

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY
RIBEIRO

VIOLÊNCIA JUVENIL, POLÍTICAS PÚBLICAS DE PREVENÇÃO E O
PAPEL DA ESCOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE ESCOLAS DA REDE
ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES

ANDRÉ LUIZ HENRIQUES DE CARVALHO

Campos dos Goytacazes
Março/2013

VIOLÊNCIA JUVENIL, POLÍTICAS PÚBLICAS DE PREVENÇÃO E O
PAPEL DA ESCOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE ESCOLAS DA REDE
ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES

ANDRÉ LUIZ HENRIQUES DE CARVALHO

ORIENTADOR: Prof. Dr. LEANDRO GARCIA PINHO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais, sob a orientação do Prof. Dr. Leandro Garcia Pinho.

Campos dos Goytacazes
Março/2013

FICHA CATALOGRÁFICA

Preparada pela Biblioteca do CCH / UENF

11/2013

C331 Carvalho, André Luiz Henriques de.

Violência juvenil, políticas públicas de prevenção e o papel da escola : uma análise a partir de escolas da rede estadual do município de Campos dos Goytacazes / André Luiz Henriques de Carvalho -- Campos dos Goytacazes, RJ, 2013.

114 f. : il.

Orientador: Leandro Garcia Pinho.

Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) -- Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2013.

Bibliografia: f. 102 - 108

1. Violência Escolar. 2. Adolescentes - Violência. 3. Prevenção do Crime -- Campos dos Goytacazes (RJ). 4. Políticas Públicas I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Centro de Ciências do Homem. II. Título.

CDD – 371.78

VIOLÊNCIA JUVENIL, POLÍTICAS PÚBLICAS DE PREVENÇÃO E O PAPEL DA ESCOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES

ANDRÉ LUIZ HENRIQUES DE CARVALHO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais, sob a orientação do Prof. Dr. Leandro Garcia Pinho.

Aprovada em: 14/03/2013

Comissão examinadora:

Prof^a Marlúcia Cereja de Alencar (Doutora em Comunicação- UFRJ)

Prof^a Sílvia Alicia Martinez (Doutora em Educação- PUC - Rio)

Prof. Giovane do Nascimento (Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana – UERJ)

Prof. Leandro Garcia Pinho (Doutor em Ciência da Religião– UFJF) Orientador

A todos os pais que perderam
seus filhos para a violência.

AGRADECIMENTOS

Seria impossível agradecer a todos que caminharam comigo durante esses meses que dediquei a essa construção, no entanto, farei alguns agradecimentos na certeza de que todos os demais ficarão gravados em meu coração.

O agradecimento especial é para meu orientador Prof. Dr. Leandro Garcia Pinho, que me apoiou e me incentivou na elaboração e apresentação deste trabalho. Obrigado professor! Obrigado pela sua amizade, companheirismo e paciência.

Agradeço a Prof^a. Silvia Alicia Martinez, que acreditou em mim e me apoiou desde a banca inicial de avaliação. Professora, palavras não são o bastante para expressar minha gratidão!

Agradeço a todos os professores que contribuíram para a minha formação durante todo o período que cursei os créditos. Um agradecimento particular ao Prof. Giovani do Nascimento, que com sua paciência e capacidade de reflexão me permitiu vislumbrar caminhos que estavam ocultos aos olhos.

À minha família, o meu agradecimento mais sincero e emocionado: minha amada esposa Marcela e minhas filhas Isabela, Sofia e Mariana, vocês me apoiaram em todo o tempo e caminharam juntos comigo, compartilhando os momentos de alegria e também de tristeza, amo vocês! Aos meus pais pelo exemplo, apoio e compreensão, muito obrigado!

A todos os gestores e professores das escolas entrevistadas, que com tão boa vontade me forneceram informações valiosas para elaboração e conclusão deste trabalho.

À minha amada comunidade da fé, obrigado pelas orações.

E finalmente o meu maior agradecimento, que embora estando em último, ocupa o primeiro lugar em minha vida, ao meu Deus, o “Deus de Israel”, aquele que em Jesus Cristo me amou e acreditou em mim quando eu estava perdido, sem direção. Muito Obrigado meu Senhor, a Ti minha reverência, honra e reconhecimento.

“[...] o desenvolvimento de uma cultura de paz, por meio de amplo acesso ao conhecimento, só poderá ser atingido valorizando o indivíduo em sua totalidade” (NOLETO, 2004).

RESUMO

Nesse trabalho buscamos entender de que forma a escola percebe a questão da violência juvenil e o seu papel na implantação de políticas de prevenção sobre o tema. Para tal proposta, apresentamos o arcabouço histórico e jurídico que fundamenta o direito social à segurança dos jovens no contexto do Estado Democrático de Direito, as demarcações teóricas sobre políticas públicas, as referências teóricas sobre o fenômeno violência juvenil e suas formas de prevenção. Dessa forma, buscamos identificar o olhar das escolas sobre o tema a partir da análise das percepções dos gestores e professores sobre a violência juvenil e sobre as políticas públicas. Sendo a pesquisa de caráter qualitativo, selecionamos as cinco Escolas Estaduais que receberam o Programa Estadual de Integração de Segurança (PROEIS) em Campos dos Goytacazes e nelas realizamos entrevistas com gestores e professores. Somado a isso, entrevistamos uma gestora da Regional Norte Fluminense da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC). Concluí-se que, apesar de termos ido ao campo numa tentativa de apreender as percepções e ações dos agentes escolares no sentido de perceber e prever atitudes ou a falta delas e os possíveis desdobramentos no sentido de prevenção da violência juvenil ou do reforço da mesma, o que nos saltou aos olhos foram o desânimo e a falta de expectativa expressada nas falas, somada a falta de clareza do papel do educador na atualidade. Sendo assim, a contribuição que a Teoria Diagramática de Violência Juvenil e seus parâmetros nos deram foi a possibilidade de perceber que os agentes escolares estão longe de compreenderem e agirem a partir desses possíveis contornos de prevenção da violência juvenil, não compreendendo inclusive os fundamentos de implantação do PROEIS, que acabou por se mostrar mais uma política pública implantada sem a participação e consulta dos mediadores do processo, a saber, os professores e gestores.

Palavras-chave: Violência Juvenil, Políticas públicas, Escola, Prevenção.

ABSTRACT

This study seeks to comprehend how schools perceive the issue of juvenile violence and their role in the implementation of policies to prevent it. With this purpose, a historical and legal framework is presented, which fundamentals the youth's social right to security in the context of Democratic State of the Law, the theoretical boundaries on public policies, the theoretical references over the juvenile violence phenomenon and its prevention. Therefore, we sought to identify the schools' views on the topic by analyzing the perceptions of administrators and as this is a qualitative research study, five public schools, which were part of the State Program of Safety Integration, called PROEIS in *Campos dos Goytacazes*, were chosen and their administrators and teachers interviewed. In addition to that, a manager of the North Fluminense Regional State Department of Education, known as SEEDUC, was interviewed. In the end, the conclusion was that, despite having gone to the field in an attempt to understand the perceptions and actions of school officials, in order to comprehend and predict attitudes or lack thereof of them, and the possible developments towards prevention of juvenile violence or the strengthening of it, what posed as a surprise was the discouragement and lack of expectations expressed in the statements, added to the absence of clarity on the role of the educator today. Thus, Diagrammatic Theory of Juvenile Violence and its fundamentals has provided the perception that school officials are far from understanding and acting towards a possible prevention of juvenile violence, even by not comprehending the parameters needed to implement State Program of Safety Integration, which turned out to be but a public policy implemented without the help and consultation of the mediators on this process, namely, teachers and administrators.

Keywords: Juvenile Violence, Public Policy, Schools, Prevention.

LISTA DE QUADROS, FIGURA E TABELAS

Quadro 1- Referente às definições de políticas públicas.

Quadro 2- Referente à diferenciação entre segurança nacional, segurança.

Quadro 3- Referente à apresentação da segurança cidadã

Quadro 4- Referente às opções teóricas do trabalho.

Figura 1- Referente à Teoria Diagramática de Violência Juvenil.

Figura 2- Referente às Regionais Administrativas e Pedagógicas da SEEDUC.

Tabela 1- Referente ao número de escolas por Regional.

Tabela 2- Referente aos alunos matriculados por Regional.

Tabela 3- Referente à relação condições sócio-econômicas e condenação por delinquência.

Tabela 4- Referente à relação causas familiares e condenação por delinquência.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

PROEIS- Programa Estadual de Integração de Segurança

SEEDUC- Secretaria de Estado de Educação

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PMERJ- Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro

DPO- Destacamento de Policiamento Ostensivo

CIEP- Centro Integrado de Educação Pública

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1- ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS, VIOLÊNCIA JUVENIL E SEGURANÇA: BALANÇO BIBLIOGRÁFICO DE TEORIAS E CONCEITOS.....	17
1.1 A teoria de estado.....	17
1.1.1 A origem do Estado.....	17
1.1.2 Definindo Estado.....	21
1.1.3 A formação Histórica do Estado Democrático de Direito.....	23
1.1.4 Direitos Sociais e Segurança.....	26
1.1.5 O Estatuto da criança e do adolescente.....	31
1.2 Conceituando e contextualizando políticas públicas.....	32
1.2.1 O conceito etimológico.....	32
1.2.2 O que são políticas públicas?.....	32
1.2.3 Estado e segurança pública.....	34
1.2.4 A segurança cidadã.....	36
1.2.5 Políticas públicas para segurança e o contexto escolar: por uma “cultura de paz”.....	40
1.3 Delimitando violência e suas causas.....	43
1.3.1 Definido Violência.....	43
1.3.2 A violência Juvenil.....	46

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA.....	54
2.1 A pesquisa de campo.....	54
2.1.1 As escolas-campo: escolhas, recortes e opções.....	54
2.1.2 Dados históricos, numéricos e localização das escolas selecionadas.....	58
2.1.3 Estratégia de Coleta de Dados.....	64
CAPÍTULO 3- O OLHAR DOS GESTORES E PROFESSORES.....	65
3.1 Analisando segurança e violência juvenil pelo olhar da escola.....	65
3.2 Fatores causais de violência de longo prazo.....	66
3.2.1 Causas comunitárias – ambiente social.....	67
3.2.2 Causas familiares.....	70
3.2.3 Relacionamentos delinqüentes.....	75
3.3 Fatores causais de violência de curto prazo.....	77
3.3.1 Acontecimentos da vida.....	77
3.3.2 Oportunidades circunstanciais.....	82
3.4 Fatores causais de reforço e aprendizado.....	86
3.5 A presença policial na escola.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.	97
REFERÊNCIAS.....	102
APÊNDICE.....	109

INTRODUÇÃO

Nesse trabalho, o objetivo principal é discutir a questão da violência juvenil e as políticas públicas de prevenção sobre o tema tomando como referência a escola e seus agentes. Sabemos que a violência juvenil pode ser percebida de diversos ângulos, como, por exemplo: a partir das ações sócio-educativas em direção aos envolvidos nesse tipo de violência; focalizando essa violência na perspectiva dos jovens como vítimas ou mesmo focalizando as políticas públicas voltadas para esse público tomando como referência outras instâncias, como a Secretaria Assistência Social e Direitos Humanos. Entretanto, assumimos a concepção de Noletto (2004) que propõe a escola como um espaço importante para desenvolvimento de ações preventivas contra a violência juvenil.

Nessa perspectiva, a questão central que propomos responder nesse trabalho é de que forma a escola percebe a questão da violência juvenil e seu papel na implantação de políticas de prevenção sobre o tema. Para tal proposta, vamos apresentar o arcabouço histórico e jurídico que fundamenta o direito social à segurança dos jovens no contexto do Estado Democrático de Direito, as demarcações teóricas sobre políticas públicas, as referências teóricas sobre o fenômeno violência juvenil e suas formas de prevenção. E, então, identificar o olhar das escolas sobre o tema a partir da análise das percepções dos gestores e professores sobre a violência juvenil e sobre as políticas públicas, tendo o ambiente escolar como lócus de análise privilegiado.

Justificamos esse trabalho em três aspectos. O primeiro diz respeito à experiência pessoal do autor, o segundo na recorrência do tema da delinquência juvenil atualmente em nosso Estado e o terceiro na ausência de estudos na região na ênfase que damos em nosso trabalho.

No que diz respeito à experiência pessoal do autor, a experiência da vida escolar foi um despertador nesse estudo, já que a violência sofrida no entorno e até dentro da escola, parecia não preocupar muito os agentes escolares. Enquanto isso, a violência e até mesmo a delinquência se desenrolava diante de todos. Delinquência essa cometida por alunos e outros jovens que não eram alunos, mas

ficavam no entorno da escola. Esta realidade aconteceu de forma repetitiva por pelo menos dois anos.

Outra questão que justifica o trabalho é a realidade da violência juvenil em nosso estado, já que apesar de todas as recomendações, normas e resoluções feitas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, a Constituição Federal Brasileira e o Estatuto da Criança e do Adolescente, diariamente somos surpreendidos com notícias de jovens que sofrem violência e que a praticam.

Os crimes cometidos por adolescentes e até crianças têm chamado a atenção de especialistas e acabam por se destacar por causa da suposta impunidade e da crueldade de alguns crimes. Especialmente no Estado do Rio de Janeiro, desde 2008, dados oficiais apontam aumento do número de crianças e adolescentes apreendidos por causa de delinquência.

Esses dados apontam para uma realidade de violência social preocupante, ainda mais por envolver crianças e adolescentes. Portanto, sendo a escola uma instituição de reprodução de valores que se acredita serem fundamentais para a sociedade, conhecer a realidade de sua participação, ou não, em políticas de prevenção à violência juvenil se torna muito importante (CHRISPINO; DUSI, 2008).

Além dos fatores justificados acima, não encontramos na região nenhum estudo que tivesse a tônica de nosso trabalho. Isso pode se dever, entre outros fatores, porque as escolas nas quais realizamos o trabalho de campo foram selecionadas por receberem o Programa Estadual de Integração de Segurança (PROEIS), realidade que se deu recentemente, no ano de 2012.

Para a realização do trabalho usamos a seguinte metodologia, selecionamos as cinco Escolas Estaduais que receberam o PROEIS em Campos dos Goytacazes, já que entendemos que as escolas que receberam um programa como esse tinham respostas importantes a nos oferecer. Assim, foi nessa compreensão que decidimos seguir as escolhas da SEEDUC (Secretaria de Estado de Educação) e realizar nossas entrevistas com gestores e professores das escolas escolhidas para implantação do programa, além de também realizar uma entrevista com uma gestora da Regional Norte Fluminense.

Na seleção dos profissionais a serem entrevistados, separamos em dois grupos: o grupo dos gestores e o dos professores. Cabe ressaltar que entre os gestores separamos em gestor da regional e gestores de escola.

A técnica utilizada para coleta de dados foi a aplicação de questionários semi-estruturados no modelo entrevistador/agente, para que a partir das falas pudéssemos produzir as interpretações e explicações que apresentaremos no decorrer do trabalho.

Para explicitarmos neste texto os levantamentos e resultados da pesquisa realizada, podemos descrever os momentos argumentativos elaborados nesse trabalho da seguinte forma:

Nesse percurso primeiramente tratamos das teorias acerca do Estado, focalizando as teorias sobre a origem do Estado, sua definição, a formação histórica do Estado Democrático de Direito, o direito social à segurança no âmbito da Constituição Federal Brasileira de 1988 e a Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Depois tratamos da conceituação de políticas públicas e de políticas para segurança, dando ênfase à segurança cidadã, finalizando abordando a relação entre as políticas públicas para segurança e o contexto escolar, delineando aí nossa opção pelo papel relevante da escola na implantação de políticas de prevenção à violência juvenil.

Dando prosseguimento às nossas opções teóricas, delinearemos um conceito de violência a partir de suas diversas facetas, delimitando de que violência iremos tratar no trabalho. A saber, daquela que envolve a delinquência, também chamada de violência juvenil por Farrington (2002).

Apresentadas nossas opções teóricas, tratamos de forma detalhada a metodologia utilizada no trabalho de campo. Delineamos as escolas-campo e suas características, depois apresentaremos nossa estratégia de coleta de dados e como foram feitos os procedimentos analíticos.

Finalmente analisamos o olhar dos agentes escolares através de suas falas/reflexões. Teremos como ponto de partida os fatores causais de violência da

Teoria Diagramática de Violência Juvenil. O ponto de partida será a análise das falas a partir dos fatores causais de longo prazo (causas comunitárias, causas familiares e relacionamentos delinquentes) e dos fatores causais de curto prazo (Acontecimentos da vida, oportunidades circunstanciais), além dos fatores causais de reforço e aprendizado e da percepção dos agentes escolares sobre o PROEIS e seus policiais.

CAPÍTULO 1- ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS, VIOLÊNCIA JUVENIL E SEGURANÇA: BALANÇO BIBLIOGRÁFICO DE TEORIAS E CONCEITOS.

Nesse capítulo vamos realizar uma revisão bibliográfica acerca das principais teorias e conceitos sobre Estado, políticas públicas, violência e segurança, sempre tendo o olhar direcionado ao ambiente escolar e seu público predominante que são os jovens. Feita a revisão, faremos nossas opções teóricas de como vamos perceber o papel da escola no que diz respeito à prevenção da violência juvenil, enquanto política pública.

1.1 A Teoria de Estado

Começaremos o percurso proposto tratando das teorias sobre a origem do estado, para então optarmos por uma definição do que seja estado, dando então continuidade apresentando a formação teórica e histórica do conceito de Estado Democrático de Direito, para então, a partir da Constituição Federal Brasileira e do Estatuto da Criança e do adolescente (ECA), analisarmos as possibilidades de políticas públicas para a prevenção da violência juvenil.

1.1.1 A origem do Estado

Nosso objetivo é debatermos as políticas públicas de prevenção a violência juvenil no contexto dos direitos sociais, no entanto, precisamos lembrar que isso só é possível a partir do contexto de um Estado Democrático de Direito. Portanto, precisamos conhecer as teorias sobre a origem do Estado, sua formação histórico-filosófica e enfrentarmos o desafio de conceituação do termo, possibilitando, assim, uma discussão sobre direitos.

Começaremos apresentando as principais teorias sobre a origem do Estado. Sabendo da pluralidade de possibilidades de abordagem, optamos pelas cinco teorias apresentadas por Silveira Filho (2009), que analisaremos sob a luz de alguns autores. São elas: a Teoria da Origem Familiar, a Teoria da Origem Patrimonial, a Teoria da Origem Contratual, a Teoria da Força e a Teoria da Origem Natural. Vejamos cada uma delas.

Teoria da Origem Familiar: Esta teoria biparte-se em duas subteorias, a Teoria Patriarcal e a Teoria Matriarcal.

Na Teoria Patriarcal o Estado deriva de um núcleo familiar, cuja autoridade suprema pertenceria ao ascendente homem mais velho (patriarca). O Estado seria, assim, uma ampliação da família patriarcal. O Estado de Israel é um exemplo típico, pois se originou da família de Jacob, conforme relato bíblico (Gn, 32,28). Essa teoria fundamenta-se na Bíblia e no Direito Romano (SILVEIRA FILHO, 2009).

A Teoria Matriarcal, por sua vez, sustenta que a primeira organização familiar seria oriunda da figura materna, isso para evitar a promiscuidade e as instabilidades oriundas da figura paterna. Nessa concepção, o clã oriundo da figura materna seria a mais antiga organização familiar e, portanto, o fundamento da sociedade civil. Seus principais defensores são: Morgan, Groesse, Kohler e Durkheim (SILVEIRA FILHO, 2009).

Sobre a Teoria da Origem Familiar precisamos pontuar que, apesar da sociedade humana derivar necessariamente da família e da possibilidade de que em alguma região da terra esta sociedade ser oriunda somente de uma família, esse processo não foi geral, sendo impossível a generalização. Nos Estados modernos a autoridade política não tem nenhuma analogia com a autoridade do chefe de família como pressupôs Aristóteles.

Teoria da Origem Patrimonial: Essa teoria fundamenta-se na idéia de que a propriedade é um direito natural e, portanto, anterior ao próprio Estado. Por isso, entende-se que o Estado nasce da necessidade de proteger a propriedade e para regulamentar todas as relações de ordem patrimonial. Nessa concepção, a posse da terra gerou o poder público que então deu origem à organização estatal. Segundo Silveira Filho (2009), os defensores mais importantes dessa teoria são: Platão, Cícero e Holle.

A Teoria da Origem Patrimonial foi muito bem recebida nos Estados feudais na Idade Média. De acordo com De Cicco e Gonzaga (2007, p.59):

Um dos melhores exemplos para ilustrar a teoria patrimonial é o Estado Feudal que consistia em um sistema de organização econômica, política e social da Europa Ocidental durante a Idade Média. Com as invasões bárbaras e a desagregação do Império Romano a partir do séc. V, a Europa iniciou uma profunda reestruturação, marcada pela descentralização do poder, ruralização, emprego de mão de obra servil e principalmente o poder concentrado nas mãos daquele que tinha propriedade. Demonstra-se, deste modo, que a organização na época feudal era essencialmente de ordem patrimonial.

Baseado nessa teoria poderíamos afirmar que o Estado teria sido criado para que fossem aproveitados os benefícios da divisão do trabalho, integrando-se as diferentes atividades profissionais, ficando caracterizada a motivação econômica de sua formação. Na modernidade essa teoria foi acolhida pelo socialismo, já que nessa doutrina política o fator econômico é determinante nos fenômenos sociais.

Teoria da Origem Contratual: Nessa teoria o Estado se originou de uma convenção entre os membros da sociedade humana, ela remonta aos pensadores gregos e da escolástica, porém “foi com Hobbes, Spinoza, Grotius, Puffendorf, Tomasius, Locke e Rousseau que o contrato social assumiu uma importância primordial” (AZAMBUJA, 1989, p.91).

Como nosso objetivo é fazer um resumo acerca da origem do Estado vamos nos deter às abordagens de Hobbes, Locke e Rousseau para melhor compreensão dessa teoria.

Para Hobbes a guerra de todos contra todos oriunda do estado de natureza. As noções de bem e de mal, de justiça e injustiça, não eram reconhecidas, pois o homem era inimigo feroz dos seus semelhantes e cada um devia se defender contra a violência dos outros. Nessa concepção cada homem era um lobo para os outros homens, daí os homens terem que renunciar aos seus direitos ilimitados para saírem desse estado caótico. Todos os indivíduos teriam cedido os seus direitos a um homem ou a uma assembleia de homens, fundando assim o Estado, o Leviatã, “Deus Mortal, ao qual devemos, abaixo do Deus Imortal, nossa paz e defesa” (HOBBS, 2003, p.61).

Locke, assim como Hobbes, aceita a concepção do estado de natureza, mas diferentemente de Hobbes vê nesse Estado ordem e razão. Para ele a ausência de leis fundamentais e de uma autoridade que resolva os litígios defendendo os homens contra a injustiça dos mais fortes, gerou uma situação de incerteza na sociedade primitiva, e por isso o Estado é criado através de um contrato. O Estado, portanto, interpreta a lei natural para manter a harmonia entre os homens, nas palavras do próprio Locke (1999, p.7), “A sociedade política só existe onde os homens concordaram em desistir de seus poderes naturais e erigir uma autoridade comum para decidir disputas e punir ofensores. Isso só pode ser realizado por acordo e consentimento”.

Por fim, devemos destacar algumas proposições levantadas por Rousseau. Este admite o estado de natureza como uma época feliz e livre fora da sociedade,

para ele o homem “nasceu livre e em toda parte se encontra sobre ferros” (ROSSU-
EAU, 1995, p.10). Rousseau afirma que a liberdade e a felicidade do estado de natu-
reza terminaram devido ao progresso da civilização; a divisão do trabalho e a propri-
idade privada que criou uma enorme diferença entre ricos e pobres, então para
manter a ordem e evitar maiores desigualdades os homens criaram a sociedade po-
lítica, o Estado e a autoridade através de um contrato. Nesse contrato os homens
cedem ao Estado parte de seus direitos naturais criando assim uma organização po-
lítica, onde cada indivíduo possui uma parcela de poder, da soberania, e, portanto,
voltariam ao estado natural, Rousseau (1995, p.36) afirma: “somente a vontade geral
pode dirigir as forças do Estado, segundo o fim de sua instituição, isto é, o bem co-
mum”.

Teoria da Força: Essa teoria, também chamada de Teoria da Origem Violenta
do Estado, se embasa em fatos históricos que demonstram que a guerra, de um
modo geral, foi uma fonte geradora de povos.

Segundo De Cicco e Gonzaga (2007) a fundação do Estado egípcio com re-
sultado da invasão dos Hayksos, a dos Incas do Peru, a dos Astecas no México, a
dos Mongóis na China, a dos Arianos na Europa, dos Helenos na Grécia e dos Ger-
manos nas províncias romanas são consideradas invasões que serviram de modelo
para os adeptos dessa teoria.

Silveira Filho (2009) afirma que seus principais defensores são Bodin, Jeli-
neck, Thomas Hobbes, Glumplowicz e Oppenheimer, pois eles defendem a origem
dos Estados a partir da violência dos mais fortes, portanto, o Estado é resultado do
poder de dominação dos mais fortes sobre os mais fracos.

Verdadeiramente muitos Estados se originaram a partir de ofensivas militares,
porém o conceito de força não é suficiente para justificar de forma geral a aparição
do Estado, pois a mesma força bruta que dá origem aos Estados na história também
aparece sendo usada para realizar justiça e estabelecer a unidade. Portanto, não é
possível afirmar que o uso da força sempre vai ser fonte da formação de um Estado.

Teoria da Origem Natural: Essa teoria, também conhecida como Teoria da Ori-
gem Espontânea, afirma que a formação do ente estatal se deve à conjugação de
vários fatores, não havendo como fundamentar a sua criação levando-se em consi-
deração apenas um dado fator.

Nessa teoria defende-se que só um fato é permanente na formação do Esta-
do e dele emanam todos os outros; o homem sempre viveu em sociedade e, por

isso, sempre que a sociedade atinge um determinado grau de evolução, passa a constituir um Estado, portanto o Estado seria uma potencialidade em todas as sociedades humanas que acabam prescindindo dele enquanto estão pouco desenvolvidas.

Apresentadas todas essas teorias entendemos que nenhuma delas em si é suficiente para explicar de forma plena a origem do Estado, concordamos com Silveira Filho (2009, p.26) quando ele afirma que isso ocorre “(...) em virtude do enfoque exagerado a um dado fator ou mesmo da dificuldade em comprovar de forma científica as suas assertivas”, porém podemos afirmar que todas as teorias servem como um modelo de pré-compreensão do que viria a ser o Estado Moderno, pré-compreensão essa que é muito importante para nosso trabalho.

1.1.2 Definindo Estado

Feitas as devidas considerações sobre as teorias de origem do Estado, vamos focar nosso trabalho na conceituação de Estado na modernidade, já que é o modelo de Estado que nos interessa nesse trabalho. Para isso, vamos direcionar uma abordagem que privilegia uma concepção que aborde os aspectos político, social e jurídico, necessários, segundo Cicco e Gonzaga (2007), para uma definição moderna de Estado.

Etimologicamente a origem romana do termo Estado está no substantivo latino “status”, que deriva do verbo “stare” significando estar firme. Isto nos remete a uma ideia de Estado vinculada a estabilidade, foco que segundo Silveira Filho (2009) na antiguidade o Império Romano fez questão de enfatizar na sua práxis política.

O primeiro pensador a introduzir a expressão “Estado” na literatura científica foi Maquiavel (1469 – 1527), que o faz em sua consagrada obra “O Príncipe”, publicada em 1531. Antes dessa obra eram utilizadas as expressões Rich, Imperium, Land, Tence. Maquiavel (2004. p.37) afirma: “Todos os Estados, os domínios que existiram e existem sobre os homens, foram e são repúblicas ou principados...”. Na verdade toda obra de Maquiavel se preocupa em elaborar, com base na realidade, a melhor forma de Estado capaz de impor a ordem necessária, de forma que houvesse a estabilidade (SILVEIRA FILHO, 2009).

Podemos afirmar que esse delineamento da ideia de Estado que surge no século XVI, que chamaremos de Estado Moderno, é fruto do aumento da complexidade da vida em sociedade e do conflito oriundo dos diversos focos de poder, fato que

até então não existia, mas agora ameaçava a necessidade de concentração de poder nas mãos de uma só pessoa. Segundo Silveira Filho (2009, p.15) “Com isso, emergem três aspectos distintos a essa nova forma de agrupamento humano e que irá servir de parâmetro para todos os conceitos de Estado a serem desenvolvidos posteriormente”. São eles os aspectos: social, político e jurídico.

Sobre o aspecto social, o ente estatal representa a convergência de todas as forças da sociedade que existem em determinado território. A finalidade social é dar segurança e promover o interesse comum, sendo o Estado uma síntese dos ideais da comunhão que ele traz dentro de si. Porém não podemos esquecer que para atingir esses objetivos o ente estatal precisa se apresentar como poder de mando, de governo e dominação, surgindo assim, o aspecto social do Estado como a sociedade que coage.

Sob o aspecto político, o ente estatal tornou-se a sede do poder político, estando agora indissolúvelmente ligados, em razão disso o Estado torna-se o poder institucionalizado, com a responsabilidade de garantir a proteção e a liberdade dos homens, sempre de acordo com seus desejos legítimos e respeitando as regras pré-estabelecidas. Enfatizando esse aspecto político do Estado Azambuja (1989, p.6) afirma:

O Estado Moderno é uma sociedade à base territorial, dividida em governantes e governados, e que pretende, nos limites do território que lhe é reconhecido, a supremacia, sobre todas as demais instituições. De fato, é o supremo e legal depositário da vontade social e fixa a situação de todas as outras organizações.

Daí, podemos inferir que nessa concepção a função do Estado é coordenar os grupos e indivíduos impondo os meios adequados para que os fins comuns sejam atingidos. Vale lembrar que o poder político sempre foi a instituição fundamental das sociedades civilizadas, antigas ou modernas. Porém, nas sociedades antigas era um instrumento de poder e dominação de militares e religiosos, mas nas sociedades modernas ou capitalistas que se democratizaram tornou-se instrumento através do qual a sociedade, por meio de seus representantes políticos, busca realizar seus objetivos políticos comuns.

Sob o aspecto jurídico, o Estado tornou-se o mantenedor das condições necessárias para a ordem social, utilizando-se para isso da aplicação do direito, daí Sil-

veira Filho (2009, p.18) afirma que o Estado torna-se “produtor de direito, sujeito de direito e objeto do direito”.

Utilizando-se da abordagem dos três aspectos anteriormente propostos vamos apresentar um conceito de Estado Moderno proposto por Cicco e Gonzaga. Mesmo sendo um conceito abrangente, na sequência do trabalho iremos delimitar o conceito de Estado dentro de sua evolução histórico-filosófica, dando assim, o enfoque contemporâneo que nosso trabalho exige. Portanto, podemos definir Estado como:

[...] uma instituição organizada política, social e juridicamente, ocupa um território definido e, na maioria das vezes, sua lei maior é uma Constituição escrita. É dirigido por um governo soberano reconhecido interna e externamente, sendo responsável pela organização e pelo controle social, pois detém o monopólio legítimo do uso da força e da coerção (DE CICCO; GONZAGA, 2007, p.43).

1.1.3 A formação Histórica do Estado Democrático de Direito

Agora que apresentamos as diversas percepções acerca da origem do Estado e uma definição de Estado Moderno, vamos focar nosso trabalho no desenvolvimento da organização estatal até que cheguemos ao Estado Democrático de Direito, de forma a entendermos a contemporaneidade do conceito de Estado e, mais especificamente, a realidade do Estado Brasileiro, focando nossa atenção na Constituição e no direito social à segurança inscrito nela.

Para construirmos um entendimento sobre o desenvolvimento proposto no parágrafo anterior vamos traçar um resumido percurso histórico sobre as diversas fases na construção da organização moderna do Estado.

Começaremos pelo Estado Antigo. Este Estado tinha seu *locus* no Oriente e no Mediterrâneo e tinha por característica principal o emaranhado formado pelo direito, economia, ética, religião e família. Dentre os exemplos de Estados antigos podemos destacar o Estado Grego e o Romano. No Estado Grego destacavam-se os territórios independentes denominados Cidades-estados, já o Estado Romano era governado por magistrados, e passou tanto pela fase de república quanto de ditadura (STRECK; MORAIS, 2000, p.19-20).

Com a fragmentação do Império Romano, após as invasões bárbaras, foram formados os feudos, uma forma estatal medieval. O sistema feudal era baseado na situação patrimonial e em relações de dependência. O poder era fragmentado, havia

instabilidade social, política e econômica. O modo de produção feudal, no qual os servos trabalhavam para seus senhores, se expandiu pela Europa. Porém, ao final da Idade Média, devido ao enriquecimento da burguesia, fruto da expansão do comércio, gerou-se a consciência de que a sociedade precisava de uma nova organização política. Pois para que a burguesia progredisse eram necessários governos estáveis e uma sociedade organizada, daí um importante setor da classe burguesa e da nobreza progressista passaram a trabalhar para o fortalecimento dos reis. Nesse processo o terreno estava sendo preparado para o surgimento do capitalismo, que foi fundamental para a formação do Estado Moderno (STRECK; MORAIS, 2000, p.20-24).

Com essa decadência do feudalismo e o fortalecimento do rei, (o poder do rei vai ser fortalecido para além dos domínios da sua terra), diversos domínios feudais passam a ser reunidos sob o seu poder, formando o que podemos chamar de reino unido. O rei passa a ser senhor dos senhores, príncipe dos príncipes, tendo como fundamento a necessidade de estabilidade e organização social. Nesse momento o Monarca passa a governar independente do domínio da terra e de qualquer outra lei que o limite politicamente, daí a ideia de governo absoluto, ou seja, desligado das leis. Os príncipes medievais continuavam donos de suas terras, porém, agora o rei chefia a nação.

Neste contexto nasce o Estado como sociedade estabilizada pela soberania, tendo por base geopolítica a nação, por forma de governo a monarquia e por regime político o absolutismo, é possível afirmar que a transição do feudal para o nacional definiu historicamente o nascimento do Estado Moderno (BARROS, 2001).

Esse Estado nacional que surgiu na Idade Moderna perdura até os nossos dias, porém, ao longo da história se desenvolve uma progressiva relativização da soberania que de início estava vinculada a Monarquia. Esse processo de relativização se iniciou na Inglaterra, no final do século XVII, com a Revolução Gloriosa, onde o rei Jaime II é deposto e Guilherme e Maria assumem o reinado. Esses reis são submetidos a um regime político diferenciado, que tinha como objetivo garantir a governabilidade, mas também conter o governante, criando assim a divisão do poder político entre o rei, as casas parlamentares, os juizes e uma descrição escrita de seus direitos (BARROS, 2001).

Um século depois desse processo de relativização da soberania e do absolutismo do rei na Inglaterra toda Europa e América do Norte são influenciadas

por essa concepção, absorvendo assim, princípios de separação de poderes e a declaração de direitos, culminando com a inserção de ambas numa constituição escrita. Sendo assim, o marco histórico desse processo é Revolução Francesa, considerada a culminância do processo de limitação do poder do Estado sobre os indivíduos.

Apesar da importância da relativização da soberania, fato que liberta o Estado do absolutismo e institui o Estado Liberal de Direito, o processo de relativização continuou apresentando-se na Evolução do Estado Liberal de Direito para Estado Social de Direito. Isso aconteceu porque, apesar das garantias das liberdades individuais que o Estado Liberal de Direito proporcionou, a situação do cidadão, no dia-a-dia, era muito difícil. O ambiente da Revolução Industrial no início do século XIX demonstrou isso através das atrocidades cometidas por empregadores a seus empregados, isso através das jornadas de trabalho excessivas e condições de trabalho inadequadas. Nesse contexto começa acontecer uma mobilização no sentido de se buscar a dignidade da pessoa humana, responsabilizando o Estado nesse sentido. Daí surgiram várias vertentes de concepção de Estado, como o Socialismo, o Comunismo e o Estado de Bem Estar Social (XIMENES, 2008).

Focalizando no Estado de Bem Estar Social é importante entendermos que por causa da realidade social, citada anteriormente e fruto da Revolução Industrial, surge a necessidade de uma evolução da concepção de Estado, até aquele momento com uma atuação negativa, ou seja, que zelava pelas liberdades do cidadão, para um Estado Social, ou um Estado com uma ação em prol do Bem Estar Social.

Este Estado começa a se desenvolver a partir de meados do século XIX, pois os direitos fundamentais são ampliados e passa-se a ter uma atuação positiva mediante prestações públicas a serem asseguradas ao cidadão de forma a apoiar os indivíduos quando sua autoconfiança e sua iniciativa não eram suficientes para lhe garantir proteção, ou quando não podia mais satisfazer as necessidades básicas através do mercado. As guerras mundiais foram um dos fatores que contribuíram para esse modelo, bem como a crise econômica americana de 1929 e a Depressão dela decorrente (MORAES, 2008).

O Estado de Bem Estar Social (Welfare State) é apresentado então como garantidor de tipos mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação, educação, assegurados a todos os cidadãos, não como um favor do Estado, mas como direito político. Porém, é importante frisar que nem sempre esse modelo de Estado atendia efeti-

vamente aos anseios democráticos, nem a efetiva participação democrática do povo no processo político, exemplos disso foram a Alemanha nazista, a Itália fascista e a Espanha franquista (BONAVIDES, 1980).

Como uma tentativa de corrigir as falhas presentes no Estado de Bem Estar Social, principalmente quanto à participação democrática do povo no processo político, surge então, a necessidade de se enfatizar o Estado como ente democrático. Portanto, busca-se vincular Liberalismo e Democracia, segundo Bobbio (1986, p.20):

Estado Liberal e Estado Democrático são interdependentes em dois modos: na direção que vai do liberalismo à democracia, no sentido de que são necessárias certas liberdades para o exercício correto do poder democrático, e na direção oposta que vai da democracia ao liberalismo, no sentido de que é necessário o poder democrático para garantir a existência e a persistência das liberdades fundamentais.

Dessa relação, Liberalismo e Democracia, surge a concepção de Estado Democrático de Direito, Estado que concilia as "duas das principais máximas do Estado Contemporâneo, quais sejam, a origem popular do poder e a prevalência da legalidade" (DANTAS, 1989, p.27). No caso do Brasil somos um Estado Democrático de Direito no qual fizemos opção de inscrever em nossa constituição mecanismos garantidores de renda mínima, alimentação, saúde, habitação, educação, características herdadas da concepção de Estado de Bem Estar Social.

Posta essa construção histórica e teórica, finalizaremos nossa abordagem sobre a construção histórica do Estado Democrático de Direito resumindo, conforme Moraes (2008), que este Estado é aquele que impõe a todos os cidadãos, sejam administrados ou administradores, o respeito à lei, mas que também trata de outros temas de igual relevância como a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e do pluralismo político.

1.1.4 Direitos Sociais e Segurança

Como afirmamos anteriormente a constituição escrita é um fator muito importante no Estado Democrático de Direito, pois ela é: "garantia do existente e programa ou linha de direção para o futuro" (CANOTILHO, 1994, p.151). Portanto, nesse momento do trabalho vamos abordar o Direito Social à segurança inscrito no âmbito da Constituição Federal do Brasil.

A origem formal das Constituições escritas está nas Constituições dos Estados Unidos da América (1787) e da França (1791), a partir da Revolução Francesa. No Brasil a Constituição atual é a Constituição Federal de 1988, esta é a sétima a reger o Brasil desde a sua Independência.

Devido ao período de regime militar que antecedeu a Constituição de 1988, ela é resultado das preocupações acerca da garantia dos Direitos Humanos e também dos Direitos Sociais (CADEMARTORI, 2007).

No artigo 1º da Constituição o Brasil foi proclamado como um Estado Democrático de Direito, sendo assim estabelecida a cidadania e a soberania como fundamentos deste Estado. É nessa realidade constitucional que vamos buscar respostas sobre a realidade da segurança, buscaremos essas respostas considerando essa segurança como direito social positivado em nossa carta magna. Para isso, precisamos entender esse arcabouço legal que respalda o direito de estar seguro e para isso recorreremos à Constituição como referência acerca desse direito.

A Constituição Federal de 1988 garantiu a todo o brasileiro o direito à segurança. No preâmbulo da Constituição Brasileira de 1988 a segurança é apresentada da seguinte forma: "Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte, para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança..." (BRASIL, 1988), é necessário frisar que o preâmbulo da Constituição Brasileira tem como objetivo descrever a origem, as justificativas, os objetivos, os valores e os ideais da Constituição, e já nesses enunciados a segurança é posta como um dos objetivos últimos, sendo considerada como um valor supremo (GUSSI, 2005).

A Constituição também delinea a segurança como um Direito Social, vejamos o texto da carta magna: "Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição" (BRASIL, 1988).

Sobre a segurança registrada no Preâmbulo podemos afirmar que: "constitui a segurança uma das balizas da estrutura do Estado Social Democrático de Direito, que bem caracteriza o Estado brasileiro [...] sem a qual se impede de alcançar os desígnios que justificam a sua existência" (BUONAMICI, 2011, p.5), sendo nesse

caso a segurança apresentada como um conjunto de garantias em relação ao Estado, “uma obrigação negativa na medida em que não lhe autoriza afrontar os direitos fundamentais do indivíduo” (BUONAMICI, 2011, p.8).

Como Direito Social a segurança está inscrita no artigo 6º do capítulo II dos Direitos e Garantias Fundamentais, sendo assim, para tratar dos Direitos Sociais primeiro precisamos aprofundar os referenciais acerca do que são Direitos Fundamentais, onde os Direitos Sociais estão incluídos.

Primeiramente precisamos definir Direitos Fundamentais. Segundo Silva (1998, p.178) esses direitos devem ser entendidos por “situações jurídicas sem as quais a pessoa humana não se realiza, não convive e, às vezes, nem mesmo sobrevive”, são fundamentais porque devem ser não apenas formalmente reconhecidos, mas efetivados pelo Estado.

Os Direitos Fundamentais foram sendo reconhecidos pelos textos constitucionais de forma gradativa e histórica, pois são Direitos Naturais e, portanto, anteriores aos textos constitucionais, pois dizem respeito à dignidade do ser humano. Para entendermos melhor os Direitos fundamentais a partir da concepção de Direitos Naturais precisamos recorrer ao conceito de Direitos Humanos (SOARES, 1998).

Começaremos definindo Direitos Humanos numa dimensão Ético-Filosófica, segundo Maria Victória de Mesquita Benevides Soares (SOARES, 1998, p.104):

Os Direitos Humanos são universais e naturais (...) ele se referem à pessoa humana na sua universalidade. Por isso são chamados de direitos naturais, porque dizem respeito à dignidade da natureza humana, São naturais, também, porque existem antes de qualquer lei, e não precisam estar nelas especificados, para serem exigidos, reconhecidos, protegidos e promovidos.

Na dimensão jurídico-política precisamos recorrer a Revolução Francesa para elaborarmos uma definição, pois foi nela que essa noção de Direitos Fundamentais, até então Naturais, passa a ser positivada em uma declaração escrita. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, votada pela Assembléia Nacional Francesa em 1789, aparece como marco histórico, pois nela a legitimação dos direitos humanos é incluída no constitucionalismo moderno. Nesse documento se proclama a liberdade e a igualdade de direitos para todos os homens, reivindicando-se a

liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão como direitos naturais imprescritíveis (BOBBIO, 1992).

A realidade citada acima nos leva a inferir que o que motivou e guiou as constituições, a partir da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, não foi somente organizar o Estado, mas garantir a liberdade individual, sendo agora absoluto não o monarca, mas a liberdade do indivíduo, que agora só pode ser limitada mediante uma lei igual a todos que funcione em função do interesse comum, segundo Bobbio (1992, p.86):

Esse era o direito de liberdade num dos dois sentidos principais do termo, ou seja, como autodeterminação, como autonomia, como capacidade de legislar para si mesmo, como antítese de toda forma de poder paterno ou patriarcal, que caracterizara os governos despóticos tradicionais.

Os Direitos Humanos positivados em uma constituição escrita, ou seja, os Direitos Fundamentais, foram sendo reconhecidos pelos textos constitucionais de forma gradativa e histórica, por isso foram reconhecidos através de gerações, são eles: Direitos Fundamentais de primeira, segunda, terceira e quarta geração.

Segundo Beltrão (2006) os Direitos de primeira geração foram reconhecidos no século XVII e cuidam da proteção das liberdades públicas, ou seja, os direitos individuais, compreendidos como aqueles inerentes ao homem e que devem ser respeitados por todos os Estados. Os Direitos de segunda geração são os chamados direitos sociais, econômicos e culturais, onde se exige do Estado sua intervenção para que a liberdade do homem fosse protegida totalmente, vale a pena ressaltar que a natureza do comportamento perante o Estado serviu para distinguir a primeira da segunda geração. Na primeira geração os Direitos exigiam do Estado abstenções, enquanto na segunda exigem uma prestação positiva.

Os Direitos de terceira geração são os chamados de solidariedade ou fraternidade, são voltados para a proteção da coletividade, nessa geração as constituições passam a tratar da preocupação com o meio ambiente, da conservação do patrimônio histórico e cultural etc. Por fim os Direitos de quarta geração, que são um resultado da globalização dos direitos fundamentais, de forma a universalizá-los institucionalmente, Beltrão (2006) cita como exemplo o direito à democracia, à informação e ao comércio eletrônico entre os Estados.

Sobre a passagem de Direitos de 1ª geração para os Direitos de 2ª geração, Bobbio (1992, p.68) afirma que "(...) ocorreu a passagem dos direitos de liberdade –

das chamadas liberdades negativas, de religião, de opinião, de imprensa, etc.- para os direitos políticos e sociais, que requerem intervenção direta do Estado”. Portanto, o Direito a Segurança está inserido nos Direitos Sociais, ou seja, é um direito de 2ª geração.

É importante ressaltar que não podemos confundir a expressão “segurança” posta no preâmbulo da Constituição Federal com a segurança como Direito Social. No preâmbulo ela está ligada a causa final do Estado, à razão da sua existência, enquanto como Direito Social ela tem um enfoque positivo, próprio dos direitos de 2ª geração, pois se impõe ao Estado o dever de tomar medidas ativas, prestações positivas, para garantir e concretizar a ordem pública; a proteção da pessoa e a proteção do patrimônio. Essa obrigação tem como objetivo a realização do bem-estar social, finalidade própria do Estado Democrático de Direito (BUONAMICI, 2011, p.8).

Agora já temos subsídios suficientes entender o porquê cada cidadão, inscrito num Estado Democrático de Direito e amparado pelo Direito Social à segurança, deve ter as condições necessárias para estar seguro, ficando essa responsabilidade por conta do Estado e de toda a sociedade, pois a segurança é direito e responsabilidade de todos. Portanto, é dever do Estado elaborar e implementar políticas para a segurança que possam prevenir a violência por parte dos jovens e assim efetivar o direito social à segurança.

Entretanto, a lembrança que Bobbio traz acerca dos direitos e de sua efetivação se mostra importante nesse momento, pois uma coisa são os direitos, outra coisa é a efetivação deles, nas palavras de Bobbio:

[...] descendo do plano ideal ao plano real, uma coisa é falar dos direitos do homem, direitos sempre novos e cada vez mais extensos, e justificá-los com argumentos convincentes; outra coisa é garantir-lhes uma proteção efetiva. Sobre isso, é oportuna ainda a seguinte consideração: à medida que as pretensões aumentam, a satisfação delas torna-se cada vez mais difícil. Os direitos sociais, como se sabe, são mais difíceis de proteger do que os direitos de liberdade (BOBBIO, 1992, p.67).

Nessa perspectiva é que agora vamos apresentar os direitos no âmbito do estado democrático focalizando a criança e o adolescente especificamente no Brasil, já que esse público juvenil é especificamente o público correlacionado a violência que tratamos nesse trabalho.

1.1.5 O Estatuto da criança e do adolescente

O Estatuto da Criança e do Adolescente, também chamado de ECA, foi instituído pela Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Trata-se de um conjunto de normas que tem como objetivo proteger a integridade da criança e do adolescente no Brasil, reiterando e esclarecendo o direito social à segurança no que diz respeito às crianças e adolescentes.

No ECA considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade, podendo-se excepcionalmente aplicar-se às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

A partir desse Estatuto as crianças e adolescentes passaram a ser considerados cidadãos, com direitos pessoais e sociais garantidos. Assim, os governos foram obrigados a implementar políticas públicas dirigidas a esse público, sendo a partir de então um instrumento de proteção especial àquele segmento considerado mais vulnerável na sociedade.

Nessa perspectiva o ECA garante um tratamento diferenciado a esse público. O Estatuto afirma:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2008).

Reforçando esse prisma e colocando a escola num papel de responsabilidade, o Art. 53. do ECA afirma assim: “ A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2008).

Segundo Digiácomo e Digiácomo (2010), esse dispositivo traz alguns dos princípios que devem nortear a educação, o mais importante para nós é que a educação não pode ser mero sinônimo de ensino de disciplinas, mas deve estar voltada ao preparo para o exercício da cidadania. Sendo assim, podemos afirmar o papel relevante da escola enquanto canal de medidas que possam construir caminhos para essa cidadania e, conseqüentemente, para a prevenção da delinquência entre os jovens.

1.2 CONCEITUANDO E CONTEXTUALIZANDO POLÍTICAS PÚBLICAS

Agora que apresentamos o arcabouço histórico e jurídico para o direito social à segurança juvenil no contexto do Estado brasileiro e seu desdobramento no que diz respeito à questão da violência juvenil através do ECA, vamos tratar da conceituação do que seria políticas públicas e de como elas podem ser concebidas no que diz respeito à segurança e prevenção da violência juvenil, tomando como referência o papel da escola nessa construção.

1.2.1 O conceito etimológico

Começaremos tratando política pública do ponto vista etimológico. Sendo a política pública uma expressão que busca definir uma realidade específica do que chamamos de política, para melhor compreendermos sua definição propomos partir da definição de cada palavra.

Política é uma palavra de origem grega, *politikó*, que representa a condição de participação da pessoa que é livre para participar das decisões sobre os rumos da cidade, a pólis. No que diz respeito à palavra pública, falamos de uma palavra de origem latina, *publica*, esta palavra significa povo, do povo. Portanto, podemos inferir que política pública, do ponto de vista etimológico, diz respeito à participação do povo nas decisões da cidade.

Porém, historicamente essa participação assumiu características diferentes de acordo com o tempo e lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou de forma indireta através de representação. Entretanto, Francisco de Oliveira (2010) afirma que “[...] De todo modo, um agente sempre foi fundamental no acontecimento da política pública: o Estado.”

1.2.2 O que são políticas públicas?

Agora que apresentamos a etimologia do termo, vamos buscar apresentar o sentido do termo na contemporaneidade.

Não existe uma única definição para políticas públicas nem uma que possamos considerar a melhor. Porém, Francisco de Oliveira (2010) apresenta um quadro com as definições que Souza (2003) compilou sobre o termo. Vejamos:

Quadro 1- Definições de Políticas Públicas

Autor	Definição de políticas públicas	Ano da obra
Mead	Campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas.	1995
Lynn	Conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos	1980
Peters	Soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vidas dos cidadãos.	1986
Dye	O que o governo escolhe fazer ou não fazer.	1984
Laswell	Responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.	1958

Souza (2003) apresentou essas definições, mas não se isentou de apresentar sua definição, já que em sua compreensão, mesmo as definições mais sintéticas apontam para o locus onde os embates e discussões se desenvolvem, a saber, os governos. Para Souza (2003, p.13):

Pode-se, então, resumir o que seja política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

Concordamos com Souza (2003) na afirmação de que política pública diz respeito ao governo, ainda que grupos de interesse organizados socialmente tracem estratégias políticas para pressionar o governo a fim de que políticas públicas sejam tomadas em seu favor, ainda assim, o povo, na figura da sociedade civil, não é responsável direto e nem agente de implementação de políticas públicas. No entanto, vale acentuar que um projeto de governo é implantado através de programas e de ações que acontecem a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos, diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada, ainda que seja de responsabilidade direta de um governo.

1.2.3 Estado e segurança pública

Sendo a política pública uma ação do Estado através dos governos, vamos tratar de como se constrói a relação estado/políticas públicas para segurança.

Sabemos que a sociedade moderna e os estados democráticos se desenvolveram no contexto da transição do feudalismo ao capitalismo, verificado na Europa ocidental entre os séculos XV e XVIII. Nesse processo ocorreram transformações na economia, na sociedade, no Estado e na cultura (ADORNO, 2002).

O fim do modelo de mundo social e intelectual da Idade Média acelerou-se nos últimos vinte cinco anos do século XVIII, convergindo para o fenômeno que Max Weber (1993) nomeou “desencantamento do mundo”. Nesse processo de “desencantamento” em relação às visões sobrenaturais do mundo e de separação entre cultura e religião foi que se consolidaram as sociedades modernas (ADORNO, 2002).

Nesse processo o estado moderno constituiu-se como centro que detém o monopólio legítimo da violência para a manutenção da ordem vigente. Weber (1993, p.56) afirma:

[...] devemos conceber o Estado contemporâneo como uma comunidade humana que, dentro dos limites de determinado território - a noção de território corresponde a um dos elementos essenciais do Estado - reivindica o monopólio do uso legítimo da violência física. É com efeito, próprio de nossa época não reconhecer, em relação à qualquer outro grupo ou aos indivíduos, o direito de fazer uso da violência, a não ser em casos em que o Estado o tolere: o Estado se transforma, portanto, na única fonte do 'direito' à violência".

No entanto, há de se frisar que Weber (1993) está falando em violência física legítima, ele não está defendendo que toda e qualquer violência é justificável em nome do estado. O emprego da força precisa ter limites e esses limites estão, em parte, justificados na motivação da ação política que se utiliza dessa violência. Portanto em nenhuma hipótese a violência tolerada desconhece limites.

Sendo assim, os fundamentos limitadores da legitimidade da violência, na sociedade moderna, repousam na lei e em estatutos legais. Aqueles que estão autorizados ao uso da violência devem fazê-lo em circunstâncias determinadas em obediência à lei, ou seja, respeitando os limites impostos pelo ordenamento jurídico.

Portanto, a princípio, as políticas públicas de segurança seriam o canal que o Estado, por meio dos governos, se utiliza para exercer o “direito à violência” para manutenção da ordem estabelecida.

Entretanto, na atualidade os problemas de segurança pública se tornaram tão complexos que os governos, encarregados para Weber (1993) de implementar lei e ordem, se mostram insuficientes no exercício dessas políticas. Por isso, para que as ações se mostrem mais efetivas os governos cada vez mais passam a se utilizar do auxílio da comunidade, que acaba por se converter em parceira do Estado e dos governos na prestação de serviços de segurança. O que se percebe, segundo Adorno (2002, p.12-13), e que a “[...] comunidade é co-responsabilizada na tarefa de exercer vigilância local e recolher informações, bem como apontar problemas de desordem urbana [...]”.

Essa co-responsabilidade é apresentada por Adorno (2002) sob dois olhares, o primeiro que defenderia que esse processo está acarretando a perda do monopólio estatal da violência e estaria minando os fundamentos legítimos da soberania própria ao Estado-nação; o segundo de que a co-responsabilidade na verdade é uma ilusão.

Para defender a concepção da relação co-responsabilidade/perda do monopólio Adorno (2002) cita Garland (1996), que em suas obras sustenta a tese de que na contemporaneidade os processos de transferência das responsabilidades públicas e estatais de controle do crime para as esferas privadas estão gerando essa perda do monopólio estatal da violência. Para defender tal afirmação ele apresenta três aspectos que estariam induzindo esse enfraquecimento, são eles: a invenção da polícia comunitária, a expansão dos serviços de segurança privada e a internacionalização das operações policiais.

Num contraponto Adorno (2002) cita os argumentos de Herbert (1999), que afirma que, por exemplo, no tocante à polícia comunitária, a suposta co-responsabilização é, na verdade, ilusória, pois na concepção de Herbert a participação e parceria da comunidade não são levadas a sério pelos escalões superiores das agências policiais que continuam focalizando seu trabalho no aperfeiçoamento de métodos de patrulhamento e na profissionalização das atividades policiais através de meios técnicos cada vez mais sofisticados, focados sempre na repressão e investigação. Nessa mesma linha Herbert não relaciona a expansão dos serviços de segurança privada, nem a internacionalização das operações policiais com o comprometimento do monopólio estatal da violência, sendo para ele está última apenas um processo de simples troca de informação visando a prisão de suspeitos e que ao melhorar a informação as agências nacionais de controle do crime tornam-se mais eficientes.

Apesar do debate acerca dos desdobramentos do compartilhamento/parceria do Estado e dos governos na prestação de serviços de segurança o fato que esse compartilhamento é uma realidade e que, a nosso ver, é válido e importante, visto que as políticas para segurança nesse modelo podem ser desenvolvidas com transparência, participação social, subordinadas à lei, velando pelo respeito aos direitos humanos e desenvolvendo com uma natureza democrática. Daí nossa opção de conceber as políticas para segurança pública a partir do conceito de segurança cidadã, conceito que trataremos a seguir.

1.2.4 A segurança cidadã

O artigo 144 da Constituição Federal de 1988 diz que: “A segurança pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio [...]”.

Quando a Constituição Federal caracteriza a segurança pública como “direito e responsabilidade de todos”, estabelece o fundamento jurídico que permite a participação popular para além da contribuição via impostos, abrindo a possibilidade de participação na formulação e no controle da gestão das políticas de segurança. É o que ocorre, por exemplo, nas experiências de policiamento comunitário ou, ainda, na dos conselhos de segurança pública. Ainda que essa participação não possa interferir na atuação dos órgãos estatais, ela opera estabelecendo fóruns de debate e controle deliberativo da gestão governamental. Na participação popular se busca elaborar soluções comunitárias para os problemas da segurança (SOUZA NETO, 2007),

ainda que, conforme afirma Adorno (2002), os resultados dessas parcerias ainda necessitem de investigação empírica no sentido de se compreender melhor os efeitos sobre o monopólio estatal da violência.

Mesquita Neto (2006) afirma que os movimentos de participação da sociedade civil nas políticas públicas de segurança e as legislações que a respaldam são um contraponto ao período de regimes autoritários que toda a América Latina viveu no século XX. Nesses regimes, os assuntos de segurança pública foram confundidos e tratados como assuntos de “segurança interna” e de “segurança nacional”. Assim, para marcar a diferença entre as políticas de segurança pública desenvolvidas durante esses regimes e as políticas de segurança pública depois da transição para a democracia nos países da região passa-se a utilizar a expressão “segurança cidadã”, segurança que teria como característica a transparência, participação social, subordinação à lei e respeito aos direitos humanos, marcando assim sua natureza democrática.

As estratégias políticas de segurança cidadã envolvem estratégias estatais e/ou sociais para lidar com os problemas de crime, violência e insegurança. Estratégias estatais são baseadas em ações dirigidas diretamente pelo estado, em particular nas áreas da segurança pública, justiça criminal e administração penitenciária, assim como em saúde, educação, trabalho, assistência e promoção social, cultura, habitação e infra-estrutura urbana etc. Já as estratégias sociais são baseadas em ações dirigidas ou geridas diretamente pela sociedade, através de organizações sociais, privadas e comunitárias. As ações da sociedade podem ou não serem integradas a ações estatais na constituição de políticas de segurança cidadã.

Para uma melhor compreensão apresentaremos as tabelas abaixo propostas por Freire (2009, p.54) que diferenciam a segurança numa perspectiva de segurança nacional, de segurança pública e de segurança cidadã, vejamos:

Quadro 2- Diferenciação entre Segurança Nacional e Segurança Pública

Segurança Nacional

Segurança Pública

Dimensão da análise	Descrição	Dimensão da análise	Descrição
1. Objetivo	Proteção dos interesses nacionais, associados às preferências dos detentores do poder.	1. Objetivo	Preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio.
2. Contexto histórico	Ditadura Militar.	2. Contexto histórico	Redemocratização do país, elaboração da nova constituição, fortalecimento da cidadania, movimento de descentralização e fortalecimento das competências de estados e municípios.
3. Conceito de violência	Ameaça aos interesses nacionais, soberania e ordem pública. Atos contra o Estado e elite no poder.	3. Conceito de violência	Ameaça à integridade das pessoas e do patrimônio.
4. Papel do Estado	Eliminação de qualquer ameaça aos interesses nacionais, podendo ser adotados quaisquer meios para o alcance desse objetivo. Foco na atuação das Forças Armadas.	4. Papel do Estado	Controle e prevenção da violência. No entanto, maior foco é dado às estratégias de repressão à violência. Papel preponderante das instituições policiais na implantação da política de segurança.
5. Papel dos indivíduos	Submissão plena aos interesses nacionais, definidos pela elite no poder. Indivíduos não participam das decisões. Direitos cassados.	5. Papel dos indivíduos	Direito ao voto reestabelecido. O texto constitucional menciona que a segurança é papel de todos. No entanto, na prática, os indivíduos possuem pouca participação na política. Indivíduos como beneficiários das políticas de segurança.
6. Estratégia de política pública	Serviço de informações e inteligência para identificação de ações potencialmente ameaçadoras à ordem e interesses nacionais. Criação de instituições de repressão a qualquer ato percebido como subversivo.	6. Estratégia de política pública	Foco na atuação policial, principalmente em estratégias de controle da violência. Papel central dos estados na implementação das políticas de segurança, com o estabelecimento de diretrizes principais pela Secretaria Nacional de Segurança Pública. Sistema único de Segurança Pública: estratégia de articulação entre os estados e integração de informações e ações.

Quadro 3 – Apresentando a Segurança Cidadã

Segurança Cidadã

Dimensão da análise	Descrição
1. Objetivo	Promoção da convivência e cidadania, prevenindo e controlando a violência.
2. Contexto histórico	Consolidação dos direitos de cidadania. Fortalecimento da participação social e da atuação da sociedade civil. Crescimento da violência, demandando formas mais efetivas de prevenção e controle.
3. Conceito de violência	Fatores que ameaçam o gozo pleno da cidadania por parte dos indivíduos. Violência é multicausal, por isso demanda uma estratégia multi-setorial de prevenção e controle.
4. Papel do Estado	Implementação de políticas setoriais articuladas, com foco no âmbito local. Governo Federal, estados e municípios possuem papel nesse processo. Além das instituições policiais, instituições responsáveis pelas políticas sociais também participam da política. Nova importância é conferida à gestão local da segurança, em contraste com a perspectiva anterior que mantinha a esfera de atuação concentrada principalmente no âmbito estadual e federal.
5. Papel dos indivíduos	O cidadão é central a essa perspectiva. O indivíduo é o centro da política e seu principal beneficiário. Possui papel preponderante na gestão local das políticas de segurança cidadã.
6. Estratégia de política pública	Implementação de políticas setoriais integradas voltadas à prevenção e controle da violência. Fomento à participação dos cidadãos e ao desenvolvimento de ações voltadas à comunidade.

Fonte: Freire, Moema Dutra

Paradigmas de segurança no Brasil: da ditadura aos nossos dias, 2009, p.54

Reafirmamos que é na perspectiva da segurança cidadã que introduziremos nossa análise de como as políticas públicas para a segurança devem ser encaradas, inclusive no contexto da prevenção da violência juvenil. Entretanto, para podermos melhor compreender a dinâmica da segurança cidadã e a prevenção da violência juvenil no contexto escolar vamos tomar o olhar de Abramovay et al. (2001) propõe e analisa o papel da escola nessa perspectiva, a saber a proposta de uma “cultura de paz” que utilize-se do ambiente escolar para sua propagação.

1.2.5 Políticas públicas para segurança e o contexto escolar: por uma “cultura de paz”

Afirma-se que a escola é a instituição que a sociedade acredita ser muito importante para reprodução dos valores tidos como fundamentais para sua manutenção. Para fundamentar essa afirmação vamos buscar um embasamento em Chrispino, Dusi (2008). Nesse trabalho estes autores apresentam a educação a partir de três grandes revoluções que acabaram por alterar a forma de conceber a educação e a escola. A primeira foi o surgimento da escola como espaço para o ensino, ou seja, o ensino deixa de ser familiar e passa a ser institucional e sistematizado. A segunda revolução é aquela quando surgem os sistemas escolares públicos, nesse momento surge a ação estatal no processo de transmissão do conhecimento, passa-se do paradigma privado para o público. E a terceira revolução é aquela marcada pela massificação da educação. Essa etapa que, para Chrispino, Dusi (2008) só está se iniciando no Brasil, coloca a escola com uma responsabilidade de funções educativas que antes era delegada à família. Hoje se espera da escola, já que a família, assim como outras instituições contemporâneas, está em crise e transformação, uma função de reprodução de valores que se acredita serem fundamentais para a sociedade.

Agora que optamos pela percepção de que a escola deve ser uma instituição de reprodução de valores necessários à sociedade, vamos apresentar a segurança e a paz como valores extremamente necessários a nossa sociedade, fundamentando-os e percebendo o quanto precisamos avançar na efetivação deles valores/direitos focando-se no que diz respeito às crianças e adolescentes e tomando a escola como instituição fundamental nesse processo.

Para que se compreenda melhor o quanto se faz necessário à propagação de uma cultura de paz através da escola vamos apresentar alguns dados sobre a violência entre crianças e adolescentes no Brasil.

Apesar de todas as recomendações, normas e resoluções, feitas por diversas cartas, como por exemplo; a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, a Constituição Federal Brasileira e o Estatuto da Criança e do Adolescente, diariamente somos surpreendidos com notícias de graves violações da integridade dessas crianças e adolescentes e também com o envolvimento de muitos deles com o crime. Para que se tenha uma idéia, sabemos que o assassinato de qualquer criança ou adolescente já é inadmissível, agora o que dizer da situação do Brasil onde sua taxa de homicídios de crianças é de 13 homicídios para cada 100 mil crianças e adolescentes.

De acordo com Waiselfisz (2012), nas três décadas decorridas desde 2010, morreram 608.492 crianças e adolescentes por causas externas, violências e acidentes, sendo 176.043 dessas mortes tipificados como homicídio. O mais preocupante é que quase a metade dos assassinatos, 84.846, aconteceu na última década.

No que diz respeito aos homicídios entre crianças e adolescentes (<1 a 19 anos), o Brasil ocupa a 4ª posição entre 92 países do mundo analisados, com índices entre 50 e 150 vezes superiores aos de países como Inglaterra, Portugal, Espanha, Irlanda, Itália, Egito, etc. cujas taxas mal chegam a 0,2 homicídios em 100 mil crianças e adolescentes.

Além disso, ainda podemos frisar os crimes cometidos por adolescente e até crianças, manchetes do tipo: “Violência quadruplicou entre menores nos últimos 10 anos” (Brasil Portais, 2008), “Crescimento da violência nos crimes cometidos por menores chama atenção de especialistas” (MARSOLA, 2008), são comuns e acabam por destacar o número de casos, a impunidade e crueldade de alguns crimes cometidos por adolescentes.

No caso do Estado do Rio de Janeiro, dados do ¹ISP apontam que entre 2008 e 2011 vem acontecendo um aumento do número de crianças e adolescentes

¹ Disponível em: <http://www.isp.rj.gov.br/Conteudo.asp?ident=231>. Acesso em 14/01/2013

apreendidos. Para que se tenha uma ideia, em 2009 observou-se um aumento de 25,87% no total de crianças/adolescentes apreendidos em relação a 2008, o que correspondeu a um acréscimo de 466 menores apreendidos, em 2010 houve um aumento de 23,5% no total de crianças/adolescentes apreendidos, o que correspondeu a um acréscimo de 534 menores em relação a 2009 e em 2011 houve aumento de 23,5% no total de crianças /adolescentes apreendidos, o que correspondeu a um acréscimo de 660 menores em relação à 2010 .

Esses dados apontam para uma realidade de violência social preocupante, seja com crianças/adolescentes violentados ou que praticam violência, ainda mais por envolver crianças e adolescentes. Portanto, sendo a escola, como aqui conceitualmente acolhemos (CHRISPINO; DUSI, 2008), uma instituição de reprodução de valores que se acredita serem fundamentais para a sociedade, a propagação de uma cultura de paz nessa instituição é fundamental para a realidade social do Brasil no que diz respeito à prevenção da violência juvenil, até porque a ²Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que 83,7% dos adolescentes estão na escola e que entre as crianças de 6 a 14 anos, a taxa de escolarização é de 98,2%, segundo dados de 2011.

A UNESCO (NOLETO, 2004) em seu programa “Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz” manifesta-se assim sobre a importância da escola:

A UNESCO advoga uma estratégia de abertura das escolas nos finais de semana, em comunidades em situações de vulnerabilidade social, e a disponibilização de espaços alternativos que possam atrair os jovens, colaborando para a reversão do quadro de violência e para a construção de espaços de cidadania, com atividades socioculturais, esportivas e de lazer.

Portanto, nessa concepção a escola faz a transição que se precisa fazer da segunda revolução (sistemas escolares públicos focados no processo de

² Disponível em :
<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/default.shtm>.
Acesso em 14/01/2013

transmissão do conhecimento) para a terceira revolução (responsabilidade de funções educativas de reprodução de valores que se acredita serem fundamentais para a sociedade), sendo esses valores, no que diz respeito à violência, o que chamamos de uma cultura de paz.

Para melhor compreensão, podemos afirmar que essa cultura pode ser conceituada como os “valores essenciais à vida democrática, tais como: participação, igualdade, respeito aos direitos humanos, respeito à diversidade cultural, liberdade, tolerância, diálogo, reconciliação, solidariedade, desenvolvimento e justiça social” (ABRAMOVAY et al. , 2001, p.19).

Apresentadas essas concepções, podemos sintetizar nosso olhar acerca do papel da escola na construção de políticas públicas para prevenção e segurança da violência juvenil da seguinte forma: Visto que o problema da violência juvenil é grave na sociedade brasileira e que entendemos a escola como instituição de transformação social através da reprodução de valores carentes à sociedade, entendemos que a escola deve ser um canal privilegiado de ação política, em nosso caso tomando como referencial a segurança cidadã, que trabalhe a prevenção da violência, o desenvolvimento de uma cultura de paz e a reprodução dessa cultura na comunidade que está em seu entorno. Nas palavras de Abramovay et al. (2001, p.137): “Fundamentalmente, a escola aparece como instituição associada à possibilidade de diálogo, em oposição a violência”.

1.3 DELIMITANDO VIOLÊNCIA E SUAS CAUSAS

Agora que fizemos nossa opção teórica acerca de como será o nosso olhar acerca das políticas para segurança e o papel da escola nessas políticas, vamos tratar de que violência o direito social à segurança é o sustentáculo de políticas públicas na perspectiva que propomos nesse trabalho. Por isso, apresentaremos um conceito de violência, trataremos de como podemos conceber a violência juvenil, propondo um olhar a partir da escola.

1.3.1 Definido Violência

Antes de tratarmos do fenômeno violência em si e suas causas apresentarmos nossa opção conceitual, no entanto, é importante primeiramente fazermos uma distinção entre violência e agressividade.

Em seu artigo “Homo criminalis: um olhar difuso sobre a agressividade e a violência e suas correlações com o espaço prisional e a miserabilidade.”, Edson Cardia (2010) afirma que a agressividade, que num primeiro momento pode ser confundida com violência, é um componente natural e importante para o ser humano, sendo parte do instinto de preservação e um impulso que se apresenta sem a interferência da razão ou do raciocínio. A agressividade é um “...comportamento biologicamente adaptativo, livre do processo ligado ao raciocínio e voltado para o enfrentamento ativo de condições ambientais adversas...” (CARDIA, 2010, p.11).

A partir do conceito apresentado podemos perceber que a agressividade é um fator necessário à sobrevivência do ser humano, ou seja, todo ser humano é agressivo por natureza, é a agressividade que nos estimula a uma reação quando estamos em algum perigo, ou quando alguém importante para nós está. Assim, podemos inferir que eliminar a agressividade é algo impossível. Portanto, não podemos partir da premissa que precisamos eliminar a agressividade para construirmos ambientes seguros.

Demarcado o conceito de agressividade agora vamos construir o conceito do fenômeno violência a partir da concepção de Michaud (1989). Para isso, primeiramente precisamos apresentar a violência num recorte que contemple a violência física, a violência psicológica e a violência estrutural.

Começaremos pela violência física. A violência física ocorre “quando uma pessoa, que está em relação de poder em relação à outra, causa ou tenta causar dano não acidental, por meio do uso da força física ou de algum tipo de arma que pode provocar ou não lesões externas, internas ou ambas” (BRASIL, 2001, p.17). Esta violência pode se manifestar através de tapas, empurrões, socos, mordidas, chutes, queimaduras, cortes, estrangulamento, lesões por armas ou objetos, obrigar a tomar medicamentos desnecessários ou inadequados, álcool, drogas ou outras substâncias, inclusive alimentos, tirar de casa à força, amarrar, arrastar, arrancar a roupa, abandonar em lugares desconhecidos, danos à integridade corporal decorrentes de negligência, entre outras.

A Violência psicológica “é toda ação ou omissão que causa ou visa causar dano à auto-estima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa.” (BRASIL, 2001, p.20). Esse tipo de violência ocorre quando existe qualquer tipo de ameaça, humilhações, chantagem, cobranças de comportamento, discriminação, exploração, crítica pelo desempenho sexual, não deixar a pessoa sair de casa, provocando o isolamento, entre outros. Dentre as modalidades de violência, é a mais difícil de ser identificada, apesar de ser bastante freqüente. Os dados sobre violência psicológica são escassos, mas uma pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo e SESC com 2365 mulheres das cinco regiões do país em agosto de 2010, apontou sobre essa violência sofrida pelas mulheres. Diante de 20 modalidades de violência citadas duas em cada cinco mulheres (40%) já teriam sofrido alguma, ao menos uma vez na vida, sendo que 47% das mulheres que sofreram violência, sofreram violência psicológica, sobretudo algum tipo de controle ou cerceamento (24%) ou alguma violência psíquica ou verbal, ou seja, quase metade dos casos de violência sofrida por mulheres foram de ordem psicológica (FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO, 2010).

Por fim vamos tratar da violência estrutural. Começaremos tratando sobre o significado desse tipo de violência. De acordo com Silva (2005, p.3):

Trata-se do uso da força, não necessariamente física (ainda que não se abduca dela quando necessário), capaz de impor simultaneamente regras, valores e propostas, quase sempre consideradas naturais, normais e necessárias, que fazem parte da essência da ordem burguesa, ou seja, formam sua natureza.

Ao recorrermos a Karl Marx, veremos que esse tipo de violência aparece nas relações de classe, através da exploração no processo produtivo que se manifesta de múltiplas formas na sociedade, resultando no desemprego, fome, miséria, dentre outras manifestações. Para Marx (1983, p.176):

O segundo período do processo de trabalho, em que o trabalhador labuta além dos limites do trabalho necessário, embora lhe custe trabalho, dispêndio de força de trabalho, não cria para ele nenhum valor. Ela gera a mais-valia, que sorri ao capitalista com todo o encanto de uma criação do nada.

Cavalli (2009, p.6) afirma que “este é o eixo da violência estrutural, pois é a partir desta relação de exploração estabelecida, que se fixarão as demais formas de relação entre as classes.” Essa violência sofrida no processo produtivo tem profunda

repercussão na vida cotidiana da classe trabalhadora e traz conseqüências drásticas como as citadas anteriormente.

Apresentados esses três tipos de violência vamos propor uma definição de violência que seja o mais ampla possível, de tal forma que possa abarcar tanto a violência física, quanto à psicológica e a Estrutural. Para isso optamos pelo conceito apontado por Michaud (1989, p.10), para o qual:

Há violência quando, em uma situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, em suas posses ou em suas participações simbólicas e culturais.

1.3.2 A violência juvenil

Apresentada nossa opção acerca da definição de violência, vamos tratar agora de uma expressão de violência mais específica, a violência juvenil.

O motivo de precisarmos agora definir qual tipo de violência será nosso foco nesse trabalho é porque não poderíamos no bojo desse trabalho observar as políticas para segurança acerca da prevenção de todo e qualquer tipo de violência, já que nem todas são contempladas por políticas, pois não estão inscritos nas legislações. Por exemplo, as incivildades. Esse tipo de comportamento não configura crime, e sim comportamentos públicos desregrados, desrespeitosos, ofensivos. Como não são criminalizados, não são alvos do sistema de justiça. Seriam, por exemplo, as microviolências, como humilhações, falta de respeito, crianças mal comportadas, xingamentos, discussões. Nesse trabalho não vamos tratar desse tipo de violência.

Nosso foco será a delinquência, já que esse comportamento diz respeito à prática de condutas típicas e antijurídicas, atos infracionais, que vêm a ser exatamente os crimes e contravenções penais praticados por inimputáveis, ou seja, crianças e adolescentes (BRASIL, 2008) . Portanto, apesar de reconhecermos a importância das incivildades como possível prenúncio de delinquência, nesse trabalho propomos um olhar sobre os aspectos do direito à segurança a partir do locus escolar tendo como foco a prevenção de possíveis atos de delinquência do público juvenil.

Feitas essas considerações apresentaremos algumas abordagens acerca do porquê os jovens e adolescentes se envolvem em episódios de delinquência, sempre com o olhar na possibilidade de prevenção, lembrando que a partir da definição de violência de Michaud (1989) estamos inscrevendo a delinquência como violência, mesmo que não seja necessariamente uma agressão física.

A primeira abordagem é a de Émile Durkheim. Durkheim (1997) encarava a violência de uma forma geral como um desdobramento da agressividade humana fruto da ausência de regras e prescrições bem definidas e materializadas em lei, gerando, assim, o que ele chamava de "anomia", ou seja, sem uma coerção externa naturalmente a agressividade humana se traduziria em violência. Nas palavras de Durkheim: "As paixões humanas só se detêm diante de uma força moral que elas respeitam. Se qualquer autoridade desse gênero inexistente, é a lei do mais forte que reina e, latente ou agudo, o estado de guerra é necessariamente crônico" (DURKHEIM, 1997, p.7). Nessa concepção a lei é vista como a única fonte capaz de curar a violência e os conflitos sociais de toda ordem, sendo a força da legislação e dos mecanismos que fiscalizam seu cumprimento o canal para prevenção e contenção da violência.

Outra concepção importante acerca das causas da violência é de Hanna Arendt. Arendt (1994, p.99) afirma ser a violência uma forma de implemento, um instrumento, não é sinônimo do poder, mas ao contrário, é capaz de destruí-lo. Pois para ela a forma extrema de poder é de todos contra um e a forma extrema de violência é o de um contra todos (ARENDR, 1994, p.58).

Dessa forma, é imprescindível destacar a diferenciação feita pela autora a respeito do poder [*power*], do vigor [*strength*], da força [*force*], da autoridade e da violência. Para Arendt (1994), poder seria a habilidade humana para agir em concerto, vigor seria uma propriedade referente ao caráter de alguém ("personalidade poderosa"), força diz respeito às forças da natureza ou das suas circunstâncias, autoridade é o reconhecimento inquestionável daqueles que se pedem que se obedeçam e violência é definida como algo de caráter instrumental, pois seria o ato que opera, no caso das relações sociais, sobre o corpo físico do oponente. Arendt ressalta que pode ocorrer de esses fenômenos distintos entrelaçarem na realidade, isto é, do poder aparecer sob a forma de autoridade ou a combinação entre poder e violência.

Para a autora a violência está à procura de orientação e de justificativas pelo fim que busca e aquilo que necessita de justificar-se. Entretanto, o poder é "um fim em si mesmo", longe de ser o meio para a consecução de um fim é a própria condição que possibilita a um grupo de pessoas pensar e agir. O poder não precisa de justificativas, mas de legitimidade. Desse modo, essa legitimidade deve dar-se através do discurso e da persuasão, e não da violência e do comando.

Arendt (1994, p.81), numa análise da natureza e das causas da violência ela afirma que: "a violência não é bestial, nem emocional...", sendo resultado da raiva e a raiva aparece quando há razão para supor que as condições poderiam ser mudadas e não são. Como vemos nas palavras de Arendt (1994, p.82): "Reagimos com raiva, apenas quando nosso senso de justiça é ofendido".

Focando nas pesquisas realizadas no Brasil, alguns trabalhos têm apresentado informações importantes, vejamos alguns deles.

Abramovay e outros autores (1999), em uma pesquisa realizada com jovens de Brasília, constataram que o aumento simultâneo da riqueza e da pobreza estaria gerando a exclusão de vastos setores da população, sendo um fator importante para gerar delinquência e insegurança nas comunidades e nas escolas ali inseridas. Na pesquisa, os jovens da periferia se sentem estigmatizados, pouco valorizados e desprezados pelos que vivem no plano piloto de Brasília. Outro fator seria a expectativa frustrada de que a escola garantiria colocação no mercado de trabalho e qualificação, sendo que parte da população tem observado que isto nem sempre acontece, especialmente para as populações mais pobres, fator esse que, segundo a autora, deve ser contemplado na prevenção da violência, pois seria fonte geradora de delinquência e insegurança.

Já Sposito (2004, p.164-165) defende uma relação entre violência, insegurança e a quebra da capacidade de negociação e do diálogo. Ela define violência como "[...] todo ato que implica a ruptura do nexos social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito". Nessa concepção se extrapola a proposta de nosso trabalho, pois aqui se abre a discussão no campo simbólico, entretanto, é importante a percepção dessa tese.

Candau e outros autores (1999) apontam que a naturalização da violência no Brasil atingiu níveis preocupantes, sendo a cultura de massa fator importante para essa naturalização. Eles afirmam que nos dias de hoje a sociedade convive com

uma cultura do medo, da desconfiança, da competitividade, da insegurança e da representação do outro como inimigo. Diante de diferenças culturais e sociais fica comprometida a relação interpessoal despertando a desconfiança, o medo, a insegurança, sendo a transformação dessa cultura um caminho importante na prevenção da violência.

Peralva (2000) defende a tese sobre a relação democracia, cidadania incompleta e violência. Ela organiza seu livro em torno do que denomina o “paradoxo brasileiro”. Esse paradoxo seria a relação entre o aumento dos “crimes de sangue” entre 1980 e 1997 justamente no período de abertura democrática depois de anos de ditadura militar. Em sua tese ela afirma que nesse período houve um aumento do acesso a armas de fogo, da presença do narcotráfico, em particular nas zonas de pobreza de muitas áreas urbanas no país, e a coexistência da conquista de garantias constitucionais e uma cidadania fraca, frisando dessa forma a fragilidade da consolidação da cidadania no país e relacionando essa fragilidade com a potencialização da violência nos centros urbanos brasileiros.

Outro aspecto dessa fragilidade defendido por Peralva (2000) é a cultura individualista e do consumo, que ela chama de “individualismo de massa”, que potencializa, a partir das expectativas não satisfeitas, a violência. Essa autora insiste na necessidade de maior reflexão sobre o papel do Estado quanto à legitimidade no controle da violência e a participação das populações de baixa renda e da sociedade civil no processo democrático.

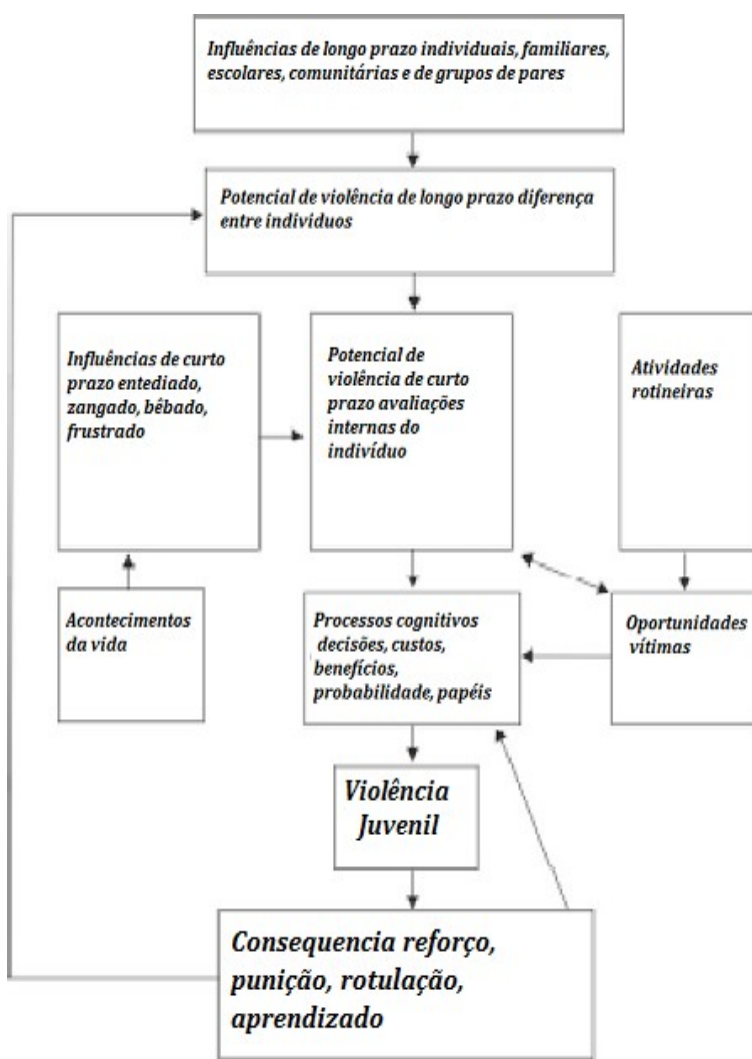
Outra importante reflexão é a de Misse (2006). Ele afirma que para a insegurança chegar à realidade atual foram precisos muitos anos, décadas de uma acumulação de fatores sociais, econômicos, institucionais e políticos. Michael Misse afirma que diferentemente da violência no campo, que permanece tradicional, oligárquica, porém ainda voltada para conflitos que mobilizam interesses coletivos e ideologias revolucionárias, a violência nas cidades emerge da articulação entre mercados ilícitos (corpos, luxúria, drogas e armas) e mercadorias políticas (extorsão e corrupção praticadas com base no excesso de poder de agentes do Estado). Essa articulação entre dois tipos de mercados ilícitos reproduz também a criminalidade convencional, mais desorganizada, baseada no furto, no roubo e no assassinato como acerto de contas ou vingança.

Outra concepção teórica sobre os fatores que estimulam os comportamentos violentos de delinquência, agora mais especificamente a juvenil, é a Teoria

Diagramática da Violência Juvenil (FARRINGTON, 2002). Esta abordagem consiste numa tentativa de integrar as teorias desenvolvimentistas que têm um enfoque nas influências de longo prazo (Psicológicas, escolares, comunitárias etc.) e as circunstanciais (vantagens, castigos, probabilidade etc.), assim como inclui elementos cognitivos (percepção, memórias, processos decisórios etc.). Nessa teoria se pressupõe que a interação entre característica individual e ambiente são agentes desencadeantes de violência e crimes (fatores mensurados entre idades de 8 e 10 anos, que prenunciavam condenações por violência na faixa de 10-21 anos).

Para uma melhor visualização de como podemos pensar essa teoria diagramática, o autor em questão elabora o seguinte esquema que agora trazemos reproduzido abaixo:

Figura 1 – Teoria Diagramática de Violência Juvenil



Fonte: Farrington, 2002, p.42

Por essa teoria entendemos que o fato de vir a praticar um ato de violência ou não dependerá de processos cognitivos vinculados ao “exame de custos e benefícios da violência e das probabilidades e riscos a ela associados, tais como percebidos pela pessoa, e também os repertórios de comportamentos acumulados” (FARRINGTON, 2002, p.41).

Apesar de entendermos a importância de cada recorte que as teorias apresentadas nos possibilitam focalizar, para nosso trabalho optamos por observar escola e as políticas para a prevenção da violência juvenil a partir da Teoria Diagramática de Violência Juvenil, focalizando na prevenção centrada nos riscos, ressaltando que a ideia básica da prevenção centrada nos riscos é muito simples: identificar os principais fatores de risco da criminalidade e implementar métodos preventivos visando combatê-los (FARRINGTON, 2002, p.43).

Nossa opção por essa teoria se dá porque percebemos que a partir dela é possível olhar o ambiente escolar, e os caminhos para a prevenção de violência, no que diz respeito a possíveis contribuições para a escola e pela escola a partir de fatores facilmente observáveis, sejam os fatores de longo prazo, os de curto prazo ou as consequências de atos de violência.

Para melhor compreensão da teoria vamos expor como podemos encarar cada fator de influência.

No caso das influências de longo prazo, ou seja, as familiares, escolares, comunitárias e dos pares, por serem construídas num tempo maior são de mudança lenta. Por exemplo, no caso das influências familiares (deficiência de supervisão, pais agressivos, pais em constantes conflitos, famílias com ausência paterna, famílias com pais condenados por violência) a reflexão e a ação política, focando sempre no caráter preventivo, devem ser no sentido de detectar famílias que potencialmente podem ser influenciadoras de longo prazo e construir programas de educação para os pais e de enriquecimento intelectual para os filhos, fatores facilmente observáveis nas ações políticas a partir da escola (FARRINGTON, 2002).

No caso das influências escolares, comunitárias e por pares, há uma interligação baseada no vínculo entre amigos delinquentes. Sabe-se que os vínculos delinquentes entre pares, seja na escola ou comunidade, pode ser um prenúncio de violência, já que essas influências em longo prazo podem ser um importante causa de delinquência. Aqui a reflexão e a ação política parecem precisar ser direcionadas no sentido de construir possibilidades de acompanhamento, orientação, atividades

pós-escolares e policiamento comunitário, novamente fatores facilmente observáveis.

Superpostos aos fatores de longo prazo estão os fatores de curto prazo, fatores que dependem de influências motivadoras imediatas, como estar zangado no dia, entediado, bêbado, frustrado ou a disponibilidade de vítimas. Esses fatores estão ligados a uma avaliação interna do indivíduo, que dependerá de processos cognitivos que levarão em conta o exame de custos e benefícios em relação ao ato de violência e os riscos relativos ao ato. Aqui a reflexão e a ação política parecem precisar ser norteadas no sentido de dificultar a disponibilidade de vítimas e criar altos custos para um ato de violência, contrapondo as influências motivadoras. Esses fatores são de fácil percepção através das entrevistas (FARRINGTON, 2002).

Ou seja, acreditamos que ao fazermos a opção pela Teoria Diagramática de Violência Juvenil estamos tomando o caminho mais adequado para podermos analisar a escola e as políticas públicas para segurança/prevenção de violência que a perpassam. Acreditamos que ao somarmos a concepção de segurança cidadã com a Teoria Diagramática de Violência Juvenil, poderemos obter respostas claras num campo de estudo tão movediço e complexo.

Para resumir nossas opções teóricas elaboramos o quadro abaixo:

Quadro 4- Opções Teóricas do Trabalho

TEMA	REFERÊNCIA ADOTADA	SÍNTESE DA TEORIA	AUTOR
Modelo de Políticas públicas para segurança.	“Segurança Cidadã”	As políticas devem ser efetivadas consolidando os direitos de cidadania, fortalecendo a participação social e da sociedade civil, tendo a prevenção como ação fundamental.	Freire (2009)
A violência que consideramos necessário prevenir.	Violência inscrita como delinquência.	Diz respeito à prática de condutas típicas e antijurídicas por crianças e adolescentes.	Brasil (2008). ECA. Estatuto da Criança e do Adolescente
O papel da escola na construção dessas políticas públicas para segurança.	“Educação e Cultura para a Paz”	A escola é um espaço importante para desenvolvimento de ações preventivas contra a violência juvenil, através do desenvolvimento comunitário de uma cultura de igualdade, respeito aos direitos humanos, respeito à diversidade cultural, a liberdade, a	Noletto (2004)

		tolerância, ao diálogo, a reconciliação, a solidariedade e do desenvolvimento e justiça social.	
As causas e de como a violência que tratamos pode ser prevenida.	A Teoria Diagramática de Violência Juvenil	Enfoque nas influências de longo prazo (Psicológicas, escolares, comunitárias etc.) e as circunstanciais (vantagens, castigos, probabilidade etc.), assim como elementos cognitivos (percepção, memórias, processos decisórios etc.).	Farrington (2002)

Apontadas nossas opções podemos agora voltar o olhar para as questões que propomos nesse trabalho responder.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Para responder às questões que nos inquietam nesse trabalho optamos por duas frentes: a primeira utilizando-se de uma análise bibliográfica/documental secundária e a segunda através de uma pesquisa de campo. Para que fique claro este percurso, a seguir apresentamos como procedemos na construção de ambos os caminhos.

2.1 A pesquisa de campo

Paralelamente à pesquisa bibliográfica/documental, buscamos compreender como a escola, a partir de seus agentes, se percebe e percebe as políticas públicas para a segurança no que diz respeito ao universo juvenil. Nesse processo fizemos as opções e percorremos os caminhos que apresentamos a seguir.

2.1.1 As escolas-campo: escolhas, recortes e opções

Justificando mais uma vez as nossas escolhas no trabalho de campo, vale ressaltar algumas experiências de violência juvenil vivenciadas pelo autor deste trabalho. Meus pais me enviaram para a escola com grandes expectativas de que eu pudesse ter um futuro melhor do que a realidade que naquele momento tinham, já que morávamos numa comunidade muito violenta, tendo perdido muitos amigos assassinados, pobre e sem nenhuma infraestrutura. Meus pais acreditavam na escola como porta para uma vida melhor. Entretanto, a violência que acontecia lá fora dos muros da escola, parecia não preocupar muito aqueles que conviviam dentro da escola, enquanto isso a violência e até mesmo a delinquência se desenrolava diante de todos. Posso falar dessa realidade porque foi a que enfrentei, em relação à violência verbal, física e simbólica. Esta realidade aconteceu de forma repetitiva e velada por pelo menos dois anos, na sétima série e na oitava série do antigo ginásio, hoje oitavo e nono ano do ensino fundamental.

Para que se tenha noção desses momentos de violência que enfrentei posso ressaltar que por diversas vezes tive que chegar à escola meia hora antes do horário regular de entrada, porque era ameaçado constantemente por jovens que estuda-

vam na escola e outros que não estudavam, mas estavam no caminho para ela. Numa dessas vezes que aguardava o portão abrir para me dirigir rapidamente para a sala e aguardar, torcer, orar, para que o professor não se atrasasse e então eu ficasse a salvo na sala, fui assaltado na frente da escola, não por estranhos, mas por pessoas, jovens, que ficavam ali, sempre no entorno da escola.

Na angústia desses momentos, sem saber a quem poderia recorrer, já que aquele ambiente de violência era normal e aceitável para todos, pelo menos era o que me parecia, “fui à luta!”. Enfrentei um dos líderes do grupo que me perseguia e o agredi fisicamente, por incrível que pareça foi minha porta de escape, pois a partir daí alcancei meu “lugar ao sol” naquele ambiente onde esse tipo de atitude era valorizado pelos pares e ignorado pelos profissionais.

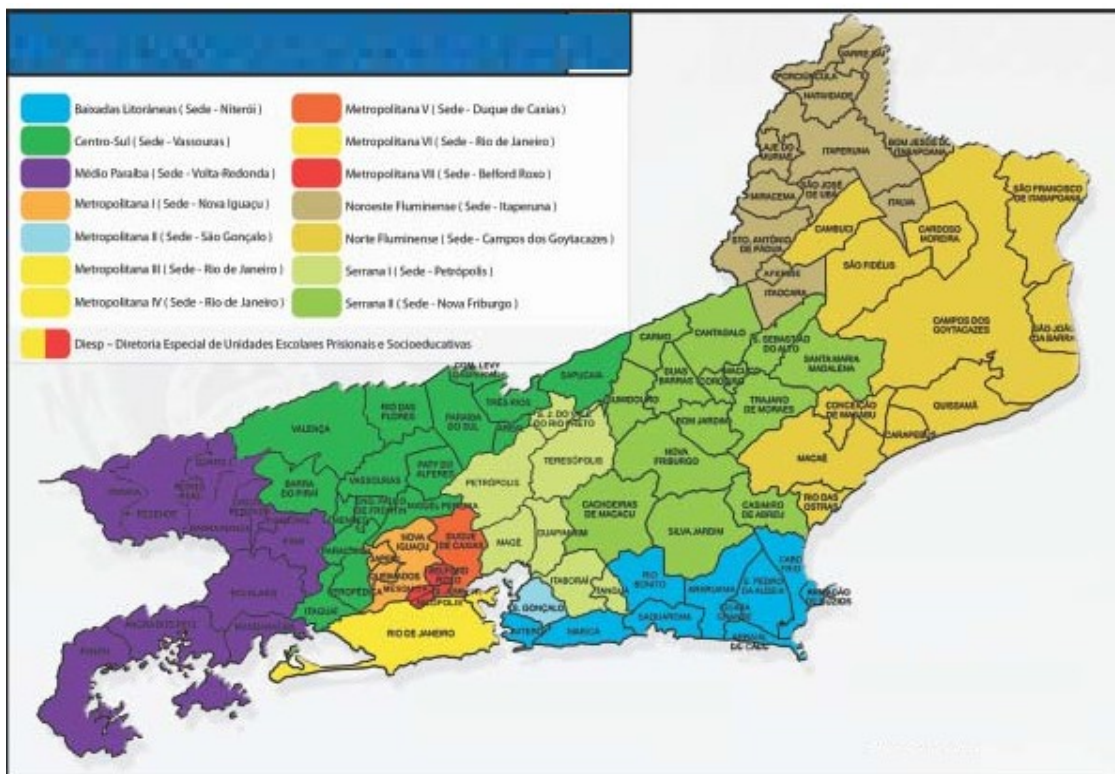
Nesses casos que relatei o que mais me intriga é que a única preocupação que eu percebia dos agentes escolares no dia a dia era em relação a conteúdos, notas, faltas... Nunca participei de qualquer atividade que desenvolvesse temas como tolerância, solidariedade, democracia, pacto de convivência, integração família-escola, relacionamentos interpessoais. Enfim, esses assuntos pareciam não estar na agenda de prioridades da escola, somente aula, prova e resultado. Enquanto isso, eu era assaltado, agredido e parecia que a escola estava num mundo paralelo ao que eu vivia, mesmo passando mais de 25 horas por semana nela.

Por tudo isso, nossa busca foi por compreender no contexto escolar os significados da realidade da prevenção à violência juvenil e das políticas públicas do governo do Estado do Rio de Janeiro no contexto da Teoria Diagramática de Violência Juvenil. E, lembrando, a partir do ponto de vista do ‘outro’, buscando com isso uma sistematização e uma lógica nas categorias.

Quanto às escolas selecionadas, todas estão no Estado do Rio de Janeiro, sendo o estado uma das 27 unidades federativas do Brasil e situado na porção leste da região sudeste, tendo como limites os estados de Minas Gerais, Espírito Santo e São Paulo, assim como o Oceano Atlântico. Sua população, segundo dados do IBGE de 2010, é de 15.989.929 habitantes, sua área é de 43.780,172 km² e seu número de municípios é de 92, sendo a capital do Estado a cidade do Rio de Janeiro.

Falando sobre a Rede Estadual de Educação, segundo o relatório da SEEDUC relativo ao ano de 2011 (SEEDUC em Números Transparência Na Educação), ao final de 2011 existiam 1.447 escolas na rede estadual de ensino. Essas escolas estão divididas por Regionais Administrativas e pedagógicas subordinadas a SEEDUC, conforme Decreto nº 42.837 de 04 de fevereiro de 2011, sendo que são 14 Regionais, conforme figura abaixo, cada uma com uma Diretoria Pedagógica e outra Administrativa, havendo ainda, uma décima quinta unidade, denominada Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Sócio-educativas. Vejamos a figura abaixo:

Figura 2- Regionais Administrativas e Pedagógicas da SEEDUC



Fonte: SEEDUC, 2011, p.9

Como falamos anteriormente, a SEEDUC tem um total de 1.447 escolas. Essas escolas são divididas em cada regional da seguinte forma:

Tabela 1- Número de escolas por Regional

Regionais	Número de escolas por regional	% de escolas por regional
Baixadas Litorâneas	103	7%
Centro Sul	102	7%
DIESP	19	1%
Médio Paraíba	97	7%
Metropolitana I	105	7%
Metropolitana II	93	6%
Metropolitana III	143	10%
Metropolitana IV	127	9%
Metropolitana V	85	6%
Metropolitana VI	121	8%
Metropolitana VII	111	8%
Noroeste Fluminense	67	5%
Norte Fluminense	107	7%
Serrana I	75	5%
Serrana II	92	6%
Total geral	1.447	100%

Fonte: SEEDUC, 2011, p.11

Quanto ao número de alunos, segundo o relatório, ao final de 2011 a secretaria tinha 1.043.555 alunos matriculados em suas escolas. Esses alunos estavam distribuídos da seguinte forma nas regionais:

Tabela 2- Número de Alunos Matriculados por Regional

Regional	Alunos		Escolas	
	Número por regional	% por regional	Número por regional	% por regional
Baixadas Litorâneas	79.983	8%	103	7%
Centro Sul	63.550	6%	102	7%
DIESP	5.454	1%	19	1%
Médio Paraíba	66.795	6%	97	7%
Metropolitana I	100.999	10%	105	7%
Metropolitana II	76.622	7%	93	6%
Metropolitana III	76.174	7%	143	10%
Metropolitana IV	97.144	9%	127	9%
Metropolitana V	78.941	8%	85	6%
Metropolitana VI	74.502	7%	121	8%
Metropolitana VII	110.896	11%	111	8%
Noroeste Fluminense	31.685	3%	67	5%
Norte Fluminense	72.369	7%	107	7%
Serrana I	70.074	7%	75	5%
Serrana II	38.367	4%	92	6%
TOTAL	1.043.555	100%	1.447	100%

Fonte: SEEDUC, 2011, p.23

Esses alunos são assistidos, segundo dados de outubro de 2011, por 75.170 professores ativos, sendo que eles estavam divididos assim: (71%) ³DOC I - 16horas, (21%) ⁴DOC II - 22 horas e (8%) DOC II – 40horas.

2.1.2 Dados históricos, numéricos e localização das escolas selecionadas

³ DOC I – Docente que leciona nos ensinos fundamental II e médio.

⁴ DOC II – Docente que leciona no ensino fundamental I

As escolas que foram selecionadas para o nosso trabalho de campo estão localizadas no município de Campos dos Goytacazes. Dentro da estrutura da SEEDUC essas escolas pertencem à Regional Norte Fluminense. Essa regional abriga 107 escolas e conta com 72.369 alunos.

Diante desse universo extenso de escolas da SEEDUC. A saber, só na Região Administrativa e Pedagógica Norte Fluminense estávamos diante de um universo de 107 escolas. Assim, precisávamos de um critério que nos direcionasse às escolas que pudessem nos ajudar a compreender os significados da realidade da segurança e prevenção à violência juvenil. Aí entra o PROEIS. Por intermédio do decreto estadual de número 42.875, de 15 de março de 2011, o governador Sérgio Cabral, institui o Programa Estadual de Integração na Segurança (o PROEIS). Instituído no âmbito da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ), o PROEIS parte (se justifica a partir) de alguns princípios básicos:

- que diversas atividades de competência municipal envolvem o concurso das Forças de Segurança Estaduais, bem como são desempenhadas em espaço de competência concorrente com o Estado do Rio de Janeiro;
- que as atuais condições de escala dos Policiais Militares encerram grave dificuldade de mobilização de contingente para a efetivação de missões conjuntas com os municípios do Estado do Rio de Janeiro;
- que, nada obstante a limitação acima, impõe-se a integração das Forças de Segurança Estaduais e dos diversos órgãos municipais incumbidos de ações tendentes à restauração da ordem pública em setores de atuação privada e em áreas urbanas; e,
- que a manutenção, restauração e promoção de medidas de ordem pública nos espaços urbanos são meios reconhecidamente eficazes de redução dos índices de criminalidade.

Há que se destacar, a premissa da “ordem” como ponto chave dessa explicação/sentido que justifica a implementação de tal Programa. Por esta justificativa, entende-se claramente que medidas de ordem (manutenção, restauração e promoção) são capazes de reduzir os índices de criminalidade.

Para se colocar em prática as propostas acima apresentadas, o decreto 42.875/2011 propõe que ocorram ações específicas, a serem determinadas pelo Comando-Geral da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, a partir de convênios

firmados entre o Estado e os municípios do Estado, bem como demais instâncias da própria estrutura administrativa do Rio de Janeiro, como, no caso que aqui nos interessa, a SEEDUC, pois nesse ínterim foi assinado um termo de cooperação técnica entre as Secretarias de Estado de Educação e a Secretaria de Segurança, em 02 de maio de 2012.

Já previsto nos fundamentos do PROEIS, a parceria com a SEEDUC fez com que o projeto em questão chegasse também até algumas Escolas Estaduais. Esse termo de cooperação foi um resultado do Decreto Nº 42.875 de 15 de Março de 2011 que instituiu o Programa e a partir do termo de cooperação foram selecionadas as primeiras escolas que receberiam o PROEIS e na Região Administrativa e Pedagógica Norte Fluminense 05 escolas foram selecionadas. Foram elas: CIEP 057 - Nilo Peçanha, Colégio Estadual Almirante Barroso, Colégio Estadual Constantino Fernandes, Colégio Estadual Julião Nogueira e Colégio Estadual Dom Otaviano de Albuquerque.

Julgamos, desta forma, que essas escolas tinham respostas a nos oferecer, seja pela realidade da segurança e violência juvenil, seja pelas políticas públicas estaduais acerca dessa realidade, já que agora se tornaram escolas pólos de um projeto que receberia o apoio de efetivos da Polícia Militar dos Estado do Rio de Janeiro (PMERJ).

Como acreditávamos que as escolas que receberam um programa como esse tinham respostas importantes a nos oferecer, foi nessa compreensão que decidimos seguir as escolhas da SEEDUC e realizar nossas entrevistas com os gestores de escola e com os professores nas escolas escolhidas para implantação do PROEIS.

Feita a escolha das escolas, fomos à seleção dos profissionais a serem entrevistados, e para isso, separamos dois grupos; o grupo dos gestores e o dos professores. Entre os gestores separamos em dois sub-grupos; gestores da regional e gestores de escola.

No grupo dos gestores, os entrevistados foram selecionados de acordo com a sub-categoria. No caso dos gestores da regional, na verdade buscamos entrevistar um gestor, não devendo ser obrigatoriamente a diretora regional, mas algum gestor direto de sua equipe, lotado na Regional Administrativa e Pedagógica Norte Fluminense.

Para selecionar os gestores de escola buscamos os gestores das cinco escolas contempladas com o PROEIS, sendo que não estabelecemos a obrigatoriedade que fosse o Diretor (a) Geral, mas um membro da equipe diretiva que, na impossibilidade do diretor(a), fosse indicado por ele.

No grupo dos professores buscamos entrevistar os professores lotados nas mesmas escolas selecionadas anteriormente, sendo a quantidade de 03 professores de cada escola julgada suficiente para a compreensão que desejávamos construir.

Falando da técnica utilizada, nos dois grupos, dos gestores e dos professores, a coleta de dados se deu através de um roteiro de entrevistas semi-estruturados no modelo entrevistador/agente, já que nesse modelo a entrevista tem relativa flexibilidade e queríamos ter a possibilidade formular novas questões no decorrer da entrevista, já que não sabíamos a realidade das informações que iríamos encontrar nessas escolas. Além do preenchimento do questionário, as falas foram gravadas e depois transcritas, para que então pudéssemos fazer a análise a partir da Teoria Diagramática de Violência Juvenil. Cabe ressaltar que vencida a etapa de organização/classificação do material coletado, buscamos de maneira minuciosa analisar as falas coletadas, isso a fim de produzir interpretações e explicações que procurassem de alguma forma dar conta do problema e das questões que motivaram a investigação.

Como dito anteriormente, as escolas em que fizemos a pesquisa foram o CIEP 057 - Nilo Peçanha, o Colégio Estadual Almirante Barroso, o Colégio Estadual Constantino Fernandes, o Colégio Estadual Julião Nogueira e o Colégio Estadual Dom Otaviano de Albuquerque. Para melhor percepção das escolas selecionadas vamos apresentar alguns dados relevantes relativos a cada uma delas.

O CIEP 057 - Nilo Peçanha foi fundado desde 1986 e está localizado no bairro Lapa em Campos dos Goytacazes. A escola atende uma clientela heterogênea, alunos oriundos de várias localidades da cidade, desde bairros adjacentes até a Baixada Campista, isso por está localizado na área central da cidade. Segundo dados da escola relativos a 2012, a unidade atende a aproximadamente 789 alunos e tem cerca de 45 professores, atendendo desde o Ensino Fundamental (2º Segmento do Ensino Fundamental) ao Ensino Médio, e Ensino de Jovens e Adultos. Segundo informações colhidas em entrevista com a diretora e no blog da escola (CIEP 057-Nilo Peçanha, 2012), a escola atende uma clientela muito carente que procura, aci-

ma de tudo, preparação para o mercado de trabalho, sendo a família dos alunos, em sua grande parte, composta de pais que trabalham em atividades no comércio, em biscates, como empregados domésticos, no corte de cana e outros no mercado informal, enviando os filhos para a escola na procura de uma melhor qualidade de vida para os filhos. Por estar no centro da cidade a escola conta com um policiamento privilegiado, não tendo em seu entorno, segundo a diretora, nenhum problema com criminalidade.

O Colégio Estadual Almirante Barroso, outra escola que recebeu o PROEIS, teve início com o nome de Grupo Escolar Rural, construído em 1951-1952, com o auxílio federal. Para sua inauguração, em dezembro de 1952, o nome foi mudado para “Almirante Barroso”, isso porque todas as escolas implantadas naquele ano receberam o nome de Vultos da Marinha. O colégio está localizado em Tocos, décimo sétimo (17º) distrito de Campos dos Goytacazes, a 22 km do centro da cidade. Segundo dados da escola relativos a 2012, a unidade atende a aproximadamente 538 alunos e tem cerca de 31 professores, atendendo alunos do Ensino Fundamental (2º Segmento do Ensino Fundamental), do Ensino Médio e do Ensino de Jovens e Adultos. Segundo informações colhidas em entrevista com a diretora e no blog da escola (Colégio Estadual Almirante Barroso, 2012), a escola atende uma clientela de diversas localidades rurais próximas à escola, sendo as mais importantes; Ponta Grossa, São Martinho e a própria comunidade de Tocos. De acordo com a diretora, o público atendido é composto na sua maioria de filhos de trabalhadores rurais, inclusive a diretora exalta esse perfil como uma das causas dela estar trabalhando na escola. Um fator importante a citar é que a menos de 300m da escola fica situado o Destacamento de Policiamento Ostensivo (DPO) da comunidade.

O Colégio Estadual Constantino Fernandes, foi inaugurado no ano de 1959 e tem esse nome a pedido do advogado Mery Fernandes, que cedeu o terreno para a construção do colégio e pediu que fosse dado a ele o nome do seu pai, Constantino Fernandes. O colégio está localizado no bairro Benta Pereira, próximo ao Jockey Club e próximo à área central da cidade. Segundo dados da escola relativos a 2012, a unidade atende a aproximadamente 857 alunos e tem cerca de 50 professores, atendendo o Ensino Fundamental (2º Segmento do Ensino Fundamental), o Ensino Médio e o Ensino de Jovens e Adultos. De acordo com a Orientadora Pedagógica da

escola e com o blog da escola (Colégio Estadual Constantino Fernandes, 2012), a escola tem como clientela os moradores do próprio bairro e dos bairros adjacentes a ele, sendo os alunos filhos de trabalhadores urbanos.

O Colégio Estadual Julião Nogueira teve o seu início em 1931, por iniciativa de Benildes Gomes Manhães, filha de um funcionário da Usina do Queimado. O colégio já teve vários nomes e endereços, porém em 1962 passou para a responsabilidade do governo do Estado do Rio de Janeiro com o nome de Escola Isolada “Julião Nogueira” e funcionava no prédio onde foi a residência de Julião Nogueira, na Av. Nilo Peçanha, 330. Em maio de 1980 foi inaugurada a sede definitiva do colégio. A escola está localizada atualmente no Bairro Santo Amaro na parte central da cidade e, segundo dados da escola relativos a 2012, atende a aproximadamente 473 alunos e tem cerca de 27 professores, atendendo alunos do Ensino Fundamental (2º Segmento do Ensino Fundamental), do Ensino Médio e do Ensino de Jovens e Adultos. De acordo com a sua Orientadora Educacional e do blog da escola (Colégio Estadual Julião Nogueira, 2012) a escola tem como clientela moradores de comunidades rurais que vem para escola devido ao fácil acesso por transporte público e também alunos que vem da comunidade da “linha”, próxima à escola, portanto, atende a um público bastante heterogêneo.

Finalmente o Colégio Estadual Dom Otaviano de Albuquerque. Esse colégio foi construído e recebeu esse nome em homenagem a Otaviano Pereira de Albuquerque, Bispo da Igreja Católica que exerceu sua função em Campos dos Goytacazes entre os anos de até 1935 e 1949, ano de sua morte. A escola está localizada no distrito de Ururá, que está a cerca de 10 km do centro da cidade, e, segundo dados da escola relativos a 2012, atende a aproximadamente 471 alunos e tem cerca de 27 professores, sendo os alunos do o Ensino Fundamental (2º Segmento do Ensino Fundamental), do Ensino Médio e do Ensino de Jovens e Adultos e, de acordo com a Diretora, a escola tem como clientela alunos procedentes de várias localidades rurais, que tem Ururá como rota de passagem, e também os moradores do próprio bairro Ururá e do bairro Tapera, a maioria deles de famílias da classe trabalhadora de baixa renda (bóias-frias, operários da agroindústria açucareira, economia informal e trabalho sazonal, pequeno comércio local). Além disso, é comum alunos menores que já estão inseridos na economia informal como biscateiros, empregados domésticos, sempre com objetivo de

aumentar a renda mensal familiar. Ururaí tem duas Escolas Estaduais, entretanto, somente o Colégio Estadual Dom Otaviano de Albuquerque recebeu o PROEIS. Outro fator interessante é a proximidade entre a escola e o Destacamento de Policiamento Ostensivo (DPO) da comunidade.

2.1.3 Estratégia de Coleta de Dados

O trabalho de campo foi realizado no segundo semestre de 2012, iniciando-se no mês de agosto e terminando no mês de dezembro, tempo suficiente para coletar as informações na Regional Norte Fluminense e nas escolas selecionadas.

Para apreendermos a concepção dos agentes escolares acerca da violência e da segurança juvenil, suas causas e desdobramento e das políticas públicas nessa direção, demos ênfase a um enfoque vivencial e simbólico, de forma a abarcar as experiências dos agentes, buscando, assim, entender o imaginário de cada um deles sobre o objeto de estudo.

Para tal, utilizamos como técnica de coleta de dados um roteiro com entrevistas semi-estruturadas para os professores e gestores (Ver Apêndice). Fizemos assim no intuito de tentarmos dar vozes aos sujeitos, possibilitando perceber a violência, a insegurança e as políticas nessa direção dentro das significações que as pessoas atribuem a ela, “sem perder de vista a relação dinâmica entre subjetividade e fato concreto” (ABRAMOVAY, 2006, p.41).

CAPÍTULO 3- O OLHAR DOS GESTORES E PROFESSORES

3.1 Analisando segurança e violência juvenil pelo olhar da escola

A partir da “lente”, que julgamos privilegiada, da Teoria Diagramática de Violência Juvenil, fizemos a opção por perceber a realidade que aqui tratamos nas escolas sob essa perspectiva, como já foi dito. Desta forma, foi preciso considerar os fatores de longo prazo, os de curto prazo e as conseqüências de atos de violência, para podermos, então, analisar os fatores causais de violência e a percepção das relações políticas sobre o assunto, compreendidos na percepção dos autores.

No caso das influências de longo prazo, ou seja, as familiares, escolares, comunitárias e dos pares, vale ressaltar que são construídas num tempo maior, pois são construídos nos relacionamentos e na imersão em determinados ambientes, passam a fazer parte da constituição de valores pessoais, precisam ser compreendidos como de mudança gradual e lenta. Por exemplo, no caso das influências familiares (deficiência de supervisão, pais agressivos, pais em constantes conflitos, famílias com ausência paterna, famílias com pais condenados por violência (FARRINGTON, 2002).

No caso das influências escolares, comunitárias e por pares, há uma interligação baseada no vínculo entre amigos delinqüentes. Sabe-se que os vínculos delinqüentes entre pares, seja na escola ou comunidade, pode ser um prenuncio de violência, já que essas influências em longo prazo podem ser uma importante causa de delinqüência. É importante frisar que, contudo, ainda não está claro se vínculos delinqüentes geram delinqüência, ou se delinqüência gera vínculos delinqüentes, mas são fatores que precisam ser considerados com influências importantes, tanto na concepção do fenômeno, quanto na compreensão do processo de implantação das políticas públicas (FARRINGTON, 2002).

Junto dos fatores de longo prazo estão os fatores de curto prazo, fatores que dependem de influências motivadoras imediatas, como estar zangado no dia, entediado, bêbado, frustrado ou a disponibilidade de vítimas. Esses fatores estão ligados a uma avaliação interna do indivíduo, que dependerá de processos cognitivos que levarão em conta o exame de custos e benefícios em relação ao ato de violência e os riscos relativos ao ato. Nesse fator, o ambiente facilitador de

disponibilidade de vítimas e os baixos custos aos autores de possíveis atos de violência são reflexões importantes a considerar (FARRINGTON, 2002).

Ainda restando os fatores causais de reforço ou aprendizado, que representam as formas que os agentes escolares tratam com as possíveis causas de violência, podemos dizer que essas causas podem tanto reforçar a violência juvenil quanto suscitar aprendizado evitando novos casos.

Feitas as considerações sobre a teoria que optamos por utilizar a fim de compreender a realidade que propomos pesquisar, é necessário frisar que esta teoria foi, em certa medida, “extrapolada” por nossa preocupação maior que se voltou para as questões de segurança e violência juvenil. A inserção no campo mostrou que a realidade é mais ampla e complexa do que o que podemos compreender por esta teoria. Contudo, nos fatores que aqui são contemplados a Teoria Diagramática de Violência Juvenil nos ofereceu apontamentos importantes.

Na busca de entendermos a concepção dos atores envolvidos no processo educativo em relação às causas da violência, propomos em nosso roteiro para as entrevistas questionamentos que pudessem dar aos entrevistados a possibilidade de apresentar o que para eles seriam as influências mais importantes no desenvolvimento do potencial de violência, visto que, a nosso ver, esse olhar é importante tanto na avaliação e adesão das políticas de segurança adotadas pelo governo estadual, quanto na implantação de ações locais, já que algumas ações precisam ser políticas construídas em âmbito local, ou seja, devem ser ações desenvolvidas pela comunidade escolar de cada unidade. Portanto, perceber esses olhares é entender como essas políticas se desenvolvem ou por que não se desenvolvem – a luz da Teoria Diagramática de Violência Juvenil – é o que passamos a ver nesse momento do trabalho.

3.2 Fatores causais de violência de longo prazo

Aqui buscaremos analisar e apresentar o olhar dos educadores entrevistados tomando como referencial os fatores causais de violência juvenil de longo prazo, a saber: causas comunitárias/ambiente social, causas familiares e relacionamentos na escola e grupos de pares. Como dito anteriormente, mas que vale aqui lembrar, esses fatores causais de violência são categorias enunciadas a partir da Teoria Dia-

gramática de Violência Juvenil (FARRINGTON, 2002). Na concepção desses fatores precisamos enfatizar que essas são causas construídas de forma processual, durante longos períodos, e que levam ao desenvolvimento de diferenças individuais entre os sujeitos, diferenças essas que precisam ser trabalhadas no processo de desarticulação desses fatores causais e que, portanto, são de mudança lenta devido a sua própria natureza.

3.2.1 Causas comunitárias – ambiente social

De acordo com a Teoria Diagramática de Violência Juvenil as causas comunitárias e o ambiente social são fatores de risco que precisam ser considerados para que episódios de violência sejam evitados. De acordo com Farrington (2002, p.37), de uma forma geral, os jovens que moram em áreas urbanas são mais violentos que os das zonas rurais, e mais, os jovens que moram em áreas urbanas e que moram em bairros com alto índice de criminalidade são mais violentos que os que vivem em bairros de baixa criminalidade. Assim, pode-se afirmar que morar num bairro avaliado com índices ruins de pobreza, desemprego e com famílias chefiadas por mulheres, seria um prenúncio do envolvimento de jovens com violência, tanto a que consta nos dados oficiais quanto a auto-relatada. Sintetizamos as afirmações desse autor no que diz respeito às condições sócio-econômicas na tabela abaixo⁵:

Tabela 3- Relação Condições Sócio-Econômicas e Condenação por Delinquência

Variáveis indicadoras na idade entre 8-10 anos	Sem indicador/ Condenações (%)	Com indicador/ Condenações (%)
Baixa renda familiar	-	20
Condições moradia precárias	8	15
Famílias numerosas	8	18

⁵ A tabela 3 apresentada possui dados de uma tabela maior e mais detalhada publicada por Farrington (2002, p.32). Não se alteram aqui os dados, apenas selecionaram-se os itens pertinentes ao presente texto.

Ainda acolhendo as afirmações de Farrington (2002), entendemos que as variáveis sócio-econômicas citadas acima precisam ser consideradas na concepção de políticas públicas de prevenção a violência Juvenil, ainda que saibamos que nem todas essas ações passariam pela escola. Porém, admitimos que a escola tem o seu papel nesse processo que certamente inclui mudança e transformação, portanto, concordamos com Freire (1991, p.126) que afirma que “a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um que fazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa.” Daí nossa confiança na pertinência de olharmos as causas comunitárias e o ambiente social a partir da contribuição que pode ser oferecida a partir da escola.

Voltando nosso olhar aos agentes escolares, ao analisarmos suas falas nas entrevistas realizadas por esta pesquisa, percebemos que entre os gestores somente a gestora da Regional Norte Fluminense apontou as causas econômicas e sociais como o fator mais importante no desenvolvimento do potencial de violência entre os jovens. Entre os outros gestores, os das escolas, nenhum relatou as causas comunitárias, seja econômica ou social, como mais importantes no desenvolvimento no potencial de violência em longo prazo entre os jovens.

Numa compreensão diferenciada, os professores mostraram considerar essa causa como relevante, já que dos quinze entrevistados nove fazem menção das causas comunitárias como importantes no desenvolvimento do potencial de violência e um deles cita essa causa como a mais importante no desenvolvimento desse potencial.

Enfatizamos nossa opção em concordar com Debarbieux, Blaya e Farrington (2002) quanto à relevância de se considerar o fator sócio-econômico na construção do potencial de violência. Assim, nessa perspectiva a pergunta que vem a tona é: como ações poderiam ser desenvolvidas para trabalhar esses fatores a partir da escola? Um canal de comunicação muito importante no sentido de liderar ações para construção de vínculos entre a escola e a comunidade que a recebe é a figura do Orientador Educacional, visto que quando os entrevistados foram perguntados sobre algum profissional na escola que fazia esse canal de comunicação escola/família/comunidade na fala dos gestores sempre era apontada a figura do Orientador Educacional. Entre os professores as falas eram menos claras sobre o nome do profissional, apesar de saberem da existência de tal, algumas vezes citavam o “Orientador Edu-

cacional”, outras vezes era chamado de “pessoas da equipe pedagógica”, “Orientadora Pedagógica”, “Coordenador Educacional”, “Coordenadora do turno”. Enfim, o que ficou claro foi o fato de que todos demonstraram entender a necessidade de tal profissional e sabiam que de alguma forma a construção desse canal de comunicação era importante para a escola, para os alunos e para a comunidade.

Vale ressaltar, que percebemos nos relatos que as atribuições desse profissional e a relevância de seu trabalho parecem diluídos na rotina escolar de tal forma que os possíveis benefícios de suas ações se perdem num universo de problemas relatados pelos entrevistados, principalmente com relação ao papel dos pais. Assim, nos pareceu que na falta de participação da família nas atividades da escola, esta última se retraiu na possibilidade de dar a sua contribuição social, inclusive na participação do profissional Orientador Educacional.

Apesar dessa percepção, num contraponto à postura da escola citada no parágrafo anterior, uma experiência nos pareceu digna de nota: a do Colégio Estadual Almirante Barroso. Nessa escola, a diretora, numa atitude diferenciada, construiu um projeto com o objetivo de contribuir e criar laços com as comunidades atendidas por ela, mesmo sendo uma escola numa localidade afastada do centro da cidade e que atende comunidades distantes da mesma, a diretora assim discorre sobre o projeto:

O Colégio Estadual Almirante Barroso vai até você. O CEAB que é da nossa escola Estadual Almirante vai até você. Esse é um projeto que nós montamos e como nós temos aqui três comunidades que atende (sic) os alunos da escola, por exemplo, Ponta Grossa que é a 18km daqui; Comunidade da Goiaba em São Martinho que também é uma distância mais ou menos de 18km e a Comunidade de Tocos. Então nós... essas três comunidades, atendemos essas três comunidades... No primeiro semestre nós ficamos em Ponta Grossa, levamos a escola lá, levei secretária, levei professores, levei lanche, levamos prêmios. Nós temos até o projeto todo montadinho. Aí foi legal, achamos um lugar, chamamos, foi legal. Nós tivemos eu acho que uns (sic) 70% de presença.

Essa atitude de aproximação com as comunidades foi, como relatado, um projeto que partiu da escola não havendo nenhum apoio da SEEDUC. Na verdade, entre as cinco escolas pesquisadas a Escola Estadual Almirante Barroso foi a única em que houve um relato de uma ação objetiva da escola em direção à comunidade.

Ainda que não fiquem claros os objetivos em longo prazo dessa ação, o que percebemos foi a consciência de que a escola pode dar sua contribuição nessas comunidades, atendendo questões que envolvem necessidades sócio-econômicas reais.

No geral, nas demais escolas pesquisadas o que se percebe é mais um lamento da falta da presença da comunidade na escola, da falta de projetos da SEE-DUC envolvendo o tema, do que uma real atitude que envolva a escola com a comunidade.

3.2.2 Causas Familiares

Continuando a nossa análise a partir dos fatores causais de violência de longo prazo, abordaremos agora a questão da realidade familiar construída. Farrington (2002), baseado em pesquisas realizadas por vários outros autores⁶, apresenta indicadores importantes no sentido de um diagnóstico de jovens com potencial para condenação por delinquência a partir de causas familiares. Apesar de reconhecermos que nem todo ato de violência é passível de inscrição penal, acreditamos que esses indicadores são valiosos por tratarem de dados objetivos acerca das causas familiares. A tabela⁷ a seguir apresenta os indicadores compilados por Farrington.

Tabela 4- Relação Causas Familiares e Condenação por Delinquência

Variáveis indicadoras na idade entre 8-10 anos	Sem indicador/ Condenações (%)	Com indicador/ Condenações (%)
Condenação de um dos pais	7	17
Disciplina rígida do pai	8	17
Disciplina rígida da mãe	8	21

⁶ Dentre os autores citados por ele, destacam-se: McCord,1979; McCord,1977; McCord,1996; Gorman-Smith et al., 1996 ; Thornberry et al., 1995; Wadsworth, 1978; Henry et al.,1996; Malinosky-Rummel e Hansen,1993; Len Eron et al.,1991; Widom,1989 e Smith,Thornberry, 1995.

⁷ Como na tabela anterior, esta é uma adaptação de tabela apresentada por Farrington (2002, p.32).

Pais autoritários	8	15
Supervisão deficiente	7	21
Conflito entre os pais	7	18
Família desfeita	8	19

Os dados acima mostram uma relação importante entre filhos com supervisão deficiente e a porcentagem de condenados e não condenados. Portanto, queremos frisar a supervisão dos pais, o acompanhamento destes em relação às atividades dos filhos, e isso passa pela escola. Entendemos que esses indicadores na família precisam ser considerados na elaboração de políticas públicas de prevenção à violência juvenil. É interessante notar como os profissionais entrevistados na nossa pesquisa de campo relataram perceber a supervisão da família nas atividades dos filhos e as políticas públicas de suporte nessa direção.

Começaremos falando sobre os relatos nas entrevistas feitas na Escola Estadual Dom Otaviano de Albuquerque e no CIEP Nilo Peçanha. Nessas escolas encontramos uma discrepância significativa entre as falas dos professores e dos gestores no que diz respeito à supervisão da família nas atividades dos filhos, incluindo as atividades da escola.

A diretora do Dom Otaviano de forma surpreendente relatou “Aqui na escola os pais são presentes, acompanham os filhos, muitos comparecem... A maioria comparece...”. Porém os professores apresentam um olhar diferente sobre essa participação, vejamos: “Acho que dentro de casa é preciso que haja um acompanhamento do que está sendo feito pelo filho [...] os pais precisam conhecer o trabalho que é desenvolvido pela escola, para junto com a escola, família, pode fazer com que o aluno cresça”. Em outro relato, um professor diz: “Olha, falta educação, eu acho, do berço... É bom a família a estar junto, [...], a educação depende deles...a família ajuda bastante”. Um terceiro professor relata “...quando a gente chama a família, na maioria das vezes a gente constata que a família também está deixando a desejar...”. Até a representante da Regional Norte Fluminense aponta em sua fala a falta de supervisão dos pais nas atividades dos filhos na escola “...eu acho que a família está muito afastada dos filhos... Às vezes, no caso da escola, os diretores, para eles conse-

guiem convocar para uma reunião, eles têm que oferecer, às vezes, um lanche, alguma coisa. Arranjar uma razão para poder levar à escola. Então, na nossa realidade de escola pública a família é bem ausente, mesmo, da escola”.

A diretora do CIEP Nilo Peçanha declarou: “aqui com a gente, a família está sempre presente. Sempre que a gente requisita eles estão aqui, e a gente procura sempre fazer reuniões”. Porém, os professores, assim como no Dom Otaviano, relatam uma percepção diferente: “eu percebo atualmente na escola, com os alunos, é o pouco envolvimento da família nas questões dos filhos”. Já outro professor numa fala taxativa diz:

Infelizmente o relacionamento da família com a escola é zero. O que não deveria. É mais um fator que contribui para essa relação aluno/professor e aluno/aluno, porque eu acho que a família deveria estar interagindo com a escola o ano inteiro... A escola como sistema e os pais como família, porque é nula, a participação dos pais na escola, hoje, quase que não existe.

Não podemos afirmar os motivos que motivaram falas tão diferentes em um mesmo ambiente escolar, como o caso das escolas acima referidas, porém as falas dos gestores e professores das outras escolas pesquisadas reforçam a ausência dos pais na supervisão e acompanhamento das atividades dos filhos, no que é possível perceber no cotidiano escolar. Separamos uma dessas falas que nos pareceu bastante significativa, quando uma professora faz uma correlação espontânea entre esse acompanhamento e a prevenção da violência “[...] tudo que está ligado à prevenção tem que ter uma interação, do ambiente dele, familiar, com a própria escola, para poder ter essa sintonia, para o projeto funcionar”. Nesse caso, fica claro que a professora reconhece o papel da interação familiar e com a escola no sentido de construir relacionamentos mais saudáveis. Numa outra fala uma professora declara: “sinceramente a gente não consegue ver a participação dos pais...”

No que diz respeito às políticas para construir e desenvolver o envolvimento dos pais na supervisão dos filhos, novamente o Orientador Educacional aparece como figura importante nessa construção, acompanhado sempre nas falas da equipe pedagógica. Apesar disso, o que percebemos foi a precariedade das ações nessa

direção, sendo o Orientador Educacional, ou alguém que desenvolve atribuições semelhantes à dele (quando há), apenas um mediador de conflitos. Não ocorrendo o que de fato deveria: o trabalho de prevenção através da educação dos pais/responsáveis de como proceder, supervisionando as ações de seus filhos.

Num contraponto a essa necessidade de envolvimento/parceria escola e família, algumas falas de professores nos pareceram preocupantes. Nossa afirmação está em consonância com Oliveira e Marinho-Araujo (2010) que defende que, apesar da família ter como função orientar os sujeitos no desenvolvimento e aquisição de comportamentos aceitos socialmente e a escola ter como função a socialização do saber sistematizado historicamente, eles (família e escola) compartilham a importante tarefa de preparar crianças e adolescentes para a inserção na sociedade.

Ainda citando Oliveira e Marinho-Araujo (2010, p.107), podemos afirmar que a relação escola e família sempre “esteve marcada por movimentos de culpabilização de uma das partes envolvidas, pela ausência de responsabilização compartilhada de todos os envolvidos e pela forte ênfase em situações-problema que ocorrem no contexto escolar.” Entretanto, concordamos com esses autores quando afirmam que independentemente das dificuldades que permeiam a relação escola/família a iniciativa de construir uma relação harmoniosa entre as duas instituições deve ser de responsabilidade da escola e de seus profissionais, já que são os profissionais da escola que têm uma formação específica, são educadores, profissionais da educação. Portanto, enfatizamos que a parceria escola/família deve ser construída a partir da iniciativa da escola e não somente para tratar os problemas quando eles acontecem, mas para a construção conjunta de projetos associados a “eventos positivos e agradáveis e que, efetivamente, contribua com os processos de socialização, aprendizagem e desenvolvimento” (MARINHO-ARAUJO, 2010).

Portanto, está posta a necessidade de construir caminhos para uma educação voltados a diferentes aspectos da formação humana, ou seja, que contribua para além de assimilação de conteúdos, mas também para o desenvolvimento psicossocial dos alunos, assumindo papel preponderante na vida dos educandos, sem obviamente substituir as famílias, mas trabalhando em parceria para o acompanhamento dos jovens.

Para melhor compreensão da nossa preocupação em relação à percepção dos professores no que diz respeito à necessidade de ação dos educadores e da escola, vejamos as falas a seguir: “[...] a educação deles depende, eu acho que tem que vir de casa, a gente tem que passar conteúdo não educação”. Ou seja, na concepção dessa professora a escola não contribui com educação. Outra professora relata: “muitas das obrigações que os pais deveriam ter, estão delegando para a escola. É... fica complicado, porque educar é diferente, vamos dizer a função do educador na sala de aula é diferente de educar dentro da família”. Por esta e outras falas, percebe-se, assim, um desgaste, uma sobrecarga, em relação à função docente, uma sobrecarga de atribuições, num contexto em que não se consegue efetivar uma participação, um incentivo, uma instrução no acompanhamento que os pais devem dar a seus filhos.

Outro professor afirma: “A maioria dos alunos não têm muito respeito ao professor... a maioria desses alunos... tem a questão da droga na família, a questão da bebida, então tudo está relacionado à família”. Na percepção desse entrevistado, todo problema de falta de respeito entre os alunos e professores está relacionado ao papel da família, que certamente têm papel fundamental. Mas se concentrarmos na família toda a responsabilidade e a escola não assumir seu papel na construção educacional, teremos como resultado lógico o abandono do esforço em direção aos alunos que não são acompanhados por suas famílias e isso seria um problema num universo escolar onde, como outro professor declara, “Infelizmente o relacionamento da família com os filhos e com a escola é zero”.

3.2.3 Relacionamentos delinquentes

Continuando nossa análise de fatores causais de violência de longo prazo, no universo juvenil trataremos dos relacionamentos de amizade e suas implicações no possível envolvimento de jovens com episódios de violência, visto que essa percepção nos possibilitará uma melhor compreensão de políticas/ações educacionais que contemplem esse fator.

Farrington (2002, p.36) afirma o seguinte: “O fato de ter amigos delinquentes é um irrefutável prenúncio de violência juvenil”. Notemos que o autor não afirma que os amigos delinquentes seriam a causa da atitude de violência, mas que a delinquência gera vínculos delinquentes e que esses vínculos entre pares causam

delinqüência. Assim, não há como se afirmar categoricamente uma relação de causa e efeito, ou seja, não podemos afirmar que se um jovem que tem amigos delinqüentes se tornará delinqüente e violento, pois ele pode ter se aproximado desse grupo justamente por já estar envolvido com algum tipo de delinqüência, portanto, esse envolvimento deve ser visto como um indicador importante que pode dar suporte a ações direcionadas especificamente a esses grupos.

No que diz respeito à fala dos entrevistados percebemos que todos os gestores de escola, exceto o do CIEP Nilo Peçanha, estavam preocupados com a presença de estranhos no entorno da escola, inclusive com citações de pessoas alheias à comunidade escolar que ficavam fazendo contato com os alunos através dos muros, nas saídas. Sendo, inclusive, relatado por parte dos entrevistados que essas pessoas teriam envolvimento com tráfico de drogas e violência. Percebemos que sempre era demonstrada uma preocupação de que essas pessoas suspeitas pudessem influenciar negativamente os alunos e o ambiente da escola.

A partir dessas declarações percebemos que o receio que houvesse vínculos entre alunos e pessoas envolvidas em delinqüência era uma preocupação generalizada. A gestora da Escola Estadual Almirante Barroso relata: “a quantidade de pessoas que ficavam na escola aguardando os alunos saírem... às vezes subiam no muro, queriam conversar com meus alunos através do muro...”. A gestora da Escola Julião Nogueira declara sobre esses possíveis delinqüentes: “até alguns alunos, ex- alunos que já saiu (sic) da escola, ficavam trazendo problemas na frente da escola...essa galera que ficava aqui inclusive do tráfico...perto do bar...passavam de moto e tinham alunos nossos envolvidos...e eu ia lá e dizia: Gente! O que vocês estão fazendo aqui? Não é estudando!?” A gestora da Escola Dom Otaviano faz o seguinte relato sobre pessoas no entorno da escola: “Algumas pessoas, mesmo depois dos policiais⁸, no início, ficavam passando aqui na frente, xingando os policiais...inclusive uns alunos foram atropelados aqui na frente, por uns de moto...a frente da escola ficava cheia dessas pessoas...no final de semana como não tinha vigia de dia eles entravam para dentro da escola”

Entretanto, nas entrevistas com os professores, ao serem perguntados sobre as principais fatores que poderiam desenvolver o potencial de violência somente dois enunciaram a convivência com pares ou colegas violentos como um dos dois

⁸ A diretora se refere a esse “depois dos policiais” ao período de início de implementação do PROEIS na escola em que a mesma é gestora.

fatores mais importantes para o desenvolvimento do potencial de violência entre os jovens. Porém, o acesso a drogas foi uma preocupação constante, inclusive citado por dez dos quinze entrevistados como um dos dois fatores mais importantes para o desenvolvimento do potencial de violência, realidade que acaba trazendo à tona mais uma vez a questão dos relacionamentos entre pares e colegas, já que é possível interligar esses relacionamentos com o acesso a drogas, mesmo quando nenhum professor faz claramente essa correlação. O que supomos é que um colega que oferece drogas a outro, seja dentro da escola ou não, seria uma manifestação de como as influências de pares ou colegas envolvidos em delinquência seriam uma causa importante no desenvolvimento de potencial de violência, considerando que esse acesso seria um fator importante no desenvolvimento desse potencial.

No que diz respeito ao fator que ora tratamos, o PROEIS foi a política pública citada entre os gestores de escola e a representante da Regional Norte Fluminense como muito importante na prevenção e enfrentamento desse fator no ambiente escola. As falas foram bastante contundentes no sentido de frisar os benefícios da presença do policial militar: “Eu acho que isso é uma segurança para a escola. E para a gente eu acho que também é uma segurança.”; “Externamente as pessoas estranhas a escola diminuiram... Ano passado, por exemplo, tinha...pessoas de fora, até alguns alunos, ex-alunos que já saiu (sic) da escola, ficavam trazendo problemas na frente da escola, esse ano não tem mais isso...a presença do policial...pode intimidar sim, essa galera que ficava aqui, inclusive até do tráfico”; “Com o policial aqui dentro da escola, inibe a presença desses elementos aqui ao redor da escola. Acabaram as aglomeraçõeszinhas que as vezes tinha aqui, acabou, não tem mais. Você entra e sai a toda hora e não tem mais ninguém ali pela frente.”; “Melhorou bastante, eles não se envolvem em nosso processo pedagógico, só a presença trouxe efeito positivo, evitou pessoas estranhas na parte de fora da escola”.

No caso dos professores, conforme falamos anteriormente, as falas não apontaram para os relacionamentos com delinquentes como uma importante preocupação no desenvolvimento do potencial de violência. Por isso, quando perguntados sobre a presença do policial nenhum deles fez menção de benefícios no sentido de prevenção de relacionamentos delinquentes.

Percebemos, desta forma, que não há consonância entre a percepção dos professores com a dos gestores no que se refere à convivência com delinquentes como fator de desenvolvimento no potencial de violência e que a presença da polícia

na escola ajudou a evitar isso. No entanto, uma reflexão a fazer é, estaria o policial em todos os lugares onde jovens envolvidos em delinquência estão e esses jovens vão? Se não, outra pista para reflexão, não seria a educação e o diálogo fundamentais na prevenção desse envolvimento? Será que nessa perspectiva a escola teria alguma contribuição a dar?

3.3 Fatores causais de violência de curto prazo

Agora que já abordamos os olhar dos agentes escolares a partir dos fatores causais de longo prazo, buscaremos analisar e apresentar o olhar dos educadores entrevistados tomando como referencial os fatores causais de curto prazo, a saber: acontecimentos da vida e oportunidades circunstanciais. Lembramos que estes fatores dependem de influências motivadoras imediatas e são variáveis de curto prazo vinculadas a motivações internas ao indivíduo e a oportunidades de vítimas potenciais, visto que diante de uma ocasião para violência a decisão de praticá-la ou não depende de processos de pensamento que segundo Farrington (2002, p.41): “incluem o exame dos custos e benefícios da violência e das probabilidades e riscos a ela associados, tais como percebidos pela pessoa, e também os repertórios comportamentais acumulados.”

3.3.1 “Acontecimentos da vida”

Sabemos que tratar da questão dos “acontecimentos da vida” extrapola as causas construídas no ambiente escolar, porém, nesse trabalho nossa análise acontece a partir do universo escolar, daí nossa necessidade de um recorte diante de tantas possibilidades de observar esse potencial de violência, pois consideramos apenas as variáveis que pudemos observar dentro das escolas selecionadas.

Os fatores causais ligados a acontecimentos da vida são fatores que promovem no indivíduo tédio, irritação, frustração e podem mesmo levar um indivíduo a beber até ficar embriagado. Estes fatores são importantes porque influenciam em decisões subjetivas que podem sucumbir em atos de violência das mais diversas categorias, lembrando que essas decisões subjetivas são sempre tomadas por impulso quando o ambiente corrobora para essa tomada de decisões.

O relacionamento entre os alunos e entre os alunos e professores no cotidiano escolar é um fator que percebemos como fator de instabilidade para os jovens dentro do universo escolar que pode gerar violência a partir da hostilidade, tédio e irritação, e que percebemos nas falas ser de grande preocupação entre os gestores, e também entre os professores.

Nas entrevistas percebemos que as opiniões acerca das relações entre os alunos e entre os alunos e professores mostram uma complexidade de opiniões que chegam em alguns momentos a serem contraditórias.

Para que possamos entender melhor a afirmação acima podemos exemplificar o fato de que numa mesma escola tivemos entrevistados que vêem com bons olhos as relações entre os alunos e também entre alunos e professores e outros que vêem de forma muito ruim uma das relações ou até mesmos as duas. Além dessa complexidade, temos entre os entrevistados concepções diversas sobre as causas, tanto dos bons relacionamentos, como dos relacionamentos declarados como ruins.

Portanto, começaremos exemplificando o caso da Escola Constantino Fernandes. Nessa escola ao serem perguntados sobre como viam a relação entre os alunos e entre os alunos e professores, a gestora e uma professora demonstram insatisfação com o comportamento dos alunos entre eles e com os professores. A gestora assim declara:

[...] é só olhar um para o outro e eles já estão se alterando, e a gente trabalha isso o tempo todo em sala de aula [...] São extremamente agitados, hoje em dia eu tenho observado, aqui a gente tem um controle total, a gente está em cima o tempo todo... [...] a gente está o tempo todo em cima disso sobre a questão da intolerância com eles.

E também a professora da mesma escola declara: “Eu percebo uma falta de respeito muito grande, cada ano que passa é pior a falta de respeito entre eles, e com a gente, e muita falta de educação aí mesmo”. Parece-nos que a tensão fruto desses relacionamentos, no olhar dessas entrevistadas, é de inteira responsabilidade dos alunos.

Contudo, ainda nessa escola, duas outras professoras destoam, pelo menos em parte, das opiniões apresentadas anteriormente, uma delas declara:

Entre os alunos existe uma cumplicidade, eles têm a mesma faixa etária, eles têm os mesmos interesses, então a gente vê uma grande maioria em clima de cumplicidade. E a relação com o professor, eu assim, vejo que é uma relação muito complexa, porque os interesses deles acabam sendo o oposto do que a escola, da proposta educacional.

Nesse depoimento percebemos que a professora concorda com a dificuldade de relacionamento com os professores, mas percebe o relacionamento entre os alunos de forma mais positiva do que as duas entrevistadas anteriores.

Com um olhar ainda mais diferenciado outra professora da mesma escola declara:

Eu acho que aluno é aluno, então cada turma tem o seu grupo de amigos, o seu círculo de amigos, se identificam mais ou não com algum professor, uns um pouco mais, outros um pouco menos. As turmas que eu tenho, teve até a questão daquele probleminha que a gente teve, com a votação para escolher o melhor professor e tal, cada turma escolheu um. Então, assim, eu fui escolhida para uma, eu nem gostei muito.

Essa professora minimiza o problema entre os alunos e coloca em foco na interação professor-aluno, inclusive fazendo menção de um concurso que houve na escola para as turmas escolherem os melhores professores, onde umas das turmas a escolheu. Daí ela afirma que na relação professor/aluno existe o fator identificação, que seria importante numa relação mais proveitosa.

Continuando nesse intuito de apresentar essa pluralidade de concepções sobre o ambiente formado na relação entre os alunos e entre os alunos e professores, vamos agora deter nosso olhar nas falas do CIEP Nilo Peçanha, entendemos como importante isso porque a pluralidade de olhares e declarações nessa escola nos parece ser enriquecedora para nossa compreensão.

Começaremos pela fala da gestora da escola, ela diz:

No geral, a gente percebe que a integração nem sempre é a mesma, existe assim altos e baixos. Às vezes é tranquilo, às vezes a gente percebe uma certa agressividade por parte do aluno. Então, pode-se dizer que não é totalmente tranquilo, é uma relação, como se diz, oscilante.

Para essa gestora não existem parâmetros muito claros sobre o porquê dos problemas nas relações entre os jovens, nem quem são os responsáveis nesse

processo que, como temos proposto, pode ser um fator causal de violência, a fala se limita a afirmar a inconstância nos relacionamentos.

Num outro olhar, uma professora dessa mesma escola relata: “Entre eles eu acho até a socialização boa, porque a faixa etária, vamos dizer, é homogênea, então eles têm uma interação, uma socialização boa entre eles. Com os professores, como eu também trabalho à noite, depende muito da postura também do professor”. Essa professora vê a relação entre os alunos como boa e ainda propõe uma explicação para isso, afirmando que através da homogeneidade de idade e, nos pareceu também de cultura, seria o motivo da boa relação entre eles. Porém, na opinião dessa professora nos parece vir à tona novamente a diferença que as ações docentes e as formas de interação com os alunos podem fazer no ambiente escolar.

Ainda tratando das falas dessa mesma escola outra professora declara:

Acho que está existindo muita violência porque o aluno está perdido e o professor também [...] O aluno vem para a escola buscar, hoje, no décimo segundo ano, terceiro milênio, ele vem buscar uma segurança, ele quer um conhecimento para estar enfrentando essa vida maluca aí fora. Ele acha que na escola ele vai encontrar e chega aqui não encontra isso. E, o professor, também, está perdido porque o professor ele deveria ter mais condições de capacitações maiores para repassar um mundo atual para eles, dando noção de direitos e deveres. Mas, é uma falha, eu acho, que do sistema [...] entre os alunos há uma relação meio que agressiva. Não é mais como antigamente, entende? Eu acho meio agressiva entre eles. É muita briga, é muita falta de amizade mesmo entre eles.

A fala dessa professora foi muito contundente quando ela declara que alunos e professores estão “perdidos” sem saber como podem construir um conhecimento para enfrentar a vida, nesse momento lembrar as palavras de Arendt (1992, p.239) pode ser um norte de reflexão importante quanto às causas desse estar “perdido” docente. Nas palavras da filósofa:

A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Em face da criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo.

Até aqui as falas dos professores não nos pareceram falas de quem tem se colocado como protagonista no processo escolar, ou como representante de todos

os adultos. Ainda lembrando Arendt (1992, p.243-244): “É sobretudo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo...”. Assumir essa postura de mediadores não nos parece uma tarefa fácil a construir quando já se tem um culpado para a problemática da escola, a saber, o aluno.

Portanto, acreditamos que não há um consenso sobre como os professores e gestores vêem o comportamento entre alunos e professores e das causas para tais comportamentos. Entretanto, fazendo uma análise panorâmica das diversas falas nas outras escolas pesquisadas pudemos perceber diferentes perspectivas acerca das interações no cotidiano escolar. Uma das percepções é em relação às motivações dos alunos. Vejamos algumas falas: “O aluno hoje, ele acha que ele pode tudo, tecnologia eu acho que está sendo um problema sério para nós professores. Deveria ser para nos ajudar, mas é um problema sério. Eles acham que eles podem ficar aqui na sala ouvindo aquele sonzinho deles... não pode chamar a atenção! [...] você chama a atenção eles acham, que isso?!... qual é professora?” Quando o professor se coloca como autoridade isso também desagrade os alunos, eles ficam bastante irritados com isso. Vejamos: “Eles não gostam muito da coisa de professor/aluno. Eles encaram o professor como um deles, então a gente tem que saber também... agora, é difícil, existe um momento em que você interage com eles, mas tem que mostrar ao mesmo tempo que você ali na sala é uma autoridade. Então é complicado, não é qualquer professor que consegue fazer, vamos dizer, mediar essa interação”.

Professores mais enfáticos no conteúdo ou que cobram mais disciplina nos horários de forma geral também não agradam, inclusive a insistência pode gerar tensões. Segundo a fala de uma educadora “eles acham que isso [...], conteúdos, disciplina, [...] instantaneamente não vai influenciar na vida deles instantaneamente, então a gente tem aí essa... Dessa maneira, isso acaba afetando no relacionamento com o professor. O professor passa a ser visto como um chato. É aquele que cobra [...]”.

As falas de todos os entrevistados apontam para o fato de que a maioria dos alunos está insatisfeita com a rotina escolar, não com a escola, conforme uma entrevistada relata “a maioria gosta de vir à escola, mas não para estudar, eles gostam mesmo é de ficar no pátio” o que entendemos pelas falas é que a dinâmica da sala de aula, e muitas vezes a relação professor aluno, tem sido uma causa de

tédio e irritação entre os alunos, e mais, os alunos, segundo as falas, se sentem desinteressados e insatisfeitos, fator preocupante no desenvolvimento do potencial de violência. Na preocupação com as disciplinas pode-se estar deixando de lado a possibilidade de contribuir para uma cultura de paz, e mais, talvez o ambiente escolar possa estar potencializando o fator aqui tratado.

Para finalizar nossa abordagem acerca de fatores causais ligados a acontecimentos da vida, vale destacar a questão do uso de drogas ilícitas e de álcool. A preocupação que temos a partir do referencial teórico adotado e que junto com o tédio, irritação, e a frustração, o uso de drogas ilícitas e de álcool acaba vindo associado; servindo como um agente importante de ampliação do potencial de violência juvenil. Porém, em nenhuma das escolas foram relatados por gestores ou professores casos de uso dessas drogas no ambiente escolar, apesar de alguns profissionais relatarem informalmente já terem ouvido falar que um ou outro aluno seria usuário de drogas, entretanto, ninguém confirmou o uso de drogas ilegais ou bebidas entre os alunos nas escolas pesquisadas.

3.3.2 Oportunidades circunstanciais

Continuando na proposta de analisar os fatores causais de violência no curto prazo, trataremos aqui do fator “oportunidades circunstanciais”. Essas oportunidades dizem respeito à forma que a escola é organizada podendo proporcionar maiores ou menores possibilidades de desenvolvimento do potencial de violência juvenil.

Seguindo nossa proposta de analisar o olhar dos entrevistados, percebemos que em relação aos ambientes comuns há uma unanimidade de que são locais que precisam de uma atenção especial, porém por fatores diferentes. Apresentaremos algumas falas dos entrevistados e então faremos pertinentes no decorrer desse processo.

Vejamos as falas de um gestor: “Os problemas acontecem no pátio [...] Os professores reclamam por causa da preocupação com os alunos saem da sala por qualquer motivo”. Agora um professor diz: “a gente está em sala com trinta alunos, aí sei lá, dois, três pedem para sair, e se não voltam logo, o que estão fazendo? Então a gente tem que ter essa preocupação...”. Esses dois exemplos representam a preocupação de todos os entrevistados com a supervisão, isso porque na falta de super-

visão a escola pode deixar de ser uma local propagação de uma “cultura de paz” para se tornar um palco de violência juvenil.

Uma preocupação relatada somente pelos profissionais do CIEP Nilo Peçanha foi a entrada de pessoas estranhas na escola, usando uniformes similares ao da escola. Como não há controle com carteiras de estudantes, uma professora reclama: “qualquer um com uniforme pode entrar, procurando outros alunos. E o que pode acontecer?!”

Na Escola Julião Nogueira a preocupação com a supervisão nas áreas comuns foi vista como importante pela gestora pelos seguintes fatores: “[...] importante porque a questão da droga hoje o negócio está feio. Eu não sei se essa é a solução, mas a questão da droga está uma coisa muito feia. Aqui dentro a gente não tem casos, mas a gente sabe que já aconteceu [...] Em outra fala de uma professora diz:

Eu acho, com certeza, em questão de celular, em questão até de briga, de tratamento, de aluno matando aula [...] eles brigam entre si, eles brigam, eles não se respeitam, essas coisas todas. Então, tem que ter alguém responsável tomando conta deles no pátio.

Enfim, a síntese das falas contém a preocupação com a vigilância por causa do esvaziamento das aulas para ficarem no pátio, por causa da facilidade de entrada de algum estranho que pode comprometer a segurança na escola, por causa do perigo do acesso às drogas, do uso do celular de forma indiscriminada e das brigas entre os alunos.

A preocupação é visível e, na verdade, a supervisão dos jovens nas áreas comuns da escola é um fator relativamente simples, mas importante na prevenção, que nesse caso protege a escola da violência. Porém o que tem sido feito, quais ações tem sido realizadas para atender essa demanda, que apesar da variedade de escola para escola é presente em todas as escolas? Vejamos em algumas falas a percepção das ações que têm sido desenvolvidas ou não no âmbito que tratamos.

Para a gestora da escola Estadual Julião Nogueira:

[...] tem vigilância no pátio, um senhor que fica lá... a gente sente muita necessidade que tenha um inspetor para que conduza: não,

vamos para a sala. E alguém realmente para estar atento ao que eles estejam fazendo, essa movimentação, vão ao banheiro, sim, é um grupo que vai, é um grupo que está no pátio, então a gente realmente precisa.

A fala da gestora aponta para um “senhor”, que na fala da professora não é reconhecido como um inspetor de alunos ou coordenador de turno. E nem ao menos é reconhecido como alguém realiza as funções destes.

Num panorama diferente no Colégio Estadual Constantino Fernandes os gestores e professores reconhecem o trabalho de supervisão de áreas comuns, inclusive reconhecem a ajuda que tal trabalho proporciona. Vejamos a fala de uma professora:

Não, eu acho que tem que ter o pessoal de apoio, como a gente tem aqui que é muito importante para a gente, até porque, de quando a gente libera para eles beberem água, ou sei lá, ir ao banheiro, a gente precisa que tenha alguém vigiando.[...] a gente tem aqui pessoal, Coordenadores de Turma, que nos auxiliam muito. Eles que estão sempre nos ajudando nesses momentos de dificuldades dos alunos, no momento em que as situações extrapolam na sala de aula eles estão nos ajudando, nos orientando.

Em mais uma análise acerca das ações de supervisão nas áreas comuns, percebemos que no CIEP Nilo Peçanha a fala da gestora apontou para a presença de supervisão, porém insuficiente e despreparada para exercer tal função. Vejamos:

Eu acho que para o ambiente escolar se tornar mais seguro, primeiro a gente tem que estar contando aí com um quantitativo grande de funcionários. Porque o que adianta a gente ter uma escola com muitos alunos se a gente não tem um funcionário capacitado para estar ali? Eu acho que começa pelo portão, eles foram contratados, mas não receberam nenhum treinamento.

O atual governo do Estado do Rio de Janeiro considera que para funções que não são consideradas “funções fim” a contratação deve ser temporária, contratações que na fala dessa gestora não estão atendendo as demandas da escola.

Acompanhando a preocupação da gestora do CIEP Nilo Peçanha, a gestora da escola Almirante, mesmo sendo atendida com funcionários terceirizados, relata:

Sim, eu sinto... em primeiro lugar, eu sinto uma falta muito grande do chamado inspetor escolar aqui, que era aquele que nós tínhamos e na nossa época, pelo menos na minha época de estudante nós tínhamos os inspetores. Então essa quadro foi extinto pelo Estado, nós não temos mais. Eu tive uma funcionária que era uma inspetora de aluno, mas já aposentou há uns cinco ou seis anos. Então tá em extinção esse quadro, acabou.

Portanto, na supervisão das partes comuns de todas as escolas são funcionários terceirizados que exercem tais funções, fruto de uma opção política, que no olhar dos gestores que convivem no cotidiano escolar não atendem as demandas dessa função.

Outra ação que foi apresentada em algumas escolas no intuito de auxiliar na supervisão de corredores, pátios e refeitórios foi a instalação de câmeras de segurança nesses ambientes.

Num relato da gestora do Colégio Estadual Dom Otaviano de Albuquerque ela afirma utilizar as câmeras de monitoramento na escola, na compreensão dela, até mesmo a idade de alguns alunos, alguns tem em torno de 11 anos, gera essa necessidade. Porém ela deixa claro que esses equipamentos não foram adquiridos como parte de uma política da SEEDUC, pelo contrário, ela afirma que: para aumentar o acompanhamento dos alunos a câmera foi comprada com a verba da própria escola.

Na mesma perspectiva da gestora Colégio Estadual Dom Otaviano de Albuquerque, a Gestora do CIEP Nilo Peçanha declarou o seguinte: “Nós instalamos com a verba algumas câmeras na escola, mas a escola é muito grande, então não deu para colocar em todos os lugares [...] mas ajuda muito”. Aqui a necessidade é afirmada, o obstáculo para a instalação não é de concepção teórica e sim financeira.

Uma observação pertinente, é que no caso dessas duas escolas, CIEP Nilo Peçanha e Escola Dom Otaviano, as diretoras relatam respectivamente: “Aqui nessa escola é muito tranquilo” “Eu considero o ambiente da escola tranquilo”. Ambas afirmam a tranquilidade do ambiente escolar, mas, num contraponto, buscam medidas de supervisão eletrônica, como é o caso das câmeras.

O que percebemos nas entrevistas é que a supervisão e acompanhamento dos jovens nas áreas comuns da escola foram vistos como deficientes, apesar do pessoal destacado para tal função, entretanto, a supervisão tinha como motivação a “fiscalização” dos jovens e não um acompanhamento para subsidiar o processo educativo. Na verdade as falas apontaram para uma preocupação com a segurança dos profissionais e não com um envolvimento da escola no processo de formação para a paz e prevenção da violência juvenil.

3.4 Fatores causais de reforço ou aprendizado

A Teoria Diagramática de Violência Juvenil propõe para além dos fatores causais de violência de longo e de curto prazo uma compreensão de como se pode tratar os episódios de violência juvenil, se a prevenção não for o suficiente, de forma a evitar o reforço da violência, construindo assim, um aprendizado que possa romper com o ciclo de violência.

Nesse aspecto, ao serem perguntados como foram orientados a tratar quando algum aluno se envolve em algum tipo de violência, seja como vítima ou agressor, os profissionais entrevistados responderam de forma bastante plural. Tomemos algumas falas que nos pareceram relevantes para nossa discussão.

No Colégio Estadual Constantino Fernandes, as falas de alguns professores apontaram para tentativas iniciais de diálogo e se não houvesse sucesso deveria se chamar a coordenação para auxiliar nesses momentos, outros levam direto para a coordenação, que acaba dando o tratamento a questão. Vejamos:

A princípio, enquanto professores a gente tenta resolver da melhor maneira, seja conversando sobre a questão da violência, conversando sobre a questão do respeito ao próximo. Depois, a nossa orientação é buscar o auxílio da Coordenação de Turma, e da direção.

Outro professor diz como trata quando acontecem casos de violência que ele toma ciência:

[...] se for dentro da escola a gente chama o pessoal de apoio, tem uns três ou quatro, umas quatro pessoas que são do apoio, então a gente chama, e ele aciona o Diretor ou a coordenação, primeiro a coordenação, se o caso for um pouco mais grave o Diretor. E a gente traz a criança para a sala da coordenação, conversa. Em alguns casos já foi preciso chamar realmente os pais. Fora da escola a gente sabe que acontece, mas a gente não se envolve.

No caso dessa mesma escola a equipe de direção e coordenação nos pareceu assumir tratar de episódios de violência, ficando claro que os professores aplicam protocolos pessoais quando necessário, mas ficando a abordagem final com tal equipe. Vejamos então como a gestora da escola descreve o protocolo que ela utiliza:

Quando acontece alguma coisa dentro da escola a primeira coisa que a gente faz é chamar os responsáveis. A primeira coisa que a gente faz. Houve algum tipo de empurrão, um tapa, ou alguma coisa assim, que chega a encostar a mão no outro, a primeira coisa que a gente faz: coloca os dois aqui na coordenação, liga para os responsáveis: precisamos de vocês aqui na escola, agora. [...] olha, o seu filho agiu de forma agressiva com o colega por causa de motivo bobo, qualquer coisinha está empurrando. Porque a gente precisa que eles saibam, porque às vezes os filhos em casa não abrem nem a boca, e chega aqui na escola e têm outro comportamento. A gente precisa saber o porquê desse comportamento. No caso de uma agressão leve, se for um empurrão, uma coisa assim, então, no caso, os responsáveis são chamados, conversa com os responsáveis, e a gente faz a ocorrência no livro da escola, registra no livro de ocorrência, e os pais assinam, a direção, e a coordenação, e os envolvidos, todos assinam. Quando as ocorrências são casos recorrentes, muitas e muitas ocorrências, a gente faz um relatório e envia para a Regional. Tanto para a Regional quanto para o Conselho Tutelar, porque aí o Conselho vai buscar a família para ver o que está acontecendo. Só teve um caso desses que o aluno até... a mãe preferiu tirar o filho da escola.

Na fala da gestora encontramos o procedimento adotado, mas que, no entanto, é desconhecido dos professores entrevistados, reforçando nossa percepção de que cada um utiliza-se de um protocolo de ações próprio.

Agora, analisando as falas dos professores da Escola Estadual Dom Otaviano de Albuquerque percebemos três concepções distintas. Vejamos a primeira:

Olha, eu não me lembro de ter recebido nenhuma orientação sobre isso, mas, geralmente quando não é algo tão grave, procuro resolver eu mesmo com os alunos dentro da sala de aula. Algumas outras situações é necessário sair da sala de aula com os alunos envolvidos e conversar com eles. E quando há algo muito mais grave, é passado para a direção da escola.

Em outra fala um professor afirma:

A princípio a gente chama para conversar, comunica a família, traz a família à escola, e é aquela conversa coletiva, família, professor, escola, e coordenador, a Edilene, a Orientadora Educacional, e aí expõe a situação e leva o aluno a atender o que foi feito, leva o aluno a ver que não é por aí, e é assim que a gente funciona.

Nessas duas falas os professores afirmam ter participação nesse processo, ainda que não tenham compreensão plena da possibilidade do reforço da violência dependendo de suas atitudes. Agora, vejamos a fala dessa outra professora: “Bom, a gente traz para a Edilene [...] a orientadora. Aí a gente traz para ela que ela resolve. A gente tenta não se meter muito nessa história, a gente tem que ficar professor dentro de sala de aula. Briga entre eles, a gente traz para ela, e ela já é especializada nisso.” Na fala dessa professora fica claro a incompreensão de seu papel e da importância de uma devida abordagem para abrirmos a possibilidade de quebrarmos o ciclo de violência.

Reforçando a multiplicidade de abordagens, a gestora da mesma escola afirma: “se for um problema leve só conversa com o aluno, se for mais grave socorre o aluno, liga para o responsável e o aluno agressor só entra com ele, dependendo da gravidade leva para regional”. Em nenhum momento é citado código de convivência⁹, profissionais especializados, regimento interno, conselho tutelar etc. O que nos pareceu foi uma ausência de protocolos definidos nesses casos.

⁹

Na escola Estadual Constantino, por iniciativa da direção, foi elaborado um pacto de convivência, porém nas entrevistas ninguém citou tal pacto, até que o entrevistador informalmente disse que tinha visto um cartaz sobre o assunto, aí a gestora se manifestou: “nós pusemos algumas regras, o que o aluno espera do professor, então o aluno cobra isso do professor, e o professor também cobra do aluno que ele tenha mais resposta.”. Porém esse pacto não foi citado por nenhum professor nas entrevistas.

Na Escola Estadual Almirante Barroso as falas também são plurais, vejamos:

Bom, eu nunca fui orientado. A gente realmente tenta que isso não aconteça. Ou então quando a gente percebe alguma coisa que pode acontecer, um tipo de brincadeira que pode gerar uma certa violência, a gente tenta amenizar a coisa, para não acontecer, mas, orientado eu nunca fui. Às vezes a gente, pode ser no momento, a gente interceder alguma coisa, e acabar levando alguma coisa, um troco, mas eu nunca fui orientado não. Mas a maneira como eu me comporto é dessa forma, eu vejo alguma que não está, que pode gerar alguma coisa, eu tento cortar o mal logo pela raiz, para depois não acontecer as coisas.

Nesse caso o professor percebe que sua ação tem relevância, mas age sem seguir nenhum tipo de protocolo, nem ao menos busca comunicar aos gestores.

Vejamos outra fala:

A maioria das vezes a gente vai lá e tenta acalmar, levamos para a Secretaria, e lá na Secretaria é conversado da melhor maneira possível, aí a gente dá um comunicado para os pais virem conversar. Quando é um caso mais grave dá uma suspensão aí de uns três dias, e quando acontecem casos mais graves, aí dá um convite, falam um convite, para a retirada. Ele é transferido através de um convite. Já houve, mas não foi agora, já tem algum tempinho, e foi convidado.

Nessa fala, intuitivamente o professor reconhece a importância de sua ação e também a importância da participação da direção dos pais.

Vejamos, por fim, a fala da gestora da mesma escola quando é perguntada sobre como lidar com casos de violência:

Dependendo da gravidade, do caso como está, o educador trás direto as duas pessoas, as vítimas ou os agressores... a primeira coisa que eu falo com eles: comunica logo a gente aqui dentro... aí aqui primeiro eu tenho um diálogo com os dois ou com as pessoas envolvidas e o professor junto e faço o registro. Se necessário, chamo as famílias... conseguindo ser ajustado com as famílias...os alunos levam suas advertências, dependendo também da gravidade do fato tá?!, Às vezes eu posso dar uma advertência pra ele ficar em casa um dia, dependendo de como foi o fato.

Assim como na fala dos professores, em nenhum momento a gestora cita o código de convivência, profissionais especializados, regimento interno, conselho tutelar, ou até mesmo a Regional. O que nos pareceu foi que novamente existe uma ausência de protocolos definidos nesses casos.

Confirmando a afirmação acima apresentaremos a fala da própria gestora da regional, vejamos como a abordagem dela é diferente das outras até aqui apresentadas:

Os procedimentos são esses que eu estou te falando, a gente convoca, a gente conversa, tenta amenizar. Com o diretor, com o professor, com o agressor, a gente ouve todos. É, a gente ouve as partes. Se for possível até instaura uma sindicância, dependendo do caso, a gente trabalha muito com sindicância também, e se for o caso, que a gente achar melhor, que a gente transfira aquele professor para outra unidade escolar, a gente também, nesses casos, a gente transfere. É, às vezes ele até pede, ele acha melhor, aquela comunidade ali está difícil para ele. A gente já teve casos assim, de professores que a gente teve que transferir de escola por causa da comunidade.

Essa percepção da falta de protocolos em tratar problemas envolvendo violência nos pareceu justificável quando perguntamos aos profissionais entrevistados se algum deles tinha recebido algum treinamento para lidar com situações de violência no dia a dia escolar, todos responderam que nunca tinham recebido treinamento, porém entendemos ser importante citar algumas das falas que nos pareceram apresentar percepções muito relevantes. Vejamos: “Não. Nunca recebi orientação. Na verdade a gente chega, toma posse, e é posto em sala de aula, pura e simples. Não há uma orientação, um preparo. É o que deveria acontecer, ter uma adaptação das pessoas. Eu pura e simplesmente tomei posse e assumi. Foi isso...” Essa fala mostra um professor que para além de um simples não em sua resposta, ele tenta demonstrar como é o procedimento para assumir uma turma, desvelando a falta de um mínimo de preparação que vá além dos conteúdos aprendidos na universidade.

As falas a seguir mostram como os profissionais que não usufruem de treinamento acabam construindo protocolos próprios para lidar com as mais diversas situações de violência.

Na primeira, notamos o seguinte:

[...] digamos que, quando entramos muitas vezes a gente pode se deparar com situações difíceis, mas a própria experiência vai nos mostrando em como usar o bom senso, e tentar resolver da melhor maneira possível. É a prática! [...] a gente vai aprendendo mesmo com a experiência, porque, eu sempre falo para os meus colegas aqui, e tal, eu sou um professor que eu busco amenizar a situação. Então, se eles estão brigando lá, eu: opa, o que está acontecendo? Aí eu meio que tento falar na língua deles: o que está acontecendo aqui, qual é a parada, vamos tentar resolver isso aqui, o que o colega fez, o que ele está falando, e por que você falou isso? eu vou tentando resolver ali. Em vários casos eu consigo, em vários momentos eu consigo amenizar a situação. Mas em algum caso que eu não tenha conseguido, eu acionei a direção.

Já na segunda fala uma professora relata: “Infelizmente não. Eu nunca recebi esse tratamento, esse treinamento, mas gostaria até...” Depois então ela apresenta sua preocupação com os professores que lecionarão no futuro, ela percebe que a violência juvenil pode piorar muito no futuro e em tom de passividade declara:

[...] o que eu observo a cada ano que eu passo, é que está mais problemático. Ser professor é uma profissão que está... eu já estou saindo, graças a Deus, mas me preocupo com os colegas que estão em início de carreira, porque eu percebo que a violência entre os jovens cada ano está pior.

Finalizando, as falas deixam claro que existe uma falta de aplicação de protocolos claros para lidar com casos de violência dentro da escola, que dirá tratar jovens que se envolvem em violência em outros ambientes. Falamos em falta de aplicação de protocolos porque todos os gestores afirmaram ter um regimento interno que contemplava como os casos de violência deveriam ser tratados. Portanto, se existem esses documentos nos intriga as falas apontarem para a ausência de treinamento nas escolas pesquisadas. A ausência de treinamento é confirmada tanto por parte dos gestores como dos professores, ainda que ninguém conheça a causa de tal ausência.

Diante desses questionamentos a gestora da Regional Norte Fluminense quando perguntada se existia algum treinamento aos educadores para lidarem com

situações de violência no dia a dia escolar, acabando contrapondo as gestoras de escola e professores e afirma:

Sempre a gente tem assim esses cursos de formação que oferecem, a gente está sempre... A própria SEEDUC oferece muita capacitação, cursos, tem assim alguns dias para treinamento. É, a gente tem essa parte da sexualidade, tem projeto, e sempre um gancho que está dentro dos temas, essa parte da violência, a droga, tudo dentro dos temas transversais, então a gente sempre está convidando eles para participarem de formação, de cursos, às vezes seminários. A SEEDUC oferece muito, o Estado está sempre oferecendo ao professor.

Nesse quadro não conseguimos alcançar pelas falas a realidade dos fatos, já que na incongruência das explicações acerca da mesma pergunta só nos restou a perplexidade diante de como esse despreparo pode ser um hiato para que procedimentos inadequados gerem reforço da violência, punição ou rotulação ao invés de um aprendizado que poderia se um canal na quebra o ciclo de violência.

3.5 A presença policial na escola

Como os agentes escolares percebem a presença do policial do PROEIS na escola e quais percepções podemos retirar dessas falas é o que veremos agora.

A gestora de Regional Norte Fluminense ao ser perguntada sobre o seu olhar sobre a presença do policial declarou:

A minha opinião, eu acho que é uma coisa boa, não digo até assim, muito na nossa realidade, mas na realidade lá do grande Rio, você vê que tem escolas nossas que são dentro de favela, comunidades. Eu acho que isso é uma segurança para a escola. E para a gente eu acho que também é uma segurança. Não vejo, assim, tanta necessidade [...].

Agora vejamos as falas na Escola Estadual Almirante Barroso. A gestora declara: ““ Eu como diretora acho muito bom o projeto, não atrapalhou em nada. Só ficamos, assim, surpresos, porque que nós recebemos o projeto, nós não pedimos,

tanto que a gente tem um DPO aqui perto”. Agora a fala dos professores: “ Eu acho que é necessária, porque realmente impede muitas coisas se desenvolver. Então eu acho necessário sim. Não é um projeto ruim não. Eu sei que a polícia pode intimidar de uma certa forma”. Outra declara:

Não teve assim problema nenhum para eles resolverem, graças a Deus, por até ser uma escola tranqüila. E o que eu falei, eu não sei se seria a presença dele o correto, ou se seria um outro tipo de profissional da área educacional mesmo, para fazer. Eu pensei um orientador educacional, um psicólogo, na minha cabeça seria mais esse profissional do que o policial.”

Reforçando a fala anterior uma professora declara: “[...] só que também eu não sei se é o que resolveria. Eu acho que teria que ter uma equipe, não só o policial como eu falei, esses outros profissionais, Assistente Social, Psicólogo”.

Apenas uma professora dessa escola percebeu a importância do policial enquanto agente de intimidação. No entanto, as outras falas mostram que intuitivamente os educadores percebem que o espaço escolar poderia ser melhor trabalhado se fosse atendido por outros profissionais. O que se percebe é que os educadores não assumem uma atitude frente à prevenção da violência juvenil, mas também percebem que a presença do policial não seria a solução, ainda que não a descartem. Outra percepção foi o não conhecimento por nenhum dos entrevistados da escola sobre o porquê a escola recebeu o PROEIS, inclusive a fala da gestora sobre a proximidade do DPO deixa isso bem claro.

Numa outra escola, o Colégio Estadual Constantino Fernandes, a falas estão distribuídas assim: A gestora declara; “eles não interferem no andamento da escola em momento algum. Até porque não tivemos nenhuma ocorrência ainda que fosse preciso acionar o policial.”. Entre os professores as falas são assim: “antigamente existia, respeitar o professor, ele é autoridade, e nós estamos assim, totalmente desprovidos disso, o que é triste, e a gente não está conseguindo passar isso para eles, essa questão da autoridade. Aí a polícia vem para isso. não deveria acontecer, mas...”. Numa outra fala: “E eu não entendo o que ele está fazendo ali, qual é o papel dele ali. Junto com o vigia, o vigia e mais o segurança, e aí acontece um problema sério. Eu acho meio complicado.”. Fechamos com a seguinte fala:

O que eu vejo aí é uma falha na implantação do projeto, em que nós professores não temos acesso ao objetivo desse projeto, não sei se outros – eu estou falando por mim – eu não tive acesso ao objetivo desse projeto, vejo assim como o colega viu, na mesma condição o policial ali fazendo a parte dele enquanto policial, mas não vejo uma interação com os alunos. Acho que é o primeiro passo, foi sim válido, vejo como válido, não na função, na questão da imposição da autoridade, mas uma troca, que isso poderia ser, esse projeto poderia estar bem mais elaborado de forma a esclarecer os professores e os alunos, haver uma interação entre o policial que está aqui, e os alunos.

O que percebemos é que não se compreende qual a função do policial na escola, ainda que alguns dos professores evoquem a presença do policial como retomada de autoridade na escola, no entanto não se compreende a função exata do policial na escola, nem o porquê da escolha da escola.

Agora vejamos as falas acerca do assunto no CIEP Nilo Peçanha. A gestora declarou:

No início nós ficamos até com medo, até a própria comunidade escolar, os professores, a gente ficou assim, meio assustados, sem saber qual seria a postura deles, porque é diferente a postura deles lá fora. Mas, agora, eu vejo tranquilidade, eles passam segurança, tranquilidade para a escola e a própria comunidade escolar já se sente mais segura com a presença deles.

No entanto, as falas dos professores são diferenciadas:

[...] eu não sou muito favorável ter uma polícia armada dentro da escola. Não que a polícia não deva vir à escola, eu acho que ela está inserida na sociedade, logo não tem o porquê dela não estar aqui. Só que a forma como está sendo feita é que eu discordo, ter um policial armado num ambiente escolar, que não tem a ver.

Outra professora declara: “moralmente impõe muito. O PROEIS dentro de uma escola, eu acho que como a gente ouve por aí, essas violências nessas escolas, que acontecem, aqui em Campos, e em todo lugar, eu acho que, moralmente, impõe mesmo. É muito bom.” Em mais uma fala outra professora

declara: “[..] eu sinto ainda que precisa ter, vamos dizer, um projeto mais definido, eles vem, ficam lá no pátio, mas eu não vejo muito aqui dentro da escola, do prédio, uma presença mais efetiva. Eles ficam ali como se fossem só vigiando o prédio.”

Novamente percebemos um desconhecimento acerca do PROEIS e do porquê ele foi implantado na escola, no entanto uma questão novamente nos saltou os olhos a crença que a presença do policial vai proporcionar uma recuperação da autoridade na escola, percebemos isso com se declara “eles passam segurança”, ou, “moralmente impõe muito”.

Continuando na análise das falas, vejamos duas falas Escola Estadual Dom Otaviano de Albuquerque que se mostraram interessantes por mostrar a incompreensão do papel da escola: O professor declara: “é bom qualquer forma de monitoramento, fiscalização que está acontecendo na escola, é positiva a presença deles, só que eu acho que poderia ser feito mais”. Em mais uma declaração uma professora da escola diz; “Bom, agora tem esses policiais que ficam aqui, mas eu fico até com pena deles porque eles não podem fazer nada. Nada, nada, nada, a respeito de aluno. Se a gente não pode, imagine eles.” Não podemos nem imaginar o que ela queria que os policiais fizessem com os alunos.

Nas últimas falas que queremos analisar vamos apresentar as da Escola Estadual Julião Nogueira.

A fala da gestora foi assim: “não se sabe as funções do policial no dia a dia, mas externamente as pessoas estranhas à escola diminuíram”. Os professores relatam: “Olha, na realidade eu entendo que seja positivo porque existe realmente aquele grupo que respeite, que entenda que essa pessoa esteja aqui para nos ajudar, para dar uma certa paz”. Outra professora diz:

[...] acho isso muito importante. Eles muitas vezes passam pelas salas, olham para ver se está tudo bem, às vezes perguntam também para os professores se estão precisando de alguma ajuda, se está tudo bem. E no pátio também eu estou sempre vendo a presença deles e sempre assim, procurando ver se tem algum problema que possa ser solucionado.

Ou seja, mais uma vez o desconhecimento do PROEIS e de sua necessidade é confirmado, mas também é confirmada a percepção dos professores de que a figura do policial poderia representar um resgate do respeito e de “certa paz”.

Concluimos nossa análise, sintetizando nossas percepções da seguinte forma: Em todas as escolas percebemos um desconhecimento acerca do PROEIS e do porquê ele foi implantando, também percebemos educadores perdidos no meio de expectativas sociais e governamentais e sem saber o que fazer, pois afirmam que os alunos não os respeitam, muitos declararam que parecem que estão falando com as paredes, por isso tem a esperança de que a presença do policial vai proporcionar uma recuperação da autoridade na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito se pôde perceber através da pesquisa realizada com sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar sob o ângulo da docência e da gestão na escola. No que concerne ao tema central deste trabalho, quanto às causas comunitárias, somente um dos gestores apontou a importância das causas comunitárias como causadoras de violência juvenil de longo prazo. Por estas considerações, percebe-se que este não é um fator percebido na medida em que precisa ser por cinco dos seis profissionais que lideram as instituições. Entretanto, diferentemente dos gestores, dos quinze professores entrevistados nove declararam as causas comunitárias como importantes no desenvolvimento do potencial de violência.

Quando perguntados sobre a existência de algum profissional na escola responsável por desenvolver o envolvimento escola/comunidade a figura do Orientador Educacional, ou um profissional que desenvolvia as atribuições dele, foi citado, inclusive pelos gestores, que apesar de não reconhecerem as causas comunitárias como importantes no desenvolvimento do potencial de violência, reconhecem a importância do Orientador Educacional e do seu trabalho, numa demonstração de que ainda não existe clareza desse fator causal, mas o dia-a-dia aponta para a necessidade de maior interação e compartilhar da escola com a comunidade que ela atende.

Entretanto, com exceção do Colégio Estadual Almirante Barroso, todas as outras escolas pesquisadas demonstraram, através das falas de seus agentes, que o trabalho do Orientador Educacional fica diluído na rotina escolar e acaba por se resumir na resolução de problemas disciplinares dentro da própria escola, não alcançando o trabalho de prevenção e educação na comunidade servida pela mesma.

Para além da deficiência do trabalho dos profissionais Orientadores Educacionais percebe-se que as políticas estaduais não contemplam ações no sentido de contratar profissionais que possam realizar a interação para a prevenção com a comunidade, inclusive nenhuma das escolas tem Assistentes Sociais ou Psicólogos em seu quadro funcional.

Uma iniciativa digna de nota foi a do Colégio Estadual Almirante Barroso, que mesmo sem ter nenhum profissional para desenvolver tal interação, realiza um projeto autônomo buscando uma aproximação escola/comunidade, entretanto o projeto é embrionário e não encontra ressonância na SEEDUC.

Quanto às causas familiares de desenvolvimento da violência juvenil, todos os profissionais pesquisados, exceto as gestoras Colégio Estadual Dom Otaviano e do CIEP Nilo Peçanha, demonstraram uma insatisfação quanto a supervisão que os pais exercem sobre os filhos, entretanto não foi citada nenhuma ação sendo feita no sentido de orientar os pais, na verdade o que ficou claro foi o que Oliveira, Marinho-Araújo (2010) chamam de “culpabilização”, ou seja, os profissionais da escola culpam os pais pela omissão na supervisão dos filhos e acabam não compartilhando responsabilidade de educar os pais para essa supervisão.

O que percebemos que os gestores em sua maioria e todos os professores não compreendem a responsabilidade que tem nesse aprendizado, inclusive dos pais, e agem como se a sua responsabilidade educacional fosse apenas de transmissão de conteúdos, característica meritocrata, abandonando todo o esforço em relação aos alunos que não são acompanhados pelos pais, acabando por não contribuir para a prevenção da violência juvenil.

Sobre a questão dos relacionamentos delinquentes, esse aspecto foi uma preocupação declarada por todos os gestores, exceto a diretoria do CIEP Nilo Peçanha. A preocupação se mostrou relacionada à presença de possíveis delinquentes ao redor da escola e a influência negativa que essas pessoas podiam exercer sobre os alunos. No caso dos professores nenhuma fala apontou os relacionamentos delinquentes como fator importante no desenvolvimento do potencial de violência.

No que diz respeito a esse fator e a presença do policial do PROEIS, percebemos que os gestores afirmam que a presença deles é importante para evitar o relacionamento com delinquentes, diferentemente dos professores que não percebem dessa forma, até porque os professores nem percebem a convivência com delinquentes como fator de desenvolvimento no potencial de violência.

Analisando essas perspectivas, percebemos que os professores não imputam o devido valor a essa causa, como também percebemos o exacerbado valor que se dá à prevenção focalizada no policial, já que ele não pode estar em todos os lugares com os alunos, mas a educação que eles recebem sim, e nesse prisma é que a escola se omite, descansando na presença policial.

Vistas conclusões sobre os fatores causais de longo prazo, vamos agora fazer considerações sobre os fatores causais de curto prazo.

No que diz respeito ao fator de curto prazo “oportunidades circunstanciais”, percebemos nas entrevistas que a supervisão e acompanhamento dos jovens nas

áreas comuns da escola foram vistos como deficientes por todos os entrevistados. Existe pessoal de apoio destacado para tal função, entretanto, os responsáveis pela supervisão são funcionários terceirizados, que exercessem essas funções fruto de uma opção política, que no olhar dos gestores que convivem no cotidiano escolar não atendem as demandas das escolas.

Outro fator importante a frisar é que a supervisão tinha como motivação a “fiscalização” dos jovens visto que a preocupação central é com a segurança dos profissionais e não com um envolvimento da escola no processo de formação para a paz e prevenção da violência juvenil. Sendo as justificativas para a supervisão; o esvaziamento das aulas para ficarem no pátio, a entrada de algum estranho que pode comprometer a segurança na escola, o perigo do acesso às drogas, o uso do celular de forma indiscriminada e as brigas entre os alunos.

No que diz respeito ao fator causal de curto prazo entendido como “acontecimentos da vida”, concluímos que esse fator extrapola em muito o ambiente escolar. Muitas causas podem ser o motivo para tédio, irritação, frustração, uso de álcool, enfim, entretanto, a rotina escolar foi o fator unânime declarado entre os entrevistados de insatisfação entre os alunos, apesar de não haver consenso sobre os culpados dessa insatisfação com a rotina. Alguns entrevistados colocam a culpa nos alunos dizendo que eles não têm limites, que eles não aceitam a autoridade do professor e que se os professores forem muito exigentes eles não gostam. Uma gestora até colocou a culpa em alguns professores que não sabem lidar com os alunos, entretanto, para nós o que chamou mais a atenção foi a confusão e o sentimento de impotência dos entrevistados em lidar com os alunos. Sintetizando, temos jovens insatisfeitos, gestores e professores sem saber o que fazer para lidar com essa insatisfação, enfim, temos aí um panorama que pode aumentar substancialmente o potencial de violência entre os jovens e no ambiente escolar.

Quanto à contribuição da escola para o reforço da violência juvenil aqui tratada ou a para a aprendizagem de uma cultura de paz, buscamos analisar o preparo que cada entrevistado teve no sentido de lidar com possíveis situações de violência entre os jovens e o que concluímos foi que há uma incongruência das explicações acerca de como cada um lidaria com uma possível situação de violência. Em nenhum momento é citado código de convivência, profissionais especializados, regi-

mento interno, conselho tutelar, ou até mesmo a Regional, o que nos pareceu foi que existe uma ausência de protocolos definidos nesses casos.

A explicação dessa ausência de protocolos está no fato de que quando perguntamos aos profissionais entrevistados se algum deles tinha recebido alguma formação para lidar com situações de violência no dia a dia escolar, todos responderam que nunca tinham recebido. Concluímos então, que na ausência de protocolos definidos em comunidade e devidamente registrados, abre-se a possibilidade para que procedimentos inadequados gerem reforço da violência, punição ou rotulação ao invés de um aprendizado que poderia ser um canal na quebra o ciclo de violência juvenil.

Em relação à presença dos policiais do PROEIS na escola, observamos que nenhum dos gestores entrevistados sabia o porquê sua escola tinha sido escolhida para participar do PROEIS, mesmo que no documento oficial de implantação do programa se relate que o critério para a escolha das escolas foi o seguinte:

Foi feito um levantamento dos principais problemas enfrentados pelas unidades escolares em relação à segurança, como arrombamentos; invasões de piscinas; ameaças a professores etc. Com esse levantamento em mãos, foram feitas visitas técnicas (equipe Seeduc / PMERJ) a fim de constatar a real necessidade do patrulhamento. Cabe ressaltar ainda que a Seeduc procurou, nesta primeira fase do Projeto-piloto, escolher escolas com as características mais diversas possível, de forma a obter uma amostra da rede estadual de educação (foram escolhidos CIEPS; Escolas Normalistas; com 3 turnos; no interior e na capital entre outras).

Nas escolas pesquisadas detectamos que o processo não aconteceu como relatado oficialmente, inclusive nem a gestora da Regional Norte Fluminense sabia declarar os critérios para a escolha das escolas.

Outra realidade a se considerar é que não está claro para os entrevistados a função dos policiais na escola. No entanto, a maioria considera positiva a presença deles. Isso porque, a partir das falas, percebemos que os educadores se mostram perdidos no meio de expectativas sociais e governamentais e sem saber o que fazer, pois afirmam que os alunos não os respeitam mais e que por isso eles se sentem vulneráveis, sem condições de exercer a função que eles conceberam como deles.

Nessa perspectiva, acaba-se depositando a esperança de que a presença do policial vai proporcionar uma recuperação da autoridade na escola.

Postas essas considerações, gostaríamos de acentuar que fomos ao campo numa tentativa de perceber as percepções e ações dos agentes escolares no sentido de perceber e prever atitudes ou a falta delas e os possíveis desdobramentos no sentido de prevenção da violência juvenil ou do reforço da mesma. Entretanto, o que saltou aos olhos foi o desânimo e a falta de expectativa expressada nas falas, somada a falta de clareza do papel do educador na atualidade. Sendo assim, a contribuição que Teoria Diagramática de Violência Juvenil e seus parâmetros nos deram foi de perceber que os agentes escolares estão longe de perceberem esses contornos, pois quem não sabe quem é nem para onde está indo dificilmente vai ter ações consistentes para direcionar outros

Em nossa análise, entendemos que em um futuro estudo que tomasse como referencial a questão da autoridade e a questão do poder na escola tomando a perspectiva de Hanna Arendt poderia ser uma proposta bastante esclarecedora no sentido de oferecer respostas mais objetivas e contextualizadas com o momento que a educação escolar vive, pelo menos no contexto de nosso trabalho, isso porque buscar aferir os trajetos que percorremos quando se está parado é um estratégia que não se mostra produtiva, mas saber o porquê estamos parados e despertamos o poder de mobilização nos parece ser uma proposta importante para esse momento.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. ; WAISELFISZ, J. J. ; ANDRADE, C. C. ; RUA, M. G. **Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. 1. ed. Brasília: Garamond, 1999.

ABRAMOVAY, Miriam et alii - **Escolas de Paz**. UNESCO, Governo do Estado do Rio de Janeiro / Secretaria de Estado de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001403/140380porb.pdf>. Acesso em: 04 out. 2011.

_____. (Org.) . **Cotidiano das escolas: entre Violências**. Brasília: UNESCO; Obsevatório de Violências nas escolas; MEC, 2006.

ADORNO, Sérgio. **Monopólio estatal da violência na sociedade brasileira contemporânea**. In: MICELI, Sergio (Org.). O que ler na ciência social brasileira. São Paulo: Editora Sumaré, 2002. Disponível em : http://www.nevusp.org/portugues/index.php?option=com_content&task=view&id=950&Itemid=96. Acesso em: 10 set. 2012.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 3^a ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

AZAMBUJA, Darcy. **Introdução à ciência política**. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

BARROS, Sérgio Resende de. **Sobre Estado Democrático de Direito**. 2001. Disponível em: <<http://www.srbarros.com.br/pt/nocoos-sobre-estado-democratico-de-direito.cont>>. Acesso em: 11 nov. 2011.

BELTRÃO, Irapuã Gonçalves de Lima. **Conceitos iniciais sobre os direitos e garantias fundamentais na constituição**. Disponível em: <http://www.vemconcursos.com/opiniao/index.phtml?page_id=1936>. Acesso em: 29 set. 2011.

BONAVIDES, Paulo. **Do Estado Liberal ao Estado Social**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. **O Futuro da Democracia – Uma Defesa das Regras do Jogo**. Trad. Brasileira de Marco Aurélio Nogueira. 2ªed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contêm as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Estatuto da Criança e do Adolescente** / Ministério da Saúde. – 3. ed. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.96 p.– (Série E. Legislação de Saúde). Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/estatuto_crianca_adolescente_3ed.pdf. Acesso em: 13 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Violência intrafamiliar: orientações para a prática em serviço**. Brasília: Ministério da Saúde, 2001. (Caderno de Atenção Básica, 8). Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd05_19.pdf. Acesso em: 10 nov. 2012.

BRASIL PORTAIS. Violência quadruplicou entre menores nos últimos 10 anos. **Jornal Diário do Povo**, Teresina, p. 01-01. 22 dez. 2008. Disponível em: <<http://180graus.com/geral/violencia-quadruplicou-entre-menores-nos-ultimos-10-anos-74266.html>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

BUONAMICI, Sergio Claro. Direito Fundamental Social à Segurança Pública, **Revista de Estudos Jurídicos Unesp**, São Paulo, VOL. 15, n. 21,p.01-17, 2011.

CADEMARTORI, Paulo de Tarso Peres. Evolução Político-constitucional Brasileira. **Ciência e Conhecimento – Revista Eletrônica da Ulbra São Jerônimo**, São Jerônimo, v. 2, n. p.01-10, 2007.

CANDAU, V. M.; LUCINDA, M.; NASCIMENTO, M. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: LP&A, 1999.

CANOTILHO, J.J. Gomes. **Constituição dirigente e vinculação do legislador**. Coimbra: Coimbra Editora, 1994.

CARDIA, E. . **Homo criminalis: um olhar difuso sobre a agressividade e a violência intra e extracorpórea. Correlações com a transcendência para o espaço prisional**. São Paulo: Instituto Brasileiro de Ciências Criminais, 2010.

CAVALLI, M. Violência Estrutural. Enfrentamentos para o Serviço Social? **Revista Intertemas**, São Paulo: Presidente Prudente, v. 5, p. 1-21, 2009.

CHRISPINO, A.; DUSI, M. L. H. M. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v.16, n. 61, p. 597-624, out./dez. 2008

CIEP 057 - NILO PEÇANHA. **INFORMAÇÕES SOBRE A ESCOLA**. 2012. Disponível em: <<http://CIEP057nilopecanha.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 09 jan. 2013.

COLÉGIO ESTADUAL ALMIRANTE BARROSO. **INFORMAÇÕES SOBRE A ESCOLA**. 2012. Disponível em: Disponível em: <http://ceabalmirante.blogspot.com.br/>. Acesso em: 09 jan. 2013.

COLÉGIO ESTADUAL CONSTANTINO FERNANDES. **INFORMAÇÕES SOBRE A ESCOLA**. 2012. Disponível em: Disponível em: <http://ceconstantinofernandes.blogspot.com.br/>. Acesso em: 09 jan. 2013.

COLÉGIO ESTADUAL JULIÃO NOGUEIRA. **INFORMAÇÕES SOBRE A ESCOLA**. 2012. Disponível em: Disponível em: <http://jnevolucao.blogspot.com.br/>. Acesso em: 09 jan. 2013.

DANTAS, Ivo. **Da defesa do Estado e das Instituições Democráticas**. Rio de Janeiro: Aide Editora, 1989.

DE CICCIO, Cláudio; GONZAGA, Álvaro de Azevedo. **Teoria Geral do Estado e Ciência Política**. São Paulo: RT, 2007.

DIGIÁCOMO, Murillo José; DIGIÁCOMO, Ildéara Amorim. **Estatuto da Criança e do Adolescente anotado e interpretado**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Curitiba: Ministério Público do Estado do Paraná, 2010. Disponível em:

http://www.mpdft.gov.br/portal/pdf/unidades/promotorias/pdij/Legislacao%20e%20Jurisprudencia/ECA_comentado.pdf. Acesso em: 10 dez. 2012.

DURKHEIM, Émile. **Da Divisão do Trabalho Social**. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

FARRINGTON, David P. **Fatores de risco para a violência juvenil**. In: DEBARBI-EUX, É. e BLAYA C. (Orgs.) **Violência nas Escolas e Políticas Pública**. Brasília: UNESCO, 2002. 268 p. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720POR.pdf>> Acesso em: 3 jul. 2012.

FRANCISCO DE OLIVEIRA, Adão. **Políticas públicas educacionais**: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: FRANCISCO DE OLIVEIRA, Adão; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (orgs.). **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia: PUC Goiás, 2010.

FREIRE, Moema Dutra. Paradigmas de segurança no Brasil: da ditadura aos nossos dias. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, Ano 3, ed. 5, p.100-114, ago/set. 2009. Disponível em: <www.forumseguranca.org.br/revista>. Acesso em: 25 set. 2012.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado**. 2010. Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/sites/default/files/pesquisaintegra.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2011.

GUSSI, Evandro Herrera Bertone. **A Dignidade da Pessoa Humana como Fundamento Jurídico e Político do Estado**. 2002. 125 f. Monografia (Graduação) - Faculdades Integradas "Antônio Eufrásio de Toledo, Presidente Prudente, 2002.

HOBBS. **Leviatã ou matéria, forma e poder de uma república eclesiástica e civil**. Tradução João Paulo Monteiro, Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o Governo Civil**: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil. Petropolis: Vozes, 1999.

MAQUIAVEL, N. **O príncipe**. São Paulo: Nova Cultural, 2004. (Coleção Os Pensadores)

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARSOLA, F. **Crescimento da violência nos crimes cometidos por menores chama atenção de especialistas**, 2008. Disponível em: <http://globominas.globo.com/GloboMinas/Noticias/MGTV/0..MUL385215-9033.00.html>. Acesso em: 14 jan. 2013

MESQUITA NETO, Paulo de. **Políticas municipais de segurança cidadã: problemas e soluções**. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2006.

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

MISSE, Michael. **Profunda e antiga acumulação de violência**. 2006. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2005200610.htm>. Acesso em: 18 out. 2012.

MORAES, Ana Luísa Zago de. Os modelos de estado e as características da jurisdição. **Revista Eletrônica do Curso de Direito Da UFSM**, Rio Grande do Sul, SM, Vol. 3, N.1, p. 66-70, Mar. 2008.

NOLETO, M. J. (org.) (2004). **Abrindo espaços: educação e cultura para a paz**. Brasília, Unesco/Brasil.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 27, n. 1, Mar. 2010 . Available from <<http://www.scielo.br/scielo.php?>

script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 jan. 2013.

PERALVA, A. (2000). **Violência e democracia: o paradoxo brasileiro**. São Paulo: Paz e Terra.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O Contrato Social**. Tradução de Rolando Roque da Silva. São Paulo: Cultrix, 1995.

SEEDUC. **SEEDUC em Números Transparência Na Educação**. 2011. Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/912504/DLFE-49601.pdf/CONTEUDO_errata_2.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2012.

SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Ed Malheiros, 1998.

SILVA, J. F. S. O método em Marx e o estudo da violência estrutural. **Revista Eletrônica da Faculdade de História, Direito, Serviço Social e Relações Internacionais (UNESP)**, Franca, 2005. Disponível em:

<http://www.franca.unesp.br/revista/index.htm>. Acesso em: 05 Out. 2011.

SILVEIRA FILHO, Mario Megale da. **A tutela dos direitos coletivos em face do modelo de Estado Social Brasileiro**. 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Ribeirão Preto-unaerp, Ribeirão Preto, 2009. Disponível em: <http://www.unaerp.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=822&tmpl=component&format=raw&Itemid=1>. Acesso em: 12 ago. 2012.

SOARES, Maria Victória de Mesquita Benevides. **Cidadania e direitos humanos**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=273> . Acesso em: 26 dez. 2012.

SOUZA NETO, Cláudio Pereira de. A segurança pública na constituição federal de 1988: conceituação constitucionalmente adequada, competência federativas e

órgãos de execução das políticas. **Revista de Direito do Estado**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 8, p. 19-73, out/dez 2007.

SPOSITO, Marília. **A instituição escolar e a violência**. In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Educação, cidadania e direitos humanos. Petrópolis: Vozes, 2004.

STRECK, Lenio Luiz; MORAIS, José Luis Bolzan de. **Ciência política e teoria geral do estado**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2000.

WASELISZ, Julio Jacobo; sz. **MAPA DA VIOLÊNCIA 2012 CRIANÇAS E ADOLESCENTES DO BRASIL. 2012**. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_Criancas_e_Adolescentes.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2012.

XIMENES, Julia Maurmann. Reflexões sobre o conteúdo do Estado Democrático de Direito. **Revista Científica Eletrônica Atena**, Brasília, n. , p.01-17, 22 jul. 2008.

APÊNDICE



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS- CCH

PESQUISADOR: ANDRÉ LUIZ HENRIQUES DE CARVALHO

(GARANTIMOS AOS ENTREVISTADOS O SIGILO ABSOLUTO SOBRE A ENTREVISTA, ASSIM COMO A IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA. DESDE JÁ AGRADECEMOS A COLABORAÇÃO.)

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

1-NOME DA ESCOLA: _____

2-NOME DO PROFESSOR: _____

3-IDADE: _____

4-TEMPO DE TRABALHO COMO PROFESSOR: _____

5-TEMPO DE TRABALHO NA ESCOLA: _____

6-NÍVEL DE ESCOLARIDADE: _____

7- NO QUE DIZ RESPEITO A VIOLÊNCIA, COMO VOCÊ VÊ A ATITUDE DOS JOVENS NA ATUALIDADE?

8- COMO VOCÊ VÊ A IMPORTÂNCIA DO ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NO SENTINDO DE PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA ENTRE OS JOVENS?

9. COMO VOCÊ ACHA QUE ESCOLA PODE AJUDAR NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA ENTRE OS JOVENS?

10. VOCÊ TEM CONHECIMENTO DE ALGUM PROFISSIONAL NA ESCOLA RESPONSÁVEL POR DESENVOLVER O ENVOLVIMENTO ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE?

11- VOCÊ ACHA IMPORTANTE ALGUM TIPO DE VIGILÂNCIA NO PÁTIO E NOS CORREDORES DA ESCOLA? POR QUÊ?

12- AINDA PENSANDO NA QUESTÃO DA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA, VOCÊ TEM CONHECIMENTO SE A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO TEM FEITO ALGUMA NESSE SENTIDO AQUI NA ESCOLA?

13- VOCÊ ACHA QUE TERIA ALGUMA AÇÃO QUE NÃO TEM SIDO FEITA E PODERIA SER FEITA?

14. COMO VOCÊ VÊ A PRESENÇA MAIS EFETIVA DE POLICIAMENTO NA ESCOLA?

15. QUANDO UM ALUNO SE ENVOLVE EM ALGUM TIPO DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA, EM SEU ENTORNO, OU QUANDO VOCÊ SABE QUE LÁ FORA ELE ESTÁ ENVOLVIDO COM VIOLÊNCIA, SEJA COMO VÍTIMA OU AGRESSOR, COMO ORIENTA OS ENVOLVIDOS?

16- VOCÊ RECEBEU ALGUM TREINAMENTO PARA LIDAR COM SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA ENTRE OS JOVENS?

17- VOCÊ ACHA QUE ALGUM (NS) DO(S) FATORES ABAIXO ENUNCIADOS PODE INFLUENCIAR O DESENVOLVIMENTO DO POTENCIAL DE VIOLÊNCIA ENTRE OS JOVENS?

SIM () NÃO ()

SE SIM, EM QUE ESCALA DE IMPORTÂNCIA VOCÊ OS COLOCARIA (SENDO 1 O MAIS IMPORTANTE) OBS: PODE HAVER FATOR NÃO MARCADO COMO RELEVANTE

REALIDADE ECONÔMICA E SOCIAL DESFAVORÁVEL

CONVIVÊNCIA COM PARES OU COLEGAS VIOLENTOS

AMBIENTE FAMILIAR DESESTRUTURADO

ACESSO A DROGAS (LÍCITAS E ILÍCITAS)

OUTRO(OS) FATOR(ES): _____



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS- CCH

PESQUISADOR: ANDRÉ LUIZ HENRIQUES DE CARVALHO

(GARANTIMOS AOS ENTREVISTADOS O SIGILO ABSOLUTO SOBRE A ENTREVISTA, ASSIM COMO A IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA. DESDE JÁ AGRADECEMOS A COLABORAÇÃO.)

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

QUESTIONÁRIO PARA OS GESTORES

1-NOME DA ESCOLA: _____

2-NOME DO GESTOR: _____

3-IDADE: _____

4-TEMPO DE TRABALHO COMO EDUCADOR (A): _____

5-TEMPO DE TRABALHO COMO GESTOR (A) DA ESCOLA: _____

6-NÍVEL DE ESCOLARIDADE: _____

7- NO QUE DIZ RESPEITO A VIOLÊNCIA, COMO VOCÊ VÊ A ATITUDE DOS JOVENS NA ATUALIDADE?

8- DE UMA FORMA GERAL VOCÊ VÊ A ESCOLA COMO UM LUGAR SEGURO?

9- COMO VOCÊ VÊ A IMPORTÂNCIA DO ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NO SENTIDO DE PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA ENTRE OS JOVENS?

10. COMO VOCÊ ACHA QUE ESCOLA PODE AJUDAR NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA ENTRE OS JOVENS?

11. TEM ALGUM PROFISSIONAL NA ESCOLA RESPONSÁVEL POR DESENVOLVER O ENVOLVIMENTO ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE?

12- VOCÊ ACHA IMPORTANTE ALGUM TIPO DE VIGILÂNCIA NO PÁTIO E NOS CORREDORES DA ESCOLA? POR QUÊ?

13- AINDA PENSANDO NA QUESTÃO DA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA, VOCÊ TEM CONHECIMENTO SE A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO TEM FEITO ALGUMA NESSE SENTIDO AQUI NA ESCOLA?

14- VOCÊ ACHA QUE TERIA ALGUMA AÇÃO QUE NÃO TEM SIDO FEITA E PODERIA SER FEITA?

15. COMO VOCÊ VÊ A PRESENÇA MAIS EFETIVA DE POLICIAMENTO NA ESCOLA?

16. QUANDO UM ALUNO SE ENVOLVE EM ALGUM TIPO DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA, EM SEU ENTORNO, OU QUANDO VOCÊ SABE QUE LÁ FORA ELE ESTÁ ENVOLVIDO COM VIOLÊNCIA, SEJA COMO VÍTIMA OU AGRESSOR, COMO OS ENVOLVIDOS SÃO ORIENTADOS?

17- VOCÊ RECEBEU ALGUM TREINAMENTO PARA LIDAR COM SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA ENTRE OS JOVENS?

18- VOCÊ ACHA QUE ALGUM (NS) DO(S) FATORES ABAIXO ENUNCIADOS PODE INFLUENCIAR O DESENVOLVIMENTO DO POTENCIAL DE VIOLÊNCIA ENTRE OS JOVENS?

SIM () NÃO ()

SE SIM, EM QUE ESCALA DE IMPORTÂNCIA VOCÊ OS COLOCARIA (SENDO 1 O MAIS IMPORTANTE)
OBS: PODE HAVER FATOR NÃO MARCADO COMO RELEVANTE

() REALIDADE ECONÔMICA E SOCIAL DESFAVORÁVEL

() CONVIVÊNCIA COM PARES OU COLEGAS VIOLENTOS

AMBIENTE FAMILIAR DESESTRUTURADO

ACESSO A DROGAS (LÍCITAS E ILÍCITAS)

OUTRO(S) FATOR(ES): _____