado/MestradoDesenvolvimento/dissertacoes/PDF/2010/elisa-claudete-serrao-de-souza.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2011.

SPOSITO, Marília Pontes. A Instituição Escolar e a Violência. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, São Paulo, 1998, p. 1-18. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/iea/textos/spositoescolaeviolenca.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

_____. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Revista**, São Paulo, v. 27, n.1, 2001, p. 25-47.

STAMATO, Maria Izabel Calil. Protagonismo juvenil: um conceito em revisão. In: ESPINDULA, Brenda (Org.). **Protagonismo da juventude brasileira: teoria e memória**. São

Paulo: Instituto Arte da Cidadania, 2009. p. 25-35. Disponível em: <http://www.cemj.org.br/revistasPdf/Livro_MPJB.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2011.

TROJANOWICZ, Robert & BUCQUEROUX, Bonnie. **Policiamento comunitário: como começar**. Tradução Mina Seinfeld de Carakushansky. Rio de Janeiro: Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, 1994.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 16, n. 45, p.145-164, fev. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v16n45/4335.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2011.

ZIZEMER, Joseida Schütt. **A construção da cidadania na escola pública: avanços e dificuldades**. 2006. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2006. Cap. 1. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/Pedagogia/joseidazizemer.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2011.

APÊNDICE “A”

INSTRUMENTO DE PESQUISA

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DOS GRUPOS PRINCIPAIS DO PROGRAMA JOVENS CONSTRUINDO A CIDADANIA – JCC

Caro discente, sou o Capitão Luciano Correia dos Reis da Polícia Militar de Minas Gerais, aluno do Curso de Especialização em Segurança Pública (CESP/2011). Estou realizando uma pesquisa sobre violência escolar e a contribuição, **NOS ANOS DE 2009 e 2010**, do Programa da Polícia Militar **JCC – Jovens Construindo a Cidadania**, para melhoria do ambiente na escola, diminuição da violência escolar e formação da cidadania dos jovens que participaram do programa, nos anos citados.

Gostaria de sua contribuição com minha pesquisa, lendo com bastante atenção e respondendo a este questionário de forma bem verdadeira.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Luciano Correia dos Reis, Cap PM

Escola: Série escolar:	Idade: _____ anos
---	--------------------------

1) Marque com um “X” quais das situações citadas você presenciou ou tomou conhecimento que tenham ocorrido na escola, nos anos de 2009 e 2010. (Pode assinalar mais de uma resposta)

- 1 Aluno danificando as instalações físicas (prédio) da escola
- 2 Pessoa estranha à escola danificando as instalações físicas (prédio) da escola
- 3 Aluno pichando a escola
- 4 Pessoa estranha pichando a escola
- 5 Aluno danificando o mobiliário da escola
- 6 Furto a objetos da escola (TV, DVD etc)
- 7 Explosão de artefato no interior da escola
- 8 Colocação de fogo dentro do ambiente escolar
- 9 Arrombamento das instalações da escola (cadeados, portões, janelas etc)
- 10 Disparos de arma de fogo contra o prédio da escola
- 11 Nenhuma

2) Marque com um “X” quais das situações citadas você presenciou ou tomou conhecimento que tenham ocorrido na escola, nos anos de 2009 e 2010. (Pode assinalar mais de uma resposta)

- 1 Ofensa verbal entre alunos
- 2 Ofensa verbal de professor (a) contra aluno
- 3 Ofensa verbal de Diretor (a) ou outro funcionário (a) contra aluno
- 4 Ameaça entre alunos
- 5 Ameaça de professor (a) contra aluno
- 6 Ameaça de Diretor (a) ou outro funcionário (a) contra aluno
- 7 *bullying* entre alunos
- 8 Agressão física entre alunos
- 9 Agressão física de professor (a) contra aluno
- 10 Agressão física de diretor ou outro funcionário contra aluno
- 11 Furto aluno no interior da escola
- 12 Assalto a aluno no interior da escola
- 13 Aluno usando ou portando drogas na escola
- 14 Aluno vendendo drogas na escola
- 15 Aluno portando arma de fogo no interior da escola
- 16 Aluno portando arma branca (faca, punhal, soco inglês etc) no interior da escola
- 17 Aluno vítima de abuso sexual no interior da escola
- 18 Nenhuma

3) Marque com um “X” quais das situações citadas você presenciou ou tomou conhecimento que tenham ocorrido na escola, nos anos de 2009 e 2010. (Pode assinalar mais de uma resposta)

- 1 Desacato, desrespeito e ofensa verbal de aluno contra professor
- 2 Desacato, desrespeito e ofensa verbal de aluno contra diretor (a) ou outro funcionário (a) da escola
- 3 Desacato, desrespeito e ofensa verbal de pais ou responsável do aluno contra professor
- 4 Desacato, desrespeito e ofensa verbal de pais ou responsável do aluno contra diretor (a) ou outro funcionário (a) da escola
- 5 Ameaça de aluno contra professor
- 6 Ameaça de aluno contra diretor (a) ou outro funcionário (a) da escola
- 7 Ameaça de pais ou responsável do aluno contra professor
- 8 Ameaça de pais ou responsável do aluno contra diretor (a) ou outro funcionário (a) da escola
- 9 Agressão física de aluno contra professor
- 10 Agressão física de aluno contra diretor (a) ou funcionário (a) da escola
- 11 Agressão física de pais ou responsável do aluno contra professor
- 12 Agressão física de pais ou responsável do aluno contra diretor (a) ou funcionário (a) da escola
- 13 Furto a professor ou outro funcionário no interior da escola
- 14 Assalto a professor ou outro funcionário no interior da escola
- 15 Nenhuma

4) Você já foi agredido (a) fisicamente na escola?

- 1 Sim
- 2 Não

Se a resposta foi sim (**marque um X para cada situação**)

- 1 Por outro Aluno
- 2 Pelo Professor
- 3 Pelo Diretor ou outro funcionário da escola
- 4 Por pessoa estranha à escola

5) Você já foi vítima de agressão ou humilhação, que caracterizasse bullying?

- 1 Sim
- 2 Não

6) Você ficou satisfeito com o programa JCC implantado em sua escola? (Marque apenas uma opção)

- 1 Totalmente insatisfeito
- 2 Parcialmente insatisfeito
- 3 Indiferente
- 4 Parcialmente satisfeito
- 5 Totalmente satisfeito

7) O programa JCC, fez com que a Polícia Militar se fizesse mais presente na sua escola? (Marque apenas uma opção)

- 1 Discordo totalmente
- 2 Discordo parcialmente
- 3 Manteve-se indiferente
- 4 Concordo parcialmente
- 5 Concordo totalmente

8) O programa JCC contribuiu para melhorar o ambiente da escola, com diminuição da violência escolar, diminuição do atos de incivildades, desordens e danos à escola? (Marque apenas uma opção)

- 1 Discordo totalmente
- 2 Discordo parcialmente
- 3 Manteve-se indiferente
- 4 Concordo parcialmente
- 5 Concordo totalmente

9) O programa JCC contribuiu para melhorar o relacionamento interpessoal entre os alunos? (Marque apenas uma opção)

- 1 Discordo totalmente
- 2 Discordo parcialmente
- 3 Manteve-se indiferente
- 4 Concordo parcialmente
- 5 Concordo totalmente

10) O programa JCC contribuiu para melhorar o relacionamento interpessoal entre corpo docente e alunos? (Marque apenas uma opção)

- 1 Discordo totalmente
- 2 Discordo parcialmente
- 3 Manteve-se indiferente
- 4 Concordo parcialmente
- 5 Concordo totalmente

11) O programa JCC contribuiu para desenvolver nos alunos a participação das soluções dos problemas da escola, nos anos de 2009 e/ou 2010? (Marque apenas uma opção)

- 1 Discordo totalmente
- 2 Discordo parcialmente
- 3 Manteve-se indiferente
- 4 Concordo parcialmente
- 5 Concordo totalmente

12) O programa JCC contribuiu para desenvolver nos alunos a participação das soluções dos problemas da comunidade, nos anos de 2009 e/ou 2010? (Marque apenas uma opção)

- 1 Discordo totalmente
- 2 Discordo parcialmente
- 3 Manteve-se indiferente
- 4 Concordo parcialmente
- 5 Concordo totalmente

13) As atividades sociais, voluntárias e culturais desenvolvidas pelo programa JCC, nos anos de 2009 e/ou 2010, contribuíram para construção da cidadania dos alunos? (Marque apenas uma opção)

- 1 Discordo totalmente
- 2 Discordo parcialmente
- 3 Manteve-se indiferente
- 4 Concordo parcialmente
- 5 Concordo totalmente

APÊNDICE “B”

INSTRUMENTO DE PESQUISA

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EDUCADORES DAS ESCOLAS QUE IMPLEMENTARAM O PROGRAMA JOVENS CONSTRUINDO A CIDADANIA – JCC

Caro educador escolar, sou o Capitão Luciano Correia dos Reis da Polícia Militar de Minas Gerais, aluno do Curso de Especialização em Segurança Pública (CESP/2011). Estou realizando uma pesquisa sobre violência escolar e a contribuição, **NOS ANOS DE 2009 e 2010**, do Programa da Polícia Militar **JCC – Jovens Construindo a Cidadania**, para melhoria do ambiente na escola, diminuição da violência escolar e formação da cidadania dos jovens que participaram do programa, nos anos citados.

Gostaria de sua contribuição com minha pesquisa, lendo com bastante atenção e respondendo a este questionário de forma bem verdadeira.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Luciano Correia dos Reis, Cap PM

Escola:	Tempo de trabalho nessa escola:
Cargo:	

1) Marque com um “X” quais das situações citadas você presenciou ou tomou conhecimento que tenham ocorrido na escola, nos anos de 2009 e 2010. (Pode assinalar mais de uma resposta)

- 1 Aluno danificando as instalações físicas (prédio) da escola
- 2 Pessoa estranha à escola danificando as instalações físicas (prédio) da escola
- 3 Aluno pichando a escola
- 4 Pessoa estranha pichando a escola
- 5 Aluno danificando o mobiliário da escola
- 6 Furto a objetos da escola (TV, DVD etc)
- 7 Explosão de artefato no interior da escola
- 8 Colocação de fogo dentro do ambiente escolar
- 9 Arrombamento das instalações da escola (cadeados, portões, janelas etc)
- 10 Disparos de arma de fogo contra o prédio da escola
- 11 Nenhuma

2) Marque com um “X” quais das situações citadas você presenciou ou tomou conhecimento que tenham ocorrido na escola, nos anos de 2009 e 2010. (Pode assinalar mais de uma resposta)

- 1 Ofensa verbal entre alunos
- 2 Ofensa verbal de professor (a) contra aluno
- 3 Ofensa verbal de Diretor (a) ou outro funcionário (a) contra aluno
- 4 Ameaça entre alunos
- 5 Ameaça de professor (a) contra aluno
- 6 Ameaça de Diretor (a) ou outro funcionário (a) contra aluno
- 7 *bullying* entre alunos
- 8 Agressão física entre alunos
- 9 Agressão física de professor (a) contra aluno
- 10 Agressão física de diretor ou outro funcionário contra aluno
- 11 Furto aluno no interior da escola
- 12 Assalto a aluno no interior da escola
- 13 Aluno usando ou portando drogas na escola
- 14 Aluno vendendo drogas na escola
- 15 Aluno portando arma de fogo no interior da escola
- 16 Aluno portando arma branca (faca, punhal, soco inglês etc) no interior da escola
- 17 Aluno vítima de abuso sexual no interior da escola
- 18 Nenhuma

3) Marque com um “X” quais das situações citadas você presenciou ou tomou conhecimento que tenham ocorrido na escola, nos anos de 2009 e 2010. (Pode assinalar mais de uma resposta)

- 1 Desacato, desrespeito e ofensa verbal de aluno contra professor
- 2 Desacato, desrespeito e ofensa verbal de aluno contra diretor (a) ou outro funcionário (a) da escola
- 3 Desacato, desrespeito e ofensa verbal de pais ou responsável do aluno contra professor
- 4 Desacato, desrespeito e ofensa verbal de pais ou responsável do aluno contra diretor (a) ou outro funcionário (a) da escola
- 5 Ameaça de aluno contra professor
- 6 Ameaça de aluno contra diretor (a) ou outro funcionário (a) da escola
- 7 Ameaça de pais ou responsável do aluno contra professor
- 8 Ameaça de pais ou responsável do aluno contra diretor (a) ou outro funcionário (a) da escola
- 9 Agressão física de aluno contra professor
- 10 Agressão física de aluno contra diretor (a) ou funcionário (a) da escola
- 11 Agressão física de pais ou responsável do aluno contra professor
- 12 Agressão física de pais ou responsável do aluno contra diretor (a) ou funcionário (a) da escola
- 13 Furto a professor ou outro funcionário no interior da escola
- 14 Assalto a professor ou outro funcionário no interior da escola
- 15 Nenhuma

4) Você teve conhecimento sobre a metodologia do programa da Polícia Militar Jovens Construindo a Cidadania (JCC) implantando em sua escola em 2009 e/ou 2010?

- 1 Desconhecimento da metodologia
- 2 Conhecimento superficial da metodologia
- 3 Conhecimento total da metodologia

5) Você ficou satisfeito com o programa JCC implantado em sua escola? (Marque apenas uma opção)

- 1 Totalmente insatisfeito
- 2 Parcialmente insatisfeito
- 3 Indiferente
- 4 Parcialmente satisfeito
- 5 Totalmente satisfeito

6) O programa JCC, fez com que a Polícia Militar se fizesse mais presente na sua escola? (Marque apenas uma opção)

- 1 Discordo totalmente
- 2 Discordo parcialmente
- 3 Manteve-se indiferente
- 4 Concordo parcialmente
- 5 Concordo totalmente

7) O programa JCC contribuiu para melhorar o ambiente da escola, com diminuição da violência escolar, diminuição do atos de incivildades, desordens e danos à escola? (Marque apenas uma opção)

- 1 Discordo totalmente
- 2 Discordo parcialmente
- 3 Manteve-se indiferente
- 4 Concordo parcialmente
- 5 Concordo totalmente

8) O programa JCC contribuiu para melhorar o relacionamento interpessoal entre os alunos? (Marque apenas uma opção)

- 1 Discordo totalmente
- 2 Discordo parcialmente
- 3 Manteve-se indiferente
- 4 Concordo parcialmente
- 5 Concordo totalmente

9) O programa JCC contribuiu para melhorar o relacionamento interpessoal entre corpo docente e alunos? (Marque apenas uma opção)

- 1 Discordo totalmente
- 2 Discordo parcialmente
- 3 Manteve-se indiferente
- 4 Concordo parcialmente
- 5 Concordo totalmente

10) O programa JCC contribuiu para desenvolver nos alunos a participação das soluções dos problemas da escola, nos anos de 2009 e/ou 2010? (Marque apenas uma opção)

- 1 Discordo totalmente
- 2 Discordo parcialmente
- 3 Manteve-se indiferente
- 4 Concordo parcialmente
- 5 Concordo totalmente

11) O programa JCC contribuiu para desenvolver nos alunos a participação das soluções dos problemas da comunidade, nos anos de 2009 e/ou 2010? (Marque apenas uma opção)

- 1 Discordo totalmente
- 2 Discordo parcialmente
- 3 Manteve-se indiferente
- 4 Concordo parcialmente
- 5 Concordo totalmente

12) As atividades sociais, voluntárias e culturais desenvolvidas pelo programa JCC, nos anos de 2009 e/ou 2010, contribuíram para construção da cidadania dos alunos? (Marque apenas uma opção)

- 1 Discordo totalmente
- 2 Discordo parcialmente
- 3 Manteve-se indiferente
- 4 Concordo parcialmente
- 5 Concordo totalmente