



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD CIENCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS Y DE LA
COMUNICACIÓN
MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA NO CONTEXTO ESCOLAR:
PREVENÇÃO DE VULNERABILIDADES SOCIAIS

PAULA RIBEIRO E OLIVEIRA

Asunción - Paraguay

2019

Paula Ribeiro e Oliveira

**EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA NO CONTEXTO ESCOLAR:
PREVENÇÃO DE VULNERABILIDADES SOCIAIS**

Disertación presentada a la Universidad
Autónoma de Asunción como requisito a la
obtención del Título de Magister en Ciencia de
la Educación.

Orientador: Prof. Dr. Tomás J. Campoy

Asunción – Paraguay

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

Oliveira, P. R. (2019).

Educação Comunitária no Contexto Escolar: Prevenção de Vulnerabilidades Sociais. Paula Ribeiro e Oliveira. (175 páginas).

Orientador: Prof. Dr. Tomás J. Campoy

Disertación Académica de Maestría en Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Asunción, Facultad Ciencias Jurídicas, Políticas y de la Comunicación, Maestría en Ciencias de la Educación – UAA, 2019.

Palabras-clave: Violência escolar; Psicologia social; Educação; Intervenção.

Paula Ribeiro e Oliveira

**EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA NO CONTEXTO ESCOLAR:
PREVENÇÃO DE VULNERABILIDADES SOCIAIS**

Orientador Prof. Dr. Tomás J. Campoy

Esta disertación fue evaluada y aprobada en fecha __/__/__ para la obtención del título de Maestría en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Asunción -

U A A

Asunción - Paraguay

2019

A Deus, que me capacitou a realizar
este trabalho. Ele me sustentou com
coragem para questionar realidades
e propor sempre um novo mundo de
possibilidades.

AGRADECIMENTOS

Às queles (as) que, de alguma maneira, contribuíram para a concretização deste trabalho.

À minha família, em especial, à minha mãe.

Aos meus professores, em especial, ao meu orientador, Dr Tomás J. Campoy.

Aos meus amigos, em especial, à Eudis, à Maira, ao Marcos, ao Teófilo, ao Wesley e ao Santarém.

Aos meus estudantes, em especial, ao Samuel (em memória).

“Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve, necessariamente, repetir-se. Respeito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento”.

Paulo Freire, 1996.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	ix
LISTA DE QUADROS	x
LISTA DE GRÁFICOS	xi
LISTA DE FIGURAS	xii
RESUMEN	xiii
RESUMO	xiv
JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	18
PROBLEMA DA PESQUISA	25
DESENHO GERAL DA PESQUISA	26
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
1.1. <i>Psicologia Social</i>	29
1.2. <i>Comportamento e Atitudes</i>	34
1.3. <i>Grupos e Comunidade</i>	36
1.4. <i>Conflitos Sociais no Contexto Escolar</i>	40
1.5. <i>Cultura de Paz na Escola</i>	44
EDUCAÇÃO SOCIAL E PEDAGOGIA SOCIAL	48
2.1. <i>A Prática Sociopedagógica</i>	50
2.2. <i>A Pedagogia da Autonomia para a Convivência Humana</i>	53
2.3. <i>A Dimensão Social da Escola</i>	58
2.4. <i>A Comunidade Escolar Cidadã</i>	60
2.5. <i>O Projeto Político Pedagógico</i>	62
3.1. <i>Estatuto da Criança e do Adolescente</i>	68
3.2. <i>A Rede de Proteção Social na Escola</i>	71
3.3. <i>A Construção Social de Políticas Públicas Educativas</i>	74
A VIOLÊNCIA SOCIAL COMO UMA DEMANDA SOCIOPEDAGÓGICA	79
4.1. <i>A Violência Social no Contexto Escolar</i>	79
4.2. <i>Os Tipos de Violências nas Escolas</i>	84
4.3. <i>A Segurança na Escola para a Boa Convivência</i>	89
METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	96
5.1. <i>Fundamentação Metodológica</i>	96
5.2. <i>Objetivos da Pesquisa</i>	98
5.2.1. <i>Objetivo Geral</i>	98
5.2.2. <i>Objetivos Específicos</i>	98
5.3. <i>Variáveis de Pesquisa</i>	99
5.4. <i>Cronograma da Pesquisa</i>	105
5.5. <i>Contexto da Pesquisa</i>	106
5.5.1. <i>Caracterização de Brasília</i>	107
5.5.2. <i>Caracterização das Regiões Administrativas de Planaltina, São Sebastião e Ceilândia</i>	111
5.5.2.1. <i>Planaltina</i>	111
5.5.2.2. <i>São Sebastião</i>	111
5.5.2.3. <i>Ceilândia</i>	112
5.5.3. <i>Caracterização das Escolas</i>	113
5.6. <i>População e amostra</i>	119
5.7. <i>Desenho da Pesquisa</i>	120
5.8. <i>Elaboração do Questionário e Procedimento de Coleta de Dados</i>	121

5.9.	<i>Aplicação do Questionário</i>	124
6.1.	<i>Resultados e Análises do Questionário Aplicado a Professores</i>	126
6.1.1.	<i>Cotidiano Escolar na Sala de Aula</i>	128
6.1.2.	<i>Fatores que Mais Geram Violências no Ambiente Escolar</i>	129
6.1.3.	<i>Condutas no contexto escolar</i>	130
6.1.4.	<i>Condutas Fora do Recinto Escolar</i>	131
6.1.5.	<i>Relação Professor/Estudante</i>	132
6.2.	<i>Resultados e Análises do Questionário Aplicado aos Estudantes</i>	134
6.2.1.	<i>Cotidiano Escolar na Sala de Aula</i>	135
6.2.2.	<i>Fatores que Mais Geram Violências no Ambiente Escolar</i>	136
6.2.3.	<i>Condutas no Contexto Escolar</i>	138
6.2.4.	<i>Condutas Fora do Recinto Escolar</i>	139
6.2.5.	<i>Relação Professor/Estudante</i>	140
REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS		¡Error! Marcador no definido.
APÊNDICES		¡Error! Marcador no definido.
ANEXOS		¡Error! Marcador no definido.

L I S T A D E T A B E L A S

Tabela 1: Objetos de estudo e variáveis	100
Tabela 2: Variáveis e categorias	101
Tabela 3: Objetos de estudo e variáveis	102
Tabela 4: Variáveis e categorias.....	104
Tabela 5: Cronograma da pesquisa.....	105
Tabela 6: Concentração de Ocorrências Criminais nas Escolas do DF.....	114
Tabela 7: Descrição do CED 7 de Ceilândia (espaço físico, recursos e serviços).....	115
Tabela 8: Descrição do CED 3 de Planaltina (espaço físico, recursos e serviços).....	116
Tabela 9: Descrição do CED São Bartolomeu de São Sebastião (espaço físico, recursos e serviços).....	117
Tabela 10: Distribuição de população e amostra.....	120
Tabela 11: Enfoque metodológico.....	121
Tabela 12: Caracterização da amostra.....	126
Tabela 13: Cotidiano na sala de aula.....	128
Tabela 14: Motivações à Violência.....	129
Tabela 15: Condutas no Contexto Escolar.....	130
Tabela 16: Condutas fora do Recinto Escolar.....	131
Tabela 17: Relação Professor/Estudante.....	133
Tabela 18: Caracterização da amostra.....	134
Tabela 19: Incidentes em sala de aula.....	135
Tabela 20: Situações de violência.....	137
Tabela 21: Condutas no contexto escolar.....	138
Tabela 22: Condutas fora do recinto escolar.....	139
Tabela 23: Relação professor/estudante.....	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Esquema da pesquisa.....	28
Quadro 2: Relação entre as perguntas e os objetivos de pesquisa.....	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição por gênero e idade.....	126
Gráfico 2: Condutas cotidianas em sala de aula.....	128
Gráfico 3: Motivações à Violência.....	129
Gráfico 4: Condutas no Contexto Escolar.....	131
Gráfico 5: Condutas fora do Recinto Escolar.....	132
Gráfico 6: Relação Professor/Estudante.....	133
Gráfico 7: Caracterização da amostra: gênero dos participantes.....	134
Gráfico 8: Caracterização da amostra: idade dos participantes.....	135
Gráfico 9: Incidentes mais frequentes em sala de aula.....	136
Gráfico 10: Situações de violência.....	137
Gráfico 11: Condutas no contexto escolar.....	138
Gráfico 12: Condutas fora do recinto escolar.....	140
Gráfico 13: Relação professor/estudante.....	141

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de Brasília107

Figura 2: Brasília, capital do Brasil (RA I: Plano Piloto).....108

Figura 3: Praça do Cidadão, em Ceilândia (RA IX).....109

Figura 4: Casários antigos, Planaltina (RA VI).....109

Figura 5: Avenida São Sebastião (RA XIV).....112

Figura 6: Sala de Altas Habilidades do Ced São Bartolomeu de São Sebastião
preparatório para a Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica.....119

R E S U M E N

Esta investigación tuvo por finalidad determinar las causas por el que las aulas se convierten en un espacio vulnerable y favorable para conductas violentas, así como otros espacios educativos y las proximidades al colegio. El estudio tuvo como referencias la Psicología Social, la Pedagogía Social y la Educación Social, a fin de analizar cómo las prácticas de la Educación Comunitaria pueden asociarse a la dinámica y aprendizaje en el aula y la resolución de conflictos. El enfoque metodológico fue el cuantitativo y el método descriptivo. Para la recogida de datos se aplicaron dos cuestionarios (uno para alumnos y otro para profesores) cerrados, de respuestas múltiples. La investigación se aplicó en Centro Educacional 3 de Planaltina, Centro Educacional 7 de Ceilândia e Centro Educacional São Bartolomeu de São Sebastião, todos pertenecientes a Brasília. Los datos fueron analizados con el programa estadístico SPSS v23. Los resultados arrojaron que la falta de respeto es la conducta que más violencia genera, así como los conflictos sociales y el consumo de drogas.

Palabras-clave: Violencia escolar; Psicología social; Educación, Intervención.

R E S U M O

Esta investigação teve como finalidade determinar as causas que fazem com que a sala de aula se converta num espaço vulnerável e favorável a condutas violentas, assim como outros espaços educacionais e proximidades das escolas. O estudo teve como referências fundamentos da Psicologia Social, da Pedagogia Social e da Educação Social a fim de analisar como as práticas da Educação Comunitária podem estar associadas à dinâmica escolar, à aprendizagem em sala de aula e à resolução de conflitos. O enfoque metodológico foi baseado no paradigma quantitativo e no método descritivo. Para a coleta de dados, foram aplicados dois questionários (um para professores e outro para estudantes) fechados, de respostas múltiplas. Os instrumentos foram aplicados no Centro Educacional 3 de Planaltina, Centro Educacional 7 de Ceilândia e Centro Educacional São Bartolomeu de São Sebastião, todos localizados em Brasília. Os dados foram analisados por meio do programa estatístico SPSS v23. Os resultados apontaram que a falta de respeito é a conduta que mais gera violência no contexto escolar, tão expressiva quanto os conflitos sociais e o consumo de drogas.

Palavras-chave: Violência escolar; Psicologia social; Educação; Intervenção.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa versa acerca da Educação Comunitária no contexto escolar numa proposta de prevenção às vulnerabilidades sociais. O estudo é feito com base na realidade das escolas públicas do Distrito Federal, Brasil e visa analisar as causas que geram diversos tipos de violências no ambiente escolar. O intuito é identificar condutas que tornam a escola um espaço vulnerável e suscetível a episódios violentos para que se possa prevenir tais ocorrências por meio da mudança de comportamento e da corresponsabilização da comunidade.

A instituição escolar estabelece relações interpessoais num cenário de diversidades. Esses relacionamentos são afetados por inúmeros fatores que podem conduzir a intimidações, ameaças, maus-tratos, exclusões sociais, agressões e, até mesmo, a crimes. Com o tempo, esses acontecimentos podem se transformar em verdadeiros processos de vitimização. O fato é que tanto o agressor como a vítima fazem parte da mesma comunidade e a convivência se faz necessária.

No que tange aos estudantes, sendo crianças ou jovens, a violência pode afetar seus desenvolvimentos evolutivos, suas relações sociais e suas aprendizagens. No que concerne aos profissionais, falta capacitação e orientação frente à necessidade de atuação em situação de risco. Além disso, percebe-se a dificuldade de oportunidades que estimulem a presença da família na escola. Quando se fala em Educação, não se pode prescindir da comunidade e do contexto familiar, social e político. Essas ideias podem ser ilustradas conforme publicação do site Portal Educação (2013), que faz alusão ao trabalho comunitário ligado ao viés de soluções para os problemas sociais e de valorização da comunidade como unidade básica de desenvolvimento. Para o desenvolvimento da comunidade, é preciso focar no desenvolvimento humano e enfatizar o desenvolvimento do ser coletivo.

De uma maneira ou de outra, toda a comunidade escolar pode ter, violados, seus direitos que deveriam ser garantidos por meio das instituições educativas e da participação social. É preciso mobilizar a comunidade para que ela exija o seu direito à educação ao mesmo tempo que ela seja responsabilizada nesse processo. A escola deve, portanto, promover um espaço democrático para a participação comunitária. Segundo Mora e Victoriano (2017), os processos participativos são um elemento central nos

debates teóricos voltados para a qualidade da democracia e seus atuais processos de transformação.

Dessa forma, a escola precisa estar apta a envolver os processos de ensino-aprendizagem às realidades locais de modo que o estudante seja capaz de ler, escrever, interpretar textos e desenvolver o raciocínio lógico com foco na resolução de problemas. Esses problemas, por sua vez, não se limitam à resolução de cálculos matemáticos; eles dizem respeito a toda e qualquer adversidade a que o indivíduo esteja sujeito a se deparar na vida. É papel da escola, pois, formar cidadãos capazes de solucionar problemas, criticamente, para a vida em sociedade.

Nesse âmbito, ressalta-se o estudo da Psicologia Social e as metodologias da Pedagogia Social a fim de que as práticas da Educação Comunitária contribuam para a resolução de questões sociais, como a violência, que pode interferir nos resultados dos estudantes e na dinâmica escolar. As experimentações psicológicas e pedagógicas servem de práticas da Educação Popular, Social e Comunitária. Graciani (2014), apresenta contribuições pautadas na atuação da Pedagogia Social no Brasil para a promoção, garantia e defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes. Num a análise da realidade de crianças e adolescentes em situação de rua, a autora afirma que esses indivíduos, sem referências fixas na família, na rua ou na escola, são figuras antagônicas e contraditórias que desnorream sua visão de mundo, de homem e de sociedade pelas incoerências e desconjunções nas relações violentas mantidas.

A problemática da pesquisa aponta a necessidade de intervenções para a transformação do sistema. A atual situação de violência no ambiente escolar exige medidas além das paliativas; é preciso investir, também, na prevenção. O enfoque proposto não é identificar o problema, mas apresentar outra maneira de tratar o problema. É o momento de envolver a escola, a família, a comunidade, as instituições, a sociedade em geral e todos os seus atores para tratar a questão da violência, com foco nas causas para evitar as consequências. Essa prática converge com a teoria proposta por Freire (1989) de que, diante das condições de aprendizagens, o foco deve estar nos processos em detrimento dos resultados.

No entanto, para se tratar a questão da violência, é preciso remodelar o entendimento da sociedade frente à gestão da vida e da Segurança Pública no Brasil. Segundo Lima, Sinhoretto e Bueno (2015), há um forte hiato entre os princípios

democráticos inaugurados com a Constituição de 1988 e as práticas institucionais das polícias, dos ministérios públicos e do Judiciário que, paradoxalmente, delegam às polícias militares a gestão da vida da população e pouco avançam na sua valorização com o princípio basilar a organizar suas práticas e procedimentos.

Se Segurança Pública é dever do Estado, direito e responsabilidade de todos os cidadãos brasileiros, de acordo com o Art. 144 da Constituição Federal de 1988, ela deve estar associada às ciências políticas e sociais para a convergência das relações e complementaridade das ações. Dessa forma, essa teoria precisa ser analisada, discutida e entendida por toda a sociedade para se tornar uma prática sólida e contínua dos diversos atores políticos e sociais.

De acordo com Costa e Lima (2014, p.482):

diferentes posições políticas e institucionais interagem para que segurança pública (...) esteja imersa num campo em disputas. Trata-se (...) mais de um campo empírico e organizacional que estrutura instituições e relações sociais em torno da forma como o Estado administra ordem e conflitos sociais.

As múltiplas dimensões e os variados desdobramentos dos processos que envolvem Segurança Pública desencadeiam a corresponsabilidade cidadã para a prevenção e o enfrentamento da violência. É, atualmente, um tema transversal fundamental para a promoção da cidadania e, por essa razão, é indispensável para a composição dos conteúdos da Educação Básica.

No Brasil, pode-se dizer que o processo de participação social nas decisões relativas ao Sistema de Educação do país busca legitimação por meio de estudos recentes com o, por exemplo, o que sugere a atual Base Nacional Comum Curricular – BNCC –. O documento foi reformulado, sob coordenação do Ministério da Educação – MEC –, por intermédio de pacto interfederativo, nos termos da Lei nº 13.005/2014, que promulgou o Plano Nacional de Educação – PNE –. Assim, de acordo com a BNCC (2017), Estados e Municípios Brasileiros entendem que cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.

Entre esses temas, destaca-se a Educação em Direitos Humanos (Decreto nº 7.037/2009) que é fundamental para a promoção de uma cultura de paz e redução de violências sociais. Fica evidente, pois, o compromisso do sistema com o currículo da Educação Básica bem como com os aspectos culturais e regionalismos presentes nos vários territórios brasileiros. No entanto, essa responsabilidade depende do adequado funcionamento de um regime de colaboração entre os diversos atores sociais que compõem cada comunidade. O problema da violência não é novidade, mas a maneira de enfrentá-lo tem inovado. E o avanço dos esforços somente terá êxito mediante a maneira com que a comunidade, as instituições e todos os setores envolvidos se organizarem para abordar o problema e tratá-lo de forma congruente com suas especificidades.

Neste marco introdutório, apresentam-se os aspectos que motivaram o desenvolvimento deste estudo, partindo da problemática causadora da violência no ambiente escolar, de certa forma, presente em muitos países do mundo. Na continuidade, segue a descrição do problema e o desenho geral da investigação.

JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

A origem da violência no ambiente escolar não provém de uma razão única e pontual uma vez que apresenta um caráter multifatorial. Amorim (2017) levanta a discussão acerca da violência como um fenômeno que merece ser estudado sob diferentes enfoques, uma vez que seu conceito pode ser definido sob parâmetros muito variados dependendo do contexto sócio-histórico-cultural. Pode-se dizer que são vários os tipos de violências e, conseqüentemente, são diversas as motivações que conduzem à realização de tão amplo estudo devido à complexidade que o tema aborda.

No entanto, vale afirmar que, de alguma forma, as violências estão relacionadas a fatores sociais. Segundo informações contidas no Atlas da Violência 2017, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), mais de 318 mil jovens foram assassinados no Brasil entre 2005 e 2015. Apenas em 2015, foram 31.264 homicídios de pessoas com idade entre 15 e 29 anos. Os homens jovens continuam sendo as principais vítimas visto que mais de 92% dos homicídios acometem nessa parcela da população. A cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras. De acordo com informações do Atlas, os negros possuem chances 23,5% maiores de serem assassinados em relação a brasileiros

de outras raças, já descontado o efeito da idade, escolaridade, do sexo, estado civil e bairro de residência.

Logo, é necessário investir em políticas públicas que complementem o currículo da Educação Básica por meio de temas transversais que previnam vulnerabilidades sociais. A escola pública, enquanto representação do Estado, deve se abrir a experiências de uma educação social libertadora e de qualidade. O anseio por uma educação emancipadora almeja o direito à “educação integral e libertadora” como sustenta a Plataforma Mundial da Educação aprovada no Fórum Mundial da Educação realizado em Nairobi, Quênia (2007).

Em primeiro lugar, gostaria de ressaltar minha experiência enquanto educadora em três posições distintas de atuação na Secretaria de Educação do Distrito Federal, Brasil. Tive a oportunidade de colaborar com o ensino público da capital do país nos níveis local (escola), intermediário (coordenação regional de ensino) e central (sede da Secretaria). Enquanto professora, pude dedicar-me à tarefa do exercício humano por meio do processo ensino-aprendizagem e da convivência. Todavia, foi na escola que vivenciei, diretamente, a angústia da limitação de minhas habilidades enquanto educadora. A escola pública, aberta para todos, não está preparada para receber todos. Pude conviver, diretamente, com as diferenças sociais, o bullying, o preconceito, a precariedade do sistema educacional, a ausência familiar, a prostituição, o tráfico e o uso de drogas, as ofensas, agressões, ameaças e intimidações além dos roubos e das mortes. E, assim, pude comparar as aprendizagens dos estudantes envolvidos, em maior ou menor escala, com os tantos tipos de violências presentes no ambiente escolar. Pude, ainda, perceber que o grupo de profissionais se limita ao conhecimento de sua área específica e, em sua grande maioria, não possui formação necessária para articular o processo de ensino-aprendizagem às transversalidades propostas pela Base Nacional Comum da Educação Brasileira. Por fim, identifiquei que os resultados e os comportamentos dos estudantes, também, podem estar vinculados ao tipo de relacionamento que têm com suas famílias e como elas se envolvem na escola. Após essas três observações de ordem social (diversidade / convívio escolar, formação de profissionais e participação da família na escola), pude fazer um desenho da influência de uma comunidade escolar sólida para uma Educação de qualidade. E essa influência está ligada às relações interpessoais estabelecidas entre os membros dessa comunidade e à sua responsabilização cidadã para uma cultura de paz no ambiente escolar que ressoe em toda a sociedade. Surgiu, então, o

Projeto Segurança e Cidadania: Construindo Caminhos que teve a nobre missão de unir a comunidade escolar daquela unidade em que eu lecionava numa proposta de formação em Ética e Direitos Humanos, voltada para a mediação de conflitos no ambiente escolar.

Assim, percebi que é necessário fazer mais pela Educação. Então, aceitei o convite de trabalhar no nível regional a fim de levar a oportunidade às outras escolas daquela comunidade. Nessa experiência, percebi a importância das lideranças locais e da construção de redes de proteção para a efetividade das atividades. O sentimento de pertencimento e protagonismo social se faz uma vez que a comunidade se une, com partilha anseios e divide demandas. Se a escola pública é direito de todos, também, deve ser dever. Se ela não está preparada para receber todos, é preciso construir caminhos reais para que ela atenda. Se o Estado é responsável pela Educação e Segurança Pública, o cidadão também é. Portanto, é preciso buscar a fiel representação do Estado e agregar os valores civis necessários para uma rede colaborativa eficiente. Se um problema social passa pela escola, o Estado deve estar representado lá em todas as instâncias necessárias. Então, encarei o desafio de levar esse trabalho para toda a rede de ensino público de Brasília. No nível central, trabalhamos na perspectiva de integração de políticas públicas voltadas para a segurança cidadã no ambiente escolar e esta investigação se justifica, também, pelo empenho em analisar as fortalezas e debilidades desses esforços.

Santos (2017) aponta, com o resultados principais de sua produção acadêmica, que tanto os professores como os demais funcionários da escola não estão adequadamente preparados para lidar com o aluno contemporâneo, nem com as situações de conflitos encontradas no espaço escolar. Logo, para ele, há uma necessidade urgente de efetivação de políticas públicas, leis e recomendações voltadas para a educação que possibilitem um ambiente escolar mais saudável.

Em um segundo plano, convido para uma reflexão acerca do tema “Violência Social” com base em um estudo que fiz no curso de pós-graduação em Orientação Educacional e que gerou um trabalho publicado em artigo científico em 2016. Segundo Tremblay (2012), violência social é qualquer tipo de violência cometida por indivíduos ou pela comunidade, com uma finalidade social. Ela pode se manifestar de diversas maneiras, pode atingir proporções distintas e tende a afetar a sociedade de modo geral. É, comumente, proveniente de desentendimentos, desencontros, descuido, rebeldia, descontrole emocional, desrespeito à vida humana, desagregação familiar, diferenças econômicas, imposições, vingança ou por falta de comunicação, sabedoria e limites.

Revela-se, muitas vezes, por meio de conflitos, discussões, segregação, discriminação racial, de gênero ou de classe, ameaças, agressões e crimes. Medeiros (2017) considera que caos e violência devem nos fazer refletir sobre as muitas fragilidades da nossa sociedade. Ele tipifica a violência com base nos seguintes fatores: pobreza, impunidade, acesso a armamentos, narcotráfico, intolerância social, ruptura dos laços familiares, migração e corrupção das autoridades.

A violência física tem um caráter explícito visto que decorre de ato direto e perceptível como uma lesão corporal, por exemplo. Já a violência psicológica apresenta um caráter implícito, pois, em geral, ocorre, indiretamente, como no caso do *bullying* e das humilhações. A violência simbólica, também, se manifesta implicitamente na sociedade. No entanto, ela provém de significações impostas como legítimas, é baseada em relações de poder e é reproduzida culturalmente (Stephen Stoer, 2008). Pode ser exemplificada pela difusão da contestável ideia de que homens são mais violentos do que mulheres por serem mais fortes. Independente da capacidade do homem de vincular a procedência e o caráter da violência a alguma explicação científica e de buscar, com isso, algum entendimento para a crescente ocorrência de atos violentos, é necessário repensar a ideia da importância cultural sob a vida humana. O psiquiatra Dalrymple (2015) trata do tema de como o culto do sentimento tem destruído nossa capacidade de pensar e até a consciência de que é necessário pensar. A sociedade está imersa em um sentimentalismo absurdo que conduz a uma formação de cultura de direitos sem deveres. Isso não é cidadania.

No Brasil, é crescente o número de pessoas que assumem a condição de vítimas do sistema e não a de responsáveis por criar um mundo melhor. Num discussão que parece não ter fim, buscam-se argumentos que levem ao encontro dos culpados pelo fracasso do país na política, na economia e na vida social. Atribui-se muito valor à história que se passou e pouco, ao presente que se vive; muita importância a fatos isolados e pouca, aos efeitos deles na sociedade. Segundo o colunista Constantino (2015), o nosso país está mergulhado em um culto à vitimização. O que cada um sofreu na vida parece mais importante do que aquilo que desenvolvemos com o habilidades e conhecimento e isso traz sérias consequências à sociedade de modo geral. A família que é vítima não educa. A escola vítima não forma um indivíduo crítico. A polícia vítima não protege a sociedade. O Estado vítima não exerce a cidadania.

Instala-se, portanto, o cenário de vitimização no país onde, por exemplo, atribui-se a culpa da violência social a um sistema formado por grandes vítimas. E, ao passo que essas vítimas assumem um estado de neutralidade de atuação social, elas são direcionadas a um reducionismo intelectual que conduz, por sua vez, a um conformismo e, até mesmo, a uma legitimação de que se vive em um país em que nada pode ser feito para melhorar. Surge, então, o “coitadismo nacional”. As vítimas passam a se justificar como não responsáveis pelas causas sociais e como incapazes de mudar essa lamentável realidade devido a uma sensação crescente de insegurança. É o pai que não controla o filho, o professor que é refém do estudante, a polícia que é subordinada aos ditames legais e o Estado que perdeu a credibilidade da nação. Há pouco material disponível que trate dos termos de “vitimização” e “coitadismo”; porém, ambos têm sido matéria de colunistas que tratam de aspectos ligados à sociedade e saúde.

De acordo com site Mundo das Tribos (2015), o coitadismo acomete boa parte da população brasileira, consistindo em pessoas que passam a maior parte do tempo tomadas pelo sentimento de autopiedade. Geralmente, elas também são muito pessimistas e não fazem qualquer esforço para sair desta situação, acreditando que reverter tal quadro é algo impossível. O fato é que Educação, Segurança, Economia, Política e demais questões sociais são responsabilidades coletivas e, para que gerem e mantenham ações exitosas, precisam estar integradas à seguridade social.

A seguridade social está articulada como um direito no Artigo 22 da Carta Internacional de Direitos Humanos, conforme expresso a seguir:

Toda pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social e à realização, pelo esforço nacional, pela cooperação internacional de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade.

No entanto, é preciso assumir as responsabilidades implícitas na aceitação desse direito. E essa conscientização faz parte de um processo educativo de formação de uma cultura de responsabilização e atuação social pelo bem comum. É preciso investir, em longo prazo, em uma cultura que permita, aos cidadãos, viverem em uma sociedade integrada com bases comuns de proteção social. A segurança nas escolas, por exemplo, não é uma questão de ordem pública, apenas. Ela precisa de medidas repressivas, mas depende de medidas preventivas para evitar novas ocorrências. Um trabalho de prevenção é um

trabalho de formação de cultura. Formar cultura, por sua vez, é educar. Educação, por fim, traz Segurança. A família e a escola que educam trazem Segurança. A polícia que educa protege. Um pai seguro, um estudante seguro, um professor seguro e uma polícia educadora formam um Estado seguro e comprometido com as questões sociais. Promover essa integração pela paz social é exercer a Cidadania.

Segundo Marques, delegado da polícia de Sergipe (Brasil, 2010), a paz é a aspiração, o desejo fundamental de toda pessoa de bom senso. Todavia, para ele, a paz só pode ser atingida com a ordenação da potencialidade da comunidade somada ao poder público em torno do ideal digno de uma segurança justa, cooperativa e interativa. Para tanto, a paz deve estar em constante ação na sociedade, de maneira duradoura, não fugaz.

Um terceiro fator motivador dessa investigação foi uma experiência vivida com o participante na elaboração de uma pesquisa acerca da violência nas escolas públicas do Distrito Federal. Trata-se de um questionário aplicado às equipes gestoras que investiga o que ocorre dentro das escolas e nos arredores delas. Esse trabalho foi realizado, em conjunto, com a Secretaria de Segurança Pública e da Paz Social do Distrito Federal e gerou um diagnóstico oficial da situação de vulnerabilidades presentes no ambiente escolar e em seus perímetros. A pesquisa, em comento, é um referencial para a escolha das três escolas investigadas neste trabalho, uma vez que se revela como um instrumento fiel que demonstra a realidade de violências nas escolas de Brasília, de modo geral. Por meio dela, busca-se fazer associações entre a relação da comunidade com a escola. O intuito é mostrar evidências de que a comunidade onde a escola está inserida deve estar envolvida em ações de prevenção e que o Estado tem de intervir, direta ou indiretamente. Prevenir é educar; prevenção na comunidade é Educação Comunitária. E, ainda, prevenção da violência é Educação para a paz, como o fundamento guia para reflexão e ação elaborado por Consultoria em Educação e Desenvolvimento Social (Prattein, 2003).

Um quarto aspecto motivador de trabalho concerne ao um projeto interventivo que construí com a colaboração de profissionais da área de Educação e Segurança Pública. O projeto Segurança e Cidadania: Construindo Caminhos surgiu em Planaltina, uma região de Brasília, Distrito Federal, área selecionada para desenvolvimento desta investigação. O Projeto teve foco na formação de estudantes e professores em temáticas voltadas para a cidadania e a mediação de conflitos, dentre outras.

Por fim, um quinto argumento é direcionado à necessidade de se realizar estudos acerca da Educação Comunitária como prática que previne vulnerabilidades sociais globais, dada a escassez de trabalho na área além da limitação que se dá ao tema quando

se trata dele. Esse fato reduz o número de programas de intervenção necessários para melhorar a convivência no ambiente escolar e inviabiliza a realização de avaliações informativas acerca de uma problemática mundial que é a violência nas escolas.

Em 2010, o Instituto Europeu Campus Stellae divulgou um breve histórico do cenário de violências instaladas no ambiente escolar de maneira global. Na Europa, os primeiros estudos foram realizados nos países escandinavos nos anos setenta. Resultados indicaram que 15% de estudantes eram vítimas ou agressores e 5% eram maltratados semanalmente. A maior parte dos agressores eram companheiros de sala de aula. No final dos anos oitenta, o Reino Unido revela que 4% dos estudantes eram maltratados uma vez por semana e 10% uma vez ou outra. As agressões físicas eram mais comuns entre meninos e o período mais crítico era no horário do intervalo. A partir da mesma época, a Espanha inicia estudos que relatam que 17,3% dos estudantes intimidavam colegas, 17,2% eram vítimas de intimidações no horário do recreio de maneira verbal. Um fato interessante era a maneira com a qual essas crianças reagiam; as meninas comunicavam os pais e os professores; os meninos revidavam as agressões. Na Irlanda, os adolescentes mais desfavorecidos eram vítimas de colegas agressores e estes apresentavam faltas não justificadas nas escolas.

Nos anos 90, outros países europeus apresentaram os primeiros registros e algumas iniciativas. Na França, criou-se o Observatório Europeu de Violência Escolar que se incumbiu de fazer registros anuais correlatos à insegurança nas escolas. Na Alemanha, o insulto era o ato violento mais comum, mas também havia destaque para brigas e vandalismo. Na Itália, eram comuns as agressões verbais e físicas em classe. Em Portugal, 73% dos meninos entre 7 e 12 anos de idade eram agredidos ocasionalmente e 5% deles, muitas vezes. As meninas eram maltratadas em menor escala e a forma mais frequente era a agressão verbal seguida da física nos horários de intervalo, em sala de aula e nos corredores da escola; os agressores eram da mesma classe ou de classes superiores.

Na América, os estudos se concretizam a partir dos anos 90. EUA e Canadá dedicaram atenção ao *bullying* devido à quantidade de casos relatados e revelaram alta vitimização nas escolas. Segundo Abramobay (2005), a América Latina é exemplo de fenômenos de desigualdade e exclusão social. Os jovens, seja como vítimas ou agressores, constituem a parcela da população que mais está exposta a vulnerabilidades que afetam o ambiente escolar de modo peculiar e de maneiras variadas. Conforme imprensa latina, na Guatemala, as crianças são mais violentas; na Colômbia, as crianças em idade escolar representam 70% dos três milhões de pessoas que se deslocam por causa

de conflitos armados; no México, 52% dos estudantes sofrem ou praticam violência; na Bolívia, os dois campos mais perigosos para a integridade das crianças são a família e a escola; no Brasil, a violência gera abandono escolar e exclusão social. De acordo com Pinheiro (2005), a América Latina é uma das regiões mais violentas do mundo e as principais vítimas são os menores de idade e as mulheres. Milhões de crianças são vítimas de violência em casa, na escola e na rua.

Esse contexto mobiliza o desenvolvimento de algumas iniciativas no Brasil e no mundo, as quais serão apresentadas em capítulo específico. No entanto, com caráter investigativo, há pouca variedade de estudos a nível de modelos de intervenção que possam ser sistematizados e difundidos. Esta investigação se responsabiliza por analisar caminhos viáveis para a prevenção de vulnerabilidades no ambiente escolar e propõe a prática da Educação Comunitária com o meio para se alcançar resultados sustentáveis para a mudança de comportamentos inadequados.

PROBLEMA DA PESQUISA

A presente investigação estuda a filosofia da Educação Comunitária e propõe suas práticas com o caminho para a prevenção de violências no ambiente escolar. Com base na análise da situação de vulnerabilidades das escolas públicas do Distrito Federal, Brasil, busca-se contribuir com propostas de sistematização e difusão de práticas essenciais para a responsabilização do cidadão neste processo e para a promoção de uma cultura de paz social. A ideia é reconhecer a comunidade onde a escola se encontra por meio de sua identidade de modo que seus membros tenham um senso de pertencimento daquele ambiente, sintam-se responsabilizados por ele e atuem em rede colaborativa pela construção de um local seguro, harmônico e prazeroso. A partir desses pressupostos, acredita-se ser possível identificar a comunidade onde a escola está inserida de modo a evidenciar as possíveis condutas que geram violências dentro e fora das escolas. Esses ideais devem ser multiplicados em outras comunidades de modo que toda a sociedade invista no bem coletivo da nação.

Para que se possa mostrar a influência dessa filosofia como prevenção de vulnerabilidades no ambiente escolar, é preciso analisar a atual realidade da violência nessas escolas. Os tipos de violências dizem muito a respeito de cada comunidade e direcionam a ações mais adequadas para que se possa melhorar a convivência dentro das escolas tornando a comunidade protagonista desse trabalho e respeitando as

peculiaridades locais. Não se pode padronizar um conjunto de medidas para tratar as violências se elas possuem especificidades. Daí, a dificuldade em se encontrar estudos nesta área, pois muitos se dedicam, equivocadamente, a alternativas para solucionar a questão da violência como se ela existisse de uma maneira única e generalizada.

Cabe, então, perguntar: O que é Educação Comunitária? Onde surgiu? Como é aplicada? Como deve ser aplicada? Quais as suas limitações? Como ela se adequa ao contexto escolar? Que caminhos ela aponta para se construir uma escola cidadã? Como ela pode prevenir violências? O que são vulnerabilidades sociais? Qual é o cenário de violência nas escolas públicas do Distrito Federal, Brasil? Quais são os tipos de violências? Quais as causam que geram conflitos nessas escolas? Eles são mediados/resolvidos? Como? O que se faz para evitá-los? Como é a convivência na escola e na família? Como o Estado se faz presente na escola? Quais as divergências mais comuns entre estudantes e professores? E as convergências? Como se pode intervir para melhorar a convivência? O Projeto Político Pedagógico contempla ações para a prevenção de violências? Quais? Elas são executadas? Com que frequência? Elas estão contribuindo para a promoção da paz social? Esses questionamentos, dentre outros, conduzem ao seguinte problema: Como a Educação Comunitária pode prevenir violências no ambiente escolar e como evitar condutas que tornam a escola um espaço vulnerável?

Respostas a tais perguntas nortearão esta investigação e servirão de base para a análise da situação de vulnerabilidades sociais em escolas públicas do Distrito Federal, Brasil. Também serão valiosas para a proposição de estratégias a fim de se alcançar resultados concernentes à melhoria da convivência no ambiente escolar, à participação da comunidade na escola e à promoção de uma cultura de paz social.

DESENHO GERAL DA PESQUISA

Esta investigação é direcionada ao ambiente escolar, local de formação de cidadãos críticos e conscientes que promove valores de responsabilidade para a atuação dos indivíduos na vida social. Para tanto, é importante que a escola seja formada por uma comunidade com perspectivas de construção coletiva. Esses são ideais condizentes com a filosofia comunitária; portanto, a escola é um espaço emancipador para a prática democrática e participativa. Com base nos objetivos apresentados e considerando o paradigma pragmático (que busca oferecer soluções para problemas concretos desde que haja um contexto), realiza-se esse estudo por meio da investigação avaliativa. O intuito é

diagnosticar o cenário de vulnerabilidades e identificar condutas que geram violências dentro e fora das escolas. Por meio da metodologia adotada, é possível obter um panorama mais genuíno que facilite a tomada de decisões em relação à problemática abordada a fim de se produzir conhecimento.

Dessa forma, este trabalho está estruturado em três partes. A introdução que justifica a origem e as razões que motivam esta investigação. Em seguida, a primeira parte que está estruturada em quatro capítulos e se dedica à fundamentação teórica deste estudo. O primeiro capítulo traz um estudo acerca da Psicologia Social com o prática comunitária e enfatiza sua relevância para a compreensão do comportamento humano em situação de conflito. O segundo versa acerca da Pedagogia Social como o elemento orientador da Educação Básica e da efetividade da prática pedagógica aliada à Educação Comunitária para a prevenção de violências no ambiente escolar. O terceiro trata da relação entre a Educação Básica e a rede de proteção da escola. O quarto e último capítulo apresenta um panorama geral da situação de violências no contexto escolar com ênfase nas escolas públicas de Brasília - Distrito Federal, Brasil.

A segunda parte aborda o desenvolvimento do modelo de investigação proposto e é constituída do marco contextual, marco de execução, a valoração e discussão dos resultados. Por fim, são apresentadas as conclusões e as propostas. Com base no desenho, a seguir, é possível visualizar um esquema geral desta investigação:

Quadro 1: Esquema da pesquisa



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1

A PSICOLOGIA SOCIAL

1.1. Psicologia Social

A Psicologia Social é uma ciência que estuda a maneira como os indivíduos pensam, influenciam uns aos outros e se relacionam. Segundo Myers (2014), é o estudo científico das “influências de nossas situações, com especial atenção a como vemos e afetamos uns aos outros” e tem foco na experimentação. Para o autor, o homem está inserido em situações que o formam e decidem possibilidades; os seres humanos são “seres em uma situação”, conforme Jean-Paul Sartre (1946). A maneira como o indivíduo interpreta as situações nas quais se encontra é muito importante para o estudo das atitudes. Para Thomas e Thomas (1928) se os homens definem as situações como reais, elas são reais em suas consequências. A abordagem teórica e metodológica da Psicologia Social contribuiu para o estudo de outras ciências sociais. Suas considerações serão valiosas para o estudo da Pedagogia Social e da Educação Social, aqui, em foco, principalmente, por abordar as relações entre indivíduos, grupos e comunidades.

Segundo Smith (2005), há relatos de primeiros experimentos em 1898 e textos na área em 1900; no entanto, a ciência alcançou relevante concepção somente a partir da Segunda Guerra Mundial acompanhando os movimentos ideológicos e conflitos do século XX. Kurt Lewin (1890 – 1947), psicólogo alemão-americano, é considerado por muitos o fundador da Psicologia Social. Não obstante, desde seus primórdios, a ciência é marcada pela diversidade e recebeu valiosas contribuições de outros pensadores, tais como: Floyd Allport e Walter Lippman (1922), Bogardus (1925), Likert (1932), William Thomas e Florian Znaniecki (nos anos 20 do século XX) e La Pierre (nos anos 30 do século XX). Algumas contribuições apresentam posicionamentos controversos, como no caso de William McDougall, que afirma a primazia do instinto na vida coletiva, e Edward Ross, que define o comportamento coletivo como o produto da sugestão e da imitação.

A revista *European Journal of Social Psychology*, fórum internacional para pesquisas em Psicologia Social, apresenta estudos recentes que abordam temáticas relacionadas a relações intergrupais, estereótipos, julgamento, cognição social, atitudes, influência, identidade, linguagem e pensamento, dentre outras. Todavia, esta investigação

se remeterá ao estudo da Psicologia Social com ênfase em três campos: aquele concernente ao pensamento do indivíduo e como ele pode estimular comportamentos e determinar atitudes; aquele relativo à influência do grupo para a formação de opinião e, por fim, aquele que analisa como as relações sociais podem gerar conflitos e promover a paz.

De acordo com os experimentos de Allport (1920), o indivíduo produz mais quando está em grupo do que quando está sozinho. Dessa maneira, a cooperação pode ser um grande avanço para a vida em comunidade. Agir em prol de toda uma comunidade em detrimento de objetivos particulares promove a visão social e a sensação do pertencimento de membros em um mesmo grupo. Essa ideia pode garantir, também, a sensação de segurança do indivíduo que faz parte de grupos sólidos que investem no bem comum. A ciência é algo além da aplicação da psicologia do indivíduo à conduta coletiva e, portanto, possui leis e conceitos próprios. A psicologia, como ciência social, se encontra no estado da estimulação intersocial, nas respostas que os estímulos provocam e nas atitudes sociais, valores e personalidades resultantes.

De acordo com alguns autores, a Psicologia Social se situa entre a Psicologia e a Sociologia; esta foca na sociedade, aquela, no indivíduo. Seria, pois, uma análise do comportamento do indivíduo perante suas relações sociais. Esse estudo busca explicar as atitudes do indivíduo a partir de estímulos recebidos e das relações estabelecidas em grupos. É um estudo do indivíduo em sociedade numa tentativa de entender as causas das violências que assolam a vida social. Na obra “Psicologia Social” (2014), Myers apresenta uma espécie de esquema que ilustra a ciência como o estudo do pensamento social, da influência social e das relações sociais. A cada campo, ele atribui certas perspectivas que condizem com o foco deste trabalho. Ao pensamento, ele relaciona a percepção do indivíduo consigo e com os outros, as crenças, os julgamentos e as atitudes. À influência, ele coliga a cultura, as pressões que conduzem ao conformismo, a persuasão e os grupos de pessoas. Finda por estudar o preconceito, a agressão, a atração, a intimidade e a ajuda como fruto das relações sociais que podem ser estabelecidas de maneira positiva ou negativa. No livro *The laws of social Psychology* (1925), Znaniecki entende a Psicologia Social como parte da sociologia e a define como uma ciência cultural enfatizando a importância da experiência para uma análise real da ação social.

Essa abordagem permite identificar a importância da comunidade para a qualidade de vida da coletividade. A partir do momento em que o pensamento social visualiza o bem comum, o comportamento passa a influenciar o grupo com atitudes positivas por

meio de relações interpessoais solidárias. Essa prática promove a cidadania e previne violências sociais. Aplicando a Psicologia Social, o indivíduo pode construir uma realidade pacífica ao aprender a moldar seu comportamento por meio de atitudes positivas, ao saber lidar com disposições biológicas, cultura e sentimentos e ao controlar intuições, interpretações e julgamentos. A agressividade que gera conflitos é fruto de um conjunto de pensamentos, condutas e valores negativos e individualistas. A dinâmica da comunidade universaliza anseios e constrói objetivos comuns. A cultura de um passa a ser a cultura de todos. Isso não significa aceitar uma crença ou uma opinião em detrimento de outra; pelo contrário, isso quer dizer respeitar a diversidade. O indivíduo passa a pensar em comum e a agir pela coletividade assumindo a ideia de pertencimento. Para tanto, estabelece relações interpessoais que tendem a beneficiar todo o grupo e podem influenciar a sociedade, em geral, por meio da multiplicação de práticas comunitárias. O objetivo deste estudo é mostrar que a Psicologia Social aplicada à vida cotidiana pode promover a paz social. A comunidade é o público ideal para multiplicar essa prática e a escola é espaço promotor desse conhecimento.

Nesse âmbito, é importante analisar a influência da linguagem no cotidiano. Ela pode refletir juízos de valor que conduzem a rotulações e formação de estereótipos, muitas vezes, depreciativos na sociedade. Esses rótulos podem, por sua vez, gerar discriminações que, por fim, podem acarretar episódios de violência, como o racismo, a xenofobia e a intolerância religiosa, por exemplo. Para Lippmann (1922), a vida moderna conduz as pessoas a tomadas de decisões a todo momento. Muitas vezes, não se tem informação suficiente acerca das temáticas a serem consideradas para se decidir algo, porém, diante da urgência do dia-a-dia, decisões são sustentadas por crenças sem juízo avaliativo. Daí, o surgimento dos estereótipos, então, criados por interpretações da realidade baseadas em pontos de vista e noções preconcebidas no subconsciente da sociedade em geral. Assim, justifica-se a importância do estudo do aconselhamento psicológico para se viver em melhores condições. O intuito desta proposta de reflexão é analisar como a Psicologia Social pode contribuir para uma interpretação científica da realidade ao evitar que uma decisão compulsória violenta seja tomada devido a rótulos automáticos no subconsciente da sociedade. Myers (2014) acredita que a observação e a experimentação sistemáticas ajudam a limpar as lentes por meio das quais se visualiza a realidade.

Outro aspecto interessante levantado por essa ciência é que o pensamento e o comportamento influenciam emoções e ações. Daí a reflexão quanto à capacidade de o

indivíduo ser otimista diante da vida com todas as adversidades que a constituem para evitar violências. Pensamentos e comportamentos positivos geram sentimentos e atitudes positivas; essa é uma maneira de evitar conflitos. Apesar das calamidades que afetam o mundo, como a pobreza e a violência, um estudo realizado pela Universidade de Kansas e pelo Instituto Gallup, apresentado em maio de 2009 à Associação para a Ciência Psicológica em São Francisco, Estados Unidos, revelou que o ser humano é otimista por natureza. Outra pesquisa global, realizada em 2016 em 22 países pelo Instituto IPSOS (empresa francesa de pesquisa e inteligência de mercado mundial), mostra que 80% dos brasileiros entrevistados veem o Brasil em declínio, no entanto, continuam otimistas e acreditam na recuperação do país. Essa pesquisa colocou o Brasil em quinto lugar no ranking dos países mais otimistas ainda que a situação atual do país seja preocupante. Esse exemplo ilustra como a intuição pode mostrar um retrato falso da realidade, pois, mesmo diante da atual situação social, política e econômica do Brasil, a maioria da população acredita num processo de mudança que trará melhorias ao país. Aqui não se discute política ou economia, mas a capacidade de o homem se vitimizar num sistema com base em inferências individualistas e pessimistas e na falsa ideia de que não é possível mudar nem reverter situações. Um cenário como esse pode alienar pessoas, segregar grupos, gerar disputas e aumentar, cada vez mais, os índices de violências sociais; por outro lado, uma perspectiva otimista pode, sim, evitar conflitos.

Portanto, é preciso ter cautela ao interpretar a realidade e influenciar grupos. Para a Psicologia Social, a forma como se interpreta o mundo e a maneira como as pessoas interpretam a si mesmas e umas às outras é importante. Isso não quer dizer que as rotulações são relevantes. Pelo contrário, isso significa trabalhar o subconsciente para interpretações seguras e sem preconceitos e capacitá-lo a pensamentos que expressam uma linguagem reflexiva e um comportamento que beneficie o coletivo.

Entretanto, não somente forças internas, como a personalidade ou a interpretação, moldam o comportamento. O homem é um ser social como já observou Karl Marx (1818-1883), não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas, pelo contrário, o seu ser social que lhe determina a consciência. É da essência da práxis humana que ela se realize na relação com o outro; essa relação estabelece situações e são elas que criam oportunidades. Em outras palavras, forças sociais externas, também, influenciam atitudes e comportamento. Logo, o comportamento social é influenciado por outras pessoas e por atitudes próprias, personalidade e biologia.

Parece óbvio relacionar atitudes a comportamentos do ser humano e, caso essa hipótese fosse comprovada, ter-se-ia um caminho para prever comportamentos violentos por meio da análise de atitudes agressivas. Inicialmente, os psicólogos sociais pensavam que conhecer as atitudes das pessoas seria prever suas ações. No entanto, Festinger (1964), com base em evidências, concluiu que a mudança de atitudes das pessoas, dificilmente, modifica seus comportamentos. Pode-se dizer que nem tudo o que se pensa ou se diz é o que se faz de fato. Myers (2014, p.114) diz que “Somos, ao que parece, uma população de hipócritas”.

A Psicologia Social, todavia, não busca valores certos ou errados; ela se atém ao estudo das influências dos valores sobre as atitudes e o comportamento das pessoas. Se os valores diferem entre povos, culturas e situações, certamente, atitudes e comportamentos, também, tendem a se diversificar. Essa reflexão é valiosa para este trabalho uma vez que ela pode levar o indivíduo a criar situações favoráveis para a construção de uma vida pacífica, influenciando pensamentos e atitudes que oportunizem situações de paz social ao passo que pode transformar seu próprio comportamento por meio de influências positivas. Essa ciência não foca no erro nem no acerto, mas na condição humana de influenciar e ser influenciado.

Myers (2014, p.32) cita alguns exemplos de estudos fundamentados na Psicologia Social sob a perspectiva das influências de valores, quais sejam :

O estudo do preconceito floresceu durante a década de 1940, quando o fascismo dominava a Europa; na década de 1950, época de modas de uniformidade na aparência e de intolerância por opiniões diferentes, nos de estudos na conformidade; os anos de 1960 viram aumentar o interesse pela agressão com tumultos e crescentes índices de criminalidade, o movimento feminista dos anos de 1970 ajudou a estimular uma onda de pesquisa sobre gênero e sexismo; os anos de 1980 ofereceram um ressurgimento da atenção aos aspectos da corrida armamentista; os anos de 1990 e início do século XXI foram marcados pelo aumento do interesse em como as pessoas respondem à diversidade na cultura, na etnia e na orientação sexual.

Com base nos exemplos supracitados, é possível perceber como a violência pode ser tratada mediante estudos da Psicologia Social. À medida que valores influenciam os seres humanos, teorias podem ser construídas para transformar as práticas. Segundo Kurt Lewin (1936), nada é mais prático do que uma boa teoria. A Psicologia Social parte da observação para a formulação de teorias que podem se transformar em práticas. É uma

ciência aplicada pela formulação de hipóteses as quais são testadas, geralmente, por intermédio de pesquisas, correlações ou manipulação de experimentos sob condições controladas. Por fim, suscitam-se previsões. Em resumo, tem-se: observação, teoria, hipóteses e previsões. Segundo Myers (2014), os psicólogos sociais exploram formas de aplicar suas descobertas para melhorar o cotidiano das pessoas.

Nessa perspectiva, esta investigação procura analisar a situação de violências em escolas públicas de Brasília e, para tanto, parte da seleção de três escolas da cidade para uma interpretação mais generalizada dos resultados. Por meio da observação da realidade apresentada nas escolas, algumas teorias podem explicar a causa das violências vivenciadas no ambiente escolar. Por meio da aplicação de questionário de investigação, algumas hipóteses concernentes às possíveis motivações para a propensão de espaços vulneráveis podem ser testadas. A partir daí, a própria comunidade escolar poderá se responsabilizar pela criação de caminhos para a prevenção de violências. Esse último passo poderá se equiparar ao estágio da previsão proposta pela Psicologia Social. O intuito é, justamente, com o propósito de Myers: explorar maneiras de aplicar descobertas para melhorar o cotidiano da vida, neste caso, partindo do ambiente escolar. Segundo o autor, uma teoria completa da agressão, por exemplo, prediria quando esperar agressão e como controlá-la. O objetivo deste trabalho é propor a análise de atitudes e comportamentos sociais e investigar a relação destes com aquelas no ambiente escolar para o fiel desenvolvimento de ações que previnam violências nas escolas.

1.2. Com portamento e A titudes

Conforme fundamenta a Psicologia Social, atitude pode ser uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a grupos, questões, outros seres humanos ou, mais especificamente, a acontecimentos ocorridos no meio circundante. Assim, a maneira como se pensa ou se sente pode guiar a forma como se reage em determinada situação. Essa reação pode variar de acordo com as variações de pensamentos e sentimentos e gerar, então, comportamentos distintos, inclusive diante de fenômenos similares. Por essa razão, para Kraus (1995) pesquisadores investiram, nos últimos cem anos, em estudos que mostram o quanto atitudes podem afetar ações. Concluíram, pois, que atitudes podem sofrer diversas influências e que, somente quando essas influências são mínimas, as atitudes podem prever comportamentos. O comportamento, então, seria a maneira como o indivíduo reage em certo ambiente e sob

determinados estímulos. Ele pode ser previsível caso as influências sobre as atitudes dos indivíduos sejam mínimas. Na Psicologia, trata-se da maneira de reagir perante estímulos e em relação ao entorno. Dessa forma, o questionário proposto por esta investigação contém itens relacionados a episódios de violência nas escolas e nos perímetros escolares uma vez que o entorno também pode influenciar as atitudes das pessoas e gerar diferentes formas de comportamento na comunidade.

Para Myers (2014, p.115): “Nossas atitudes predizem nosso comportamento quando essas outras influências sobre o que dizemos e fazemos são mínimas, quando a atitude é específica ao comportamento e quando a atitude é potente”. O autor entende como uma atitude potente aquela que está atrelada à consciência e que é forjada por meio da experiência. Isso porque grande parte do comportamento humano é automático. Pouco se pensa antes de agir em diversas situações. Esse tipo de comportamento pode gerar inúmeros casos de violências. Para Glasmann e Albarracín (2006), as atitudes mais estáveis predizem o comportamento. Elas são mais conscientes, mais duradouras e mais tendentes a guiar ações com segurança. Elas não são provenientes de boatos, juízos de valor ou estereótipos; são, pois, frutos de experiências forjadas por pensamentos e sentimentos. Atividades de formação nas escolas podem mudar atitudes de gestores e familiares e estimular comportamentos coletivos, por exemplo.

Por outro lado, a Psicologia Social também entende que o comportamento pode afetar as atitudes. Assim como as pessoas são propensas a pensar para agir, também tendem a agir para pensar de outra forma. Com base nesse pressuposto, acredita-se que uma vez frustrada a tentativa de mudar atitudes para prevenir comportamentos violentos, pode-se forjar a mudança de comportamentos para uma possível alteração na maneira de pensar e até mesmo de sentir. Um regimento escolar que delimita direitos e deveres em prol do respeito e da colaboração tem um papel imprescindível para o direcionamento de atitudes positivas e, se necessário, mudanças de comportamento para a melhoria da convivência no ambiente escolar.

De uma forma ou de outra, pode-se perceber que o entrelaçamento de anseios pessoais e objetivos coletivos depende da transformação das relações humanas comportamentais. Essas relações podem ser analisadas por meio das contribuições de estudos concernentes à dinâmica de grupos e ao papel da comunidade. Segundo a antropóloga Margaret Mead (1901-1978), nunca se deve duvidar de que um pequeno grupo de pessoas conscientes e engajadas possa mudar o mundo. Para ela, sempre foi assim que o mundo mudou.

1.3. Grupos e Comunidade

O homem é um ser social e depende de seus relacionamentos grupais para sobreviver na sociedade moderna. Kurt Lewin (1978), fundador da moderna dinâmica de grupo, estabeleceu esse campo do conhecimento acerca da convivência em grupos e de suas relações com outros grupos e com instituições mais amplas. Essa discussão é válida uma vez que um grupo sólido estabelece relações interacionais colaborativas com vistas a objetivos comuns. A compatibilidade de metas, por fim, pode promover relacionamentos pacíficos entre membros de uma comunidade, evitar, portanto, disputas e prevenir violências.

Segundo Melo, Maia Filho e Chaves (2014, p.45):

Nesse sentido, as tentativas com vistas à realização dos objetivos grupais criam no grupo um processo de interação entre as pessoas, que se influenciam reciprocamente e pode haver a produção de novos significados e metas (...).

Assim, a interdependência grupal costuma possibilitar coesão grupal, clima gerado pelo compromisso assumido, possibilitando, entre outros aspectos, o ambiente acolhedor para a aprendizagem e a solidariedade.

Myers (2014) define grupo como duas ou mais pessoas que, por mais do que alguns instantes, interagem e se influenciam mutuamente e se percebem como “nós”. Neste contexto, cabe ressaltar a questão da violência social como uma problemática desarticulada entre indivíduos com interesses distintos e individualizados. Essa realidade pode ser minimizada quando indivíduos se agrupam e estabelecem metas comuns e objetivos coletivos para suas sobrevivências. Quando a meta é importante para o grupo e existe um espírito de equipe, as pessoas podem se esforçar por recompensas cada vez mais significativas. E a paz pode ser entendida como uma dessas recompensas para a vida em comunidade.

Outra consideração valiosa acerca da influência grupal cabe à polarização dos grupos. Pesquisadores descobriram que as discussões em grupo tendem a fortalecer pensamentos, seja de risco ou de cautela.

Para Myers (2014, p.227):

Que efeito – bom ou mau – a interação do grupo tem com mais frequência? A brutalidade policial e a violência das multidões demonstram seu potencial destrutivo. Contudo, líderes de grupos de apoio, consultores de gestão e teóricos educacionais proclamam benefícios de interação do grupo, e os movimentos sociais e religiosos

exortam seus membros e fortalecem suas identidades pela comunhão com pessoas com ideias semelhantes.

O autor ainda coloca que as decisões em grupo podem ser mais eficazes e considera que a manifestação da minoria é válida uma vez que pode estimular a maioria a refletir acerca de alternativas e levar a decisões melhores e mais criativas. Para tanto, Janis (1982) recomenda a imparcialidade, avaliação crítica, subdivisão e reintegração do grupo para discutir decisões. Um grupo violento, como no caso de uma gangue, por exemplo, pode ser influenciado por uma minoria que estimule a maioria a adotar práticas dialógicas em detrimento de ataques violentos a grupos rivais para alcançar acordos por espaços em uma comunidade.

A liderança também é promissora para o sucesso de um grupo. O líder é aquele capaz de organizar atividades, sugerir modelos e focar em metas. Ele, ainda, media conflitos, contribui para a execução das tarefas e considera as influências do grupo frente ao trabalho em equipe. Lideranças transformacionais formam comunidades mais atuantes e promovem a construção de redes colaborativas. Nas organizações, o resultado frequente desse tipo de liderança é uma força de trabalho mais engajada, confiante e eficaz (Turner et al., 2002).

A proposta de se estudar as relações grupais, nesta investigação, se deve ao entendimento de que as comunidades são fruto da dinâmica grupal e que as práticas comunitárias podem potencializar a vida em sociedade. A novidade da Psicologia na comunidade é o interesse em buscar explicações e propor um suporte para mudanças necessárias à sobrevivência humana. E solucionar a questão da violência social pode ser uma delas.

O conceito de comunidade, na Psicologia, encontra alguns pressupostos no cotidiano das pessoas, principalmente, nos bairros e nas comunidades onde grande parte da população vive, organiza-se e constrói seus canais de expressão. Nesse contexto, pode-se dizer que as formas de instrumentalização de conhecimentos e técnicas psicológicas podem contribuir para uma melhoria na qualidade de vida das pessoas e grupos organizados em diversas aglomerações humanas que compõem a sociedade.

O reconhecimento da Psicologia quanto ao estudo da comunidade para uma vida de qualidade é recente e, portanto, há poucos trabalhos na área. No entanto, pesquisadores têm investido nesses estudos como um avanço para a Psicologia Social. Estudos americanos apontam que é necessário considerar fatores, tais como: os socioambientais, as intervenções sócio comunitárias (com foco na prevenção e na melhoria da competência

social com base no que é adaptativo), o acesso à ajuda, a responsabilização local, o estímulo às inovações e a saúde mental entrelaçada a problemas sociais (emprego, habitação, educação). Nesse sentido, Sheldon (2006) potencializa o papel da comunidade. Para ele, a comunidade deve participar do desenvolvimento e execução dos programas formulados, levando em conta as necessidades e preocupações dos membros da comunidade, pois, para ele, a ajuda é mais eficaz quando obtida na proximidade dos ambientes em que os problemas aparecem. Em outras palavras, pode-se dizer que os problemas identificados em cada comunidade buscam soluções peculiares.

A título de exemplificação, tem-se que as comunidades são formadas em espaços geográficos diferenciados. Cada uma possui suas particularidades e desenvolve hábitos de acordo com seus regionalismos e valores sociais adquiridos. Certamente, as atitudes e comportamentos das pessoas variam de acordo com as especificidades do espaço onde habitam e das influências que sofrem. Assim, se uma região é marcada pela violência e o que se espera é uma mudança de atitudes e comportamentos que favoreçam esse espaço, então, os fatores supramencionados devem ser considerados. Intervenções muito generalizadas, tradicionalistas e padronizadas têm pouca eficiência. Se as pessoas, os grupos, os espaços e as influências são diferentes, as ações também devem ser. Não é viável centralizar políticas para uma grande área e população. Pelo contrário, cada cidadão precisa participar, diretamente, da construção e da execução das práticas em suas comunidades. Assim, profissionais e serviços devem compor as várias comunidades e precisam conhecer de fato os vários ambientes. Além disso, devem adquirir um senso de pertencimento e, portanto, responsabilidade com as regiões. Não são eles que têm de contar com a comunidade para que seu trabalho funcione; é a comunidade que necessita contar com eles para que se viva melhor. Independente de serem procurados ou não, os serviços têm de ser acessíveis e é importante que eles sejam pensados para atender as especificidades de cada região de acordo com suas necessidades próprias. A responsabilidade com o espaço deve ser de toda a comunidade, inclusive dos profissionais que devem fazer parte dela.

O intuito de apresentar essas características da Psicologia na Comunidade nesta investigação é evidenciar, por meio da ciência, a possibilidade de se trabalhar a autopercepção de pessoas e grupos no mundo como uma possibilidade de mudança de atitudes e comportamentos individuais e coletivos para uma cultura de paz social. O objetivo deste estudo é provar que a iniciativa da comunidade pode alcançar proporções

maiores. Dessa forma, pode-se evidenciar que a Psicologia pode contribuir para a vida em sociedade por meio do incentivo a práticas comunitárias.

Quando se fala em redução da criminalidade e construção de políticas para melhorias na área de Segurança Pública, Saúde e Educação como se propõe nesta investigação, deve-se fazer sólida conexão do trabalho com instituições sociais, tais como a família e escola. A sociedade encontra-se adoecida devido a tanta violência. A mudança de comportamento daqueles que a praticam depende, pois, de intervenções educativas. A prevenção, portanto, educa o ser humano e o ensina a ser pacífico seja na família, na escola ou em qualquer outro espaço. Se as intervenções são, diretamente, desenvolvidas nas comunidades, a chance de contribuição das instituições sociais é muito maior uma vez que o homem se sente como um membro que está trabalhando por seu benefício próprio e daqueles que têm objetivos comuns aos dele.

Para atuar efetivamente na solução de um problema, é preciso conhecer suas causas. Por meio da educação, a comunidade pode compreender melhor o seu espaço e contribuir para a promoção de um ambiente mais pacífico e, portanto, saudável. Se o bem-estar e as carências sociais afetam a saúde mental da sociedade, estratégias para favorecer o coletivo devem ser colocadas em prática. A saúde mental previne violências sociais. Por fim, pode-se considerar, então, que a Psicologia Social, de fato, ocorre quando prioriza os anseios e necessidades do ser humano na vida em sociedade e seu estudo na comunidade é fundamental para o avanço dessa ciência.

Igualmente, a Segurança Pública tem investido em tentativas para lidar com a violência. No entanto, a crise social, política e econômica de países como o Brasil tem feito com que o efetivo de profissionais e os recursos necessários para cuidar da Segurança não sejam suficientes. A alternativa, então, é unir forças com áreas afins, com o Educação e Saúde numa força-tarefa que vise resultados a médio e longo prazo. Dessa forma, áreas e grupos prioritários merecem um olhar mais sensível e, aos poucos, todas as comunidades devem se unir em prol da sustentabilidade das intervenções desenvolvidas com o prática do dia a dia.

Segundo Lane (1997), a Psicologia Social visa conhecer o indivíduo no conjunto de suas relações sociais, tanto naquilo que lhe é específico como naquilo em que ele é manifestação grupal ou social. Para ela, o homem é sujeito da História e transformador de sua própria vida e da sua sociedade. É nessa perspectiva, que se busca encontrar, na Psicologia Social, caminhos para que o homem possa transformar sua própria vida em sociedade. Um grande desafio é aprender a lidar com os conflitos e superar as diferenças

por uma História pacífica e harmoniosa. Tais ideias se encontram em conformidade com o pensamento de que um pequeno grupo de cidadãos preocupados e comprometidos possa mudar o mundo.

1.4. Conflitos Sociais no Contexto Escolar

Segundo Myers (2014), a psicologia social é o estudo científico de como as pessoas pensam umas sobre as outras, influenciam-se e se relacionam entre si. O estudo desta tríade, pensamento, influência e relacionamento é ímpar nesta investigação, que busca analisar os fenômenos pelos quais as pessoas se desentendem e cometem violências umas contra as outras. Logo, a maneira como pensam e se influenciam é tão importante como o modo como estabelecem relações, definem afinidades e lidam com as adversidades.

A incompatibilidade de pensamentos, atitudes e comportamentos gera conflitos nas relações sociais. Seja numa experiência conjugal, familiar, profissional ou, meramente, ocasional, as pessoas estão passivas a relações conflituosas. Isso acontece porque as pessoas são diferentes e, portanto, pensam e agem de maneiras próprias. Com o colocado anteriormente, essa mudança se dá devido às diversas influências (históricas, culturais, econômicas etc) que sofrem os no decorrer da vida. Portanto, é, absolutamente, compreensível que diferentes pontos de vista causem certo estranhamento num primeiro momento.

Não obstante, nem todos estão preparados para lidar com a diversidade e a adversidade de maneira pacífica. Esse fato faz com que relações se tornem mal estabelecidas gerando pensamentos, sentimentos, atitudes e comportamentos preconceituosos, egoístas e, até mesmo, agressivos. É nesse ponto que o ser humano dedica seus esforços ao individualismo sem comprometimento com a coletividade. E é diante desse cenário que grande parte das tragédias ocorre. Essa é uma realidade bastante audaciosa porque, muitas vezes, as ações são automáticas. Cabe ao homem moderno reverter essa situação e ativar sua consciência crítica para lidar com os conflitos sociais com sabedoria. Nesse âmbito, a Psicologia Social estuda como conciliar interesses individuais com o bem-estar comum. Aqui não se busca evitar os dilemas sociais que geram conflitos, mas, entendê-los e conciliá-los.

Para Deutsch (1999, p.519):

Não podemos realizar experimentos reais com grandes eventos sociais, mas podemos identificar as semelhanças conceituais entre o grande e o pequeno (...). É por isso que os jogos dos quais as pessoas participam em nosso laboratório podem fazer avançar a nossa compreensão sobre guerra, paz e justiça social.

A ciência pôde comprovar que há situações em que as partes em conflito assumem comportamentos mutuamente destrutivos quando vão em busca de seus interesses próprios. E essas ações podem, inclusive, acarretar prejuízos a todo o senso comum incluindo as partes. Num a escola pública, por exemplo, ao se fazer o uso indevido de papel para interesses pessoais, um profissional pode acarretar períodos de aula sem material suficiente para atividades de um grande número estudantes, inclusive, em sua própria aula. Em comunidade, o uso excessivo de água para se lavar uma calçada, por exemplo, pode suprir interesses próprios num dado momento, mas, findar por prejudicar toda uma população com o racionamento, inclusive aquele que fez uso indevido da água.

Outra realidade detectada pela ciência nas relações de conflitos é a receptividade de certos indivíduos diante da aceitação de opiniões diferentes. Os narcisistas são pouco empáticos com as perspectivas alheias (Campbell et al., 2005). Essas pessoas tendem a se mostrar com o mais do que realmente são e, talvez, por essa razão, tenham dificuldade em aceitar um ponto de vista como o melhor do que o delas mesmas. Além disso, as motivações mudam e pequenos conflitos, se não mediados, podem gerar conflitos ainda maiores.

Os conflitos também surgem diante da competição e da injustiça. O mundo moderno está cada vez mais exigente e a busca por melhores oportunidades de sobrevivência tem gerado relações competitivas. O fato é que as oportunidades não são acessíveis a todos. Isso gera uma situação de desconforto aos menos favorecidos por sentirem injustiçados diante da falta de equidade vigente nos sistemas. Muitos episódios de violência nas escolas brasileiras que envolvem professor e estudante foram causados pela sensação de injustiça, seja por uma nota ou um atraso, por exemplo. Ainda, inúmeros crimes já ocorreram dentro das escolas e em suas mediações devido à competitividade, seja por disputa de espaços ou relações amorosas.

Os psicólogos, então, buscam explicações para as diversas manifestações de agressividade do ser humano. E esse é o objeto de estudo desta investigação. Segundo Myers (2014), a agressividade é um comportamento físico ou verbal com intenção de causar danos; ele fere, prejudica ou destrói. Para o autor, ela pode se ocorrer por meio de emoções como a raiva ou pela pretensão de causar danos para se chegar a outro fim. Pode

ser manifestada por meio de tapas, ameaças, xingamentos, torturas, mentiras e outras ações que tenham a intenção de machucar.

Há três teorias da agressividade na Psicologia. Uma é correlata ao comportamento instintivo e, portanto, de origem biológica.

De acordo com Freud (1905, p. 180):

Com independência ainda maior das outras atividades sexuais vinculadas às zonas erógenas desenvolve-se na criança o componente de crueldade da pulsão sexual. A crueldade é perfeitamente natural no caráter infantil, já que a trava que faz a pulsão de dominação deter-se ante a dor do outro – a capacidade de compadecer-se – tem um desenvolvimento relativamente tardio. É sabido que ainda não se teve êxito na análise psicológica exaustiva dessa pulsão; podemos supor que o impulso cruel provenha da pulsão de dominação e surja na vida sexual numa época em que os genitais ainda não assumiram seu papel posterior.

Para Freud, a atitude agressiva é inata e inevitável. Essa teoria por si só possui pouca sustentação, mas é possível afirmar que a agressividade pode ser uma reação a conflitos e provocações sob influências neurais, genéticas e bioquímicas. O cérebro do ser humano pode ser ativado e conduzido à agressividade quando estimulado. Talvez, essa teoria possa explicar um impulso de agressão física de um jovem contra outro que o insulte repetidas vezes. Ou esse jovem pode ter esse tipo de comportamento devido a influências hereditárias. Ele pode, ainda, ser agressivo pelo fato de consumir álcool ou por possuir alta taxa de testosterona ou mesmo baixo nível de serotonina no sangue.

A segunda teoria explica a agressividade como uma resposta natural à frustração. Esta pode estar ligada ao hiato existente entre expectativas e realizações. A frustração sempre leva a alguma forma de agressividade (Dollard et al., 1939). Um estudante que muito se empenhou nos estudos, ao ser reprovado em um teste, pode reagir agressivamente contra o professor, quem corrigiu a prova e contra um colega, por ter caçoado dele. Ou pode também redirecionar sua agressividade a quem não teve envolvimento algum com o ocorrido, como ser grosseiro com o irmão ao chegar em casa após ter recebido a notícia da nota.

A última teoria científica da agressividade se refere à aprendizagem. O ser humano pode aprender a ser agressivo por meio de observação ou por experiência própria. Na escola, é comum observar o comportamento arrogante e desrespeitoso de estudantes contra professores e estes se ausentarem das salas de aula. Alunos aprendem esse tipo de comportamento ao observarem colegas fazendo o mesmo; outros passam a agir de iguais

m maneiras por si sós e tendem a repetir essas ações para que aulas sejam suspensas. Ou seja, as pessoas aprendem pela experiência ou pela observação que ser agressivo compensa. E, dessa forma, um conflito leva a outros.

Além da agressividade, quando se trata de conflitos, é importante considerar a questão do preconceito. Este, muitas vezes, concebido por meio da intolerância, tem assumido grandes proporções no cenário da violência no Brasil. Trata-se de uma atitude discriminatória em relação a pessoas ou grupos numa espécie de juízos de valor ou estereótipos preconcebidos. Ele pode envolver a religião, aparência física, idade, cultura, etnia, orientação sexual, condição social, gênero, entre outros.

Segundo Myers (2014, p. 254):

Preconceito é uma atitude negativa preconcebida. Os estereótipos são crenças sobre outro grupo, as quais podem ser corretas, incorretas ou exageradamente generalizadas, mas ter base em um núcleo de verdade. Discriminação é o comportamento negativo injustificado. Os termos racismo e sexismo podem se referir a atitudes preconceituosas ou comportamento discriminatório de indivíduos, ou a práticas institucionais opressivas (mesmo que não sejam intencionalmente preconceituosas).

Como exemplo, propõe-se a situação conflito:

- “Os meninos jogam futebol; as meninas pulam corda.” (estereótipos)
- “Eu não gosto de brincar com meninas.” (preconceito)
- “No nosso time, não aceitam as meninas.” (discriminação)
- “As meninas foram, brutalmente, atacadas pelos meninos porque faziam parte do time de futebol.” (violência de gênero)

Alguns estudiosos contemporâneos propõem uma reflexão acerca de um possível mapa mental que ilustre como o preconceito pode ser compreendido como uma atitude que se tem em relação ao outro e pode estar interligado ao estereótipo e à discriminação. Assim, tem-se que o preconceito se utiliza do estereótipo para avaliar o outro e, então, gerar o comportamento discriminatório. Sendo assim, a discriminação, tão comum nos dias atuais, causadora de sofrimento, agressão e desentendimentos entre os diferentes, pode ser consequência de estereótipos e de preconceito.

A ciência se ocupa, então, em buscar maneiras para resolver dilemas sociais e gerenciar conflitos. Pesquisadores buscam formas de induzir as pessoas a colaborar para a melhoria mútua. Myers (2014, p. 383) resume algumas maneiras, conforme a seguir:

(...) estabelecendo regras que regulamentem o comportamento do interesse próprio; mantendo os grupos sociais pequenos para que as pessoas sintam responsabilidade uma pela outra; possibilitando a comunicação, de modo a reduzir a desconfiança; mudando as compensações para tornar a cooperação mais gratificante; e invocando normas altruístas.

Essas considerações são enriquecedoras para o cenário escolar. Se há problemas com a disciplina e a responsabilidade de pais, estudantes e profissionais, pode-se investir na elaboração de um eficiente Regimento Escolar e de um Projeto Político Pedagógico adequado a cada realidade, por exemplo. Também, é possível direcionar diretrizes pedagógicas aos sentimentos e interesses da comunidade escolar. Por meio da organização e do planejamento, é possível construir mecanismos para a redução da agressividade e do preconceito, prevenindo violências no ambiente escolar. Para que os resultados sejam otimizados, é importante abrir espaço para o diálogo quanto ao que se pode ou não fazer na escola para melhorar a convivência. A comunicação acessível a todos traz segurança e gera confiança. Essa construção conjunta pode propor compensações interessantes aos envolvidos e iniciativas voluntárias que beneficiem uns aos outros. Pequenos grupos podem assumir lideranças e se envolver com grupos maiores até atingir toda a escola. Um caminho para a resolução de conflitos no ambiente escolar, na comunidade e em toda a sociedade é a promoção de uma cultura de paz social.

1.5. Cultura de Paz na Escola

Os conflitos nem sempre são negativos. Se mediados, construtivamente, podem contribuir para a mudança de comportamento de uma maneira enriquecedora. Se as pessoas não pensassem de forma diferente, não haveria novas ideias. Na verdade, as diferenças constituem a diversidade e, num mundo tão diverso, é indispensável que a tolerância e o respeito sejam, culturalmente, enraizados na vida em sociedade. Segundo Myers (2014, p.384): “Embora forças nocivas possam gerar conflitos destrutivos, podem os aproveitar outras forças para levar o conflito a uma solução construtiva”.

Para o autor (2014, p.373):

Uma relação ou uma organização sem conflitos é provavelmente apática. O conflito significa envolvimento, compromisso e interesse. Compreendido e reconhecido, o conflito pode acabar com a opressão e estimular relações humanas renovadas e melhoradas; sem ele, as pessoas raramente enfrentam e resolvem seus problemas.

Quando o conflito é gerenciado criativamente, tem-se a paz. Royce Anderson (2004) pensa que a paz é uma condição na qual indivíduos, famílias, grupos, comunidades e/ou nações têm baixos níveis de violência e desenvolvem relações mutuamente harmoniosas. Para a promoção de paz, atitudes destrutivas devem ser substituídas por atitudes construtivas. O preconceito, por exemplo, pode ser reduzido por meio da educação. Psicólogos consideram que a família, as comunidades e a sociedade podem sustentar ou reduzir preconceitos e pacificar relações. Pesquisadores apostam, também, na educação para a consciência da mídia como forma de mudar a consciência pública no que concerne à exposição da agressividade.

Barbosa, Matos e Machado (2013) abordam, em artigo científico, o enquadramento histórico e conceitual da Psicologia da Paz e fazem menção ao investimento da Psicologia nessa área.

Para Barbosa, Matos & Machado (2013; p. 53):

Em 1982, foi criada a Psychologists for Social Responsibility (PsySR), uma organização de natureza ativista (...), responsável, na época, pela dinamização de programas educativos sobre questões como a prevenção nuclear, a resolução não violenta de conflitos ou a educação para a paz – e continua a ser, nos dias de hoje, uma das principais redes de psicólogos ativistas em questões relacionadas com os conflitos, os direitos humanos e a paz.

Assim, a Psicologia Social tem apostado em quatro estratégias de pacificação. São elas: contato, cooperação, comunicação e conciliação. É importante que as pessoas tenham contato com as diferenças. Esse contato, no entanto, não é meramente ocasional em caráter de simples exposição. Mas, quando ele estimula a emoção e a cooperação por meio de laços afetivos e esforços cooperativos, as hostilidades tendem a diminuir. Em sala de aula, por exemplo, várias situações de aprendizagem competitiva são substituídas por oportunidades de aprendizagem cooperativa de ganhos mútuos.

Nesse contexto de contato e cooperação, a comunicação é de extrema valia. Portanto, a linguagem deve ser significativa e efetiva entre as partes. Num situação de dificuldade em se comunicar, um mediador pode promover a interação das partes por meio da negociação dos interesses. O diálogo pode afastar equívocos ou falhas na comunicação e promover confiança entre as partes conduzindo à conciliação entre elas. Psicólogos ainda sustentam a efetividade da arbitragem, exercida por um terceiro, que propõe uma solução razoável com o acordo entre as partes, quando a mediação não é bem

sucedida. Cabe ressaltar, ainda, que essa comunicação deve apresentar um caráter positivo por meio de uma linguagem não violenta.

O diálogo promove a proximidade e a interação entre as pessoas. Certamente, esses dois fatores contribuem para que as partes construam afetividade uma pela outra. Num mundo onde as pessoas estão cada vez mais distantes e indisponíveis, é muito mais difícil desenvolverem sentimentos afetuosos. Aristóteles já dizia que os seres humanos são “animais sociais”; portanto, não sobrevivem isoladamente. É certo que eles possuem individualidade própria, mas estabelecem vínculos afetivos uns com os outros. Existem laços de amizade, amor, companheirismo e confiança, por exemplo. E o que estabelece a categoria, a intensidade e a durabilidade das relações é a atratividade entre as pessoas que faz com que as pessoas busquem umas nas outras, semelhanças ou complementaridades. Essa atração precisa ser alimentada harmonicamente para que as relações sejam pacíficas.

Outra consideração da Psicologia Social no estudo das relações humanas é a questão da ajuda. Aqui, também, sugere-se uma abertura a essa proposta uma vez que a violência muito se agrava em contextos onde as pessoas não se ajudam. Nesse âmbito, o altruísmo pode ser um grande aliado visto que tende a incitar a preocupação do ser humano pelo outro involuntariamente. E a Psicologia coloca que comportamentos positivos podem ser ensinados.

Myers (2014, p. 371) mostra que:

Se quisermos promover o comportamento altruísta, devemos lembrar o efeito da justificativa insuficiente: quando coagimos para que se façam boas ações, o amor intrínseco à atividade costuma diminuir. Se damos às pessoas justificativa suficiente para que elas decidam fazer o bem, mas não muito mais, elas atribuirão seu comportamento a sua motivação altruísta e, assim, estarão mais dispostas a ajudar. Aprender sobre altruísmo (...) também pode preparar as pessoas para perceber e responder às necessidades das outras.

Dessa forma, para que a Psicologia atinja fins sociais partindo da escola, é indispensável que ela esteja associada à área da Pedagogia. Trabalhar aspectos psicológicos desarticulados da dinâmica escolar e do processo de ensino/aprendizagem significa contradizer os próprios princípios da Psicologia Social. Conforme o que foi fundamentado aqui até o momento, essa ciência prima pelo bem comum e considera as influências dos contextos onde é aplicada. Deve, portanto, respeitar o ambiente escolar e todas as suas especificidades; para isso, é necessário que o conheça.

Assim, cabe dizer que, a Psicologia deve fazer parte do fazer pedagógico. O estudante precisa conviver, diariamente, com práticas de ensino/aprendizagem sob um respaldo psicossocial. Recorrer à psicologia apenas quando se percebe um transtorno, não é o ideal. A falta de estratégias que estimulem o social na sala de aula, por exemplo, pode formar pessoas individualistas. Estas, por sua vez, podem se tornar agressivas quando expostas a grupos. Situações assim podem gerar vários tipos de violências nas escolas.

A problemática é agravada quando falta orientação psicológica. No caso das escolas públicas de Brasília, essa é uma constante. No entanto, se falta o profissional da Psicologia, é necessário investir na formação do professor incluindo o saber psicossocial em sua prática didática. Isso não significa que um profissional substitua o outro, mas, que eles se completam. Não existe Educação sem envolver o social. Não se promove o Social sem lidar com o indivíduo numa dinâmica grupal. Não se transformam comportamentos sem entendimento da importância do coletivo. Só se promove uma Cultura de Paz se os atores sociais se responsabilizarem com o bem comum. Se comportamentos positivos podem ser aprendidos, a escola é um espaço adequado para que isso ocorra.

Segundo Libâneo (2006, p. 86):

Entender o psicológico dentro do pedagógico e ambos dentro do contexto social amplo significa assumir a posição de que a escola é, para os alunos, uma mediação entre determinantes gerais que caracterizam seus antecedentes sociais e o seu destino social de classe; quer dizer que as finalidades da escola são, acima de tudo, sociais seja no sentido de adaptação à sociedade vigente, seja no sentido de sua transformação.

EDUCAÇÃO SOCIAL E PEDAGOGIA**SOCIAL****CAPÍTULO 2**

Embora não seja, claramente, reconhecida como tal, a Educação Social é entendida, neste estudo, como a ciência da educação que estuda a diversidade social e que se fundamenta na prática de ensinar e aprender a conviver em sociedade. Logo, as diversas manifestações do indivíduo na vida em sociedade delimitam os campos de estudo dessa ciência, com base nas suas experiências. Assim, pode-se entender como campos da Educação Social: Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Cidadania, Educação em Saúde Mental, Educação Indígena, Educação Ambiental, Educação no/do Campo, Educação para a Cultura de Paz, Educação Profissional, Educação no Sistema Prisional, Educação Política, Educação Alimentar, Educação para Mobilidade e Trânsito, Educação Sexual, dentre outros tantos. É importante ressaltar uma característica importante quanto à origem desses campos da Educação Social: eles não provêm de iniciativas acadêmicas, mas da prática social.

O conceito de Educação Social também é entendido, por alguns estudiosos, como Educação Popular e/ou Educação Comunitária. No entanto, essas seriam, na verdade, campos daquela. Conforme Gadotti (2012, p.6):

Os conceitos de educação popular, educação social, educação comunitária, educação sócio comunitária, educação de adultos (Pinto, 1997) e educação não formal são usados, muitas vezes, como sinônimos, mas não o são, embora podendo referir-se à mesma área disciplinar, teórica e prática da educação.

A Educação Popular foi objeto de estudo de Freire e está muito ligada aos setores populares em sua prática cotidiana.

Para Freire (1997, p.50):

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação.

Essa prática freiriana é baseada no respeito pelo senso comum, pela liberdade e pela conscientização. O viés pedagógico da liberdade proposto por Freire é matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na

medida da participação livre e crítica dos educandos (Freire, 2006). Para o autor, a conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isso respeitadora do homem como pessoa (Freire, 2002).

Caliman (2009) define a Pedagogia Social como uma ciência prática, social e educativa, não formal, que justifica e compreende em termos mais amplos, a tarefa da socialização, e, de modo particular, a prevenção e a recuperação no âmbito das deficiências da socialização e da falta de satisfação das necessidades fundamentais. O autor considera, ainda, um fator importante para a exequibilidade de intervenções educativas com enfoque pedagógico social, fator esse, também, defendido pela Psicologia Social, denominado 'espaço'. O espaço é, portanto, um fator influenciador para o desenvolvimento de práticas que objetivem transformações sociais.

De acordo com Caliman (2009, p.59):

Uma dimensão privilegiada da Pedagogia Social é aquela dos espaços de transformação da Educação não intencional, em Educação intencional; de espaços de educativos ou potencialmente educativos em espaços declaradamente educativos, através de intervenções diretas no ambiente. Exemplo disso é a abertura das escolas como espaços de cultura, Educação e tempo livre nos finais de semana.

E, assim, apresenta-se, mais uma vez, a escola como um local favorável às práticas sociais, conforme fundamentação de estudiosos. Mührel (2008) se refere à escola sociopedagógica como o modelo de prevenção para comportamento não conformado. O autor fundamenta, em artigo, que a escola é um espaço social e pedagógico para aprender democracia e prevenir comportamentos desviantes, atitudes não conformes, enfim, prevenir violência.

No campo da Educação Social, situa-se a Pedagogia Social como uma ciência transversal capaz de reconstruir o ser humano por práticas educativas, sociais, críticas, participativas, autônomas e emancipatórias. Ela não corresponde ao modelo assistencialista e repressivo, ainda, vigente; corrobora, por outro lado, princípios inovadores por meio de processos dialéticos contínuos e permanentes.

Nessa perspectiva, entende Graciane (2014) que a Pedagogia Social se propõe a criar uma teoria renovada da relação homem-sociedade-cultura e tem o intuito de ser conscientizadora com sujeitos, grupos e movimentos das camadas excluídas. Para ela, a troca de experiências é primordial para o avanço da ciência.

Segundo Graciane (2014; p. 22):

Orientar-se pela Pedagogia libertadora protagônica, baseada fundamentalmente na memória histórica, na identidade coletiva, na dinâmica cultural, na possibilidade entre a capacidade lógica de compreender os liames capitalistas e a valorização da participação comunitária, autoestima, autovalorização, autoconfiança e autodeterminação de sujeitos que tentam construir uma nova ordem social, econômica e cultural.

Tais considerações se caracterizam como potenciais para a construção de políticas educativas inovadoras para o exercício da cidadania com o prática de uma Cultura de Paz Social. Tais fundamentos apostam na participação social e acreditam na força das camadas mais populares visando transformar as condições de opressão existentes na sociedade. O objetivo é alcançar a completude do conhecimento por meio da contribuição científica, técnica e popular. A reconstrução humana, pautada num processo dialógico contínuo, permite a permanência e o comprometimento do sujeito pelo sentimento de pertencimento manifesto por meio da oportunidade de ser ouvido e considerado. Essa prática aliada aos Direitos Humanos se torna sustentada pela justiça social e, assim, suscita uma visão coletiva de vida cidadã e comunitária. Essa análise racional do desenvolvimento humano baseada na transformação de comportamentos destrutivos em cooperativos fundamenta essa tese científica no sentido de que a educação comunitária, por meio de práticas psicopedagógicas sociais, pode prevenir violências nas escolas e promover uma cultura de paz social.

Segundo Graciane (2014, p.22):

Essa característica libertadora emancipa cada vez mais o sujeito nas suas possibilidades de exploração e construção de conhecimentos, levando-o a discutir, entender e aceitar, de forma digna, as regras e os limites necessários ao exercício da cidadania para a (re)construção da identidade, da autoimagem e da autoestima; rompendo com as práticas, ideias e sentimentos nocivos e degradantes que impulsionaram em dado momento de sua vida a irritabilidade, agressividade, violência, intolerância e frustração. Ou seja, promove a construção de um novo projeto de vida, caracterizado pela retomada do equilíbrio por meio de conduções educativas favoráveis às manifestações de suas potencialidades criativas, afetivas, intelectuais e morais.

2.1. A Prática Sociopedagógica

Os estudos da Sociopedagogia são muito recentes, mas o entendimento da ciência conduz a uma prática educativa para a socialização. Em outras palavras, busca-se, por

meio da Educação, a conscientização dos direitos e deveres para a ressignificação do comportamento na vida em sociedade. Essa ressignificação é fruto de uma série de transformações que se caracterizam como um legado coletivo que busca estabelecer uma nova ordem de vida diante das inquietações sociais advindas do descontentamento com a ordem vigente. Segundo Graciane (2014), o Movimento Social é sujeito dessas transformações e pode ser caracterizado como reformista ou revolucionário. Para a autora, esse movimento exige um envolvimento participativo na construção de políticas públicas para o resgate da cidadania, com base nos Direitos Humanos. Esse resgate, por fim, pode ser viabilizado por meio das práticas da Pedagogia Social como um caminho a ser construído para uma convivência humana saudável, solidária, pacífica, justa e sustentável.

A prática sociopedagógica não se limita à ação assistencialista, pois possui um caráter educativo e, portanto, preventivo. Logo, não pode ser compreendida como uma mera prática da assistência social ou do pedagogo para com a sociedade. Ao contrário, precisa ser reconhecida como prática da sociedade e de todos os seus atores, enquanto educadores e educandos, num processo mútuo e contínuo de multiplicação do conhecimento em prol do bem coletivo.

Em publicação (2017), o site *eGuia do estudante* afirma que o conceito de movimento social se refere à ação coletiva de um grupo organizado que tem como objetivo alcançar mudanças sociais por meio do embate político, dentro de uma determinada sociedade e de um contexto específico. Pode-se dizer que se trata de uma organização em grupo formado por segmentos sociais que congregam esforços articulados e mobilizadores para a emancipação e o protagonismo social. Fazem parte dos movimentos sociais os movimentos populares, sindicais e as organizações não governamentais (ONGs). No Brasil, os principais grupos se formam no âmbito da defesa da igualdade social e se destacam os movimentos que lutam pelos negros, pelas mulheres e pelos Trabalhadores Sem Terra (MST), dentre outros.

Nesse contexto, é importante refletir acerca da relação entre Estado e Sociedade Civil. Segundo Graciane (2014), nessa relação, o que permanece é o 'contrato sociopolítico' elaborado na luta, nas revoluções e no empenho por mudanças e transformações sociais, compondo as necessidades humanas em busca da paz através de acordos, pactos e tratados entre as partes, valores esses, pacificadores e passíveis de serem multiplicados por meio de práticas dialéticas e de negociação. O intuito é garantir a

proteção do cidadão em todas as suas dimensões. Nesse aspecto, a prática sociopedagógica se manifesta uma vez que é possível aprender a ser cidadão.

Para a autora (2014, p.153):

A cidadania é um processo de aprendizagem forjado no dia a dia das relações dos indivíduos e no conjunto das organizações sociais que nascem justamente da reflexão e discussão de necessidades emergentes das pessoas, grupos ou instituições.

Assim, a ciência pode propor estratégias de organização de grupos com ideais comuns a seus membros, tais como: objetivos bem delineados, participação ativa e democrática, formação, protagonismo social e respeito à diversidade. Por meio da troca de saberes e experiências, é possível integrar forças e construir redes de proteção para a concretização da cidadania.

Para tanto, é indispensável que se reflita acerca da responsabilização do cidadão na sociedade. Ele é digno de direitos, mas, também, de deveres. Para gozar de direitos, ele cumpre com seus deveres em prol de sua sobrevivência e da convivência com os demais. Uma organização sólida é proveniente de lutas coerentes e coesas, integradas e compartilhadas, críticas e respeitadas. Essa é uma maneira de alcançar autonomia na mobilização social e superar as resistências que surgem por forças contrárias, pela própria polícia ou pela mídia. Os movimentos da sociedade não podem ser entendidos como oposição, mas como parte de uma dimensão social. Esse reconhecimento depende muito da maneira como o movimento se forma, se organiza e media os conflitos que surgem. O olhar educativo tenta superar o repressivo à medida que o comportamento converge com todas as áreas da vida humana.

No âmbito da prática pedagógica institucionalizada, questiona-se o sistema educacional brasileiro. Ainda se presencia, no Brasil, uma estrutura social hierarquizada e desigual, embora haja inúmeros esforços por uma Educação mais democrática, participativa e igualitária. Existem leis e documentos orientadores da Educação Básica fundamentados nos direitos do cidadão e nas práticas inovadoras do conhecimento. No entanto, a realidade é que, na prática, pouco se tem avançado. O modelo centralizador, legalista, conteudista e tecnicista ainda prevalece e exclui a participação genuína da maioria da população, em especial, das camadas menos favorecidas.

O intuito de incluir a prática sociopedagógica na escola é, justamente, minimizar as incongruências no sistema educacional. Assim, acredita-se que é possível trabalhar os diversos saberes considerando aquilo que se aprende no dia a dia do cotidiano por meio

de desafios e conflitos que a vida ensina para se sobreviver. O conhecimento, previamente, acumulado é importante. Logo, a troca, o diálogo e a reflexão para a construção e reconstrução do conhecimento são imprescindíveis. A Pedagogia Social é baseada numa realidade significativa e num conhecimento próximo da realidade. Portanto, a ciência pode ser um avanço para a prática educativa ao propor uma problematização que faça sentido para as pessoas e que, então, possibilite a criação de um conhecimento.

Conforme Graciane (2014, p.162):

Enquanto a participação da criança não for uma expressão concreta vivenciada no cotidiano escolar, como presença ativa no processo de tomada de decisão, rompendo com os valores hierarquizados das estruturas de poder implícitas em todas as relações mantidas no processo de ensino-aprendizagem e suas derivações, não se poderá desenvolver e nem mesmo resgatar o sentido mais fecundo de ser cidadão ativo, consciente e crítico de qualquer sociedade. A escola, em sua essência, deveria ser um espaço de exercício de liberdade e participação.

Esta investigação visa dialogar, numa perspectiva sociopedagógica, com o contexto escolar, marcado por conflitos provenientes de desigualdade, discriminação, preconceito, exclusão e outros tipos de violência. Assim, acredita-se na possibilidade de redirecionar a prática educativa considerando as experiências de vida da comunidade escolar priorizando o protagonismo social e emancipatório de cada membro. Por meio de várias situações de violências no ambiente escolar, busca-se mostrar como as influências sociais determinam as aprendizagens e como a escola pode promover a Cultura de Paz, visando à formação de sujeitos autônomos. Segundo Graciane (2014, p.200), esses sujeitos são capazes de beneficiar o acesso ao conhecimento e, também, de interferir “eficiente e eficazmente nos ambientes onde vivem, influenciando as gerações de seu tempo em mais humanas, éticas, colaborativas, orientadoras”.

2.2. A Pedagogia da Autonomia para a Convivência Humana

No século XX, muitos intelectuais já se dedicavam a estudos que conduzissem ao caminho necessário para se alcançar a justiça e a paz social. Dentre eles, Paulo Freire se destacou por meio de sua teoria ético-crítico-política da Educação, denominada Pedagogia da Autonomia. Freire apresenta valiosas contribuições à ciência da Pedagogia Social ao propor reflexões acerca da relação educador-educando, orientada para a prática

de um diálogo político-pedagógico com base na ética, na cidadania responsável e na apropriação crítica do conhecimento e de sua recriação. Assim, o pensador propõe a autonomia como o um processo de amadurecimento do ser e a sua pedagogia como o um conjunto de saberes necessários à prática educativa.

Estudiosos entendem o saber proposto pela Pedagogia da Autonomia como o um exercício permanente do educador com o educando e considera que a convivência estabelecida entre eles é determinante para a construção de um ambiente favorável à produção do conhecimento. É por meio da ética inseparável da prática educativa e vivida diariamente que se pode qualificar a educação e torná-la significativa e operante. Assim, é preciso viver o conhecimento na prática, testem unhá-lo nas relações dos educadores e educandos num processo contínuo, real e duradouro. A maneira como se lida com os conteúdos que se ensina, a formação científica do profissional, a correção ética, o respeito à diversidade, a coerência, dentre outros fatores, reflete no que, de fato, se aprende. Em outras palavras, estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. Graciane (2016) levanta, ainda, a questão da ternura como o princípio da Pedagogia Social nas relações de convivência para a autonomia dos educandos. Para ela, a afetividade faz parte da convivência e se traduz como o prioritária no processo de aprender e, conseqüentemente, ensinar.

Estudos freirianos falam em uma linguagem pedagógica o que as ciências da Educação vêm apontando, na atualidade, como o saber legítimo e coerente para as aprendizagens. Estes estudos apontam a prática docente como o dimensão social da formação humana e adverte os professores a assumirem uma postura vigilante contra qualquer prática de desumanização. Assim, a filosofia de Freire (2016) orienta a prática docente por meio do “saber-fazer” da autorreflexão crítica e do “saber-ser” da sabedoria no intuito de encontrar meios reais para o entendimento das verdadeiras causas da degradação humana. Freire (1970) critica o absolutismo das ideias e traz subsídios para este estudo que chama a atenção para a observação crítica do contexto escolar com respeito a toda sua diversidade. O intelectual faz referência a uma “Ética Universal” do ser humano que, segundo ele, condena o cinismo do discurso.

Para Freire (2016; p. 17):

a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal

dos outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais. É a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe.

No contexto da prática educativa escolar, é preciso repensar a docência. O processo de ensino-aprendizagem não é uma mera transmissão de conteúdos nem tampouco um treinamento disciplinar. Por outro lado, ensinar significa criar possibilidades para a construção do conhecimento. Assim, o professor se configura com o um ator social indispensável à formação cidadã. Mas isso também não significa dar forma a algo sem forma. O processo de educação respeita as várias manifestações sociais para criar oportunidades de produção do conhecimento. Devido a isso, é importante que desempenhe seu papel social na escola. O saber teórico vai ganhando forma por meio do saber prático. A prática de ensinar prepara os novos conhecimentos, ratifica alguns deles, retifica outros e vai possibilitando que o professor se torne um profissional da educação e, até mesmo, um especialista da área.

Para Freire (2016), ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, a corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação e o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. Para tanto, é indispensável uma reflexão crítica sobre a prática num movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. É pensando criticamente a prática já concretizada que se pode melhorar a próxima prática. E, nessa análise crítica do pensamento, Freire destaca o fator emocional como o elemento fundamental à experiência de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de amar e de ter raiva, raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência em papel altamente formador.

Freire (2016) também critica o processo de ensino baseado na mera transferência de conhecimento. O fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume. Freire sustenta um ensino que requer consciência do inacabado, reconhecimento de ser condicionado, bom-senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, curiosidade e a convicção de que a mudança é possível. E ele entende que esse processo exige respeito à autonomia do ser do educando enquanto criança, jovem ou adulto. Para o autor, o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo

ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar.

Por fim, Freire (2016) caracteriza a prática de ensinar como uma especificidade humana que exige comprometimento, liberdade e autoridade bem como tomada consciente de decisões. Portanto, é importante, saber escutar, promover o diálogo e querer bem aos educandos. Ensinar requer o reconhecimento de que a educação é ideológica e é uma forma de intervenção no mundo. E, para que dialogue com o ser humano, exige segurança, competência profissional e generosidade. Neste ponto, propõe-se uma analogia dos estudos freirianos aos, aqui, apresentados.

Quando Freire (2016) trata a prática de ensinar como uma especificidade humana, ele faz forte aceção à segurança da autoridade docente democrática. É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se. Essa abordagem é demasiado válida na atualidade visto que há certa resistência, por parte dos educadores contemporâneos, à concepção de segurança, inclusive, no ambiente escolar. Não existe organização sem disciplina, assim como não existe autonomia sem autoridade. Segundo Freire (2016, p.91): “A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos *silenciados*, mas no alvoroço dos *inquietaos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta”.

Para Freire (2016), não se promove disciplina nem autoridade sem estabelecer a sensação de segurança nos processos manifestada por meio de tomada de decisão com solidez, firmeza e respeito. A segurança com que a autoridade docente se move implica outra, a que se funda na sua competência profissional. O autor afirma que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. Pode-se dizer, também, que ela torna o processo de ensino inseguro. O que autentica o caráter formador do espaço pedagógico é o respeito estabelecido em relações justas, sérias, humildes, generosas e seguras. O problema é que o respeito que se deve dos professores aos educandos dificilmente se cumpre se esses profissionais não são tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação. A falta de valorização profissional pode gerar um ambiente escolar repleto de conflitos e violências sociais.

O fato é que a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo deve ser de âmbito social. Não somente a escola ou a família têm o papel de educar. Os grupos, as comunidades e a sociedade, em seus vários segmentos, são

responsáveis pelas questões sociais, no âmbito político, econômico e cultural para o pleno exercício da cidadania. E a educação é uma maneira de intervir na sociedade para a mudança de comportamento por seu caráter mobilizador e multiplicador de verdades. Esse reconhecimento tende a valorizar a prática educativa e os profissionais envolvidos além de trazer segurança e autonomia aos educandos.

Para Graciane (2014, p.73):

A cidadania almejada pressupõe a meta de transformação pessoal e social dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Ele transcende o cognitivo, o emocional, abarca a reelaboração de valores, de práticas sociais e culturais voltadas à democracia participativa e à concretização da autonomia e independência no pensar, no sentir e no agir.

Em suma, a autora afirma que é preciso educar para a autonomia, promovendo valores para a formação ética e crítica do comportamento e para a construção e resgate de vínculos familiares e sociais. Essa é uma maneira de vencer o tédio, o mau humor, a insatisfação, a falta de perspectiva, a tristeza e a depressão que excluem a independência e propiciam condições de violências por meio de manipulação, coisificação e engessamento. É necessário garantir a liberdade do educando por meio de um espaço educacional autônomo, agregador e mobilizador.

Assim, cabe ressaltar que a aprendizagem tem de ser genuína e, portanto, real para o estudante. Ele precisa construir o conhecimento capaz de se identificar com a comunidade onde está inserido de modo a atuar, conscientemente, em prol do bem estar social. Ao se deparar com adversidades, ele precisa estar preparado não somente para mediar estímulos pessoais, mas também para lidar com influências dos contextos onde habita porque ele é um ser social. Ele, certamente, terá dificuldades em aprender conteúdos por meio de estratégias tão distantes de sua realidade. Para que a aprendizagem seja eficiente, as experiências devem ser concretas e significativas.

Em síntese, conviver com os outros é uma habilidade a ser adquirida por cada indivíduo para a vida em comunidade. Na escola, sem dúvida, a realidade é a mesma. Estudantes, professores e outros servidores transitam pelo mesmo espaço diariamente. Logo, a comunidade escolar mantém vínculos e seus membros se relacionam de alguma maneira. Assim, é absolutamente indispensável o estabelecimento de regras que regulem a convivência. A escola precisa formar uma base para a promoção do respeito mútuo e da reflexão acerca do papel de cada um para a convivência harmônica de um todo justo. Um ambiente sem regulamentos pode se tornar um lugar vulnerável e suscetível a violências.

Para que se possa promover a paz no contexto escolar, é fundamental discutir o tipo de ambiente que a comunidade deseja e promover qualidade na convivência entre seus membros e os vários colaboradores da escola para que esse espaço seja agradável a todos.

2.3. A Dimensão Social da Escola

Conforme o Ministério da Educação Brasileira, a Educação Básica é o caminho para assegurar a todos os brasileiros a formação com um indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Ela é norteada, dentre outros documentos, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), que a estrutura em etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidades (Educação de Jovens e Adultos – EJA –, Educação Profissional, Educação Especial, Educação Indígena e Educação do Campo). Dentre os desafios que permeiam todas as áreas do conhecimento, cabe destacar os esforços educacionais em articular o ensino a temáticas ligadas à ética e aos direitos humanos. Assim, temas como o meio ambiente, a saúde, o gênero, a orientação sexual e a pluralidade cultural têm gerado demandas sociais na educação.

Nas etapas, há previsão de idade própria, sendo a Educação Infantil, para estudantes até cinco anos de idade, o Ensino Fundamental, de seis a quatorze, e o Médio, de quinze a dezessete. No entanto, as idades podem se diversificar de acordo com as influências a que os estudantes possam estar sujeitos, tais como: repetência, retorno (devido a abandono), estudantes com deficiência, habitantes de zona rural, indígenas e quilombolas, adolescentes em regime de acolhimento ou internação etc. Devido a esses fatores, na oferta de cada etapa, pode corresponder uma ou mais modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos – EJA –, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Indígena, Educação Quilombola e Educação à Distância.

Além disso, a escola é lugar de inclusão social, ou seja, é espaço do rico e do pobre, do branco e do negro, do índio e do quilombola, do homossexual e do heterossexual, do católico e do espírita, do mudo e do cego, do partidário e daquele sem partido etc. Logo, o ambiente escolar é constituído por uma diversidade social, cultural, econômica e política; portanto, deve ser favorecido pelas práticas da educação em Direitos Humanos. Consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica do Brasil (2012) que a educação vem sendo entendida como uma das mediações

fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. O mesmo documento explica que todas as pessoas têm a possibilidade de usufruir de uma educação não discriminatória e democrática, independente de sexo, gênero, nacionalidade, cultura, classe econômica, religião, orientação sexual, faixa etária, transtornos globais e do desenvolvimento, dentre outros aspectos.

A prática educativa, portanto, precisa articular a construção do conhecimento contemplando toda a dimensão da sociedade na escola. Em outras palavras, os múltiplos contextos sociais, culturais, étnicos, científicos e econômicos precisam se interagir e se integrar ao processo educacional de modo a promover a emancipação do cidadão. Para lidar com essa grande dimensão social na Educação, a escola tem buscado estratégias que possam contribuir para o sucesso de um trabalho sociopedagógico. Essas ações contemplam a transversalidade que complementa o currículo e respeita as especificidades locais, conforme consta no Art. 26 da LDB (2017, p.321):

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Dentre essas ações que compõem a parte diversificada do currículo, destacam-se as práticas da boa convivência com o enfrentamento à discriminação social e valorização das relações humanas. Assim, espera-se promover a Cidadania, a Educação em e para os Direitos Humanos, a Sustentabilidade, a Prevenção ao Uso Indevido de Drogas, dentre outros. Essa é uma maneira de prevenir violências nas escolas, objeto de estudo desta investigação. Conforme documentado na LDB (2017, p.310):

Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o *caput* deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado.

É preciso relacionar os processos educativos numa proposta de escola da comunidade com a possibilidade de atuação para a prevenção de violências com foco nas dimensões do reconhecimento emocional e social. Necessita-se investir em uma Educação para a democracia. Como resposta pedagógica para a questão social atual, a

escola continua sendo um lugar decisivo. E, diante desse caráter social da escola, é preciso que o ambiente seja favorável para as aprendizagens de modo que toda a diversidade que o compõe seja respeitada e responsabilizada.

2.4. A Comunidade Escolar Cidadã

No campo da Pedagogia Social, educador e educando são aprendizes de cidadania que visam construir, em conjunto, o conhecimento e agir, mutuamente, em prol de toda a humanidade. Ambos são sujeitos comprometidos com as questões sociais e responsabilizados pelo bem coletivo. A ideia ao se propor a metodologia da Pedagogia Social na Escola é, justamente, atribuir, à comunidade escolar, a competência de educadores e educandos num trabalho educacional com objetivos comuns. Isso não quer dizer comprometer, apenas professores e estudantes, mas, toda a comunidade da escola num processo de aprendizagem recíproca e contínua. É uma maneira de responsabilizar todos pelo compromisso com a Educação Cidadã no processo de ensino / aprendizagem. Para tanto, é preciso conhecer quem forma essa comunidade.

Nesta investigação, serão considerados dois entendimentos bastante pertinentes para o emprego da expressão comunidade escolar. O primeiro, e mais usual, se refere aos membros que representam os segmentos da escola e participam do processo educativo desenvolvido nela: geralmente, profissionais (professores, gestores, secretários, pedagogos, orientadores educacionais, psicólogos, porteiros, merendeiros etc), estudantes e pais ou responsáveis. No entanto, segundo Teixeira (2000), é possível atribuir uma concepção mais ampla ao conceito quando se ampliam esses segmentos da escola para a participação comunitária do bairro ou da região onde a escola se situa. Nesse último contexto, tem-se uma comunidade escolar formada por todos aqueles que atuam na escola e na região onde ela está localizada. Assim, associações, entidades, lideranças locais, representações governamentais e a própria população que atua em determinada região onde existe uma escola são, também, membros dessa comunidade escolar partindo do princípio de que essa escola compõe tal comunidade.

Ampliar, pois, o conceito de comunidade escolar significa reconhecer que a escola pertence a um espaço e que todos os que ali atuam têm compromisso com ela. No âmbito da Pedagogia Social, esse trabalho comunitário é preponderante. A participação ativa de estudantes, por exemplo, ganha um valor social quando ressoa em outros espaços além da escola. A relação entre o gestor e as lideranças locais, o respeito do motorista com a

faixa de pedestres em frente à escola, a integração de projetos pedagógicos com as necessidades locais, o cuidado da vizinhança com o patrimônio da escola ou o zelo dos estudantes com a praça do bairro são exemplos de que a escola e a comunidade se complementam em prol de objetivos comuns. Essa reciprocidade, estabelecida entre a escola e a comunidade e mantida por elas, constitui uma identidade da escola como pertencente da comunidade e da comunidade como responsável pela escola. Essas relações promovem a construção de redes colaborativas com respeito à heterogeneidade para a solução de conflitos e para alcances coletivos com vistas à boa convivência. Portanto, responsabilizar os diversos atores sociais com a Educação pode promover uma transformação cultural. E esse processo pode ser facilitado por meio da Pedagogia Social quando esses atores participam, ativamente, da vida em comunidade como educadores e educandos sociais.

Para Graciane (2014, p.190):

A Rede Social só conseguirá se realizar como uma revolução comunicacional quando todos se sentirem pertencentes e atuantes nela, nos diferentes campos do conhecimento, construindo um novo paradigma de democracia participativa, com base no espírito ético e fraterno. Esse novo paradigma depende da proteção social acentuar a religação, a dialogação e a articulação em busca de uma unidade, em um trâmite transpessoal, interdisciplinar e intercambial de relações harmoniosas. Pressupõe, ainda, uma linha de tolerância dialogante, acolhedora, mas afirmativa e respeitosa às diferenças e especificidades dos parceiros, numa perspectiva dialética, na qual se preserve os princípios e as diversidades identitárias, com respeito ao contexto histórico-social vivenciado por cada segmento participante.

Essa dinâmica participativa exige observação, escuta ativa, diálogo e reflexão por meio de planejamento integrado, monitoramento intersetorial e avaliação dos processos. Trata-se de uma troca de conhecimentos e experiências entre sujeitos que compõem uma diversidade social dentro de uma mesma comunidade. Devido a isso, as convergências precisam ser potencializadas e as divergências têm de ser trabalhadas criticamente de modo que os esforços sejam somados para tomadas de decisões necessárias.

Pode-se dizer, portanto, que esse envolvimento social converge com os princípios de cidadania. Assim, antes de ser professor, estudante, comerciante, policial ou qualquer outro membro de uma comunidade, o sujeito é um cidadão. Ao assumir que a cidadania compreende a participação ativa dos indivíduos nas decisões do cotidiano, é preciso reconhecer que participar de decisões públicas significa obter direitos e assumir deveres

sob condições de vida civilizadas. Portanto, assumir uma participação cidadã significa decidir e não, simplesmente, opinar. Antunes (2002) argumenta que a capacidade de decidir requer a discussão e a determinação de critérios e procedimentos. Quando se delibera a responsabilidade é maior do que quando se opina.

Apple e Beane (2001) caracterizam a comunidade escolar como uma construção democrática e social. Segundo os autores, as escolas democráticas têm o compromisso de construir uma comunidade que é tanto da escola quanto da sociedade onde ela existe. Para eles, o sucesso sempre exigiu a construção consciente de coalizões dentro da escola e entre a escola e as clientelas fora dela. Os movimentos de base (professores, comunidade, ativistas) geraram a força propulsora da mudança e todas as reformas já alcançadas foram conquistadas com base num conjunto de valores definidos em termos amplos.

Em resumo, é preciso atribuir o papel de cidadão a cada membro da comunidade escolar. A escola tem a missão de socializar o conhecimento e difundi-lo de modo que sua atuação seja significativa ao estudante em seu pleno desenvolvimento com o agente promotor de cidadania. Os educadores são reais transmissores de valores que norteiam e preparam os educandos para viver em sociedade. Logo, os princípios de convivência devem fazer parte da organização curricular e do planejamento pedagógico de modo a conduzir o processo educacional com base na ética e na educação em e para os direitos humanos para o pleno exercício da cidadania. Uma escola cidadã é formada por uma comunidade escolar que promove a cidadania.

2.5. O Projeto Político Pedagógico

A vida das pessoas é, comumente, baseada em projetos. Por meio de projetos de vida, o indivíduo idealiza caminhos e se planeja para atingir metas em prol de sua sobrevivência. Um projeto pode ser de cunho pessoal, mas, certamente, é repleto de influências sociais. Além disso, a sua execução, muito provavelmente, será uma concretização proveniente de atuações na sociedade. Isso faz com que o caráter de um projeto seja político uma vez que, segundo Gadotti (2000), não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo.

A novidade, pouco observada por muitos, é que projetos, também, possuem um caráter pedagógico intrínseco que, segundo Graciane (2014), é delimitado pelo grau de disposição interior que se tem de aprender consigo, com o outro, com os grupos sociais e com o coletivo societário. Assim, é possível concordar com a autora quando ela afirma

que é possível que a vida de uma pessoa seja pautada por um projeto-político-pedagógico. Em outras palavras, entende-se que o indivíduo pode se planejar para viver em sociedade e suas experiências podem gerar aprendizagens. Onde há aprendizagem, há ensino. Conclui-se, portanto, que os projetos de vida das pessoas são políticos e pedagógicos porque têm relação com um suposto processo de ensino-aprendizagem de vida com base em experiências apreendidas e repassadas uns aos outros, direta ou indiretamente.

Segundo Graciane (2014, p. 241):

O projeto-político-pedagógico na Pedagogia Social se refere a uma Educação que abarca e abrange todos os campos essenciais da realidade natural e humana, bem como de suas dimensões existenciais, tendo como prioridade a vida cotidiana em sua luta pela sobrevivência e subsistência.

O perfil deste projeto é, por natureza, de denúncia e proposta frente aos conflitos sociais no acirramento entre a correlação de forças entre os vários grupos de interesses conservadores e progressistas.

Nesse contexto, ressalta-se a importância dos estudos e da metodologia da Pedagogia Social para a prevenção de violências no ambiente escolar como, por exemplo, a prática dos conservadores contra os grupos que lutam por uma sociedade mais humana, justa e solidária. Graciane (2014, p.48) faz relação do Projeto Político Pedagógico (PPP) com uma maneira de denunciar práticas conservadoras no sentido de “livrar-se das amarras do racionalismo exacerbado que criou rotinas avassaladoras que foram historicamente contaminando as entranhas da ação educativa” e exemplifica essas rotinas como “as filas, castigos, repreensões, boletins, disciplinas etc., com o objetivo de implantar uma ‘camisa de força’ nas salas de aula.”. Esse contexto configura um cenário de violências no ambiente escolar que pode gerar diversos conflitos e prejuízos individuais e sociais.

Essa realidade configura um momento de instabilidade social em que o homem moderno não se enquadra mais. Para alguns estudiosos, como o Freire, por exemplo, é necessário desburocratizar o processo educativo, abrindo espaço para a participação popular, investindo em formação e estimulando a consciência cidadã. Essa nova visão é consequência de uma transformação social, fortemente, marcada pela expressão comunicativa e crítica da sociedade. Essa transformação na Educação vem ocorrendo aos poucos e se depara com constantes resistências. E, à medida que o conservadorismo resiste às novas práticas, surgem novos conflitos. O desafio é usufruir deste momento conflituoso construtivamente.

Uma maneira de construir caminhos positivos para o desenvolvimento de práticas educativas sociais é integrar a prática educativa à comunidade, é envolver a escola à comunidade e vice-versa. Segundo Lopes (2010), a escola é considerada “um espaço de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir.” A maneira como esses caminhos serão planejados para que objetivos sejam alcançados por meio da Educação pode ser descrita em um documento orientador conhecido com o projeto-político-pedagógico. Este, por sua vez, configura a identidade da escola, pois as propostas de ações a serem executadas em determinado período serão configuradas com base em uma organização de atividades educativas necessárias ao processo de ensino-aprendizagem de determinada comunidade ressaltados seus anseios e suas necessidades.

Para Graciane (2014, p.49):

Em termos didáticos, projeto-político-pedagógico é um documento ordenador das ações e do modelo de gestão a ser executado. Ele exige profunda reflexão sobre a finalidade da ação educativa, bem como a explicitação de seu papel social e integração na comunidade, além de objetiva e clara definição de seus objetivos e forma, maneiras operacionais e atividades a serem empreendidas em todo processo desencadeado, além do compromisso de todos os envolvidos na ação educativa dos participantes engajados neste projeto de cidadania plena e ativa.

O objetivo desta reflexão não é propor uma metodologia para o projeto-político-pedagógico nem, ao menos, detalhar a elaboração de um modelo. Por outro lado, busca-se ressaltar a importância de a escola assumir um documento com o norteador de suas práticas com base em sua realidade responsabilizando toda sua comunidade. Esse documento pode ser o projeto-político-pedagógico, já que toda instituição de ensino do Brasil precisa ter um, conforme definido pela Lei de Diretrizes e Bases, de 1996. O desafio é colocá-lo em prática de modo que cada escola tenha, no seu, suas identidades definidas por meio de planejamentos exequíveis e práticas articuladas que envolvam a comunidade e responsabilizem o cidadão. É através do PPP que cada escola articula a maneira como os conteúdos serão ensinados, levando em consideração a realidade social, cultural e econômica do local onde está inserida. Desse modo, o projeto deve servir para atender às especificidades de cada escola. É por meio do PPP que cada escola articula a maneira como os conteúdos serão ensinados, levando em consideração a realidade social, cultural e econômica do local onde está inserida ou da comunidade onde se encontra. Logo, o projeto deve servir para atender às especificidades de cada escola. Por exemplo,

pode-se investir num planejamento para a redução do *bullying* na escola por meio de estratégias definidas no PPP.

Dewey (1952) critica a acepção da escola como um lugar no qual apenas se aprende tarefas, as quais têm uma relação distante e abstrata com alguma profissão possível num futuro próximo. Por outro lado, ele pensa a escola como uma possibilidade de implantação de atividades práticas, com vistas ao aprendizado por processo, que está ligado à realidade da vida.

O que a Pedagogia Social busca romper é com a visão de ensino com partimentado, seja por uma atividade, área ou disciplina. A ciência busca uma integração de todos os conhecimentos em uma visão totalizadora e, nesse aspecto, a interdisciplinaridade se faz necessária. Para a Pedagogia Social, o projeto-político-pedagógico é um instrumento que pode ser utilizado em diferentes organizações. No entanto, a proposta desta investigação é inovar as perspectivas do instrumento na escola de acordo com as próprias inovações que o Sistema Educativo está sofrendo, como a Atual Base Nacional Comum Curricular (2017) que defende a interdisciplinaridade e trabalha a transversalidade na totalidade do mundo e sua diversidade. Não há mais espaço para o estudo desarticulado; o conhecimento deve ser integrado e significativo. A maneira como essa prática ocorrerá na escola pode ser planejada por meio do projeto-político-pedagógico, conhecido como PPP, que, baseado nas metodologias da Pedagogia Social, pode contribuir para a efetividade das ações educativas.

Dentre as várias opções de temas sociais a serem tratados no ambiente escolar, cita-se a questão da violência. Essa, ainda, se subdivide em diversos tipos e manifestações e pode ser trabalhada por meio de projetos nas escolas de muitas maneiras. É possível prevenir violências por meio da mudança de comportamento e o passo-a-passo mais efetivo para essa transformação é aquele construído e executado por sua própria comunidade. Logo, se o PPP é esse documento ordenador das práticas na escola, ele deve, portanto, ser elaborado pelos envolvidos para que estes se sintam pertencentes ao processo e responsabilizados pelos resultados. Se a comunidade escolar assume a sua escola e se responsabiliza por ela, tem-se uma sociedade responsabilizada pelas práticas educativas de uma nação. Isso é cidadania.

Segundo Graciane (2014, p.49):

O projeto-político-pedagógico se constitui e reflete a realidade da comunidade em todas as suas possibilidades como um instrumento e um mecanismo clarificador da ação educativa que se traduz na emancipação humana, que faz e

se refaz, se revisa, questiona e repensa; como um processo em contínua construção com uma intencionalidade educativa que aponta um rumo, um caminho a percorrer, uma meta a ser atingida, um escopo desejado a ser alcançado.

Essa observação é bastante relevante no sentido de enfatizar que esse instrumento não é algo pronto e acabado. A autora mostra que ele possui um caráter flexível e inovador visto que sua construção coletiva é repleta de crenças, convicções e princípios, bem como de uma clara visão de contexto histórico-social da realidade e da afirmação de paradigmas científicos do saber civilizatório acumulado, sempre atualizado e revisto. De maneira similar, o PPP na escola precisa basear suas práticas educativas em teorias significativas, práticas construtivas, objetivos coletivos, membros envolvidos (comunidade escolar), monitoramento e avaliação com foco no impacto e nos resultados.

Para Gadotti (2000, p.32):

não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola.

Numa proposta de reflexão acerca do PPP escolar com base nos fundamentos da Pedagogia Social, tem-se que o projeto-político-pedagógico da escola precisa:

- Nascer da realidade vivida pela comunidade onde a escola está inserida;
- Favorecer um processo educativo no qual a análise, a interpretação e a crítica promovam diálogo e reflexão na comunidade escolar de modo que os conflitos sejam mediados construtivamente;
- Possibilitar a elaboração de atividades de acordo com os anseios e as necessidades da comunidade escolar com vistas à transformação de comportamentos;
- Promover a vivência de diferentes atividades que suscitem a curiosidade pelo aprender e estimulem a participação;
- Organizar a ação educativa no tempo e espaço disponíveis, considerando-se a diversidade e promovendo a inclusão social;
- Fomentar o trabalho cooperativo entre os membros da comunidade escolar, de modo que ela se responsabilize pela escola;
- Fomentar a construção de redes colaborativas com outros atores sociais.

Para a Pedagogia Social de Graciane (2014), o Projeto Político Pedagógico considera os vários saberes, exige incorporação da matriz cultura além de um processo investigativo permanente, requer atenção ao cognitivo, ao afetivo e à corporeidade e se compõe de planejamento participativo, trabalho coletivo e avaliação emancipatória. Todas essas características se encaixam numa proposta inovadora para o PPP escolar e, de certa forma, já estão implícitas na sua metodologia. É preciso, pois, estimular a aplicabilidade dela.

Vazquez (1977) pensa que a teoria por si só não transforma o mundo. Primeiro, ela tem de ser assimilada pelos que vão ocasionar tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora, o autor insere um trabalho educativo de conscientização, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação. Assim, ele fundamenta a necessidade de se desenvolver ações reais e efetivas. Nesse âmbito, à medida que uma teoria se materializa, ela se torna prática e isso ocorre por meio de uma série de mediações. Logo, a ação dialógica, a conquista da consciência crítica, a problematização, a pedagogia da autonomia, da ética e da justiça social podem ser alcançadas por meio de estratégias pedagógicas mediadoras entre o saber teórico e a aprendizagem para a prática do conhecimento.

Diante do exposto, é preciso pensar um Projeto Político Pedagógico Escolar considerando as peculiaridades do contexto da escola e de seu público-alvo. E, neste tocante, chama a atenção, na atualidade, a situação dos adolescentes que têm sido vítimas ou protagonistas de problemas sociais, tais como: desemprego, gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis, drogadição, crime organizado, e várias manifestações de violências. Nesse âmbito, é preciso pensar um PPP que contemple ações educativas de modo a instaurar uma prática pedagógica em defesa do aprendiz, capaz de reverter esse quadro de violências sociais refletido no ambiente escolar.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO BÁSICA E REDE DE PROTEÇÃO

3.1. Estatuto da Criança e do Adolescente

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – e estabelece normas do ordenamento jurídico brasileiro com vistas à proteção integral da criança, até 12 anos de idade incompletos, e do adolescente, entre 12 e 18 anos de idade (com algumas excepcionalidades previstas em Lei). Se a Lei existe para determinada faixa etária, é preciso conhecer o local onde ela se manifesta, neste caso, na família, na escola e na comunidade. O foco deste estudo é priorizar a escola considerando as influências familiares e comunitárias para a prevenção de violências e promoção da cultura de paz.

Segundo Narodowski, (1998, p. 176): “A instituição escolar é o dispositivo que se constrói para encerrar a infância e a adolescência”. O autor entende que a escola moderna convive com estudantes de uma infância e juventude (des) realizada, que estão nas ruas, em situação de risco e exploração, e aqueles de uma infância e juventude (hiper) realizada que dominam a tecnologia e o mundo virtual. Espera-se, portanto, da escola, a busca de um efetivo trabalho pedagógico que considere os sujeitos estudantes como participantes ativos em sua formação cidadã. Nesse contexto, um grande desafio é articular o processo educativo às práticas de proteção social de modo que esse estudante goze de seus direitos e se comprometa com seus deveres visto que ele é sujeito pleno de possibilidade de diálogo, de interlocução e de intervenção.

Nessa perspectiva, é válido colocar que a faixa etária que corresponde da infância à adolescência passa por todas as etapas da Educação Básica. Portanto, o ECA é a Lei que se aplica para a proteção dos estudantes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio com até 18 anos de idade. Por esse motivo, se caracteriza como um documento norteador da Educação Básica Brasileira. Pode-se dizer, portanto, que a Lei possui um caráter educacional também. Assim, é fundamental que seja conhecida pela comunidade escolar e todos os atores que atuam para sua aplicabilidade.

Essa Lei, ancorada na *Declaração Universal de Direitos Humanos*, é de sum importância para a mudança de práticas sociais que violam direitos da criança e do adolescente seja na família, na escola ou na comunidade, como, por exemplo, a exploração sexual, o trabalho infantil, a violência doméstica e as punições. É preciso

investir numa prática social capaz de transformar o comportamento humano de modo que toda a sociedade não somente seja orientada a enfrentar tais violações conforme descreve a Lei, mas que, principalmente, possa preveni-las. Trata-se de um processo cultural em que é preciso atingir a consciência do indivíduo, reconhecer as influências dos grupos e investir em comportamentos para o bem da coletividade, processos já explicitados no tópico referente à Psicologia Social deste estudo.

Não obstante, existem alguns desafios para o pleno cumprimento do ECA. Um forte exemplo corresponde ao entendimento relativo à responsabilidade social frente aos direitos da criança e do adolescente que, conforme a Constituição Federal do Brasil (1998), em seu Art. 227, é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. O ECA, em seu Art. 88, estabelece a atuação articulada das diversas esferas sociais e governamentais para a efetivação dos direitos nele previstos. Todavia, grande parte das famílias e dos instrumentos públicos, inclusive profissionais de Educação e Segurança, insiste em uma cultura reducionista de Segurança Pública em que as áreas do conhecimento não convergem entre si e em que prevalece o autoritarismo do adulto. Não há estímulo para o empoderamento do jovem e isso dificulta reconhecer a criança e o adolescente como sujeitos de direitos. Assim, surge a necessidade de capacitação de atores sociais, orientação da comunidade, incentivo à gestão participativa, integração de políticas públicas, construção de redes colaborativas, investimento à ciência e pesquisa e avaliação de processos, dentre outras estratégias que visem a transformação cultural pela paz social.

Costa (2004) pressupõe três considerações para que a corresponsabilização entre Família, Estado e Sociedade Civil com os Direitos Fundamentais acarrete, de fato, mudança de comportamento junto a crianças e adolescentes. Para ele, é necessário mudança no panorama legal, reordenação institucional e melhoria nas formas de atenção direta. Dessa forma, ele ressalta a importância de Conselhos na estrutura legal, destaca a prática intersectorializada e complementar e defende a transformação cultural em detrimento à prática assistencialista, corretiva e repressora.

Para Graciane (2014, p. 180):

Este novo paradigma exige inúmeras mudanças de concepções metodológicas e um conjunto de políticas públicas integradas para operar um reordenamento institucional familiar, religioso, partidário, midiático, escolar, hospitalar e das organizações de atendimento a fim de que se desenvolva e instale o verdadeiro sentimento de personificação da criança e do adolescente como sujeitos de sua história, do seu grupo e de sua categoria.

No intuito de implementar o ECA e torná-lo operante, o Ministério dos Direitos Humanos do Brasil, por meio do *Sistema de Garantia de Direitos*, busca articular e integrar as instâncias públicas governamentais e da sociedade civil. O objetivo é construir sólidas redes de proteção para a aplicabilidade de instrumentos normativos e funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal.

Assim, Graciane (2014, p. 181) complementa o raciocínio:

O *Sistema de Garantia de Direitos* torna obrigatório o pensamento de modo integrado. Sistema significa um conjunto de eventos articulados segundo parâmetros, diretrizes e princípios comuns. A mudança de um órgão modifica a posição do outro, alterando o proceder do conjunto. Assim, o pensar e fazer integrados se tornam essenciais para a real efetivação da *Doutrina de Proteção Integral* promulgada pelo ECA, que institui a política de atendimento como um conjunto articulado de ações governamentais da União, dos Estados, do Distrito Federal e, principalmente, dos Municípios.

Para a operacionalização do *Sistema*, em comento, foram definidos três eixos: Defesa, Promoção e Controle. O primeiro é responsável pela fiscalização e pelas sanções em caso de descumprimento de leis e abusos de direitos. Aqui, destacam-se as instâncias do Judiciário e a Promotoria do Ministério Público bem como o Conselho Tutelar. No segundo, se enquadram todos aqueles que executam o direito e são consideradas todas as necessidades básicas, dentre elas, saúde e educação. Assim, os profissionais da educação são os atores que executam o direito à educação. Ainda neste eixo, vale citar a atuação do governo, por meio de políticas sociais, para a promoção de direitos e cita-se o *Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA* –, criado em 1991, que, em conjunto com o *Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS* – e com a sociedade civil deu origem, em 2008, ao *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária no Brasil*.

O último eixo conta com a participação da sociedade civil para a construção democrática de políticas públicas junto a representantes do governo, por meio de formulação, supervisão e avaliação dessas políticas. Aqui, destacam-se os *Conselhos* (da saúde, da educação, da assistência social, etc.) e eles podem ter caráter deliberativo, normativo ou consultivo. Dentre os vários atores envolvidos no *Sistema de Garantia de Direitos*, que vão desde o poder judiciário até a sociedade civil, ressalta-se a importância dos Conselhos de Direitos e Tutelares, pois desempenham o papel de zelar pelo cumprimento dos direitos das crianças e dos adolescentes. Para a proteção desses indivíduos na escola, é indispensável que esses conselhos, bem como os outros atores sociais responsabilizados, trabalhem articulados a ela.

Em suma, para se fomentar um contexto escolar menos vulnerável, é preciso tratar crianças e adolescentes com o sujeitos de direitos e deveres. Isso significa reconhecer que eles são pessoas em formação de sua personalidade, de sua integridade física e moral e que tais fatores são imprescindíveis para o desenvolvimento humano de cada um deles. Isso também quer dizer que este público é protagonista de ações diversas e, portanto, precisa internalizar o senso da corresponsabilização para a garantia de sua qualidade de vida.

3.2. A Rede de Proteção Social na Escola

Dados provenientes de diagnóstico realizado pela Secretaria de Estado da Segurança Pública e da Paz Social do Distrito Federal, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por meio de pesquisa nas escolas públicas de Brasília, em 2017, mostram que a maior parte dos conflitos no ambiente escolar é “solucionada” pela própria escola. Essa informação é preocupante uma vez que nem sempre a solução encontrada pela escola é adequada e, legalmente, correta. A mesma pesquisa mostra que, dificilmente, a rede de proteção é acionada para tratar casos de violência nas escolas. De acordo com Berg (2012), o conflito, nos tempos atuais, é inevitável e sempre evidente. Entretanto, compreendê-lo e saber lidar com ele, é fundamental.

Para que o sistema se desenvolva, é necessário que o serviço seja acessível. Da mesma maneira, para que uma rede funcione, é imprescindível que todos os membros que a compõem estejam articulados uns aos outros para um fim comum. Logo, as pessoas precisam se conhecer, se comunicar, integrar conhecimentos e compartilhar práticas para

objetivos comuns. No caso da violência social, essa exigência aponta para a incompletude institucional, seja da instituição escolar, familiar ou Estado. Em outras palavras, um setor não soluciona a questão da violência por si só, pois ela é um problema de ordem social em que diversos atores e variadas competências estão interligados direta ou indiretamente.

Para que a defesa, a promoção e o controle do direito da criança e do adolescente sejam efetivados na escola, é importante sensibilizar a comunidade escolar, articulá-la com as diversas esferas que compõem a sociedade e garantir que a participação de seus membros seja comprometida e cidadã. Assim, a representação da Família e do Estado na Escola é um avanço para a implantação de políticas públicas educacionais de proteção do jovem na escola onde estuda, na família com quem convive e na comunidade onde habita. Trata-se, portanto, de um esforço conjunto para a prevenção de violências numa proporção social.

Para Graciane (2014, p.183):

A revolução que este manancial legal vem desencadeando realiza-se na prática social, no espaço do senso comum e na vida cotidiana, caracterizando-se, pois, como uma configuração identitária em uma nova configuração moral que tende a dominar a todos, enquanto partícipes da família, da escola, da igreja, das ações governamentais e não governamentais, em quaisquer instituições societárias, redefinindo as esferas práticas da realidade social vivida.

Assim, percebe-se a influência da comunidade no espaço onde a escola se situa. No Distrito Federal, em específico, as Regiões Administrativas – RAs – que o formam, possuem comunidades com identidades próprias, mas que formam um todo, a capital do Brasil. A Secretaria de Educação do Distrito Federal divide a gestão de suas escolas em Coordenações Regionais de Ensino – CREs –. Cada CRE engloba as escolas de uma ou mais RAs e, portanto, se situa em comunidades distintas. Pode-se considerar que cada comunidade dessas possui a representação do Estado e da sociedade civil em diferentes esferas para atender a população de determinada região, inclusive as escolas. Portanto, a educação, a saúde, a segurança pública e a justiça, por exemplo, possuem seus representantes nas comunidades, numa espécie de nível intermediário, que estão ligados a níveis centrais e, também, locais. O importante é que os atores de cada nível se comuniquem entre si intersetorialmente, e não, apenas, setorialmente. Logo, espera-se que cada escola possa se articular com os representantes de outras áreas (saúde, segurança, justiça, dentre outras) para a construção de redes de proteção social. Se esses

representantes compõem uma comunidade específica, há um avanço na consolidação da rede, pois os objetivos são comuns e as práticas tendem a ser mais cooperativas.

Por fim, a Rede de Proteção rompe, então, com a fragmentação de políticas públicas e com ações isoladas. Conforme Graciane (2014), para a Pedagogia Social, redes de políticas constituem-se de um conjunto de relacionamentos relativamente estáveis, de natureza não hierárquica e interdependente, que compartilham interesses comuns e interam-se segundo o relacionamento entre Estado e Sociedade, reconhecendo que a cooperação é a melhor maneira de atingir objetivos comuns. Com o exemplo, cita-se a questão da violência em determinada comunidade. É papel da polícia: reprimir, prevenir e investigar o crime. É função do judiciário, defender o cidadão do crime. É missão da escola formar cidadãos para não cometer crimes. É responsabilidade do conselho tutelar zelar pelo cumprimento da ECA. É interessante para a saúde pública, estimular a saúde mental da população para a promoção de uma cultura de paz.

Diante do exemplo, percebe-se que o objetivo é comum entre a Segurança, Educação, Justiça e Saúde. Todos os setores citados lutam por uma sociedade pacífica, cada um na sua competência e sua atuação não pode ser ignorada, mas, respeitada. Uma ação completa a outra à medida que os caminhos vão se abrindo e as relações se consolidam. Esse trabalho cooperativo faz com que o trabalho seja mais qualitativo, célere e significativo. Segundo Graciane (2014), a Rede Social só conseguirá se realizar como uma revolução comunicacional quando todos se sentirem pertencentes e atuantes nela, nos diferentes campos do conhecimento, construindo um novo paradigma de democracia participativa, com base no espírito ético e fraterno.

Para Graciane (2014, p.187):

É necessário avaliar o papel desempenhado pela democracia participativa, imbricada na atuação dos conselhos de direitos, na fiscalização dos conselhos tutelares, na oferta de serviços socioassistenciais, na prontidão do Ministério Público, juízes da infância e juventude e policiais que, por meio de ações estratégicas, contribuam no fortalecimento dos avanços e corrijam as distorções, bem como analisem os resultados equivocados e contudentes por meio da intersetorialidade.

Logo, professores, gestores, pais e estudantes precisam conviver, trocar conhecimento e compartilhar práticas com conselheiros, juízes, promotores e policiais de sua comunidade bem como com outras representações governamentais e civis. Somente uma articulação genuína poderá consolidar a construção de redes de proteção social nas

escolas e nas comunidades para a elaboração e desenvolvimento de políticas públicas integradas e efetivas.

3.3. A Construção Social de Políticas Públicas Educativas

A construção de políticas públicas é uma maneira que o governo tem de organizar o setor público por meio de planejamento. Diante da série de demandas urgentes nos vários setores públicos, o governo finda por priorizar umas em detrimento de outras e, muitas vezes, os métodos utilizados são, meramente, paliativos. Por meio da elaboração de políticas públicas, é possível que haja maior investimento nas atividades e planejamento das ações. Segundo publicação da Universidade de São Paulo (2015), a política pública é um conceito abstrato; ela pode se apresentar por meio de programas públicos, projetos, leis, campanhas publicitárias, esclarecimentos públicos, campanhas publicitárias, inovações tecnológicas e organizacionais, subsídios governamentais, rotinas administrativas, decisões judiciais, coordenação em rede, gasto público direto, dentre outros. Pode-se dizer que políticas públicas são ações governamentais que, direta ou indiretamente, contam com a participação de entes privados ou públicos para assegurar determinado direito de cidadania. A Educação no Brasil, por exemplo, é um direito universal. Assim, a Constituição Federal institui políticas públicas de Educação para assegurar e promover esse direito aos cidadãos brasileiros.

O grande desafio está em integrar as políticas públicas de modo que os esforços se fortaleçam e se complementem. Atualmente, as políticas públicas que compõem o *Sistema de Garantia de Direitos* são fragmentadas e se dividem em: políticas sociais básicas, de atendimento, de garantia de direitos e de seguridade social (Graciane, 2014). No entanto, para que haja fluxo e continuidade, elas precisam estar articuladas. Além disso, é preciso investir na construção de políticas públicas de caráter preventivo. Essas políticas, geralmente, são de médio a longo prazo e, portanto, não possuem muita credibilidade da população, que visa o imediatismo, nem dos governos, que possuem interesses políticos num determinado período de tempo. No entanto, para que haja uma transformação cultural, de consciência e comportamento social, é necessário que se construam políticas públicas preventivas com foco nas causas e não, somente, nas consequências de modo que os diversos setores públicos e a sociedade civil se responsabilizem pelos processos e trabalhem cooperativamente numa rotina dinâmica e construtiva.

Graciane considera um fator como o indispensável quando se fala em políticas públicas: pensar o orçamento destinado para que elas sejam executadas de maneira integrada.

A autora afirma que (2014, p. 187):

Um quesito importantíssimo quando se inter-relaciona as políticas públicas e o *Sistema de Garantia de Direitos* é a exigência imprescindível de um orçamento planejado e previsto para a concretização e efetivação das políticas delineadas pelo movimento da sociedade civil e colocadas em prática pelos entes do estado brasileiro, cujo objetivo seja o de respeitar os Direitos Humanos sob o ponto de vista jurídico, político e sociocultural, integrando intersetorialmente as políticas públicas vigentes nos planos, programas, serviços e ações de apoio a todas as dimensões da vida da criança e do adolescente.

O fato é que leis, reformas compulsórias e políticas institucionalizadas e aplicadas na educação pública se limitam a colocar a criança e o adolescente na escola. Faltam esforços pela qualidade do ensino com foco nas aprendizagens do estudante que é matriculado de modo que ele se sinta estimulado pelo conhecimento e seja capaz de concluir cada etapa / modalidade da Educação Básica com êxito. Por um lado, os documentos orientadores da Educação primam por um processo educativo integrado, inclusivo e democrático; por outro, a prática educativa se mostra fragmentada, discriminatória e autoritária. Esse contexto reflete um cenário de violências no ambiente escolar, fortemente, marcado pelo *bullying*, pelo preconceito, pela falta de credibilidade ao ensino público, pela baixa autoestima dos estudantes, pela desvalorização do professor, pela ausência familiar, dentre outros fatores.

Dados do Censo Escolar 2017, divulgados pelo Ministério da Educação Brasileira, revelam que 11,6% dos estudantes são reprovados ao final dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quando encerram a etapa da Educação Básica que compreende o ciclo da alfabetização (aprender a ler, escrever e fazer contas matemáticas). Ao concluírem os Anos Finais, 11,1% reprovam e, no Ensino Médio, 28,2% dos estudantes já passaram da idade ideal de completar essa etapa. A ministra-substituta da Educação, ao anunciar os números (Revista Época, 2018), lamenta os índices e, dentre os fatores levantados com o causa desses resultados, a Ministra cita os problemas na capacitação de professores e na infraestrutura das escolas. Segundo ela, há uma “cultura” de reprovação que impacta a vida do estudante e, inclusive, sua autoestima; “É inútil reprovar e não mudar o que a escola vai ensinar. É um fracasso da escola.”. Essa cultura da reprovação ainda está

baseada no modelo tradicionalista da punição, já debatido neste trabalho, que não contribui para a formação de cidadãos além de não favorecer as aprendizagens. E, mais, essa cultura é um exemplo de violência às capacidades humanas de aprender.

É preciso reverter esse quadro e essa reversão é possível por meio de políticas públicas integradas, participativas e fundamentadas nos Direitos Humanos. Não se pode pensar uma política pública educativa para uma determinada área do conhecimento sem pensar na diversidade presente na aula de sala, na qualificação e valorização do profissional de educação, nas demandas da comunidade escolar ou no ambiente, na infraestrutura e nos recursos disponíveis, dentre outras questões. Não há mais espaço para generalizações e/ou hierarquizações; a gestão central precisa se aproximar, cada vez mais, da gestão local de modo que as práticas sejam adequadas a cada realidade. Uma política pública legítima é aquela que visa atender uma demanda social e que é construída com base em análises criteriosas da situação problema e dos contextos onde será desenvolvida. Para tanto, ela é flexível, adaptativa e busca entender o mesmo fenômeno sob diferentes perspectivas. Além disso, ela promove a participação de todos os envolvidos e busca atender objetivos da coletividade estimulando as habilidades sem reprimi-las.

Consta, nas Diretrizes Curriculares da Educação da Educação Básica (2013, p.224), que:

A qualidade social da educação brasileira é uma conquista a ser construída de forma negociada, pois significa algo que se concretiza a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente. Significa compreender que a educação é um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores. Socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola. Assim, a qualidade social da educação escolar supõe a sua permanência, não só com a redução da evasão, mas também da repetência e da distorção idade/ano/série.

Graciane (2014) reconhece uma questão como influenciadora da dificuldade em se construir políticas que atendam as demandas brasileiras na Educação. Isso se deve a uma possível ingerência cada vez maior das agências internacionais que definem políticas educacionais no Brasil e no mundo, quando exigem indicadores de resultados preestabelecidos para as instituições educativas, como forma padronizada de ação homogeneizante, desrespeitando as peculiaridades culturais de cada realidade regional.

O que o Brasil precisa, todavia, é definir a sua real política para a consideração de indicadores condizentes com a sua própria realidade. E a área da educação é bastante influenciada por fatores sociais. Logo, uma política voltada para a Educação em Convivência teria muito a contribuir com o avanço da Educação no Brasil. A Educação em Convivência é um princípio metodológico da Pedagogia Social Crítica. Assim, pode-se entender que os seres humanos são necessariamente relacionais e a vida humana é baseada na convivência.

Dessa forma, as práticas não podem acontecer de forma isolada. O conhecimento se constrói nos processos de interação humana, pois a maneira como o indivíduo organiza o pensamento se baseia na forma como a convivência é construída. Isso significa que alguns fatores estão relacionados à organização do pensamento, tais como os aspectos históricos, culturais e econômicos. O pensamento de uma pessoa está, de certa forma, interconectado com o pensamento de outras pessoas, o que caracteriza o condicionamento do homem à coexistência.

Assim, pode-se dizer que, uma política educacional voltada para a pedagogia social pode ser uma significativa intervenção em contextos de vulnerabilidades sociais. Um efetivo plano de convivência pode impulsionar novas linguagens e novas estratégias comunicativas. Dessa forma, a comunicação utilizada nos processos socioeducativos pode estimular a participação, promovendo a aprendizagem, ou reprimi-la, gerando violências.

No intuito de ressignificar os paradigmas de segurança, é importante fazer uso de novas práticas, mesmo que seja difícil esquecer e abandonar os vícios anteriores. Essa transição de paradigmas é um caminho necessário para a construção de relações educativas libertadoras. No âmbito da linguagem, por exemplo, palavras como castigo, medo, autoritarismo, culpa, ignorância e obediência podem ser substituídas por cooperação, disciplina, autonomia, parceria, respeito e responsabilidade.

Um plano de convivência alinhado a uma Política de Segurança no ambiente escolar pode ser uma efetiva estratégia de responsabilização dos mais variados atores sociais com a Educação por um ambiente mais saudável e protegido. Pensar essa política é um trabalho árduo e colocá-la em prática é um desafio. Isso porque essa integração entre Educação e Segurança Pública exige uma transformação cultural e uma transição de paradigmas gerando a construção e reconstrução do conhecimento por uma mudança de comportamento em toda a sociedade.

O fato é que Educação e Segurança Pública são áreas indissociáveis e o sistema falha quando propõe políticas públicas que não promovem a integração delas. Não existe Segurança sem investimento em Educação, assim como não há Educação sem promoção de Segurança. Dessa forma, o Sistema Educacional Brasileiro carece de uma política de Segurança peculiar ao espaço da escola de modo que condiga com toda a diversidade ali presente e promova um processo contínuo e permanente de paz.

A VIOLÊNCIA SOCIAL COMO UMA DEMANDA SOCIOPEDAGÓGICA

CAPÍTULO 4

4.1. A Violência Social no Contexto Escolar

Segundo publicação da Agência Brasil (2018), a jurista Cármen Lúcia, à época, Presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), disse que “a sensação de insegurança leva os cidadãos brasileiros a duvidarem que a democracia é capaz de garantir a paz no país”. Isso se deve à ineficiência das políticas na área de segurança no Brasil. As pessoas estão amedrontadas diante de tanta violência e impunidade e essa situação tem agravado a relação da população com o Governo Federal Brasileiro. O cidadão se sente inseguro nas ruas, no comércio, no trabalho, na escola e, inclusive, dentro de casa. A imprensa divulga as mais diversas manifestações de violência no país diariamente e a marginalização da sociedade torna-se tema alarmante na atualidade. Conforme relatório divulgado pela Organização das Nações Unidas – ONU – (2007), “A sensação de insegurança atinge 70% dos brasileiros e é a maior do mundo”.

De acordo com dados da Secretaria da Segurança Pública e da Paz Social do Distrito Federal – SSP – (2016), o perímetro escolar pode determinar riscos e sensação de insegurança nas escolas. A grande incidência de drogas nas proximidades das escolas seja por pessoas consumindo drogas (76%) e/ou vendendo drogas (65,1%), demonstra um cenário de grande exposição das crianças e adolescentes às substâncias ilícitas, logo, grande facilidade em acessá-las. Destaca-se também a grande incidência de pessoas sendo assaltadas nas proximidades das instituições, tendo ocorrido em 81,9% das instituições no 2º semestre de 2016.

No interior das escolas do DF, a SSP destacou alguns tipos de violências mais comuns no ano de 2016, tais como: ameaças, intimidações e, até mesmo, atos infracionais e crimes. Nesse mesmo período, foram apontadas 29 ocorrências de estudantes portando armas de fogo no interior da escola e 42 ocorrências de estudantes assassinados no perímetro da instituição escolar.

No DF, as medidas, geralmente, adotadas por parte das escolas, diante das incivildades e violências envolvem medidas disciplinares e, poucas vezes, contato com as famílias. Em algumas situações, a polícia e o conselho tutelar são acionados. Nesse tocante, um fator chama a atenção: a articulação da rede de proteção na escola,

dificilmente, envolve os níveis intermediário e central da educação bem como os demais atores importantes para a solução dos problemas nas escolas. “Percebe-se que há baixa articulação de comunicação à Coordenação Regional de Ensino e demais instâncias da Secretaria e encaminhamento à rede de saúde pública, principalmente nas situações de maior gravidade” (SSP, 2016). Em outras palavras, as violências sociais são, na maioria das vezes, tratadas na própria escola com pouco ou nenhum engajamento da rede de proteção. Essa conduta dificulta a execução de políticas públicas que possam, de fato, tratar as causas das violências nas escolas fazendo com que cada intervenção passe a ser um mero paliativo nas mais diversas situações.

Na realidade, falta orientação nas escolas. Gestores, professores, demais servidores, estudantes e familiares não têm conhecimento de como proceder diante das violências vivenciadas no ambiente escolar. A escola tem um papel fundamental diante da violência nos mais diversos espaços sociais. No entanto, ela não está preparada para enfrentar as dificuldades a que se depara diante de situações conflituosas provenientes do próprio processo de educação escolar. Questões como gestão, estrutura, apoio institucional, acompanhamento familiar e integração de políticas nas escolas e em suas comunidades podem ser determinantes para a redução da violência social.

De acordo com Schelb (2015, p.7):

Impor limites e educar pessoas em desenvolvimento é uma missão naturalmente conflituosa. Além disso, a transição da infância para a adolescência é marcada por um confronto natural com os adultos e a sociedade. O professor deve estar preparado para lidar com estas situações.

Violência social é qualquer tipo de violência cometida por indivíduos ou grupos com um fim social. Segundo a Revista Âmbito Jurídico (2014), a violência social é um fenômeno da sociedade, resultado do convívio social. Ela pode se manifestar de diversas maneiras, pode atingir proporções distintas e tende a afetar a sociedade de maneira universal. É, comumente, proveniente da marginalidade social, consequência de fatores afetos às relações sociais e de poder. Pode ser identificada por meio de desentendimentos, desencontros, descuido, rebeldia, descontrole emocional, desrespeito à vida humana, desagregação familiar, diferenças econômicas, imposições, vingança ou por falta de comunicação, sabedoria e limites. Revela-se, muitas vezes, por meio de conflitos, discussões, segregação, discriminação racial, de gênero ou de classe, ameaças, agressões e diversos crimes. De acordo com a revista, em comento, a violência social está em toda parte, todo cidadão de alguma forma está vulnerável a vivenciá-la de forma direta ou

indireta, razão esta que dificulta decifrar a violência social em todos os seus aspectos. Em suma, a violência é entendida como um fato social e a violência social como um fator que tem se desenvolvido em todas as organizações da sociedade, como na família, na escola e na comunidade.

A violência física tem um caráter explícito visto que decorre de ato direto e perceptível como uma lesão corporal, por exemplo. Já a violência psicológica apresenta um caráter implícito visto que ocorre, geralmente, indiretamente, como no caso do *bullying* e das humilhações. A violência simbólica, também, se manifesta implicitamente na sociedade. No entanto, ela provém de significações impostas como legítimas, é baseada em relações de poder e é reproduzida culturalmente. Pode ser exemplificada pela difusão da contestável ideia de que homens são mais violentos do que mulheres por serem mais fortes. Outra forma de violação dos direitos humanos é a violência institucional, entendida como qualquer tipo de violência exercida no contexto de uma instituição, como em escolas, em presas, hospitais etc. Como exemplo, citam-se: o assédio moral, injúria, deprecição, humilhação, difamação e apropriação de ideias ou projetos.

De acordo com Rolim (2009, p.36):

Pesquisa da Sociedade Interamericana de Abuso e Negligência da Infância indica que, aproximadamente, 18 mil crianças são espancadas diariamente, no país. Segundo o Centro de Referência às vítimas da Violência (CNRVV), do Instituto Sedes Sapientiae, em São Paulo, na violência física está implícita a violência psicológica, pelo fato da agressão física ter um familiar como seu autor, o que aumenta, significativamente, os danos à formação da personalidade infantil.

O fato é que uma criança agredida mostra-se, muitas vezes, incapaz de conviver em grupo e, portanto, inapta ao convívio social. Ela tenderá a repetir esse comportamento agressivo em algum momento de sua vida, seja em casa com os próprios irmãos, na escola com os colegas ou em relacionamentos afetivos no decorrer da vida. Segundo Rolim (2009) uma pessoa agredida na infância, quase sempre, se torna um adulto agressor. Schelb (2015) corrobora com essa ideia de que quem sofre abuso tende a se tornar agressivo, e muitas vezes, pratica a mesma violência com colegas e amigos. Segundo o procurador, os abusos, sejam físicos, sexuais ou psicológicos, geram comportamento violento de crianças e adolescentes. Além disso, o autor ressalta que não somente quem sofre o abuso pode se tornar um agressor, mas também a criança que presencia a prática da violência pode sofrer transtornos psicológicos. Outro fator causador desses transtornos concerne à negligência familiar, com o abandono e a falta de atenção e assistência. Tais

considerações fundamentam a importância da aproximação da família com a escola para a prevenção de violências sociais.

De acordo com Schelb (2015, p.22):

A prevenção da violência nas escolas ocorre pela atuação antecipada diante dos sinais e indícios que os alunos apresentam. O mais importante é prevenir a violência! Para que isso aconteça, é fundamental que a escola e a família estejam em unidade. Aconselho as escolas a darem o primeiro passo, incentivando e organizando atividades com as famílias dos alunos (...). O importante é dialogar com as famílias, falando, mas também ouvindo.

Independente da capacidade do homem de vincular a procedência e o caráter da violência a alguma explicação científica e de buscar, com isso, algum entendimento para a crescente ocorrência de atos violentos, é necessário repensar a ideia da importância cultural sob a vida humana. O médico psiquiatra, Theodore Dalrymple (2011), trata do tema de como o culto do sentimento tem destruído a capacidade de pensar e até a consciência de que é necessário pensar. A sociedade está imersa em um sentimentalismo absurdo que conduz a uma formação de cultura de direitos sem deveres.

O trabalho social na escola deve formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. Não é suficiente desenvolver medidas para a solução de consequências drásticas, tais como as violências já instauradas. O trabalho educativo, por outro lado, deve priorizar a prevenção das causas que originam as violências. Não se trata de pensar formas de tratar os tipos de violências, mas de pensar estratégias que previnam suas ocorrências. Por se tratar de um ambiente diverso, a escola precisa se estruturar de maneira que promova espaços sociais saudáveis e inclusivos de modo que a comunidade escolar se responsabilize pelos processos ali gerados e se una para a construção de estratégias edificantes.

Gadotti (2015) defende a ideia de que o efetivo apoio da família é indispensável para que crianças e jovens tenham um futuro melhor. Nesse sentido, o autor acredita que esse suporte familiar envolve a Educação de pais e familiares e, assim, destaca a necessidade de construção de uma política pública voltada para a Educação Popular de Jovens e Adultos.

Nesse contexto, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF – (2019) conta com uma rede de apoio composta por profissionais para oferecer suporte ao trabalho docente. Formam essa rede os pedagogos, psicólogos e orientadores educacionais que se encontram distribuídos nos seguintes setores: Sala de Apoio à

Aprendizagem, Serviço de Orientação Educacional, Equipes Especializadas e Sala de Recursos, esta destinada a estudantes da Educação Especial. É importante ressaltar a relevância dessa rede de apoio para a rede de proteção escolar. Em casos de violências, esses profissionais e suas equipes devem ser acionados, imediatamente, para que os procedimentos, direcionamentos e encaminhamentos legais e especializados sejam conduzidos.

Logo, a qualidade da Educação é influenciada pelas relações interpessoais estabelecidas nas escolas e pela capacidade de promover e gerir espaços democráticos e cooperativos. Se a Educação Básica prima pela qualidade das aprendizagens e esta, por sua vez, depende de um ambiente pacífico, fraterno e acolhedor, pode-se considerar que a segurança nas escolas e a prática da boa convivência são estratégias pedagógicas para o avanço das aprendizagens. Assim, a violência na escola é, também, uma demanda sociopedagógica. Portanto, educadores precisam ser capazes de orientar seus estudantes no intuito de desenvolver relações de paz e harmonia na escola e em outros espaços. Valores para uma boa convivência precisam estar atrelados ao processo de ensino aprendizagem de modo a promover uma prática cotidiana significativa na escola, na comunidade e na sociedade em geral.

Segundo edição do Jornal Hoje (2017), a insegurança e a violência nas escolas interferem na aprendizagem. Estudantes brasileiros falam do medo dentro da sala de aula e destacam a violência como o principal preocupação no Ensino Médio. De acordo com a reportagem, a educadora Andrea Ramal explica que: a violência crescente tem atrapalhado demais a aprendizagem dos alunos. A gente percebe que esses alunos estão com problemas de concentração, que eles não podem dedicar o foco, a mente para a aprendizagem. Hoje o problema da educação não é só mais didático ou pedagógico, é um problema social e de segurança pública.

Com base no exposto pela educadora, fica nítida a necessidade de integração das áreas de Educação e Segurança Pública para enfrentar a situação de violências nas escolas e prevenir futuras ocorrências nos mais diversos espaços sociais. Se a violência interfere nas aprendizagens e ela é uma questão social, a violência é, portanto, uma demanda sociopedagógica. Segundo Rolim (2009) a violência tem graves efeitos nas escolas, contribuindo para o insucesso dos propósitos e objetivos da educação, comprometendo o processo ensino-aprendizagem. Uma observação interessante é apontada por Schelb (2016) ao identificar que, em momentos específicos, há um aumento significativo de conflitos nas escolas: no período de provas e no final do ano. Esse aumento de conflitos é justificado por

situações de possível frustração (baixo rendimento e reprovação). Assim, o sistema educativo precisa criar estratégias para a melhor condução desses processos ou, até mesmo, propor novos modelos educacionais e avaliativos de modo que as ansiedades e as reações emocionais não sejam convertidas em atitudes e comportamentos agressivos e que os estudantes tenham oportunidades de avançar nas aprendizagens.

Os altos índices de reprovação, o modelo de ensino fragmentado, a punição e a distorção idade/série podem caracterizar um ambiente escolar agressivo e violento uma vez que as aprendizagens do estudante e seu percurso formativo não são valorizados pelo sistema.

4.2. Os Tipos de Violências nas Escolas

Conforme aponta a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – (2013), o Brasil é o país com maior índice de violência contra professores. O levantamento foi realizado com mais de 100 mil professores e diretores de escola do segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio (estudantes entre 11 e 16 anos de idade). Os dados apresentados relataram que 12,5% dos professores ouvidos no Brasil afirmaram ser vítimas de agressões verbais ou de intimidação de estudantes pelo menos uma vez por semana. Trata-se do índice mais alto entre os 34 países pesquisados, sendo que a média entre eles é de 3,4%. Em segundo lugar, vem a Estônia, com 11%, e, em terceiro, a Austrália, com 9,7%. Na Coreia do Sul, na Malásia e na Romênia, o índice é zero.

A desvalorização do profissional da Educação pode influenciar bastante na qualidade do ensino. O respeito à profissão é fundamental para a construção de uma cultura de valorização. Cobra-se muito que a Educação seja cidadã, ética, sustentável e inclusiva; no entanto, pouca credibilidade é confiada ao corpo docente das instituições educacionais brasileiras. O Jornal Nacional, Brasil (2018) divulgou notícia de preconceito de uma desembargadora contra uma professora com Síndrome de Down (a primeira do país) questionando o que a professora teria a ensinar a alguém diante de sua deficiência. Em resposta, a professora, vítima de violência pelo preconceito, afirmou que tem muito o que ensinar para as crianças. Segundo ela, o principal ensinamento é que as crianças sejam educadas, tenham respeito pelas outras pessoas, aceitem as diferenças de cada uma, ajudem a quem precisa mais. Por fim, ela destaca que o mais importante de tudo é ensinar a incluir as crianças e todo o mundo no intuito de acabar com o preconceito, que é um crime, pois, para ela, quem discrimina é um criminoso.

RITLA (Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana) divulga que um alto índice de estudantes da rede pública do DF, cerca de 75%, afirmam ter vivenciado violência verbal nas escolas e, cerca de 70% de estudantes e professores afirmam já ter visto agressão física nas escolas. O estudo é proveniente de uma parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal numa investigação acerca das relações sociais e do clima no ambiente escolar no DF. Assim, a RITLA e a SEEDF realizaram, em 2008, a pesquisa *Revelando Tramas, Descobrendo Segredos: Violência e Convivência nas Escolas* e concluíram que o resultado do trabalho sintetiza a situação vivenciada na maioria das escolas públicas do Brasil.

Segurança Pública é um tema bastante discutido no Brasil de maneira geral ultimamente. O Rio de Janeiro – RJ – vivencia uma forte crise nessa área e a escola também é cenário de violências. Segundo a estudante Sabrina de Matos Alves (2017), “A gente acaba ficando tenso, não consegue estudar, não consegue concentrar na matéria porque fica assim: ou concentra na matéria ou concentra lá fora na hora de sair.”. No primeiro semestre de 2017, as escolas da rede municipal do RJ funcionaram, normalmente, em apenas oito dos 107 dias letivos e quase 400 escolas ficaram fechadas pelo menos um dia por causa de tiroteios. Esse clima de violências levou o Governo Federal a intervir na gestão da Segurança do estado e hoje ela é comandada por militares das forças armadas federais (Edição Jornal Hoje, 2017).

Em outros estados brasileiros, a escola também é alvo de violências. Agressões, assaltos, arrastões, invasões, assassinatos são recorrentes no ambiente escolar. Em Santa Catarina, uma professora agredida, violentamente, por um soco de um estudante (2017). Em Abadia de Goiás, região metropolitana de Goiânia, um arrastão realizado por pessoas armadas dentro da escola (2017). Em 13 de março de 2019, ocorreu um massacre na Escola Estadual Professor Raul Brasil, localizada no município de Suzano, no Estado de São Paulo. Dois ex-estudantes mataram cinco estudantes e duas servidoras a tiros e golpes de machado. Outras onze pessoas ficaram feridas e foram hospitalizadas. Após o ataque, um dos assassinos matou o comparsa e, em seguida, cometeu suicídio. Ambos entraram na escola com facilidade e iniciaram, de imediato, os assassinatos. Acredita-se que os crimes foram planejados e motivados por situação de conflitos gerados e não resolvidos na escola e há indícios de que jogos de combate com armas tenham incentivado os jovens a cometerem o massacre.

Em Brasília, Distrito Federal, a situação de violência também é recorrente. No Itapoã, região do DF, um assassinato precedido de invasão de estranho no ambiente escolar (2017). Já em 2018, em menos de três meses de início do ano letivo, novos registros de violências. No

DF, num mesmo dia, uma professora foi assaltada no estacionamento interno em escola no Paranoá-DF e a diretora de escola, em Taguatinga-DF, foi ameaçada e agredida fisicamente por pai de estudante que portava uma faca (TV Globo, 2018). No início do ano de 2019, um professor de Ceilândia (DF), foi agredido por estudante com socos e pontapés (TV Globo, 2019). E, com essas, outras tantas ocorrências a cada dia. Esses tipos de violência põem em risco a ordem, a motivação e o interesse de estudantes e educadores. A comunidade escolar encontra-se adoecida, alguns profissionais afastados, estudantes amedrontados, muitas famílias refêns e o Estado ausente. É preciso construir políticas integradas eficazes, eficientes e efetivas.

Schelb (2016) afirma que o professor pode sofrer violências em razão de sua função de magistério e orienta que, nesse caso, o profissional solicite as medidas legais para garantir sua integridade física e de seus estudantes. Nessa situação, o apoio da instituição de ensino é fundamental. Logo, é necessário que a comunidade escolar seja orientada a agir em conformidade com as leis que regem e protegem o ambiente escolar, a função do educador e o direito do estudante. Quem é agredido é o professor, e não a pessoa do educador. Esta orientação se aplica até mesmo quando a violência ocorre fora do ambiente escolar, mas é motivada pela função do educador.

No intuito de buscar informações concernentes à realidade de violências nas escolas públicas do DF, foi produzido em 2014, na EAPE (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação), um documentário acerca da violência no ambiente escolar com a participação de profissionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal, cuja equipe eu compus. Dentre os depoimentos, explica a professora Gisele, profissional de língua portuguesa na escola CEAN – DF:

Violência é a ação ou o ato em que se venha a projetar, de uma maneira agressiva ou depreciativa, a ação sobre um sujeito [...] reflete em um valor, em uma finalidade, em um costume e é algo bastante recorrente em sala de aula e no cotidiano. A violência é algo abrangente que está sujeito a várias definições [...] é uma parte da indisciplina que extravasa de uma forma mais agressiva em que dois lados se magoam e se machucam. A violência escolar é todo comportamento ou ação desenvolvida em sala de aula onde é fechado o campo de diálogo.

A diretora da EC 01 da Estrutural - DF (2014), professora Janaína, diz que: violência é um conceito subjetivo que, facilmente, está ligado à violência social, psicológica e aos outros tipos de violência que a sociedade vive. Já o estudante Rafael Ramos do CEd 03 de Planaltina-DF, 1º ano do Ensino Médio / 2014, afirma que: violência

é a exclusão. O documentário apresenta, ainda, relatos relevantes para esta reflexão. Segundo a Coordenadora da Regional de Ensino de Planaltina-DF (2015), professora Queti Diettrich, os maiores desafios, dentro das escolas, estão relacionados à violência que vem de fora, ao *bullying*, e às famílias desagregadas. Para a professora Gláucia, a escola também sofre violência por parte do governo quando não oferece espaço apropriado para os estudantes, por exemplo. O prédio da Escola Classe 01 da Estrutural – DF, local onde a professora estava lotada em 2014, construído sobre um “lixão”, foi interditado pela Defesa Civil em maio de 2012 devido a gases tóxicos que eram exalados pelas tomadas de edificação. A escola, portanto, passou a funcionar, provisoriamente, no prédio da EAPE/DF (2014).

Com base nos dados e nos depoimentos apresentados, percebe-se que os membros da comunidade escolar do Distrito Federal encontram-se fragilizados diante do comportamento refletido nos estudantes por fatores ligados a conflitos ocorridos dentro da escola e nos arredores dela, pela ausência familiar na tomada de decisões, pelas relações interpessoais enfraquecidas nos segmentos escolares e pela precária intervenção política diante das necessidades que o sistema educacional apresenta. Se o universo escolar é marcado por um quadro de violência, caracterizado por evasão, inadimplência, indisciplina, tráfico de drogas e sucateamento, é preciso repensar a função social da escola. Visto que os fatores que conduzem à violência são provenientes de um conjunto diverso de causas e consequências, é viável que eles sejam tratados coletivamente.

Segundo Rolim (2009, p.41):

Como acontece na sociedade, a escola é um reflexo espelhado de toda a realidade. A violência manifesta-se de diversas formas e vai assumindo proporções preocupantes. Segundo a pesquisadora Abramovay et al (2003), a violência pode ser associada a três dimensões: a degradação do ambiente escolar, a violência que se origina de fora para dentro das escolas, e aquela gerada por componentes internos dessas instituições.

Nesse contexto, é importante considerar que a escola pública é responsável por qualquer dano sofrido por estudante, ainda que causado por professor, outro estudante ou mesmo um visitante.

Segundo Schelb (2016, p.87):

O poder público deve arcar com a indenização pelos danos que os alunos sofrerem em escola pública, independente de prova de culpa de professores ou direção da

escola. Para o aluno obter indenização basta provar que a lesão sofrida (material ou moral) tenha relação de causa e efeito com a situação ocorrida na escola (acidente, briga, agressão, *bullying*, entre outras).

Cabe, ainda, ressaltar que a escola é um local por onde se deve passar toda a sociedade. Portanto, é local da diversidade social e, conseqüentemente, ambiente de conflitos. Assim, é importante que a comunidade escolar saiba lidar com as adversidades e seja capaz de mediar conflitos positivamente para que eles não se agravem a ponto de se tornarem violências. O Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública (CRISP), vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), revelou, em 2009, a existência de um tipo de violência “oriunda da prática da criminalidade predominante no entorno das escolas, mas que prejudica, significativamente, o seu trabalho. Assim, as escolas e as comunidades onde elas estão inseridas são cenários de conflitos constantes que findam por fazer parte do cotidiano escolar. Assim, a violência das ruas invade a escola (Rolim, 2009).

Gadotti, Freire & Guimarães (2015) propõem um debate acerca da relação Educação e Democracia e identificam a questão da violência nas escolas como o fator influenciador nesse diálogo. Segundo Gadotti, essa violência é motivada pela precária relação entre escola e comunidade: deprecação dos prédios, arrombamentos, furos nas paredes, roubo de merenda escolar, assaltos na porta das escolas e nos ônibus que transportam escolares etc. Afirmam que o aumento da violência social atinge a escola. Gadotti faz referência, ainda, a violência interna da escola gerada por sua própria estrutura e funcionamento ao reforçar a prática da evasão e da seletividade.

Assim, propõem-se reflexões acerca da violência dentro e ao redor da escola. Percebe-se que a violência contra a escola se situa, principalmente, nas áreas periféricas da cidade. A preocupação atual em localizar socialmente a maior incidência dessa violência contra as escolas se deve ao fato de que ela é, de certa forma, uma resposta a uma violência que é exercida contra essas populações. Cabe à equipe gestora das escolas e aos professores discutir com estudantes, familiares e comunidades o que fazer diante do problema da violência. A luta de classe tem gerado uma guerra social com reflexo na sala de aula (Gadotti & Guimarães, 2015).

Segundo Gadotti & Guimarães (2015, p.126):

Realmente, chegamos a um tal estágio de violência, que não pode mais ser ignorado por toda a sociedade. Nos encontros em que tenho participado, os professores (e no caso da educação básica a maioria deles são mulheres), têm

sistematicamente denunciado a falta de condições de dar aula devido à insegurança gerada por essa guerra.

4.3. A Segurança na Escola para a Boa Convivência

O desempenho escolar vai além da ação dos profissionais da educação e do comprometimento dos estudantes. A violência social necessita da intervenção do Estado e, se ela se manifesta no ambiente escolar, é preciso realizar as mudanças operacionais e organizacionais para que o trabalho se torne eficaz. Logo, propõe-se a ideia de se trabalhar na transversalidade as questões voltadas para a promoção da Cultura de Paz e da Boa Convivência por meio da multiplicação da filosofia Comunitária de modo que ela perpassasse todas as etapas e modalidades da Educação Básica. É fundamental voltar o olhar para o contexto social em que a escola está inserida para que seja possível, assim, lidar com os fatores causadores da violência e agir, preventivamente, nas causas remediando as consequências. A Educação Comunitária oferece subsídios plausíveis para que ocorra uma aprendizagem contextualizada e, portanto, significativa para os estudantes uma vez que é orientada para a solução de problemas e situações sociais reais e próximas da comunidade. A filosofia comunitária atribui, à escola e à comunidade, a responsabilidade de construir e organizar Políticas Públicas integradas. Em outras palavras, trata-se de um compartilhamento de ideias e ações na tentativa de viabilizar o progresso social, os bons costumes, o bem-estar e a tranquilidade geral.

Na medida em que as pessoas se relacionam, solidariamente, umas com as outras, os conflitos tendem a ser mediados de maneira mais pacífica. Um grupo sólido acredita em sua própria capacidade de ação. Isso possibilita diagnosticar problemas nas comunidades e agir, preventivamente, na área da segurança. É preciso fortalecer os segmentos escolares por meio de princípios de solidariedade, responsabilidade, respeito e união, estimulando a troca de experiências para promover o espírito de cooperação em benefício do convívio social. É preciso educar protegendo e proteger educando.

Para Rolim (2009) o cerne da questão é que muitas escolas tentam resolver os problemas para os quais não estão preparadas e que não são da sua competência. Assim, é fundamental a integração da comunidade escolar com a rede de proteção (conselho tutelar, polícias, juízes, assistência social, dentre outros) para o fortalecimento de ações que promovam a sensação de segurança nas escolas públicas e reduzam as violências sociais. Segundo Rolim (2009), a violência interfere na sensação de segurança do

estudante, com prometendo a satisfação com seu aprendizado. A prática comunitária é indispensável para identificar a influência da violência social sobre a sensação de insegurança instalada nas escolas e disseminada na sociedade.

No âmbito escolar, uma maneira de minimizar o problema da violência é recorrer à prevenção. Trata-se de um ambiente de formação onde a força e a imposição não alcançam resultados positivos, mas aumentam, cada vez mais, a incidência da violência. É preciso, pois, buscar estratégias de eliminação de focos e causas das violências e esse trabalho só pode ser alcançado por meio de medidas preventivas, e, portanto, educativas. A atuação na escola, logo, tem características próprias que precisam ser conhecidas e respeitadas. Em primeiro lugar, é preciso identificar o caráter da prevenção com o atuação condizente com a peculiaridade do ambiente escolar. Em segundo plano, é indispensável entender que a abordagem do tema Segurança num ambiente educativo e formativo deve convergir com propostas de cidadania, de acordo com os direitos e deveres do cidadão para a qualidade do convívio social. Dessa maneira, é importante construir conceitos de uma Segurança Cidadã capaz de prevenir violências por meio da formação educativa e cultural do cidadão.

Assim, propõe-se uma breve reflexão a respeito da construção, reconstrução e desconstrução de conceitos e paradigmas, historicamente, presentes na sociedade brasileira. Muitas são as discussões a respeito da quebra de paradigmas. Pouco se discute, no entanto, como ocorre a formação de um paradigma e porque é importante que novos modelos surjam. Talvez, não se trate de uma ruptura de valores, doutrinas ou princípios, mas de uma mera transição de conhecimento para que as práticas atuais sejam mais significativas a cada novo momento histórico-social. Ao considerar a definição de paradigma como um conjunto de termos que podem ser substituídos, entre si, na mesma posição da estrutura da qual fazem parte (Dicionário Aurélio Online, 2019) pode-se entender, por exemplo, como as alternâncias de políticas públicas influenciam a construção, manutenção, reformulação e desconstrução de modelos sociais. As dinâmicas sociais se modificam de acordo com os contextos históricos e tendem a evoluir conforme a configuração de novas estruturas mediante novas formas de atuação. O mundo está em constante transformação; é importante que as dinâmicas dos sistemas evoluam. E diante dessa inquietude do mundo, o cidadão precisa estar apto a acompanhar as mudanças. Nesse aspecto, a escola não pode se firmar em modelos antigos, tradicionais e ultrapassados. Ela precisa se adequar à evolução do sistema.

Assim, os tantos paradigmas conferidos ao termo Segurança precisam ser entendidos no campo acadêmico visto que ocorreram, no Brasil, variações significativas no que concerne a iniciativas de Segurança. Para Moema Dutra Freire (2009), oficial de Programa da Unidade de Políticas Sociais do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – (2015), essas variações estão, diretamente, associadas ao paradigma conceitual que alimenta cada uma dessas iniciativas. A profissional considera, no Brasil, três paradigmas principais na área de Segurança: Segurança Nacional (vigente durante o período da Ditadura Militar), Segurança Pública (ganha força com a promulgação da Constituição de 1988) e Segurança Cidadã (perspectiva que tem se ampliado na América Latina e inicia o debate no Brasil nos anos 2000). A Segurança Nacional priorizava a defesa do Estado e a ordem política e social. Já a Segurança Pública inova, em relação ao paradigma anterior, pelo destaque dado à Segurança como dever do Estado e direito e responsabilidade de todos. Já a atual perspectiva de Segurança busca atribuir, a esse modelo da Constituição de 1988 (Estado Democrático de Direito), valores no que tange à qualificação do controle e à esfera da prevenção por meio de políticas públicas integradas.

A fim de entender a dinâmica contemporânea da insegurança no Brasil e os esforços das políticas públicas em prevenir as violências e qualificar as ações de controle da ordem, é importante observar que as perspectivas atuais de segurança, por parte dos cidadãos, influenciam as transições entre paradigmas. Portanto, é preciso fomentar, na sociedade, uma formação cultural no que concerne ao entendimento dos novos conceitos de Segurança propostos com o oportunidade de avanço nacional. A escola precisa avançar nesse conceito contemporâneo. Estudantes, professores, gestores e familiares são protagonistas no que tange aos valores defendidos pela Segurança Cidadã. É preciso implementar práticas mediante entendimento e aprofundamento conceitual.

Ao se examinar as características do paradigma de Segurança Cidadã, nota-se uma grande mudança conceitual no decorrer dos últimos anos. Na perspectiva de cidadania, o foco é o cidadão e, nesse sentido, a violência é percebida como os fatores que ameaçam o gozo pleno de direitos e deveres. Em outras palavras, permanece a proteção à vida e à propriedade já presente no paradigma de Segurança Pública, mas avança-se rumo à proteção plena da cidadania.

Essa nova visão de Segurança Pública propõe uma distribuição de competências e um comprometimento coletivo com as questões sociais para prevenir as violências. Assim, para que se tenha êxito, as políticas públicas de Segurança Cidadã devem contar

com a integração de diversas políticas públicas (educação, saúde, esporte, cultura etc) além da intervenção das polícias e da justiça. Essa integração deve ser compartilhada com a comunidade por meio de ações comunitárias que devem conferir valor educativo por uma formação cultural de responsabilização do cidadão para o bem comum e para a paz social. Nesse processo, a comunidade se destaca uma vez que a gestão local da segurança pode aproximar os cidadãos da implementação da política, empoderando-os para uma maior atuação no tema e conferindo maior legitimidade às ações. As ações comunitárias ganham destaque nesse conceito e a construção de uma cultura cidadã na comunidade, incluindo o respeito às normas de convivência e a resolução pacífica de conflitos é um dos pilares das ações de prevenção.

Em 1989, por meio do Decreto nº 11.958, foi criada uma unidade especializada da Polícia Militar do Distrito Federal para atendimento às escolas públicas e privadas do DF. Conforme o Artigo 4º do Decreto, o Batalhão Escolar tem a atribuição de realizar o policiamento ostensivo (a pé fixo / rotativo e motorizado) para a segurança dos estabelecimentos de ensino do DF, dentre outras atribuições. Dentre as operações mais comuns, destacam-se: a Escola Livre (revista de estudantes na entrada da escola), a Varredura (revista de estudantes dentro das salas de aula), o Bloqueio Escolar (bloqueio nos acessos à área da escola para abordagens de suspeitos) e a Blitz Escolar (Escola Livre, Varredura e Bloqueio Escolar numa ação integrada). Hoje, o Batalhão em comento é conhecido como o Comando de Policiamento Escolar – CPESC – e é formado por quatro batalhões responsáveis pelas escolas de acordo com as regiões onde estão inseridas. Além das operações mencionadas, hoje, esse Comando atua na realização de palestras preventivas e programas interventivos nas escolas e, também, possui alguns polos fixos em algumas unidades escolares devido à vulnerabilidade apresentada em determinadas regiões.

Em 1990, foi instituído no DF o *Programa Segurança Escolar* por meio do Decreto nº 12.386, cuja finalidade era propiciar compromisso do Estado com a comunidade escolar garantindo a segurança necessária à vida, saúde e patrimônio dentro e nas adjacências da escola. Assim, o Ministério Público do Distrito Federal e Territórios – MPDFT – instituiu uma Comissão de Segurança Escolar (Portaria 420/2002) no intuito de propor medidas de prevenção e enfrentamento à violência nas escolas. A comissão aplicou uma pesquisa às escolas públicas e, mediante os resultados, estabeleceu compromissos ao Poder Público. Além disso, a comissão elaborou cartilhas, distribuídas pelo MPDFT, como instrumento informativo e educativo orientando a comunidade

escolar a detectar a ocorrência de ilícitos penais, bem como a entender as operações policiais que podem ocorrer nas escolas e como recorrer a outras instâncias necessárias. Em 2016, o MPDFT, por meio do Grupo de Apoio à Segurança Escolar – GASE – ofereceu curso de capacitação, a profissionais da Educação Pública do DF, em Mediação de Conflitos no ambiente escolar, oportunidade que pude desfrutar enquanto educadora em conjunto com outros colegas.

Em 2000, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO – lançou, no Brasil, o Programa *Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz* numa proposta comunitária de construção de uma nova escola para o século XX. A iniciativa propõe a abertura das escolas públicas nos finais de semana, em comunidades em situação de vulnerabilidades sociais, para oferecer ao jovem e sua comunidade atividades de esporte, arte, cultura, lazer e formação inicial para o trabalho. O intuito é reverter o quadro de violências nessas comunidades disponibilizando a escola como espaço alternativo para a promoção de cidadania e uma cultura de não violência e inclusão social ao incentivar o desenvolvimento humano por meio da educação e viabilizar a interação entre professores, estudantes e familiares.

No que concerne aos resultados do Programa no Brasil, Noleto (2003, p. 73) afirma que:

Cerca de 27% indicaram que participariam do Programa para não ficar na rua, e 23% porque não têm outra coisa para fazer (...) 82% dos animadores e 70% dos alunos, afirmou que o Programa ajuda a diminuir a violência na escola. O Programa seria conhecido também por ajudar a diminuir a violência em outros locais – fator mencionado por 72% dos animadores e 43% dos alunos; diminuir a violência no seu bairro (67% dos animadores e 43% dos alunos); e na sua família (54% dos animadores e 36% dos alunos).

Com base na adesão do Programa no Rio de Janeiro e em Pernambuco, Noleto (2003, p.75) conclui que:

Gestores do Programa consideram que o mesmo contribuiu para melhorar o clima escolar, interferindo de forma positiva, em particular no que diz respeito aos seguintes aspectos: brigas na escola; indisciplina dos alunos; interesse da comunidade pela escola; relações entre alunos; pichações; relação entre professores e alunos; aprendizagem dos alunos; vandalismo/deprecação da escola e ofensas pessoais e humilhações. Também constata uma melhoria no relacionamento da escola com os responsáveis pelos alunos e demais moradores do seu entorno (...).

Percebe-se, portanto, que o diálogo acerca da violência nas escolas já perdura há alguns anos e iniciativas já foram tomadas, como nos exemplos apresentados. No entanto, o que se verifica é a dificuldade de integração de políticas públicas de modo a somar todos os esforços para que se alcancem resultados efetivos e significativos em benefício do bem coletivo. Na realidade, a interferência política ainda gera certa descontinuidade de ações e os interesses político institucionais reduzem a celeridade da execução de trabalhos conjuntos e agravam as relações entre o poder público e a comunidade. Para a educação, importa a qualidade das ações desenvolvidas, não o quantitativo de atendimentos. E, para que as ações sejam qualitativas, é indispensável contextualizar as medidas preventivas tomando como referência os documentos orientadores da Educação Básica que, legalmente, se fundamentam nos elementos essenciais a nortearem os espaços escolares bem como preveem a exequibilidade, adequabilidade e flexibilidade de intervenções necessárias para o bom funcionamento da dinâmica escolar.

No aspecto da convivência, vale mencionar a relevância da saúde mental como uma necessidade do homem em busca de seu bem-estar. Vanconcelos (1989) trata a questão como uma exigência social global e urgente e a relaciona com a busca da felicidade. Assim, o final do século XX já caracteriza o direito à saúde mental como parte inerente à cidadania. Logo, as lutas e reivindicações sociais passam a incorporar o direito de ser feliz e saudável a suas manifestações. Segundo Vasconcelos (1989, p.15), esse entendimento “significa ter acesso a serviços que permitam trabalhar as contradições, as repressões e violências...”. Nesse aspecto, torna-se às contribuições da Psicologia Comunitária com uma perspectiva preventiva e inerente à vida social uma vez que atua nas contradições internalizadas nas pessoas promovendo a saúde mental.

No entanto, a questão da saúde mental, geralmente, só é assumida quando o sujeito se encontra limitado a produzir ou quando ele passa a se tornar uma ameaça ao meio social. Nesse caso, é muito comum a interferência do conflito e a solução para resolvê-lo nem sempre é preventiva. O fato é que o método coercitivo ainda é vigente no Brasil, onde a prioridade ainda se atém a metodologias que tratem as consequências dos problemas sociais e muito pouco se investe no tratamento de suas causas. Em outras palavras, pouco se investe na prevenção de gargalos, pois a atenção ainda está voltada para a metodologia repressiva ainda presente nos manicômios psiquiátricos, no sistema penitenciário, na ação policial, nas famílias tradicionais e na própria escola.

Na área escolar do país, por exemplo, a rede pública de ensino é bastante limitada quanto à oferta de serviços de saúde mental. O número de psicólogos é insuficiente para

atender toda a rede e os esforços findam por, simplesmente, protelar crises. Em vista disso, é necessário pensar alternativas para se abordar a saúde mental. Nessa perspectiva, a mobilização da sociedade, por meio da atuação comunitária, tem sido reconhecida como uma saída para essa problemática. A saúde mental melhora a relação, os vínculos e, portanto, a convivência.

A questão urgente é que a sociedade se sente ameaçada pelo comportamento desviante e o sistema insiste em operar como agência de controle e normatização social. Há muita resistência à prática comunitária devido à violência instaurada na sociedade e ao despreparo de muitos para a vida social. No entanto, a única alternativa para a prevenção dessa violência é a conscientização da população. E uma maneira de responsabilizá-la nesse processo é fazê-la atuante.

Após a proposta de reflexão apresentada nesta fundamentação teórica, conclui-se que para prevenir violências no contexto escolar, é necessário identificar as condutas que tornam as escolas espaços vulneráveis e suscetíveis a episódios violentos. Partindo do princípio de que a escola é um espaço de diversidade e que atitudes negativas geram comportamento inadequado, é preciso investir em estratégias de orientação para a prática de resolução de conflitos. Dessa forma, propõe-se, a seguir, uma investigação da realidade das escolas públicas de Brasília numa tentativa de diagnosticar condutas inadequadas e principais tipos de violências além de identificar se estudantes e professores estão preparados para lidarem com conflitos.

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO 5

FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA E RESULTADOS

Este capítulo aborda a metodologia da investigação e, portanto, se destina ao segmento empírico desta pesquisa. O paradigma quantitativo e a análise descritiva fundamentam esta proposta diante da natureza e dos resultados esperados com este estudo. Este enfoque investigativo se justifica devido à relevância do contexto, em análise, pela busca de respostas aos problemas evidenciados e, ainda, por sua efetividade na avaliação de programas, currículos e modelos educacionais. Logo, serão apresentadas as fases da investigação, as técnicas e os instrumentos aplicados, os processos de validação e confiabilidade, o contexto do trabalho e os sujeitos envolvidos no estudo. Por fim, serão analisados os dados quantitativos e serão discutidos os resultados.

Assim, pretende-se identificar os tipos de violências presentes no contexto escolar e analisar as relações estabelecidas entre a escola e a comunidade a fim de propor estratégias para um trabalho educacional de prevenção às vulnerabilidades sociais. Para tanto, faz-se imperiosa a participação de profissionais da educação bem como de estudantes de modo a identificar como a relação docente/discente se estabelece no ambiente escolar e como as vulnerabilidades se concretizam em espaços próximos à escola.

5.1. Fundamentação Metodológica

De acordo com Campoy (2016), “una investigación es una búsqueda científica y sistemática de la información pertinente sobre un tema específico”. Assim, uma investigação busca respostas a um dado problema. Para tanto, ela precisa se enquadrar em um enfoque filosófico além de utilizar procedimentos, métodos e técnicas submetidos a um controle de validade e confiabilidade. Esse referencial filosófico é conhecido como paradigma que informa a metodologia do investigador. A presente investigação, por sua vez, se enquadra no paradigma quantitativo visto que ela parte de uma teoria a ser testada e busca respostas a problemas derivados dessa base teórica. A metodologia de caráter quantitativo parte de conceitos e variáveis operacionalizados a partir de uma teoria e busca a coleta de dados que a confirmem. Em face do problema concernente à situação

de violências nas escolas, busca-se encontrar respostas por meio desta investigação. Assim, fundamenta-se este estudo nos princípios da Educação Comunitária que tem suas bases na Psicologia Social, na Pedagogia Social e na Educação Social, teorias já contempladas no marco teórico deste trabalho.

Segundo Campoy (2006, p.121):

El objetivo de esta investigación es estudiar las propiedades y fenómenos cuantitativos y sus relaciones, para explicar y describir casualmente, generalizar, extrapolar y universalizar. El objetivo es medir y analizar las relaciones causales entre las variables dentro un marco libre de valores.

O método pode ser entendido como o caminho e a técnica pode ser considerada o modo de caminhar. Sob essa perspectiva, propõe-se o método descritivo já que o intuito é delinear as vulnerabilidades sociais que podem propiciar condutas que geram violências na rede pública de ensino do Distrito Federal. Com relação aos procedimentos técnicos, adota-se o estudo *ex post facto* visto que as dimensões a serem analisadas são baseadas em manifestações dos fatos e o objetivo é identificar as causas e consequências deles. Quanto às técnicas, será utilizado instrumento de coleta de dados por meio de questionários.

Para Campoy (2016), os métodos descritivos findam por descrever de forma precisa e cuidadosa os fenômenos, eixos e as situações em análise sem intervir sobre eles. Nesta investigação, o método descritivo se encarrega de descrever tendências de um grupo de professores e estudantes de escolas públicas visando identificar condutas que podem gerar violências no ambiente escolar. Por fim, por meio do método descritivo, pretende-se descobrir e comprovar possíveis associações entre as variáveis: escola e comunidade. Esta investigação, de caráter descritivo e abordagem quantitativa, consiste na compilação de dados que descrevem acontecimentos que são organizados, tabulados e representados por meio de tabelas e figuras.

A aplicação de questionário se fundamenta na finalidade de esse instrumento ser capaz de gerar descrições da sociedade e detectar transformações sociais, apresentar a realidade de um lugar determinado em um momento específico, além de favorecer a participação cidadã e viabilizar o planejamento de estratégias de ação. Nesta pesquisa, são aplicados dois questionários fechados, um direcionado a professores, outro dirigido a estudantes. Os questionários fechados consistem em perguntas categorizadas e possuem enfoque quantitativo. Todas as perguntas foram preparadas sistematicamente no intuito de obter informações cuidadosas acerca das condutas que podem causar violências no

ambiente escolar. Cabe ressaltar que os questionários foram, devidamente, submetidos a controle de validade e confiabilidade por especialistas na área de Educação e Psicologia.

5.2. Objetivos da Pesquisa

5.2.1. Objetivo Geral

- Analisar as condutas que tornam o contexto escolar vulnerável no CEd 3 de Planaltina, no CEd 7 de Ceilândia e no CEd São Bartolomeu de São Sebastião em Brasília, Brasil.

Para que se possa pensar e construir estratégias de prevenção de violências nas escolas, é necessário identificar quais são os tipos de condutas que tornam esse ambiente vulnerável e propício a episódios violentos. Acredita-se que, a partir dessa identificação, é possível analisar o contexto escolar de maneira crítica e, então, criar mecanismos para que essas condutas não sejam recorrentes e que, portanto, não gerem violências. Dessa maneira, propõe-se a aplicação de questionário ao grupo docente e ao grupo discente das escolas no intuito de analisar as condutas mais recorrentes que tornam o contexto escolar vulnerável.

5.2.2. Objetivos Específicos

1. Analisar a formação de professores e estudantes em resolução de conflitos no ambiente escolar;
2. Determinar as condutas que geram violências na escola e na comunidade;
3. Analisar a relação professor/estudante na escola;

No quadro a seguir, associam-se perguntas, presentes nos questionários, aos objetivos de pesquisa.

Quadro 2: Relação entre as perguntas e os objetivos de pesquisa

Perguntas	Objetivo Geral	Objetivos Específicos
-----------	----------------	-----------------------

Participou de capacitações/formações com ênfase na resolução de conflitos no ambiente escolar?	Analisar as condutas que tornam o contexto escolar vulnerável no CEd 3 de Planaltina, no CEd 7 de Ceilândia e no CEd São Bartolomeu de São Sebastião em Brasília, Brasil.	Analisar a formação de professores e estudantes em resolução de conflitos no ambiente escolar.
Quais os maiores desafios da sala de aula? O que torna o ambiente escolar vulnerável? Que condutas geram violência na escola e na comunidade?		Determinar as condutas que geram violências na escola e na comunidade.
Como se estabelece a relação professor/estudante?		Analisar a relação professor/estudante na escola.

5.3. Variáveis de Pesquisa

Segundo Batthyány e Cabrera (2005), as variáveis se definem com o características ou qualidades da realidade suscetíveis de adotar diferentes valores podendo variar de um indivíduo ou objeto a outro ou no mesmo indivíduo ou objeto sob o transcurso de um período de tempo. Para Morales (2012), esclarecer o conceito de variável e os seus diferentes tipos é muito importante com o ponto de partida para iniciar uma pesquisa, pois permite preparar melhor os instrumentos de coleta de dados. Além disso, permite pensar e escolher o desenho de pesquisa mais apropriado e o método adequado para analisar os dados. Em função disso, o autor define a variável como o algo que se pode observar, codificar ou quantificar nos sujeitos investigados.

A importância das variáveis é básica, uma vez que, a pesquisa científica gira entorno delas. Para Campoy (2016, p.67): “ya que trata de descubrir la existencia de las variables y su magnitud, y probar las relaciones que las unen entre sí.”. As variáveis, como o próprio nome sugere, podem variar ou apresentar mais de um valor. Elas são muito importantes no estudo científico, pois representam características a serem observadas e podem estabelecer relações determinadas a serem confirmadas na investigação. Neste estudo, pode ser identificada uma série de variáveis que se encontram agrupadas em dimensões e categorizadas, conforme apresentado nos quadros a seguir.

Em relação ao questionário fechado para professores, tem-se:

Tabela 1: Objetos de estudo e variáveis

Dimensão	Variável
Dados Gerais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formação ✓ Idade ✓ Sexo ✓ Tempo de atuação profissional ✓ Capacitação em Resolução de Conflitos
Cotidiano Escolar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Indisciplina dos estudantes ✓ Participação dos estudantes ✓ Falta de interesse dos estudantes ✓ Reprovação ✓ Desmotivação do professor ✓ Desvalorização do professor ✓ Violências ✓ Ausência do professor ✓ Ausência da família ✓ Ausência dos estudantes ✓ Deficiência nas aprendizagens ✓ Abandono escolar ✓ Políticas públicas ineficazes ✓ Falta de apoio da gestão ✓ Falta de didática do professor ✓ Desrespeito ✓ Conflitos ✓ Pobreza ✓ Alienação Política ✓ Questões de gênero ✓ Instalações e estrutura física ✓ Disputas por território ✓ Consumo de álcool ✓ Consumo de outras drogas ✓ Insegurança no perímetro ✓ Competições ✓ Gangues ✓ Orientação sexual ✓ Relacionamentos ✓ Desestrutura familiar
Condutas no Contexto Escolar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Agressão verbal ✓ Agressão física ✓ Vandalismo ✓ Ameaça ✓ Roubo ✓ Homicídio ✓ Depredação do patrimônio público ✓ Discriminação por gênero ✓ Discriminação racial ✓ Consumo de álcool ✓ Consumo de outras drogas ✓ Invasão da instituição por estranhos ✓ Exclusão social ✓ Uso de armas brancas ✓ Uso de armas de fogo ✓ Violência sexual ✓ <i>Bullying</i> ✓ <i>Cyberbullying</i>
Condutas fora do Recinto Escolar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vandalismo ✓ Roubo

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estupro ✓ Homicídio ✓ Falta de iluminação ✓ Consumo de álcool ✓ Consumo de outras drogas ✓ Venda de drogas ✓ Falta de presença policial ✓ Disputas entre gangues, bairros ✓ Precariedade das vias públicas ✓ Acidentes no trânsito
Relação Professor/Aluno	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Agressão física entre estudantes ✓ Agressão física a agridem professores ✓ Insulto entre estudantes ✓ Insulto a professores ✓ Carro de professor danificado ✓ Ridicularização do estudante ✓ Professor autoritário ✓ Indisciplina de estudantes

Tabela 2: Variáveis e categorias

Variável	Categoria
✓ Formação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Graduação ✓ Pós-graduação ✓ Mestrado ✓ Doutorado ✓ Pós-doutorado ✓ Outras especializações
✓ Idade	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Menos de 30 anos ✓ Entre 30 e 40 anos ✓ Mais de 40 anos
✓ Sexo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Homem ✓ Mulher
✓ Tempo de atuação profissional	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Até 3 anos ✓ De 4 a 10 anos ✓ Mais de 10 anos
✓ Capacitação em Resolução de Conflitos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sim ✓ Não
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Indisciplina dos estudantes ✓ Participação dos estudantes ✓ Falta de interesse dos estudantes ✓ Reprovação ✓ Desmotivação do professor ✓ Desvalorização do professor ✓ Violências ✓ Ausência do professor ✓ Ausência da família ✓ Ausência dos estudantes ✓ Deficiência nas aprendizagens ✓ Abandono escolar ✓ Políticas públicas ineficazes ✓ Falta de apoio da gestão ✓ Falta de didática do professor ✓ Desrespeito ✓ Conflitos ✓ Pobreza ✓ Alienação Política ✓ Questões de gênero 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sim ✓ Não

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Instalações e estrutura física ✓ Disputas por território ✓ Consumo de álcool ✓ Consumo de outras drogas ✓ Insegurança no perímetro ✓ Competições ✓ Gangues ✓ Orientação sexual ✓ Relacionamentos ✓ Desestrutura familiar 	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Agressão verbal ✓ Agressão física ✓ Vandalismo ✓ Ameaça ✓ Roubo ✓ Homicídio ✓ Depredação do patrimônio público ✓ Discriminação por gênero ✓ Discriminação racial ✓ Consumo de álcool ✓ Consumo de outras drogas ✓ Invasão da instituição por estranhos ✓ Exclusão social ✓ Uso de armas brancas ✓ Uso de armas de fogo ✓ Violência sexual ✓ <i>Bullying</i> ✓ <i>Cyberbullying</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sim ✓ Não
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vandalismo ✓ Roubo ✓ Estupro ✓ Homicídio ✓ Falta de iluminação ✓ Consumo de álcool ✓ Consumo de outras drogas ✓ Venda de drogas ✓ Falta de presença policial ✓ Disputas entre gangues, bairros ✓ Precariedade das vias públicas ✓ Acidentes no trânsito 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sim ✓ Não
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Agressão física entre estudantes ✓ Agressão física a agridem professores ✓ Insulto entre estudantes ✓ Insulto a professores ✓ Carro de professor danificado ✓ Ridicularização do estudante ✓ Professor autoritário ✓ Indisciplina de estudantes 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sim ✓ Não

Em relação ao questionário fechado para estudantes, tem-se:

Tabela 3: Objetos de estudo e variáveis

DIMENSÃO	VARIÁVEL
----------	----------

Dados Gerais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formação ✓ Idade ✓ Sexo ✓ Situação do ensino público ✓ Capacitação em Resolução de Conflitos
Cotidiano Escolar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Indisciplina dos estudantes ✓ Participação dos estudantes ✓ Falta de interesse dos estudantes ✓ Reprovação ✓ Desmotivação do professor ✓ Desvalorização do professor ✓ Violências ✓ Ausência do professor ✓ Ausência da família ✓ Ausência dos estudantes ✓ Deficiência nas aprendizagens ✓ Abandono escolar ✓ Políticas públicas ineficazes ✓ Falta de apoio da gestão ✓ Falta de didática do professor ✓ Desrespeito ✓ Conflitos ✓ Pobreza ✓ Alienação Política ✓ Questões de gênero ✓ Instalações e estrutura física ✓ Disputas por território ✓ Consumo de álcool ✓ Consumo de outras drogas ✓ Insegurança no perímetro ✓ Competições ✓ Gangues ✓ Orientação sexual ✓ Relacionamentos ✓ Desestrutura familiar
Condutas no Contexto Escolar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Agressão verbal ✓ Agressão física ✓ Vandalismo ✓ Ameaça ✓ Roubo ✓ Homicídio ✓ Depredação do patrimônio público ✓ Discriminação por gênero ✓ Discriminação racial ✓ Consumo de álcool ✓ Consumo de outras drogas ✓ Invasão da instituição por estranhos ✓ Exclusão social ✓ Uso de armas brancas ✓ Uso de armas de fogo ✓ Violência sexual ✓ <i>Bullying</i> ✓ <i>Cyberbullying</i>
Condutas fora do Recinto Escolar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vandalismo ✓ Roubo ✓ Estupro ✓ Homicídio ✓ Falta de iluminação

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Consumo de álcool ✓ Consumo de outras drogas ✓ Venda de drogas ✓ Falta de presença policial ✓ Disputas entre gangues, bairros ✓ Precariedade das vias públicas ✓ Acidentes no trânsito
Relação Professor/Aluno	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Agressão física entre estudantes ✓ Agressão física a agridem professores ✓ Insulto entre estudantes ✓ Insulto a professores ✓ Carro de professor danificado ✓ Ridicularização do estudante ✓ Professor autoritário ✓ Indisciplina de estudantes

Tabela 4: Variáveis e categorias.

Variável	Categoria
✓ Formação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cursando Ensino Médio ✓ Cursando EJA
✓ Idade	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Menos de 15 anos ✓ Entre 15 e 17 anos ✓ 18 ou mais
✓ Sexo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Homem ✓ Mulher
✓ Situação do ensino público	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nunca reprovou ✓ Já reprovou
✓ Capacitação em Resolução de Conflitos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sim ✓ Não
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Indisciplina dos estudantes ✓ Participação dos estudantes ✓ Falta de interesse dos estudantes ✓ Reprovação ✓ Desmotivação do professor ✓ Desvalorização do professor ✓ Violências ✓ Ausência do professor ✓ Ausência da família ✓ Ausência dos estudantes ✓ Deficiência nas aprendizagens ✓ Abandono escolar ✓ Políticas públicas ineficazes ✓ Falta de apoio da gestão ✓ Falta de didática do professor ✓ Desrespeito ✓ Conflitos ✓ Pobreza ✓ Alienação Política ✓ Questões de gênero ✓ Instalações e estrutura física ✓ Disputas por território ✓ Consumo de álcool ✓ Consumo de outras drogas ✓ Insegurança no perímetro ✓ Competições ✓ Gangues ✓ Orientação sexual ✓ Relacionamentos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sim ✓ Não

✓ Deseestrutura familiar	
✓ Agressão verbal ✓ Agressão física ✓ Vandalismo ✓ Ameaça ✓ Roubo ✓ Homicídio ✓ Depredação do patrimônio público ✓ Discriminação por gênero ✓ Discriminação racial ✓ Consumo de álcool ✓ Consumo de outras drogas ✓ Invasão da instituição por estranhos ✓ Exclusão social ✓ Uso de armas brancas ✓ Uso de armas de fogo ✓ Violência sexual ✓ <i>Bullying</i> ✓ <i>Cyberbullying</i>	✓ Sim ✓ Não
✓ Vandalismo ✓ Roubo ✓ Estupro ✓ Homicídio ✓ Falta de iluminação ✓ Consumo de álcool ✓ Consumo de outras drogas ✓ Venda de drogas ✓ Falta de presença policial ✓ Disputas entre gangues, bairros ✓ Precariedade das vias públicas ✓ Acidentes no trânsito	✓ Sim ✓ Não
✓ Agressão física entre estudantes ✓ Agressão física a agridem professores ✓ Insulto entre estudantes ✓ Insulto a professores ✓ Carro de professor danificado ✓ Ridicularização do estudante ✓ Professor autoritário ✓ Indisciplina de estudantes	✓ Sim ✓ Não

5.4. Cronograma da Pesquisa

A seguir, apresenta-se o cronograma planejado para desenvolver esta pesquisa. Nele, são estabelecidas as atividades realizadas e o tempo que implica cada fase.

Tabela 5: Cronograma da pesquisa.

Fase	Atividade	Tempo
------	-----------	-------

1 ^a	1. Reunião com os professores e os estudantes das escolas públicas categorizadas. 2. Elaboração do desenho de pesquisa. 3. Elaboração e validação dos questionários. 4. Validação de especialistas. 5. Estudo piloto do questionário.	3 meses
2 ^a	6. Aplicação dos instrumentos. 7. Coleta de informação. 8. Processamento das informações.	5 meses
3 ^a	9. Análise dos resultados. 10. Debate. 11. Conclusões. 12. Elaboração de propostas.	4 meses

5.5. Contexto da Pesquisa

O presente estudo parte da realidade de Brasília, a capital do Brasil, localizada no Distrito Federal. A cidade apresenta sua dinâmica econômico-político-cultural influenciada pelas vulnerabilidades sociais, possíveis causas do crescente índice de violências no território. Nesse âmbito, acredita-se que os modelos educacionais têm forte impacto na formação do cidadão e no seu protagonismo para a promoção de uma cultura de paz social. Assim, o contexto da pesquisa dar-se-á mediante breve análise da conjuntura do sistema educacional e, mais especificamente, das unidades escolares, *locus* da pesquisa.

Esta parte da investigação é de suma importância para a ligação da fundamentação teórica à metodologia aplicada neste trabalho. Conforme já apresentado, exaustivamente, para que se possa analisar a situação de vulnerabilidades nas escolas, é preciso considerar a região onde elas estão localizadas, pois os fatores externos podem influenciar condutas dentro das escolas. É necessário, ainda, investigar como a organização do sistema educacional se estabelece para que se possa identificar possíveis associações a essas vulnerabilidades. Todos esses apontamentos compõem o problema desta investigação e poderão ser respondidos com base na análise de todo esse contexto.

Para que se possa ter uma visão mais minuciosa da relevância dos fatores associados às vulnerabilidades no contexto escolar, esse tópico se propõe a iniciar um

breve contexto de Brasília. Como a cidade não é organizada em bairros, outro fator a se considerar neste contexto são as áreas dentro de Brasília onde as escolas se encontram. Por fim, será apresentado o contexto específico do interior das três unidades escolares investigadas nesta pesquisa.

5.5.1. Caracterização de Brasília

O Brasil possui 27 unidades federativas e sua capital, Brasília, ocupa, geograficamente, o mesmo território da unidade conhecida com o Distrito Federal. Essa região está situada no centro-oeste do país e é composta por regiões administrativas. Trata-se de um território autônomo e os administradores são nomeados pelo governador, sendo constitucionalmente proibida a existência de municípios no interior dessa unidade federativa.

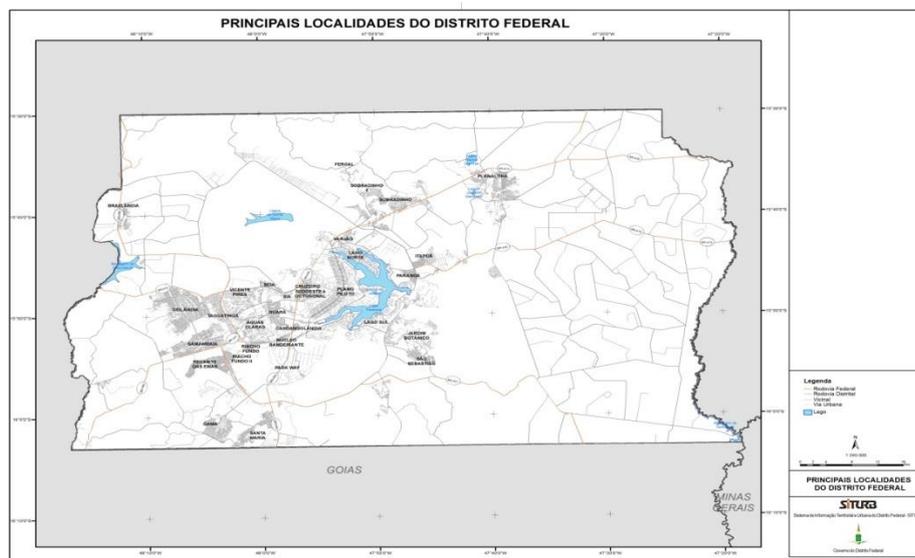


Figura 1: Mapa de Brasília.

Fonte: http://www.segeth.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/principais_localidades_df.j

Brasília é uma cidade planejada, projetada por Lúcio Costa e Oscar Niemeyer, e completou 58 anos em 2018. Conforme dados do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2010), sua extensão territorial é de cerca de 5.787,784 km², com população de 2.570.160 habitantes (em 2017, estimativa de 3.039.444). A densidade demográfica é de, aproximadamente, 444 hab./km². Foi planejada para receber 500 mil habitantes em 2000, mas, segundo dados do IBGE, nessa data, já possuía 2,05 milhões de habitantes, sendo 1,96 milhões na área urbana e cerca de 90 mil na área rural. Assim, Brasília foi alvo de adaptações em sua proposta idealista primitiva de modernidade e

convivência integrada entre as classes, por outro lado, permitindo um crescimento desordenado e explosivo, consagrando a região administrativa do Plano Piloto para as elites e segregando as classes baixas para a periferia de outras regiões administrativas.



Figura 2: Brasília, capital do Brasil (RA I: Plano Piloto).
Fonte: <http://wbrasilia.com/esplanadadosministerios.htm>.

Um fator cultural chama a atenção para o aspecto das origens de Brasília. Povos de diversas regiões brasileiras passaram a habitá-la, principalmente, pela mão-de-obra, necessária a sua construção. Assim, Brasília formou comunidades bem distintas, com valores, ideologias, crenças e princípios variados. Tais características implicam comportamentos e condutas diversas o que pode influir, diretamente, na maneira como a população lida com as adversidades. Dessa maneira, percebe-se que a estrutura urbana de Brasília não se revela propícia para um convívio social espontâneo e familiar, principalmente, àqueles habitantes que estavam habituados a tradições diferentes.



Figura 3: Praça do Cidadão, em Ceilândia (RA IX).

Fonte: <http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2015/03/com-locais-historicos-ceilandia-o-ferece-turismo-alternativo-no-df.html>.

No que tange à economia, a cidade custou muito aos cofres públicos, o que esteve, provavelmente, entre as causas das crises financeiras nacionais dos anos seguintes a sua construção. No entanto, Brasília representa um impacto importante na integração da região Centro-Oeste à vida econômica e social do Brasil e se tornou, em 1987, um ícone internacional com o Patrimônio da Humanidade, sendo reconhecida como um dos mais importantes projetos urbanístico-arquitetônicos da história. Ainda assim, enfrenta graves problemas de habitação, emprego, saneamento, educação, saúde, segurança e outros mais, fatores que têm contribuído para o aumento da violência na capital.



Figura 4: Casários antigos, Planaltina (RA VI).

Fonte: https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/cidades/2017/08/19/interna_cidadesdf,618975/surgida-bem-antes-de-brasilia-ser-imaginada-planaltina-celebra-158-an.shtm1

O Brasil se encontra hoje em séria crise na Segurança Pública. E muito se discute a respeito das medidas a serem tomadas no intuito de reduzir as violências por to da parte. A sensação de insegurança e o medo têm comprometido a qualidade de vida da população brasileira e as autoridades buscam soluções para essa realidade. Em 2018, foi criado o Ministério da Segurança Pública como uma resposta à crise, uma medida para reorganizar o sistema de Segurança Pública Federal e auxiliar no enfrentamento à criminalidade nos estados.

Segundo Rodrigo Franco (2018), presidente do Sindicato dos Policiais Civis do Distrito Federal (Sinpol-DF), a inclusão das polícias do Distrito Federal no novo órgão atenderia à norma constitucional, além de reforçar o papel do Governo Central na atenção à área. O policial argumenta a respeito da gestão financeira dos recursos federais e apresenta importantes considerações. Segundo ele, o Governo do Distrito Federal não investe sua receita em Segurança Pública. Tudo é custeado pelo Fundo Constitucional ou por meio de convênios. Ele declara que quase metade dos R\$13,6 bilhões de reais que o Fundo Constitucional repassa ao Governo do Distrito Federal para custear a Segurança Pública da capital do país é desviada para outras áreas do Governo, principalmente, à Saúde e Educação. Ocorre que essas áreas também recebem aporte financeiro da Receita Distrital, além dos fundos nacionais de Saúde e Educação, ao contrário da Segurança Pública (Franco, 2018).

Assim, o sindicalista acredita que há consequências de grave impacto para a garantia da segurança na capital. Uma delas foi a situação que aconteceu no dia 24 de maio de 2017, quando a Secretaria de Segurança Pública do DF subestimou o número de participantes da manifestação que aconteceu na Esplanada dos Ministérios. Ministérios foram incendiados, dezenas de pessoas ficaram feridas, policiais militares foram enfrentados por vândalos (Franco, 2018).

Diante desse cenário da capital brasileira, é necessário aprofundar o discurso relativo à Segurança Pública. Buscar caminhos para o tratamento da violência por meio de medidas repressivas, não é suficiente. É indispensável que se invista em políticas públicas eficientes que previnam os agravos que assolam a população do país e a intimidam, tornando-a vítima de um sistema falho. E Brasília, por ser a sede política do país, é responsável pela gestão dessas medidas de prevenção em ordem nacional.

5.5.2. Caracterização das Regiões Administrativas de Planaltina, São Sebastião e Ceilândia

5.5.2.1. Planaltina

Planaltina é a mais antiga das regiões administrativas do Distrito Federal, completou 158 anos em 2018. Ela possui duas áreas bem definidas, uma mais antiga e outra mais moderna. A mais antiga conserva, em ruas estreitas, centenários casarões que testem unham, em 1892, a passagem da Missão Cruls, encarregada de estudar a localização da nova capital do país. Na cidade, encontram-se alguns pontos turísticos de Brasília, como a Pedra Fundamental da Capital, a Lagoa Bonita, a Cachoeira do Pípiripau e o Vale do Amanhecer, este formado por uma das maiores comunidades místicas do país. A mais importante reserva ambiental da América do Sul, a Estação Ecológica de Águas Emendadas, também se localiza próximo à cidade. Na área urbana, a maior atração é o Museu Histórico e Artístico de Planaltina, que conserva a memória da cidade e vende artesanato da região. O evento mais importante da cidade é a Via-Sacra. Trata-se de uma encenação religiosa, representada por atores da cidade, que leva um público de cerca de 150 mil pessoas ao Morro da Capelinha, situado em Planaltina, durante as comemorações da Semana Santa, feriado católico.

Planaltina, no entanto, é uma região conhecida por disputas entre grupos rivais que habitam bairros distintos. Desde a década de 1990, a cidade é alvo de gangues e grupos armados. De acordo com o site Metrópolis/2016, foram registrados oito homicídios provocados por guerra entre facções nos cinco primeiros meses do ano de 2016. A delegacia responsável estima que essa disputa é responsável pela metade das mortes violentas na área e divulga que as vítimas têm o mesmo perfil, jovens que entraram no crime por meio do envolvimento com o tráfico de drogas.

5.5.2.2. São Sebastião

São Sebastião é uma região administrativa de Brasília, relativamente, nova. Criada em 1993, completou 25 anos em 2018. Antigamente, a região era dominada pelas grandes fazendas de Taboquinha, Papuda, Neverland e Cachoeirinha, onde a prática da escravidão era frequente. Esse tipo de prática foi abolida em 1950 e a mão-de-obra passou a ser composta por nordestinos contratados. Na época da construção de Brasília, São Sebastião foi considerada "Área de Risco" pela Defesa Civil do DF, mas, ainda assim, instalou

muitas pessoas e famílias. Anos depois, foram apontadas novas ameaças, vulnerabilidades e risco de inundação e houve remoção de famílias das áreas ocupadas.



Figura 5: Avenida São Sebastião (RA XIV).

Fonte: <https://smovimento.wordpress.com/tag/fotos-antigas-de-sao-sebastiao-brasilia-df/>.

Há indícios de que a região ainda é refém de erosão do solo e do ar, desmatamento da flora, extinção da fauna e poluição dos lençóis freáticos. Assim, a cidade é conhecida por uma luta constante por regularização de território. De toda forma, houve crescimento acelerado da cidade. Sua localização diferenciada atraiu trabalhadores da construção civil e de serviços domésticos e, atualmente, atrai muitas pessoas, principalmente, na área de condomínios fechados, conhecida como o Mangueiral.

5.5.2.3. Ceilândia

Ceilândia é a cidade mais populosa de Brasília, com 489 mil habitantes, segundo dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan, 2015). A maioria dos habitantes de Ceilândia são migrantes de outros estados brasileiros, fazendo da cidade um ponto de convergência e difusão de culturas. É muito comum a prática de comércio, como a Feira Central, onde se encontram todos os tipos de mercadoria, e a Feira do Rolo, que utiliza o sistema de trocas para negociar produtos diversos.

Em 2015, Ceilândia foi apontada como a região mais violenta do DF. Segundo levantamento da Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal, realizado em 2014, Ceilândia registrou 30,2 mortes violentas por grupo de 100 mil habitantes. O índice levou a região administrativa a ocupar o 11º lugar no ranking de homicídios em proporção à

população, ficando atrás de regiões com o Paranoá, que ocupou o 1º lugar com 67,3 mortes por grupo de 100 mil habitantes, e Estrutural, em 2º, com 47,6. No entanto, considerando o número absoluto de casos registrados, Ceilândia fica em 1º lugar, com 137 homicídios. Em nota, a Secretaria explicou que esses dados se devem ao fato de Ceilândia ser a região mais populosa do DF e que, portanto, apresenta um número maior de registros de ocorrências.

Na região, são comuns crimes contra o patrimônio além de roubos em coletivo, em comércio e de veículos. O Secretário de Segurança, na época, Arthur Trindade, falou que estava investindo na aliança das forças de segurança com a comunidade para a redução de violências e que os dados mostravam êxito.

5.5.3. Caracterização das Escolas

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF) visa referência nacional na prestação de serviços educacionais de qualidade. Sua sede está localizada na região central de Brasília, Região Administrativa do Plano Piloto (RA I). De acordo com o Censo Escolar 2017, a SEDF possui 769 escolas na área urbana e 72 na área rural.

Para que possa garantir qualidade no ensino de toda a cidade brasiliense, a Secretaria de Educação do DF (2019) é composta por 14 Coordenações Regionais de Ensino (CREs), responsáveis pela gestão das unidades escolares de todo o DF. As CREs estão divididas por região. São elas: CRE Brazlândia, CRE Ceilândia, CRE Gama, CRE Guará, CRE Núcleo Bandeirante, CRE Paranoá, CRE Planaltina, CRE Plano Piloto, CRE Recanto das Emas, CRE Samambaia, CRE Santa Maria, CRE São Sebastião, CRE Sobradinho e CRE Taguatinga.

Para representar Brasília nesta investigação, são selecionadas as CREs de Planaltina, São Sebastião e Ceilândia. Essas representações foram categorizadas pela CRE que compreende a Região Administrativa de Brasília mais antiga (Planaltina), outra que compreende uma das mais recentes (São Sebastião) e aquela que representa a região mais populosa de Brasília (Ceilândia). Essas CREs se destacam por quantidade e variedade de etapas e modalidades da Educação Básica, tanto em área urbana como em área rural.

Outro fator importante para a categorização das regiões de Brasília selecionadas condiz com o número de violências registradas no ambiente escolar. A violência dentro das escolas públicas é enfrentada por estudantes e professores diariamente. A comunidade

escolar vive uma rotina de desrespeito, ameaças e agressões. Pesquisa realizada pelo Sindicato dos Professores - SINPRO (2018) mostra que 97,15% dos 1.355 professores entrevistados já presenciaram episódios de agressão e ameaça entre estudantes e 57,98% foram vítimas de violências nas escolas do DF. Dentre as violências apontadas, citam-se: assédio moral, furto, roubo, carro danificado e bullying. Dentre essas violências, destaca-se a agressão verbal.

De acordo com divulgação da Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal, em 2017, Planaltina e Ceilândia estão entre as Regionais de Ensino com maior concentração de ocorrências criminais. São Sebastião não se encontra nessa relação e foi categorizada nesta investigação para que a pesquisa possa conter amostras diferenciadas e detectar possíveis associações a fatores específicos das comunidades em análise.

Tabela 6: Concentração de Ocorrências Criminais nas Escolas do DF.

RA	Escola	Concentração
Águas Claras	Colégio JK	0,7
Plano Piloto	Escola Música	1,33
	CEJA Asa Sul	1,14
Ceilândia	CEF 07	0,9
	CEF 18	0,9
	CEF 16	0,75
	EC 12	0,75
Gama	CEF 08	1,61
	Dom Cesar	1,19
	CILG	0,63
Guará	CEF 01	1,2
	EC 05	1,0
	CED 02	1,0
	CEF 08	0,9
Planaltina	CEM 02	2,64
	EC 04	0,84
Samambaia	CEF 411	0,66
Taguatinga	Stela Maris	2,04

	CEF 10	0,72
	Colégio Projeção	0,72
	TOTAL:	21,57

Fonte: Divulgação Secretaria de Segurança Pública – SSP/DF, 2017.

Em Ceilândia, o questionário foi aplicado no Centro Educacional 7 – CED 7 de Ceilândia, escola de área urbana que atende estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A unidade possui cerca de 2500 estudantes e 120 professores nas modalidades regulares bem como no Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e na Educação Especial. A escola é localizada ao lado de um espaço vulnerável, conhecido com o Beco do Morro do Pitbull. Esse espaço recebe esse nome devido a uma gangue que atua no local como uma ameaça à população. No espaço, é comum o uso e o tráfico de drogas bem como a ocorrência de assaltos e outros tipos de violências.

Tabela 7: Descrição do CED 7 de Ceilândia (espaço físico, recursos e serviços).

Quantidade	Descrição (espaço físico, recursos e serviços)
33	Salas de aula
1	Auditório
Sim	Recursos Audiovisuais (Projeto multimídia, som, microfones etc)
Somente para professor	Acesso à internet
2	A condicionado
Sim	Monitoramento por câmeras
2	Laboratório de Informática
1	Biblioteca
1	Sala de Leitura
1	Sala de vídeo
Sim	Sala para Atendimento Educacional Especializado
Sim (não equipado)	Laboratório de Ciências
1	Quadra de Esportes É Coberta? (Sim)
1	Pátio
Não	Espaços abandonados ou não utilizados.
2	Orientador Educacional
Não	Psicólogo
1	Sala de professores
1	Sala de Apoio à Aprendizagem
Não	Porteiro

4	Vigilante
10	Monitor () SEE/DF (X) Educador Social Voluntário

Em Planaltina, o questionário foi aplicado no Centro Educacional 3 – CED 3 de Planaltina, escola localizada em área urbana, que atende estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A unidade possui 1521 estudantes e 78 professores nas modalidades regulares bem como no Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e na Educação Especial. Segundo a equipe supervisora, a maior dificuldade vivenciada na unidade é controlar a entrada de entorpecentes na escola e banir o uso de drogas, principalmente, nos banheiros. A escola é localizada no Bairro Jardim Roriz, região vulnerável e alvo de brigas entre gangues. Também são comuns os assaltos no perímetro escolar durante a entrada e saída de estudantes.

A escola conta com profissionais comprometidos com a promoção da cidadania e investe no desenvolvimento de projetos voltados para a arte e o esporte. A escola é aberta à comunidade para atividades compartilhadas e o envolvimento entre estudantes e professores é trabalhado por meio da prática da empatia e do respeito. Ainda assim, a escola precisa investir em equipamentos de segurança, como câmeras instaladas.

Tabela 8: Descrição do CED 3 de Planaltina (espaço físico, recursos e serviços).

Quantidade	Descrição (espaço físico, recursos e serviços)
19	Salas de aula
Não	Auditório
Sim	Recursos Audiovisuais (Projetor multimídia, som, microfones etc)
Para servidores	Acesso à internet
5	Ar condicionado (Sem funcionamento devido à falta de manutenção)
Sim	Monitoramento por câmeras
1	Laboratório de Informática
1	Biblioteca
Não	Sala de Leitura
Não	Sala de vídeo
1	Sala para Atendimento Educacional Especializado
Não	Laboratório de Ciências
1	Quadra de Esportes É Coberta? (Sim)
1	Pátio
Não	Espaços abandonados ou não utilizados.
Não	Orientador Educacional

Não	Psicólogo
1	Sala de professores
Não	Sala de Apoio à Aprendizagem
2	Porteiro
4	Vigilante
Não	Monitor () SEE/DF () Educador Social Voluntário

Em São Sebastião, o questionário foi aplicado no Centro Educacional São Bartolomeu – CED São Bartolomeu de São Sebastião, escola localizada em área urbana, que atende estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e das 1ª e 2ª Séries do Ensino Médio. A unidade possui 2005 estudantes e 103 professores nas modalidades regulares bem como no Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e na Educação Especial. A unidade atende 180 estudantes no sistema socioeducativo. Segundo relatos da equipe gestora, as principais queixas em relação à sensação de insegurança e violência são os assaltos e o consumo de drogas dentro da escola.

Tabela 9: Descrição do CED São Bartolomeu de São Sebastião (espaço físico, recursos e serviços).

Quantidade	Descrição (espaço físico, recursos e serviços)
19	Salas de aula
Não	Auditório
Sim	Recursos Audiovisuais (Projetor multimídia, som, microfones etc)
Somente para professor.	Acesso à internet
3	Arcondicionado
Sim	Monitoramento por câmeras
Não	Laboratório de Informática
Não	Biblioteca
Não	Sala de Leitura
1	Sala de vídeo
Sim	Sala para Atendimento Educacional Especializado
Não	Laboratório de Ciências
1	Quadra de Esportes É Coberta? (Sim)
1	Pátio
Não	Espaços abandonados ou não utilizados.
1	Orientador Educacional
Não	Psicólogo
1	Sala de professores

Não	Sala de Apoio à Aprendizagem
Não	Porteiro
4	Vigilante
Não	Monitor () SEE/DF () Educador Social Voluntário

Quanto ao contexto socioeconômico da população atendida nas unidades escolares em análise, cabe colocar que as três recebem grupos de estudantes heterogêneos. Um fator interessante é que atendem estudantes dos bairros em que estão inseridas como também, dos bairros vizinhos. Percebe-se que a maioria do público é de baixa renda e que algumas famílias são beneficiárias de Programas Sociais do Governo por apresentarem carências em diversos aspectos, tais como: moradia, vestimenta, alimentação e transporte. Salienta-se, ainda, que alguns estudantes apresentam distorção idade/ano escolar e déficit nas aprendizagens. Parte da comunidade escolar, inclusive professores, é oriunda de regiões carentes e, até mesmo, “rivais”, vítimas das ações de gangues. Nesse aspecto, o crime organizado faz parte da cultura de espaços mais vulneráveis desses bairros, o que responsabiliza a escola pelo investimento em estratégias pedagógicas permanentes para prevenir, mediar e resolver conflitos no ambiente escolar.

Assim, é importante que os Projetos Político Pedagógicos de cada unidade escolar apresentem propostas de incentivo à cultura de paz e estratégias pedagógicas que possam fortalecer as relações interpessoais, desenvolver o compromisso social e promover a cidadania, superando os conflitos e prevenindo as violências. Além disso, é indispensável que as escolas construam redes colaborativas de modo a incluir o apoio de parceiros para a promoção de ações sociais e para o desenvolvimento de projetos e programas que possam contribuir com as estratégias educacionais quanto à promoção da cultura de paz social.

Nesse âmbito, as três unidades apresentam estratégias que se coadunam com as ideias supracitadas e investem no aprimoramento do Projeto Político Pedagógico, por meio do incentivo à cultura, ao esporte, à inclusão social, ao protagonismo estudantil, à saúde, à qualidade de vida e à cidadania bem como, no fortalecimento das redes com parceiros. Assim, as escolas têm investido na promoção de espaços de relações positivas onde se encontram as práticas pedagógicas para a formação da consciência social e a consolidação de condutas adequadas para a atuação do indivíduo na sociedade. Todavia, o momento atual é, ainda, muito sensível devido à realidade de violência que se configura

com o foco de preocupação e atenção social, fenômeno este bastante presente nas três escolas que também têm sofrido com o agravamento das ocorrências de atos violentos.



Figura 6: Sala de Altas Habilidades do CEd São Bartolomeu de São Sebastião preparatório para a Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica.

5.6. População e amostra

Para Campoy (2016), a população é o conjunto de elementos (sujeitos, objetos, entidades abstratas etc.), finito ou infinito, definido por uma ou mais características. A amostra seria uma parte representativa da população que permite generalizar os resultados de uma pesquisa. Segundo Tamayo (1999), a população trata da totalidade do fenômeno a ser estudado, onde as unidades possuem uma característica em comum, a que se estuda e dá origem aos dados da pesquisa. Assim, a amostra se baseia no princípio de que as partes representam o todo, de forma que reflete as características que definem a população da que foi extraída, o que indica que é representativa.

Em outras palavras, a população se refere ao conjunto de todos os elementos relativos a um determinado fenômeno; seria o conjunto universo. Já a amostra, por ser representativa, ela representa as características da população. Pode-se dizer, portanto, que a população se refere ao público alvo da pesquisa e a amostra é um subconjunto da população. A estatística aqui apresentada tem como referência um grupo de pessoas:

educadores e educandos. Assim, a população desta investigação é formada por docentes e discentes de escolas públicas de Brasília, categorizados em três eixos principais:

- Docentes e discentes de uma escola localizada na Região Administrativa mais antiga do DF (Planaltina);
- Docentes e discentes de uma escola localizada em uma das Regiões Administrativas mais novas do DF (São Sebastião);
- Docentes e discentes de uma escola localizada na Região Administrativa mais populosa do DF (Ceilândia).

Cabe ressaltar que as três unidades escolares estão entre as oito regiões que, de acordo com divulgação da Secretaria de Segurança Pública do DF (2016), concentram mais de 65% dos registros de violência no DF.

Tabela 10: Distribuição de população e amostra.

Brasília/DF	População	Amostra	
		Convidada	Participante
Docentes	60	60	52 (86,6%)
Discentes	90	90	90 (100%)
Total	150	150	142 (94,6%)

5.7. Desenho da Pesquisa

O problema de investigação estabelecido neste estudo (a situação de vulnerabilidades sociais no contexto escolar) busca respostas por meio da pesquisa de caráter metodológico quantitativo, sob a perspectiva *ex-post facto* e adota o método descritivo e modalidade de análise comparativa causal.

Ao se desenhar uma pesquisa, parte-se do princípio de que os fatos já foram produzidos e, portanto, não há manipulação da variável independente. Esse tipo de pesquisa não modifica o fenômeno ou a situação objeto de análise. Conforme Kerlinger (1979, p. 116): “A pesquisa não-experimental ou *ex-post facto* é qualquer pesquisa na qual se torna impossível manipular variáveis”.

A modalidade de estudo comparativo causal é um tipo de pesquisa que vai além do descritivo, pois o pesquisador tem por objetivo identificar relações do tipo causa-efeito, ou seja, detectar os fatores que podem estar associados a determinados fatos; apresenta, portanto, um caráter *explicativo* (Campoy, 2016).

Como técnica de coletas de dados, aplica-se um questionário de perguntas fechadas a professores e estudantes das escolas públicas de Brasília: Centro Educacional

3 de Planaltina, Centro Educacional 7 de Ceilândia e Centro Educacional São Bartolomeu de São Sebastião.

Tabela 11: Enfoque metodológico.

Paradigma	Enfoque Metodológico	Técnica	Análise
Quantitativo	Método descritivo Modalidade <i>ex-post facto</i> (causal ou explicativa)	Questionário	SPSS (v. 23)

5.8. Elaboração do Questionário e Procedimento de Coleta de Dados

A técnica de coleta de dados desta investigação é o questionário (perguntas fechadas). Para Rojas, Fernández e Pérez (1998), o questionário é o documento que organiza as perguntas sobre o objetivo da pesquisa. A fase de planejamento do questionário é de extrema relevância para a elaboração de um instrumento eficaz. Com base no problema, o investigador concretiza suas ideias por meio da construção do instrumento de pesquisa. Para tanto, deve-se partir de um estudo profundo acerca do tema com referência a especialistas da área.

Após uma consistente revisão bibliográfica, devem-se determinar os objetivos do instrumento. Segundo Campoy (2016), os objetivos são determinados de maneira precisa, com base no desenho do questionário, na elaboração e seleção de perguntas, análise da qualidade das perguntas, redação das perguntas, disposição provisória das perguntas, validação do questionário, no estudo piloto e na edição final do questionário.

Com relação ao tamanho do questionário, é importante que ele não seja extenso para garantir a participação de uma amostra significativa e a confiabilidade do instrumento. Com base no supracitado, o questionário, aqui apresentado, está dividido em dimensões que representam os objetivos do instrumento desta investigação. As dimensões das perguntas fechadas são: dados gerais, cotidiano escolar, condutas no contexto escolar, condutas fora do recinto escolar, relação professor/estudante. Essas cinco dimensões totalizam dez perguntas (escolha única e múltipla escolha). O caráter das perguntas é de identificação sociodemográfica, de informação e de opinião dos participantes.

Assim, a elaboração dos questionários partiu da determinação dos objetivos. Essa fase se iniciou a partir da exposição do problema de pesquisa. Para tanto, foi realizada uma ampla revisão bibliográfica a respeito dos temas: Psicologia Social, Pedagogia

Social, Educação Social, Vulnerabilidades Sociais, Violências nas Escolas, Projeto Político Pedagógico, Legislação, Técnicas para a Resolução de Conflitos e Filosofia da Cultura de Paz.

Os objetivos do questionário, em relação à compreensão da experiência de professores e estudantes na abordagem afeta às violências no ambiente escolar, são: determinar a influência do fator social, determinar a relação entre a escola e a comunidade (vulnerabilidades) e determinar a percepção dos professores e estudantes acerca das condutas (observadas dentro e fora das escolas) que geram violências no ambiente escolar.

Quanto ao desenho do questionário, foram consideradas as potenciais dimensões do questionário (análise exploratória). Uma vez detalhadas as áreas do conteúdo a ser investigado, foram especificadas as características de cada temática. Para isso, foi considerada a relação estruturada das variáveis que medem o questionário no intuito de elaborar as perguntas necessárias. Assim, foi desenhado um banco de itens de forma ampla. Posteriormente, aqueles, cujo aporte à confiabilidade do instrumento era baixa, foram eliminados.

Em um segundo momento, partiu-se da análise fatorial confirmatória para, em seguida, configurar-se o questionário mediante a análise exploratória. Segundo Herrera (2008), a análise fatorial confirmatória permite contrastar um modelo construído com antecipação, no qual o investigador estabelece *a priori* o conjunto total das relações entre os elementos que o configuram.

A elaboração de cada item do questionário foi um trabalho minucioso realizado sob tutoria com o Dr. Campoy. Após um diálogo profundo acerca do problema e da metodologia adotada, um bloco de possíveis perguntas foi construído. Em seguida, recorreu-se às propostas teóricas de Campoy (2016) bem como de outros especialistas, com o: Morales (2000), Azofra (2000), Rojas, Fernández e Pérez (1998) e Morales, Urosa e Blanco (2003). Assim, foi possível chegar à redação final do questionário, considerando uma proposta adequada de número de itens nas perguntas fechadas. Como a temática concernente à abordagem de violências conduz a uma percepção negativa, foi proposta a oportunidade de completude do instrumento por meio de análise dos serviços oferecidos nas escolas e das estratégias pedagógicas desenvolvidas com base nos Projetos Político Pedagógicos. Essa abertura de observação relativa à resolução de conflitos pode ter uma configuração positiva diante das adversidades que assolam o contexto escolar.

Quanto à qualidade das perguntas, considera-se que as perguntas são capazes de trazer respostas relevantes ao problema da pesquisa e condizentes com os objetivos. A linguagem é simples, clara e convencional. Como o público respondente é formado por professores e estudantes, foi necessário adequar uma versão para cada segmento de modo que os instrumentos se apresentassem de maneira apropriada a cada grupo de participantes, sem julgamento, subestimação, discriminação ou qualquer intenção tendenciosa. Foram elaboradas perguntas concernentes ao tema da investigação de modo que pudessem ser úteis ao problema e significativas aos objetivos. Uma proposta preliminar foi construída. Em seguida, as perguntas de conteúdo similar foram agrupadas segundo as dimensões estabelecidas. Foi, também, realizada uma prova piloto por meio de uma amostra formada pela equipe gestora de escolas públicas de Brasília de modo que fosse possível pensar a melhor estratégia para coleta de informações significantes aos resultados desta investigação.

Em seguida, partiu-se para a análise de fiabilidade e validade do questionário. No método científico, o questionário deve cumprir dois requisitos fundamentais: fiabilidade e validade. Para Latiesa (1994), a validade faz referência a que o procedimento utilizado mede, o que realmente pretende medir e a finalidade faz referência à propriedade do instrumento que produz os mesmos resultados em diferentes provas. Nesse sentido, manifesta-se Morales (2000) quando afirma que um instrumento é válido quando se mede o que se pretende medir com ele. Nas palavras de Gil Gómez e Pascual Ezama (2012), a validade deve garantir que qualquer estudo realizado ou qualquer questionário dê garantias de que mede o que realmente diz que está medindo e que serve para os propósitos da investigação para os quais foi elaborado. Em outras palavras, pode-se dizer que o instrumento deve trazer informações que conduzam aos propósitos investigados. Portanto, deve ser elaborado com base nos objetivos da pesquisa que, por sua vez, devem estar associados ao problema, a justificativa e à metodologia adotada. Esse cuidado torna o instrumento válido e as informações colhidas confiáveis.

Quanto à fiabilidade do questionário, destaca-se que um instrumento de coleta de dados completamente confiável é aquele que, se utilizado novamente na mesma circunstância, produz dados idênticos (Fox, 1981). A fiabilidade mede, portanto, a consistência e faz referência à exatidão e constância das medidas. Assim, é necessário que o instrumento de medida seja adequado e meça exatamente aquilo que pretende captar. Na opinião de Morales (2000), mais que falar de fiabilidade, seria conveniente falar de coeficiente de coexistência interna. Os fundamentos de Morales (2012) se

coadunam com os dos autores supramencionados no que tange à fiabilidade de um instrumento de pesquisa visto que, para ele, ela se refere à medida em que o instrumento produz os mesmos resultados em ensaios repetidos. A fiabilidade não é uma característica ou uma propriedade dos instrumentos, mas sim de umas pontuações obtidas na mostra determinada.

Para validar esta investigação, procedeu-se conforme a seguir: revisão bibliográfica para validade de conteúdo, validação de especialistas e estudo piloto. Para o estudo da fiabilidade do questionário, aplicou-se o índice de *Kappa*. Por fim, foi realizada a análise estatística dos dados colhidos mediante o pacote estatístico SPSS 23 para Windows. O instrumento foi submetido a um processo de validação de conteúdo mediante juízo de cinco (5) doutores na área da Educação. A validação é um procedimento habitual neste tipo de investigação. Segundo Ruiz (2002), por intermédio da validade de conteúdo, é possível determinar até onde os itens de um instrumento são representativos de domínio ou universo de conteúdo da propriedade que se deseja medir. O procedimento utilizado para a validação dos questionários ocorreu por meio do Método de Agregado Individuales (Altman, 1991).

Cabe ressaltar que alguns fatores podem afetar a validade da investigação, tais como: instruções imprecisas ou vagas, perguntas tendenciosas, questionário muito curto ou muito extenso, desconexão com o que se pretende medir, inadequação na ordem dos itens, itens incompreensíveis, má administração na aplicação do questionário (pouco tempo, pessoas não qualificadas), pouca motivação para conduzir às respostas, questionário descontextualizado. Portanto, esta pesquisa foi desenvolvida de maneira minuciosa de modo a evitar quaisquer dessas intercorrências.

5.9. Aplicação do Questionário

Após elaboração final do instrumento e submissão à validação por especialistas, procedeu-se à fase de aplicação nas unidades escolares. A aplicação ocorreu conforme as etapas a seguir:

1. Visita às escolas;
2. Conversa com a equipe gestora;
3. Análise do Projeto Político Pedagógico;
4. Reunião com o grupo de professores;
5. Aplicação do questionário a professores;
6. Conversa com o grupo de estudantes;

7. Aplicação do questionário a estudantes.

CAPÍTULO 6

ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

A análise proposta se baseia num referencial descritivo. Para tanto, será utilizada a frequência, a porcentagem, a média e o desvio padrão. As informações coletadas por meio dos questionários aplicados a professores e estudantes foram tabuladas e agrupadas de acordo com os resultados de diferentes variáveis. Esse procedimento foi utilizado para facilitar a identificação de padrões.

No intuito de viabilizar a análise, fez-se uso da distribuição de frequência. Isso foi possível devido à tabulação de informações, organizada em contingente de respostas de acordo com cada categoria de variáveis. Essa estrutura determina a precisão dos dados coletados e possibilita identificar valores atípicos além de medir a dispersão das respostas. Assim, é possível observar a frequência e definir a ordem de importância dos resultados encontrados.

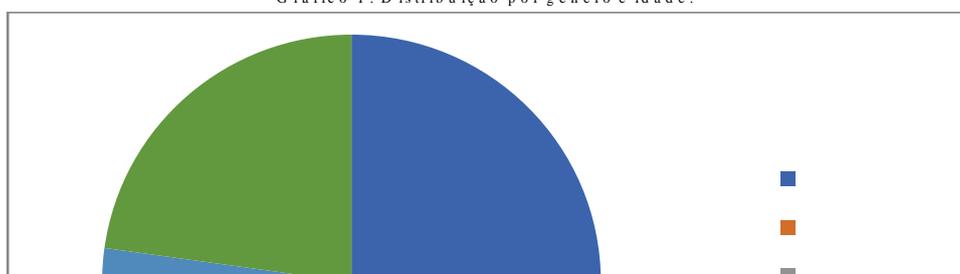
6.1. Resultados e Análises do Questionário Aplicado a Professores

Neste tópico, recorre-se aos dados gerais dos professores participantes da pesquisa numa proposta de identificar o perfil do corpo docente e as possíveis relações entre aspectos de formação, idade, gênero e experiência profissional com condutas inadequadas que possam tornar o ambiente escolar um espaço vulnerável.

Tabela 12: Caracterização da amostra.

		Frequência	Porcentagem	Média	DE
Formação	Graduação	19	36,5		
	Pós-Graduação	25	48,1		
	Mestrado	6	11,5		
	Doutorado	1	1,9		
	Pós-Doutorado	1	0		
	Outras Especializações	52	1,9		
Idade	menos de 30 anos	10	19,2	2,21	,750
	entre 30 e 40 anos	21	40,4		
	Mais de 40 anos	21	40,4		
Gênero	Homem	50	50	1,5	,505
	Mulher	50	50		
Atuação Profissional	Até 3 anos	8	15,4	2,25	,711
	De 4 a 10 anos	23	44,2		
	Mais de 10	21	40,4		
Capacitações/Formações	Sim	20	38,5	1,62	,491
	Não	32	61,5		

Gráfico 1: Distribuição por gênero e idade.



Com base nos dados coletados, pode-se observar que o percentual de participação de homens é igual ao de mulheres (50,0%). Por idade, o percentual de professores com menos de 30 anos é de 19,2 e corresponde à menor parte dos professores participantes. A maior parte dos respondentes está acima dos 30 anos de idade.

Em relação à formação, o título mais representativo entre os professores é relativo à Pós-Graduação (48,1%), no entanto, verifica-se que nem 50% dos professores participantes possuem título de especialização alguma. Poucos professores possuem mestrado (11,9%) e doutorado (1,9%) e nenhum professor possui pós-doutorado. Na realidade, o fator incentivo à profissionalização de educadores é bastante debatido no Brasil. Segundo dados do Ministério da Educação (2015), cerca de 40% dos docentes da rede pública brasileira não têm formação adequada e a taxa de professores com qualificação deficiente chegaria a 52%. Nesse quesito, vale salientar que há um dado muito expressivo nesta investigação que identifica que a maior parte dos professores nunca recebeu nenhum tipo de capacitação/formação em Mediação de Conflitos (61,5%).

De acordo com os dados apresentados nesta investigação, o maior grupo de professores com atuação docente na rede pública de ensino possui até 10 anos de experiência (44,2%) e 15,4% possui até menos de 3 anos, o que significa que ainda estão em fase de estágio com probatório de competência. Assim, verifica-se que nem a metade dos docentes possui mais de 10 anos de experiência como professores da rede pública (40,4%).

Não se estabelece associação entre gênero e formação (χ^2 -cuadrado $>,277$), entre idade e atuação profissional ($>,198$) nem entre gênero e capacitações/formações ($>,569$).

Também não se estabelece associação entre as variáveis idade e capacitações/formações ($>,183$).

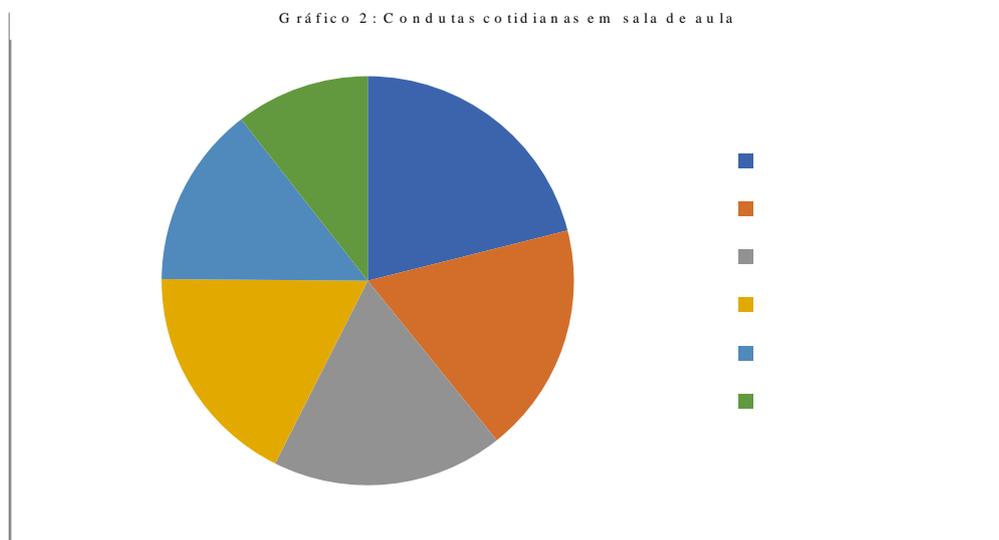
6.1.1. Cotidiano Escolar na Sala de Aula

Em continuidade, investigam-se os dados coletados de acordo com cada dimensão apresentada. Na dimensão relativa ao cotidiano escolar, busca-se identificar os desafios que ocorrem com maior frequência em sala de aula, na concepção dos professores participantes.

Tabela 13: Cotidiano na sala de aula.

	Frequência	Porcentagem	Percentual de Casos
Indisciplina	37	11,7 %	71,2 %
Participação	14	4,4 %	26,9 %
Desinteresse	44	14,0 %	84,6 %
Reprovação	15	4,8 %	28,8 %
Desvalorização	30	9,5 %	57,7 %
Violências	12	3,8 %	23,1 %
Ausência do professor	1	0,3 %	1,9 %
Ausência da família	38	12,1 %	73,1 %
Aprendizagens	38	12,1 %	73,1 %
Abandono	26	8,3 %	50,0 %
Políticas públicas	22	7,0 %	42,3 %
Gestão	4	1,3 %	7,7 %
Desmotivação	13	4,1 %	25,0 %
Ausência dos estudantes	19	6,0 %	36,5 %
Didática	2	0,6 %	3,8 %
Total	315	100 %	605,8 %

Gráfico 2: Condutas cotidianas em sala de aula



Na opinião dos professores, dos desafios apresentados no questionário, os mais presentes em sala de aula são: o desinteresse dos estudantes (84,6%), o desinteresse da família (73,1%), as dificuldades de aprendizagem (73,1%) e a indisciplina dos estudantes (71,2%). Destacam-se, ainda, a desvalorização do professor (57,7%) e a falta de políticas públicas educacionais (42,3%).

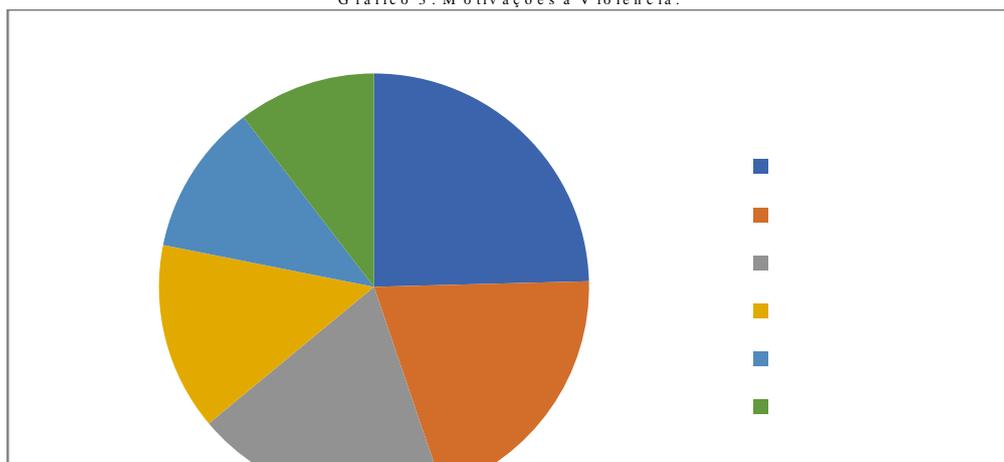
6.1.2. Fatores que Mais Geram Violências no Ambiente Escolar

Ainda referente à dimensão concernente ao cotidiano escolar, busca-se apontar situações que mais geram violências nas escolas, na concepção dos professores participantes, conforme proposto a seguir.

Tabela 14: Motivações à Violência.

	Frequência	Porcentagem	Percentual de Casos
Desrespeito	45	16,8%	86,5%
Conflitos	35	13,1%	67,3%
Pobreza	5	1,9%	9,6%
Alienação política	10	3,7%	19,2%
Gênero	13	4,9%	25,0%
Instalações	3	1,1%	5,8%
Território	9	3,4%	17,3%
Álcool	7	2,6%	13,5%
Drogas	26	9,7%	50,0%
Insegurança no perímetro	21	7,8%	40,4%
Competição	13	4,9%	25,0%
Gangues	13	4,9%	25,0%
Orientação sexual	12	4,5%	23,1%
Relacionamentos	19	7,1%	36,5%
Desestrutura familiar	37	13,8%	71,2%
Total	268	100,0%	515,4%

Gráfico 3: Motivações à Violência.



Na opinião dos professores, as condutas que mais geram violência no contexto escolar são: a falta de respeito (86,5%), a desestrutura familiar (71,2%), os conflitos sociais (67,3%), o consumo de drogas (50,0%), a insegurança ao redor da escola (40,4%) e as relações interpessoais mal estabelecidas (36,5%). Salienta-se, ainda, o consumo de álcool no ambiente escolar, num percentual não muito expressivo (13,5%), porém, presente dentro das escolas. O indicador, dentre os relacionados, que tem menos relação com a geração de violência é a pobreza (9,6%).

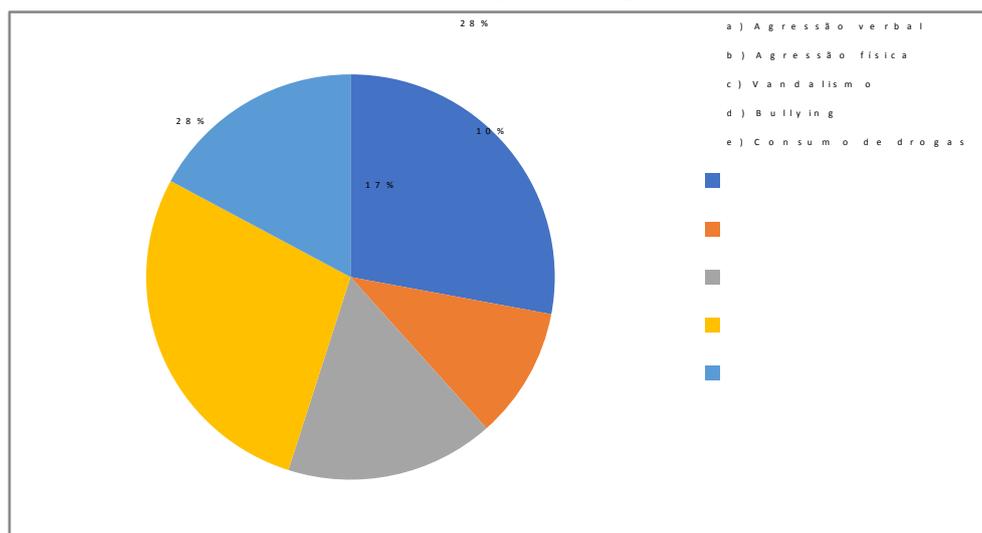
6.1.3. Condutas no contexto escolar

Em sequência, parte-se para a análise da dimensão que trata das condutas observadas no contexto escolar, por parte dos professores participantes, no intuito de identificar possíveis relações dessas condutas com episódios de violências dentro e fora das escolas.

Tabela 15: Condutas no Contexto Escolar.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem de Casos
Agressão verbal	45	13,8%	88,2%
Agressão física	17	5,2%	33,3%
Vandalismo	27	8,3%	52,9%
Consumo drogas	28	8,6%	54,9%
Bullying	45	13,8%	88,2%
Total	162	100,0%	262,6%

Gráfico 4: Condutas no Contexto Escolar.



O cenário escolar tem se tornado um desafio frente às violências estabelecidas entre estudantes, professores, demais membros da comunidade escolar e, inclusive, entre pessoas que não fazem parte do convívio escolar. Assim, esta investigação prima por quantificar condutas recorrentes no contexto escolar de modo a identificar a influência de atitudes e comportamentos ameaçadores às relações interpessoais estabelecidas dentro das escolas. Conforme os dados supracitados, os professores definem como o principais condutas presentes dentro das escolas: a agressão verbal e o bullying com 28%, seguidos da agressão verbal (28%) e de consumo de drogas (17%). Das condutas apresentadas, o menor índice acusa a agressão física (10%), mas, ainda assim, aponta-se a preocupação que os profissionais assumem existir esse tipo de violência dentro das escolas.

6.1.4. Condutas Fora do Recinto Escolar

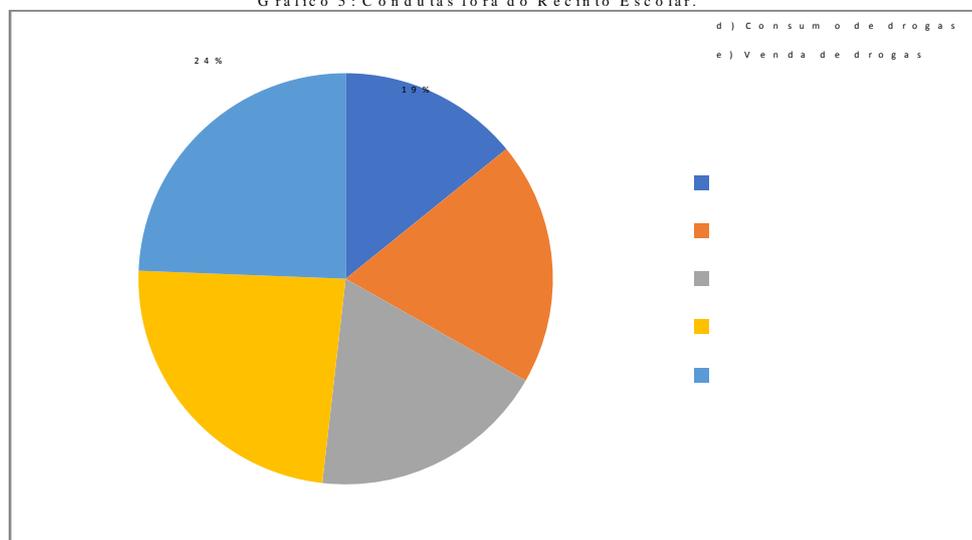
Por conseguinte, parte-se para a análise da dimensão que trata das condutas observadas fora do recinto escolar, por parte dos professores participantes, no intuito de identificar possíveis relações dessas condutas com episódios de violências dentro e fora das escolas.

Tabela 16: Condutas fora do Recinto Escolar.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem de Casos
Vandalismo	27	8,8%	51,9%
Roubo	36	11,7%	69,2%
Consumo de álcool	35	11,4%	67,3%

Consumo de drogas	45	14,6%	86,5%
Venda de drogas	46	14,9%	88,5%
Total	308	100,0%	592,3%

Gráfico 5: Condutas fora do Recinto Escolar.



No Distrito Federal, relatos de professores acusam a interferência das violências instauradas no perímetro escolar com o motivação para a sensação de insegurança e o medo dentro das escolas. De acordo com os dados acima, a grande maioria dos professores manifesta a interferência de substâncias psicoativas com o fator primordial de conduta frequente nas proximidades das escolas, a venda de drogas (24%) e o consumo de drogas (24). Nesse contexto, aponta-se, também, o consumo de álcool (19%) como conduta observada pelos profissionais da educação no perímetro escolar.

Em associação às condutas observadas dentro das escolas, tem-se que mais de 24% dos professores afirmam haver consumo de drogas dentro das escolas, conforme já apresentado. Outras condutas dignas de atenção merecem destaque, são elas: roubo (19%), e vandalismo (14%).

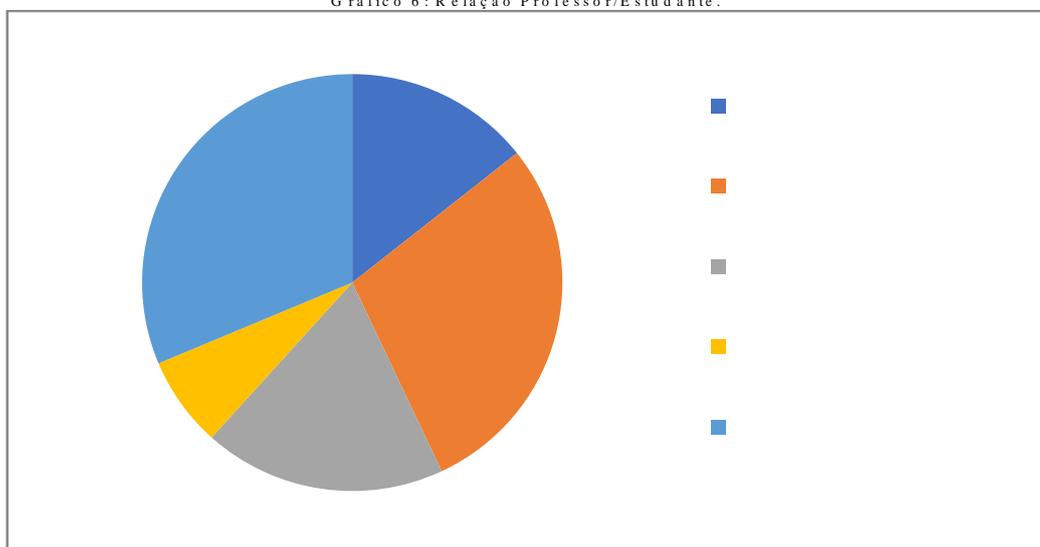
6.1.5. Relação Professor/Estudante

Por fim, apresentam-se as análises com base na dimensão que trata da relação entre professores e estudantes, sob a ótica dos professores participantes, no intuito de investigar como se estabelece a convivência no ambiente escolar e como a relação professor/estudante pode favorecer ou não o contexto de vulnerabilidades nas escolas.

Tabela 17: Relação Professor/Estudante.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem de Casos
Agressão física entre estudantes	22	13,2%	43,1%
Agressão física a professores	3	1,8%	5,9%
Insulto entre estudantes	44	26,3%	86,3%
Insulto a professores	29	17,4%	56,9%
Carro danificado	4	2,4%	7,8%
Ridicularização	6	3,6%	11,8%
Autoritarismo	11	6,6%	21,6%
Interrupção da aula	48	28,7%	94,1%
Total	167	100,0%	327,5%

Gráfico 6: Relação Professor/Estudante.



Como já verificado, dentre as condutas observadas pelos professores, a agressão se manifesta com o um tipo de violência frequente dentro das escolas. Ela se apresenta por meio de insulto entre estudantes (29%) e interrupção de aula (31%), insulto a professores (19%) e agressão física (14%). Assim, esta pesquisa propõe uma análise da manifestação das agressões observadas no ambiente escolar e aponta que a relação professor/estudante precisa ser priorizada na construção de políticas públicas educacionais. Percebe-se que 94,1% dos professores afirmam que as aulas são interrompidas por estudantes devido à indisciplina e parte deles aponta presenciar insultos a professores e entre estudantes, 19% e 29%, respectivamente.

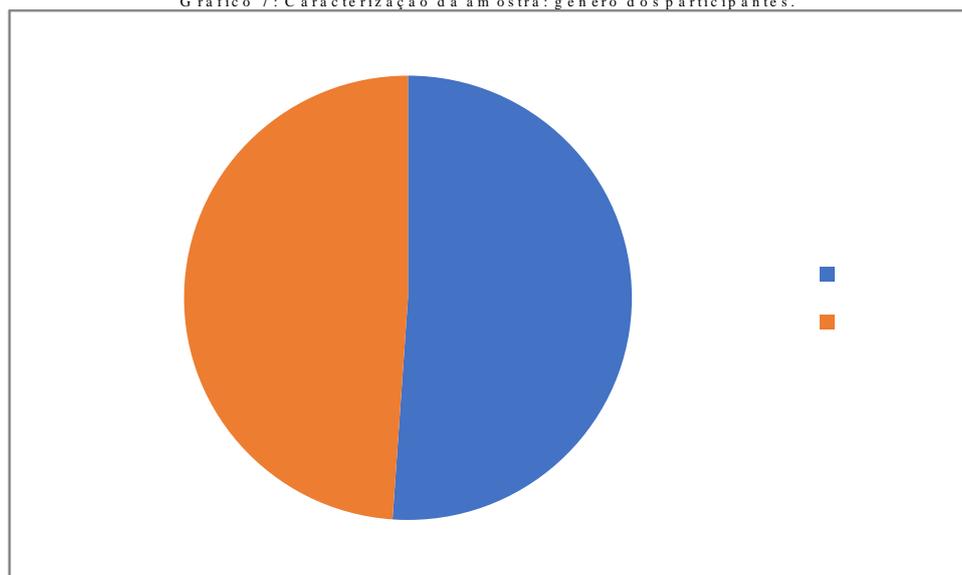
6.2. Resultados e Análises do Questionário Aplicado aos Estudantes

Neste tópico, recorre-se aos dados gerais dos estudantes participantes da pesquisa numa proposta de identificar o perfil do corpo discente e as possíveis relações entre aspectos de formação, idade, gênero e índice de aprovação com condutas inadequadas que possam tornar o ambiente escolar um espaço vulnerável.

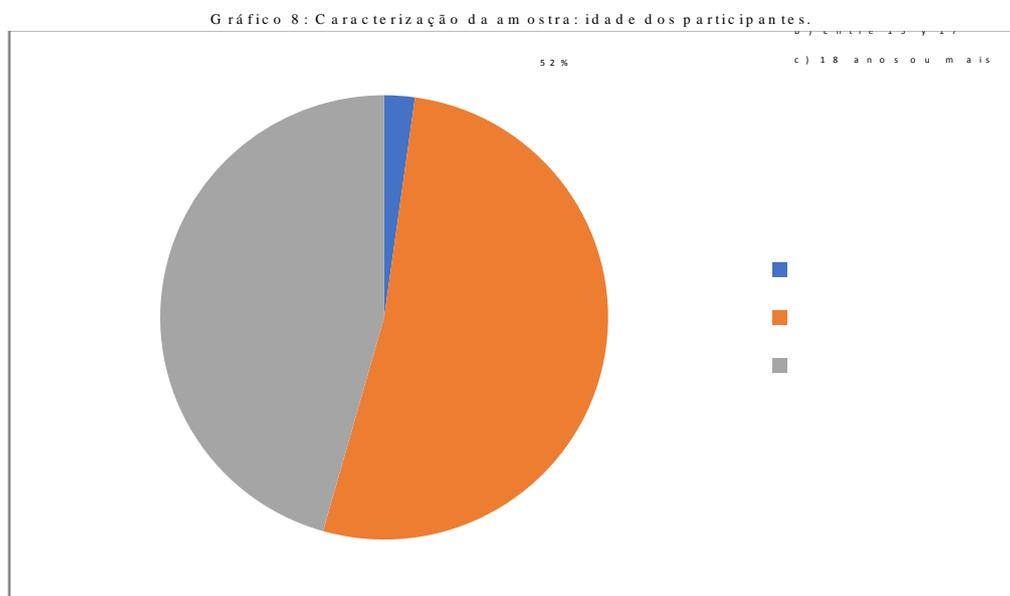
Tabela 18: Caracterização da amostra.

		Frequência	Porcentagem	Média	DE
Formação	Cursando ensino médio	61	67,8	1,32	,707
	Cursando EJA	29	32,2		
Idade	Menos de 15 anos	2	2,2	2,43	,542
	Entre 15 e 17 anos	47	52,2		
	18 anos ou mais	41	45,6		
Gênero	Homem	46	51,1	1,49	,503
	Mulher	44	48,9		
Situação no ensino público	Nunca reprovou.	48	53,3	1,47	,502
	Já reprovou.	42	46,7		
Capacitação em resolução de conflitos	Sim	35	38,9	1,61	,490
	Não	55	61,1		

Gráfico 7: Caracterização da amostra: gênero dos participantes.



Com base nos dados apresentados acima, resultados do questionário aplicado aos estudantes, verifica-se que a porcentagem de homens (51%) é pouco maior que a de mulheres (49%).



Não são observadas diferenças significativas entre as variáveis reprovação e gênero. De igual maneira, não se estabelecem diferenças significativas em função do sexo e da capacidade de resolver conflitos.

6.2.1. Cotidiano Escolar na Sala de Aula

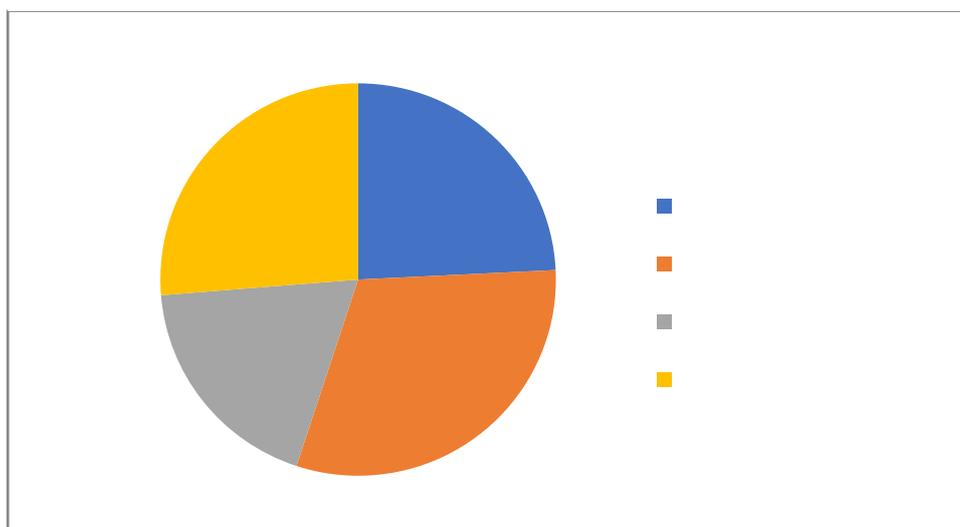
Em continuidade, investigam-se os dados coletados de acordo com cada dimensão apresentada. Na dimensão relativa ao cotidiano escolar, busca-se identificar os desafios que ocorrem com maior frequência em sala de aula, na concepção dos estudantes participantes.

Tabela 19: Incidentes em sala de aula.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem de Dados
Indisciplina dos estudantes	65	13,1%	72,2%
Participação dos estudantes	48	9,7%	53,3%
Falta de interesse dos estudantes	61	12,3%	67,8%
Reprovação	30	6,0%	33,3%
Desmotivação do professor	21	4,2%	23,3%
Desvalorização do professor	37	7,5%	41,1%
Violências	20	4,0%	22,2%

Ausência do professor	32	6,5%	35,6%
Ausência da família	14	2,8%	15,6%
Ausência dos estudantes (faltas)	52	10,5%	57,8%
Deficiência nas aprendizagens	25	5,0%	27,8%
Abandono escolar	30	6,0%	33,3%
Políticas públicas ineficazes	18	3,6%	20,0%
Falta de apoio da gestão	23	4,6%	25,6%
Falta de didática do professor	20	4,0%	22,2%
Total		100,0%	551,1%

Gráfico 9: Incidentes mais frequentes em sala de aula.



Nesta dimensão, são apresentados incidentes ocorridos, cotidianamente, em sala de aula. Como se pode observar, a conduta mais frequente é a indisciplina dos estudantes (72,2%) seguida da falta de interesse (53,3%). Há uma escassa participação dos estudantes (53,3%). Um dado a se considerar é o forte absenteísmo escolar (57,8%). Um percentual, também, importante é que 41,1% dos estudantes desvalorizam a figura do professor e 22,2% dos estudantes afirmam que há condutas violentas no ambiente escolar.

Não há diferenças na variação relacionada a gênero em respeito às atitudes de indisciplina na sala de aula (>,191), o desinteresse (>,411) e a desvalorização do professor.

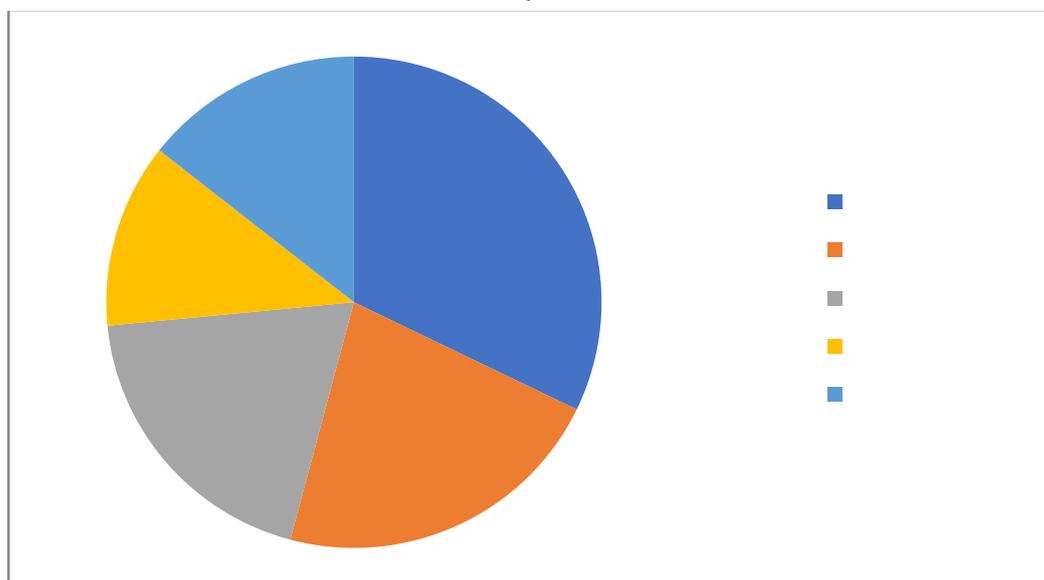
6.2.2. Fatores que Mais Geram Violências no Ambiente Escolar

Ainda referente à dimensão concernente ao cotidiano escolar, busca-se apontar situações que mais geram violências nas escolas, na concepção dos estudantes participantes, conforme proposto a seguir.

Tabela 20: Situações de violência.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem de Casos
Desrespeito	85	19,0%	94,4%
Conflitos	58	12,9%	64,4%
Pobreza	8	1,8%	8,9%
Alienação política	17	3,8%	18,9%
Gênero	28	6,3%	31,1%
Instalações	8	1,8%	8,9%
Território	21	4,7%	23,3%
Álcool	17	3,8%	18,9%
Drogas	51	11,4%	56,7%
Insegurança no perímetro	21	4,7%	23,3%
Competição	27	6,0%	30,0%
Gangues	32	7,1%	35,6%
Orientação sexual	21	4,7%	23,3%
Relacionamentos	38	8,5%	42,2%
Desestrutura familiar	16	3,6%	17,8%
Total	448	100,0%	497,8%

Gráfico 10: Situações de violência.



O desrespeito é a conduta disruptiva que ocorre com mais frequência (94,4%), seguida dos conflitos (64,4%) e do consumo de drogas (56,7%). A atuação de gangues também tem um peso importante (35,6%). Observam-se diferenças significativas em

função do gênero e a atuação das gangues (<0,41); é mais recorrente para os homens do que para as mulheres.

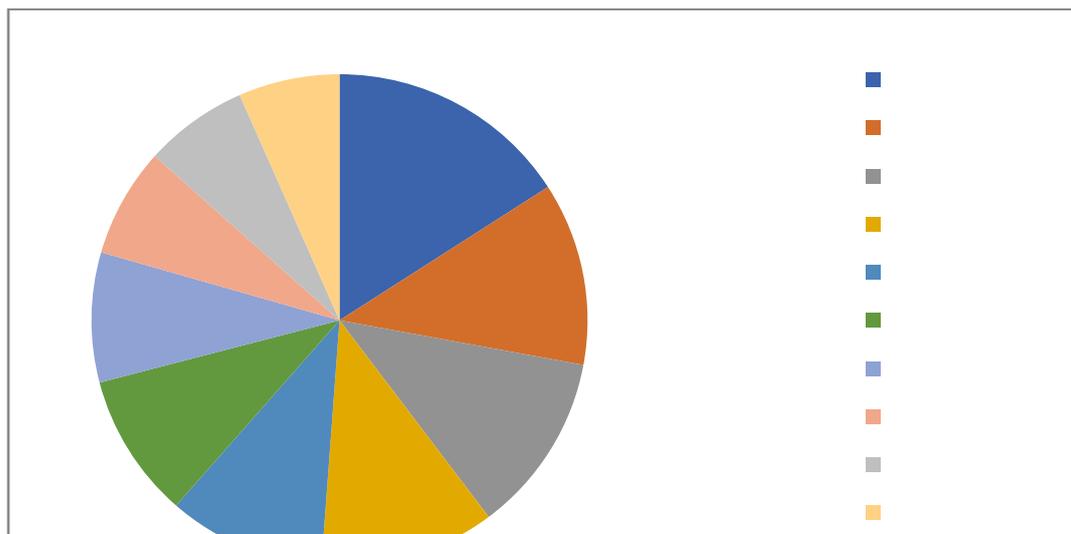
6.2.3. Condutas no Contexto Escolar

Em sequência, parte-se para a análise da dimensão que trata das condutas observadas no contexto escolar, por parte dos estudantes participantes, no intuito de identificar possíveis relações dessas condutas com episódios de violências dentro e fora das escolas.

Tabela 21: Condutas no contexto escolar.

	Frequência	Porcentagem	Percentual de Casos
Agressão verbal	82	12,3%	91,1%
Agressão física	37	5,6%	41,1%
Vandalismo	61	9,2%	67,8%
Ameaça	44	6,6%	48,9%
Roubo	49	7,4%	54,4%
Homicídio	9	1,4%	10,0%
Depredação	53	8,0%	58,9%
Discriminação gênero	37	5,6%	41,1%
Discriminação racial	40	6,0%	44,4%
Consumo álcool	32	4,8%	35,6%
Consumo drogas	59	8,9%	65,6%
Invasão	24	3,6%	26,7%
Exclusão social	35	5,3%	38,9%
Armas brancas	20	3,0%	22,2%
Armas de fogo	9	1,4%	10,0%
Violência sexual	11	1,7%	12,2%
Bullying	62	9,3%	68,9%
Cyberbullying	34	4,9%	37,8%
Total	664	100,0%	737,8%

Gráfico 11: Condutas no contexto escolar.



Na opinião dos estudantes, as condutas disruptivas mais frequentes no contexto escolar são: a agressão verbal (91,1%), o *bullying* (68,9%), o vandalismo (67,8%), o consumo de drogas (65,6%), a depredação (58,9%), o roubo (54,4%), a ameaça (48,9%), a agressão física (41,1%), a exclusão social (38,9%) e o *cyberbullying* (37,8%); embora não passe despercebida a conduta homicida (10%).

Não se observam diferenças significativas em função da variável gênero e o tipo de conduta disruptiva. Sem embargo quando se estabelece relação entre a variável “situação no ensino público” e “exclusão social” ($>,021$).

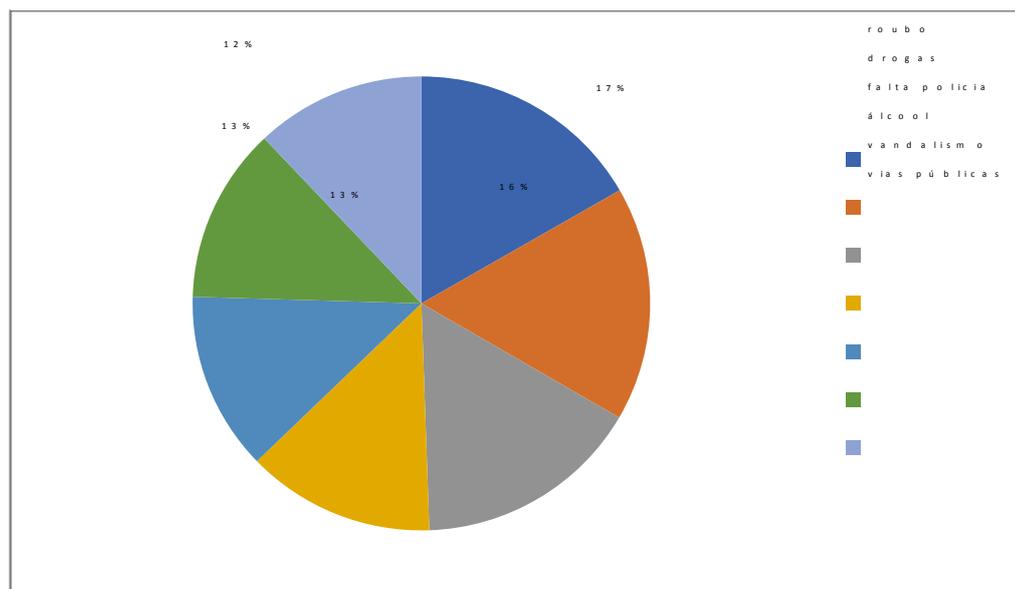
6.2.4. Condutas Fora do Recinto Escolar

A seguir, parte-se para a análise da dimensão que trata das condutas observadas fora do recinto escolar, por parte dos estudantes participantes, a fim de identificar possíveis relações dessas condutas com as violências dentro e fora das escolas.

Tabela 22: Condutas fora do recinto escolar.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem de Casos
Vandalismo	59	8,8%	65,6%
Roubo	79	11,8%	87,8%
Estupro	38	5,7%	42,2%
Homicídio	37	5,5%	41,1%
Iluminação	39	5,8%	43,3%
Álcool	60	9,0%	66,7%
Drogas	79	11,8%	87,8%
Venda de drogas	76	11,4%	84,4%
Falta da polícia	63	9,4%	70,0%
Disputas nos bairros	44	6,6%	48,9%
Vias públicas	57	8,5%	63,3%
Trânsito	36	5,4%	40,0%
Total	667	100,0%	741,1%

Gráfico 12: Condutas fora do recinto escolar.



Entre as principais condutas disruptivas fora do recinto escolar, destacam-se o consumo de drogas e o roubo (87,8%), a venda de drogas (84,4%), a falta de presença policial (70%), o consumo de álcool (66,7%), o vandalismo (65,6%) e o estado das vias públicas que favorece a delinquência (63,3%).

Não se estabelecem diferenças significativas em relação à variável sexo e as condutas fora do recinto escolar.

6.2.5. Relação Professor/Estudante

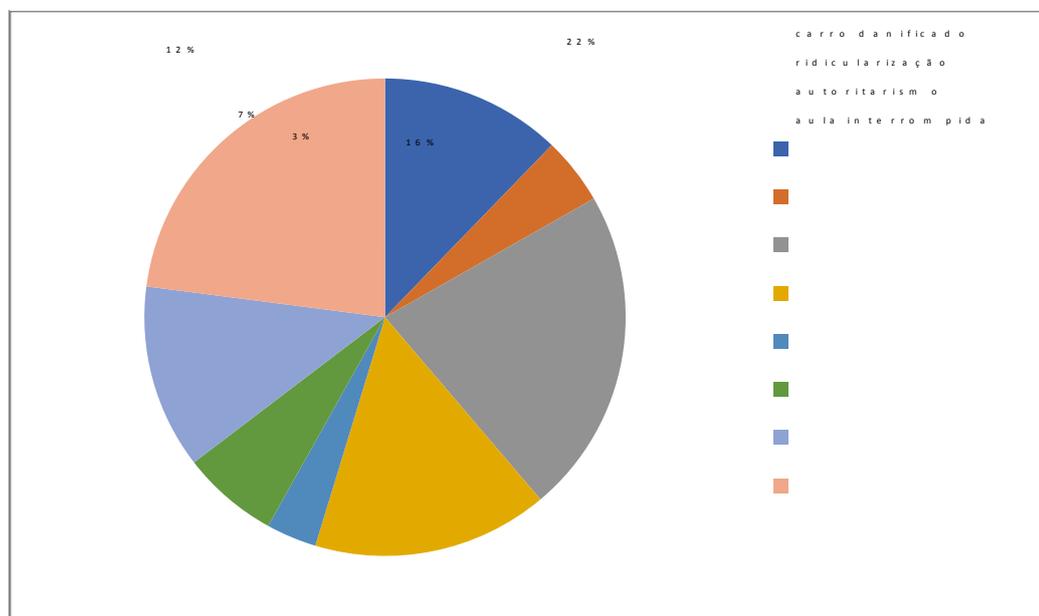
Por fim, apresentam-se as análises com base na dimensão que trata da relação entre professores e estudantes, sob a ótica dos estudantes participantes, no intuito de investigar como se estabelece a convivência no ambiente escolar e como a relação professor/estudante pode favorecer ou não o contexto de vulnerabilidades nas escolas.

Tabela 23: Relação professor/estudante.

	Frequência	Porcentagem	Percentual de Casos
Agressão estudantes	43	12,2%	47,8%
Agressão professores	16	4,5%	17,8%
Insulto estudantes	78	22,1%	86,7%
Insulto a professores	56	15,9%	62,2%
Carro danificado	12	3,4%	13,3%

Ridicularização	23	6,5%	25,6%
Autoritarismo	44	12,5%	48,9%
Aula interrompida	81	22,9%	90,0%
Total	353	100,0%	392,2%

Gráfico 13: Relação professor/estudante.



A conduta mais frequente em sala de aula se deve às interrupções das aulas (90%), a insultos entre estudantes (86,7%), a insultos a professores (62,2%), a autoritarismo do professor (48,9%) e à agressão entre estudantes (47,8%).

Há uma relação entre a variável gênero e interrupção das aulas (<0,017). As mulheres opinam (47,8%) que as aulas são interrompidas por condutas de colegas frente a 42,2% da opinião dos homens.

CONCLUSÃO

Com base nos objetivos apresentados nesta pesquisa, conclui-se que, ao analisar os resultados dos questionários aplicados aos professores e estudantes que participaram, há condutas que tornam o contexto escolar vulnerável. A pouca qualificação ou a desqualificação dos docentes pode ter relação com a falta de incentivo para que progridam em sua área do conhecimento, o que pode tornar parte dos educadores mais antigos conformados com sua qualificação e também pode motivar os mais jovens a investirem em outras carreiras. Este último fator, inclusive, pode estar fundamentado no dado apresentado relativo ao tempo de experiência no ensino público da maior parte dos educadores, até 10 anos (mais de 40%). A questão é que todos esses fatores conduzem à dificuldade da educação em desenvolver políticas públicas contínuas, tornando o ambiente escolar um espaço que não promove o pertencimento dos indivíduos em sua própria comunidade. Essa situação pode ser a causa da enorme geração de conflitos e os professores não estão preparados para lidar com essa realidade.

O primeiro objetivo específico da pesquisa é: *Analisar a formação de professores e estudantes em resolução de conflitos no ambiente escolar*. Dados importantes ajudam relacionar possíveis respostas ao objetivo. Ao se considerar a situação do corpo docente, tem-se que: o percentual de participação de professores homens é igual ao de professoras mulheres; a maioria dos professores tem mais de 30 anos de idade; a metade dos professores possui especialização além de sua graduação; a maior parte dos professores possui de 4 a 10 anos de experiência na rede pública de ensino; pouco mais da metade dos professores nunca participou de formação/capacitação em Mediação de Conflitos. Como base nos resultados, pode-se concluir que, para amenizar a questão de conflito escolar, os professores necessitam participar de formações específicas. Muitos dos professores apresentam experiência em sala de aula e, caso adicionem conhecimentos a essa experiência, poderão superar diversas dificuldades com os estudantes em sala de aula.

O perfil dos estudantes foi traçado com base no público do ensino médio, incluindo a modalidade EJA, devido à complexidade do tema proposto. Cerca de 70% dos estudantes estão cursando o ensino regular, cuja idade referência no Brasil é de 15 a 17 anos. O fato é que mais de 40% dos respondentes possui mais de 18 anos de idade,

fator que pode caracterizar uma distorção idade/série bastante representativa e comprovada diante do dado de que quase 50% deles já reprovaram ao menos uma vez. Todos esses fatores podem gerar baixa autoestima e fortalecer relações interpessoais mal estabelecidas, gerando frustração, *bullying*, segregação, desigualdade e preconceito. Essa situação torna o contexto escolar vulnerável e propenso à geração de conflitos. Infelizmente, os dados mostram que o segmento discente também não tem formação suficiente para a resolução de conflitos.

O segundo objetivo específico da pesquisa é: *Determinar as condutas que geram violências na escola e na comunidade*. Assim, tem-se que: a distorção idade/série é bastante representativa; a maior parte dos professores e estudantes participantes nunca teve qualquer tipo de capacitação em resolução de conflitos; dentre os maiores desafios em sala de aula, destacam-se a indisciplina e a falta de interesse dos estudantes, fatores que podem justificar o índice de absentismo. Logo, é possível identificar a interferência de condutas inadequadas no contexto escolar que o tornam um espaço vulnerável. Com base nos dados coletados, conclui-se que, dentre os fatores que mais originam condutas que geram violências no ambiente escolar, destacam-se a falta de respeito, os conflitos sociais e o consumo de drogas. A agressão verbal é a conduta que mais gera violências no ambiente escolar.

Dentre os maiores desafios em sala de aula, professores e estudantes apresentam convergência quando ressaltam a interferência da indisciplina e da falta de interesse dos estudantes, que é constatada diante do dado referente ao absentismo (quase 60%). O fato é que a maioria dos estudantes não frequenta as aulas com a regularidade necessária. As causas podem ser inúmeras e uma delas pode estar relacionada à desvalorização do professor, índice representativo nesta pesquisa. Toda essa realidade configura um cenário de violências que podem se manifestar de maneiras diferentes, dentre elas, verbal, física, psicológica, simbólica e sexual. Essa ideia se concretiza nos dados apresentados diante dos fatores que mais geram violências no ambiente escolar. Para os professores e os estudantes, destacam-se a falta de respeito, os conflitos e o consumo de drogas. Os professores destacaram, ainda, a desestrutura familiar e a insegurança no perímetro. Já os estudantes alertam para a atuação de gangues. O interessante é que uma opinião complementa a outra quando se associam os resultados. A atuação de gangues (ressaltada pelos estudantes), por exemplo, pode influenciar, diretamente, na falta de segurança nas proximidades das escolas (fator pontuado pelos professores).

A realidade de conflitos nas escolas e a possível interferência da violência fora dela mostra que é possível observar condutas que podem caracterizar um contexto vulnerável. De acordo com os dados observados, a conduta que mais se destaca, tanto para professores como para estudantes, é a agressão verbal. Ao associar esse dado àqueles já observados, percebe-se a ligação existente entre as dimensões propostas. Essa agressão verbal pode estar associada à falta de respeito, mencionada anteriormente. Outras condutas que conduzem a violências no ambiente escolar foram consensuais entre educadores e educandos, dentre elas: a depredação, o vandalismo e o consumo de drogas. Relatos de servidores afirmam que a falta de limites leva estudantes a atitudes agressivas quando sentem alguma frustração, como quando adquirem uma nota baixa em determinada disciplina, por exemplo. Essa frustração pode desencadear comportamentos inadequados que confirmam as condutas observadas e chamam a atenção para outras que também foram levantadas na investigação, como a ameaça e a agressão física.

O *terceiro objetivo específico* da pesquisa que é: *Analisar a relação professor/estudante na escola*. Os resultados apontam para uma relação pouco pacífica. 90% dos professores e dos estudantes participantes afirmam que as aulas são interrompidas por indisciplina. Os insultos também são bastante expressivos, tanto entre estudantes quanto entre eles e professores. Outro dado importante é que quase 50% dos estudantes consideram os professores autoritários. Também chama a atenção o fato, não muito expressivo, mas presente, de que professores ridicularizam estudantes em sala de aula (maior índice para estudantes). Esse cenário pode gerar inúmeros conflitos nas escolas e pode motivar familiares a se posicionarem, também, de forma agressiva, gerando uma série de condutas inadequadas nas escolas que conduzem a violências.

As condutas fora do recinto escolar se expressam de maneira similar para professores e estudantes. Ambos os segmentos convergem na mesma linha de raciocínio quando destacam o roubo, o tráfico de drogas, o consumo de álcool e outras drogas e a depredação de vias públicas. Os estudantes apontam para o perigo nas proximidades das escolas devido a becos desertos, matos altos, falta de iluminação e espaços abandonados. Professores argumentam a respeito da sensação de insegurança agravada pela presença constante de traficantes nas portas das escolas. Essa realidade pode ultrapassar os muros das escolas e interferir na dinâmica escolar. Estudantes são cobrados por dívidas dentro das escolas, estudantes chegam atrasados ou não chegam devido a incidentes no caminho, professores são ameaçados, dentre outras situações, algumas, inclusive, apresentadas em

outras sessões deste trabalho, de maneira informativa. A própria desestrutura familiar e ausência de pais no cotidiano escolar pode justificar os inúmeros incidentes entre familiares, educadores e outros agentes sociais, não somente em Brasília, mas em outros Estados Brasileiros. Em Porto Alegre, Sul do Brasil, em apenas duas semanas, nove professores são agredidos (Correio Braziliense, 2018). O caso mais recente ocorreu no dia 7 de outubro de 2018 quando cinco professores sofreram agressões verbais e físicas de uma mãe, que chegou a atropelar um policial na porta da escola no dia seguinte. As agressões teriam sido motivadas por descumprimento de regulamentos da escola por parte da estudante, filha da agressora.

Tendo como prisma o Ensino Médio da Educação Básica, as três escolas selecionadas são da rede pública de ensino e estão localizadas na capital do Brasil, cidade que mais recebe povos de outras regiões brasileiras e que, portanto, é formada por uma cultura mista capaz de apontar a grande diversidade do país. Essa singularidade possibilita verificar como esse movimento cultural se transfigura no contexto educacional brasileiro visto que as divergências sociais, políticas, econômicas e religiosas, dentre outras, podem agravar as relações entre as pessoas e gerar conflitos. Assim, busca-se averiguar como a educação local tem lidado, em seu cotidiano, com um público tão singular. Para tanto, a escuta dos profissionais da educação tal como a análise da estrutura das escolas (estrutura física e oferta de serviços) das unidades pesquisadas foram primordiais na identificação e observação das ações pedagógicas desenvolvidas pela escola favoráveis à promoção da cultura de paz. Não menos importante se faz a análise de informações fornecidas por estudantes do ensino médio, inclusive da modalidade EJA, para a identificação de condutas que possam gerar conflitos nas escolas e tornar o ambiente vulnerável e passível de vários tipos de violências.

No âmbito desta pesquisa, no que diz respeito às condutas agressivas de adolescentes autores de atos infracionais, o ECA introduziu um novo paradigma no tratamento ofertado à criança e ao adolescente que se envolve com o crime, pois apresenta uma política de atendimento socioeducativo com natureza educativa na responsabilização do adolescente em situação de conflito com a lei. A rede pública de ensino de Brasília possui estudantes na medida socioeducativa e tem a responsabilidade de restabelecer direitos, conter o percurso infracional e propiciar a inserção social, educacional, cultural e profissional. O desafio está na falta de formação dos profissionais da educação para lidarem com essa realidade de modo a viabilizar as aprendizagens de forma igualitária,

resgatando esses adolescentes e reinserindo-os na sociedade. Além disso, há carência de profissionais que possam contribuir para a efetividade dessa política, como os orientadores educacionais e psicólogos. Pode-se considerar, ainda, que a falta de investimento em tecnologia, laboratórios e atividades esportivas dificulta o trabalho educativo e reduz o interesse do estudante pela escola.

O principal objetivo deste estudo visou analisar condutas tanto dentro com o fora da escola de modo a estabelecer relações com a violência gerada no ambiente escolar e em suas proximidades. Assim, partiu-se do princípio de se estudar a Psicologia Social e a Pedagogia Social a fim de se entender a respeito das atitudes e dos comportamentos humanos e como as atividades pedagógicas podem contribuir para o estabelecimento de relações interpessoais positivas e inclusivas. Essa proposta ousada foi apresentada na tentativa de romper com o paradigma de que o processo educacional formal e intencional é, ainda, marcado pela seleção e segregação e concebe a educação como privilégio de poucos. Na perspectiva inclusiva, a educação é considerada direito universal. A mudança de paradigma é revolucionária, com isso, inclusão, diversidade e cultura de paz vêm permeando os debates sobre Educação na atualidade. O fato é que, à medida que se inclui e se respeita a diversidade, os conflitos tendem a diminuir e o ambiente escolar tende a se tornar mais saudável.

Dessa forma, os resultados fornecidos tanto pelos professores quanto pelos estudantes revelam que condutas agressivas ainda permeiam as escolas e desgastam as relações interpessoais, resultando em violências dentro das escolas e em seus arredores. Os dados revelam, também, que a vulnerabilidade presente no perímetro escolar interfere no aumento das violências no contexto escolar. A fim de compreender o contexto de vulnerabilidades da Educação Pública Brasileira, condutas foram analisadas com base nos dados coletados nas três unidades escolares selecionadas, o que evidencia que os segmentos docente e discente apresentam situação vulnerável frente à realidade de violências sociais.

Logo, conclui-se que a escola ainda se apresenta incapacitada em promover estratégias de resolução de conflitos e de reintegração de estudantes em situação de vulnerabilidade ao passo que o ambiente escolar não recebe a atenção e o investimento necessários para a efetividade das políticas educacionais. Tal fato fortalece as estatísticas de abandono, de insucesso escolar e reincidência em práticas ilícitas por jovens em situação de vulnerabilidade social. A discrepância entre legislação e operacionalização,

entre discurso e prática escolar cotidiana tornam-se elementos impeditivos para a promoção de uma cultura de paz social.

A melhor maneira de tornar essa prática contínua é investindo na implementação do Projeto Político Pedagógico das escolas de modo a priorizar ações que atendam essas necessidades. É preciso haver envolvimento da comunidade escolar em cada proposta pedagógica e esse envolvimento só é real quando se entende, de fato, o propósito de cada ação que precisa apresentar uma necessidade a ser sanada. Infelizmente, o PPP é, muitas vezes, um mero documento burocrático, desconectado da realidade e dos anseios da comunidade escolar, ou seja, está voltado para a burocratização da instituição cumprindo, banalmente, as normas técnicas e regulatórias do sistema.

De fato, os dados aqui apresentados evidenciam que as condutas inadequadas frequentes nas escolas públicas brasilienses caracterizam os estudantes em situação de vulnerabilidade. Alguns desses estudantes têm o curso escolar comprometido pelo estigma do 'menor infrator' e pela baixa aceitação de grande parte da comunidade escolar. Assim, ainda se verifica muita incoerência no PPP que defende o caráter transformador, crítico e progressista das ações educativas ao passo que se percebe que as práticas pedagógicas não estão em consonância com os princípios descritos no documento e tampouco com a perspectiva inclusiva, participativa e comunitária da educação.

Logo, conclui-se que, se comportamentos podem ser ensinados, é preciso investir em estratégias educativas para que as práticas e os resultados sejam positivos. Essa prática pode reverter a situação de vulnerabilidades no contexto escolar, identificada nesta investigação, por meio do estímulo à mudança de atitudes e ações nas escolas. Assim, é viável criar estratégias para que comportamentos positivos ressoem em diferentes espaços e promovam a paz na escola, visto que os resultados apontam para a necessidade de mudança de condutas.

Dessa forma, para que a Educação Comunitária atinja fins sociais partindo da escola, é indispensável que ela esteja associada à prática pedagógica. É preciso respeitar o ambiente escolar e todas as suas especificidades; para isso, é necessário conhecê-lo. Questões como a metodologia de professores em sala de aula, o currículo, a seleção e organização de conteúdos, a participação da escola na comunidade e vice-versa e as relações interpessoais são de extrema relevância nesse contexto. Todos esses fatores são condicionantes para a promoção de condutas adequadas de modo a tornar o ambiente escolar menos vulnerável e menos violento.

Por fim, com base nos resultados, é notável a necessidade de promoção da Cultura de Paz Social, conforme já colocado, o comportamento positivo pode ser aprendido e a escola é um local favorável para que isso ocorra. Se a escola estiver preparada para promover o conhecimento por meio de práticas psicopedagógicas reais e se for capaz de mediar conflitos para o bem coletivo, então, ela pode contribuir para a mudança de comportamentos negativos em positivos por uma Educação pacífica e de qualidade. Os esforços para a prevenção de violências nas escolas não podem estar desassociados dos processos pedagógicos e da dinâmica escolar. Eles precisam ser concretos e estimulados dia após dia por meios de práticas críticas e reais.

Segundo McLaren (2001, p. 97):

A pedagogia crítica deve avançar [...] como um meio de *libertar* os indivíduos das suas vidas socialmente isoladas, de forma que eles possam se tornar disponíveis para a sua imaginação coletiva. Entretanto, a política da imaginação também exige que imprimamos nossa vontade coletiva no funcionamento da história. Isto acontecerá quando, nos termos de Bordieu, nós formos capazes de dar à *utopia* uma possibilidade razoável de concretização.

PROPOSTAS

Em suma, sugere-se como encaminhamentos efetivos para a promoção da cultura de paz nas escolas a construção de políticas públicas educacionais pautadas em temáticas condizentes com cada realidade e que protagonizem o estudante com o agente comunitário

responsabilizado pelo bem social. Para tanto, é importante investir na filosofia da Educação Comunitária que se baseia em princípios da Psicologia Social bem como da Pedagogia Social. Assim, acredita-se encontrar caminhos para a promoção de comportamentos positivos e condutas favoráveis à qualidade de vida do indivíduo e da comunidade onde está inserido, com respeito às suas identidades e singularidades, oportunizando a tolerância frente a outras realidades.

A seguir, algumas propostas:

- A construção de Políticas Públicas voltadas para a Segurança no ambiente escolar;
- A formação/capacitação de professores e estudantes em resolução de conflitos escolares e cultura de paz social;
- A valorização do profissional da educação;
- O envolvimento da família e da comunidade na escola;
- A implementação do currículo com temáticas relacionadas à Cidadania, Ética, Educação em e para os Direitos Humanos, Relações Interpessoais, Liderança, Redes Colaborativas, Comunicação Não Violenta, Qualidade de Vida e Mediação de Conflitos Sociais;
- A implementação do Projeto Político Pedagógico por meio de iniciativas de prevenção aos diversos tipos de violências no contexto escolar e em diversos espaços sociais;
- A implementação do Regimento Escolar com ênfase no respeito e na disciplina para o gozo de direitos e cumprimento de deveres;
- O investimento na cultura, no esporte e na tecnologia de modo a tornar o espaço escolar mais moderno e atrativo;
- O fortalecimento das redes de proteção à criança, ao adolescente, à mulher e aos vulneráveis;
- A parceria da Educação com a Segurança Pública, a Justiça e a Saúde;
- O incentivo à prática comunitária.

O ensino/aprendizagem de atitudes e condutas sociáveis, a sistemática conscientização e uma significativa repetição de comportamentos adequados são fatores que promovem a qualidade de vida de toda a sociedade. Quando esses comportamentos são fundamentados nos interesses e nas vontades de uma dada comunidade, surge o

sentimento de pertencimento e a motivação pela continuidade do trabalho, o que caracteriza uma cultura de respeito, cooperação e responsabilidade. Em outras palavras, tem-se que a Educação Comunitária pode ser um caminho para a redução das vulnerabilidades no contexto escolar.

De uma maneira prática, essa ideia pode ser trabalhada nas escolas por meio de atividades pedagógicas, projetos e programas com foco em temas transversais ao currículo da Educação Básica a serem, criteriosamente, escolhidos com base em cada necessidade.

REFERÊNCIAS

Abramobay, M. (2005). Violencia en la escuela: Un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 53-66.

Abramobay, M. y Rua, M. das G. (2002). *Violences in the Schools*. Basilea: UNESCO.

- aggression. *Child Development*, 57, 312-319.
- Allport, F.H. (1920). *The influence of the group upon association and thought*. *Journal of Experimental Psychology*, 3, 159-182.
- Altman, D. (1991). *Practical statistics for medical research*. New York: Chapman and Hall.
- Antunes, A. (2002). *Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar*. São Paulo: Cortez/IPF.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., González-Castro, P., González-Pienda, J. A., Rodríguez, C., y Cerezo, R. (2010). *Violencia en los centros educativos y fracaso académico*. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(2), 139-153.
- Anderson, C. S. (1982). *The Search for School Climate. A Review of the re-search*. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Anderson, R. (2004). *A definition of peace*. *Peace and Conflict*, 10, 101-116.
- Andrade, J. H. de S. (2002). *Segurança X sensação de segurança*. Editora Ciência Moderna. Rio de Janeiro, Brasil.
- Andrés, S. y Barrios, A. (2007). La actuación ante el maltrato entre iguales en el centro educativo. Guía para el profesorado. En *Protocolos de respuesta para equipos directivos y profesorado ante situaciones problemáticas en los centros educativos. Guía de consulta*, 1-37. Madrid: Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid y Obra Social Caja Madrid.
- Andrés, S. y Barrios, A. (2008). De la violencia a la convivencia en la escuela: El camino que muestran los estudios más recientes. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 205-227.
- Anjos, R. E. dos (2014). *Aportes teóricos da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de adolescentes*. *Atos de Pesquisa em Educação*, 9 (1), 106-126. UNESP, Araraquara, SP. Brasil.
- Anjos, R. E. dos (2017). *A educação escolar de adolescentes e a formação dos conceitos científicos*. *Temas em Educação e Saúde*, 7. Araraquara, SP, Brasil. FCLAR/UNESP.
- Apple, M. & Beane. (2001). *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez.
- Áries, P. (1981). *História Social da criança e da família*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Brasil. Livros técnicos e científicos; Editora S. A.
- Azofra, M. J. (2000). *Cuestionarios*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Bandura, A. y Ribes, E. (1984). *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la Delincuencia*. México: Trillas.
- Barbosa, M.; Matos, R.; Machado, C. (2013). *A psicologia da paz*. *Psicologia*. ISSN 0874-2049. XXVII, nº 1, p. 47-61.
- Baridón Chauvie, D. (2010). *Estudio de la violencia escolar en los centros de educación media de Juan Lacaze, Uruguay*. Tesis Doctoral Universidad de Alcalá.

- Baron, R. A. (1977). *Human aggression*. New York: Plenum .
- Batthyány, K. & Cabrera, M. (coords.) (2005). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales*. Uruguay: Universidad de la República.
- Bauman, Z. (1999). *Globalização: as consequências humanas*. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Brasil. Editora: Jorge Zahar.
- Beck, D. Q., Henning, P. C., & Vieira, V. T. (2014). *Consumo e cultura: modos de ser e viver a contemporaneidade*. *Educação, sociedade & culturas*, 42, 87-109. Porto, Portugal. Editora CIEE/Edições Afrontamento.
- Becker, H. S. (2008). *Outsiders*. Rio de Janeiro: Brasil. Editora Zahar.
- Berg, A. (2012). *Administração de conflitos: abordagens práticas para o dia a dia*. 1. Ed. Curitiba: Juruá.
- Bernardo, J. y Caldero, J. F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp S.A.
- Besley, B. (2008). Cyberbullying: An Emerging Threat to the “always on” Generation. *Canadian Teacher Magazine*, 18-20.
- Binaburo, J. A., y Muñoz, B. (2007). *Educar desde el conflicto*. Barcelona: CEA C.
- Blanco, N. (2000). *Instrumentos de recolección de datos primarios*. Dirección de Cultura. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.
- Blaya, C. (2001): *Climatscolaireet violence dansl’enseignem entsecondaire en Franceet en Angleterre*, 159-177. En E. Debarbieux y C. Blaya (dir.), *Violence à l’école et politiquespubliques*, 59-177. Paris: ESFÉditeurs.
- Brandão, C. R. (1981). *O que é educação?* São Paulo: Brasil. Editora Brasiliense.
- Brasil. *Constituição Federal de 1988*. Brasília: Brasil. Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.
- Brasil. *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1994). Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Curitiba: Governo do Estado do Paraná. Brasil. Índice elaborado por Edson Seda.
- Brasil. Ministério dos Direitos Humanos. *Gangues, Gênero e Juventude*. Secretaria dos Direitos Humanos – SDH, 2010. Brasília, DF.
- Brasil. Ministério da Educação. Lei 9.394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. (1996). Brasília, Brasil: MEC.
- Brasil. Ministério da Justiça. *Curso Nacional de Polícia Comunitária*. Secretaria Nacional de Segurança Pública – SENASP, 2008. Brasília, DF.
- Bueno, J. G. S. (2001). *Função social da escola e organização do trabalho pedagógico*. n. 17, p.110-117, UFPR. Curitiba: Brasil. Editora Educar.
- Cabero, J. y Barroso, J. (2010). *La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: El coeficiente de competencia externa*. Bordón.
- Calim an, G. (2009). *A Pedagogia Social na Itália*. In: Silva, R.; Neto, J.; Moura, R. (Org.) *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora.

- Calligaris, C. A. (2000). *Adolescência*. São Paulo: Brasil. Publifolha.
- Campbell, W. K., Bush, C. P., Brunell, A. B. & Shelton, J. (2005). *Understanding the social costs of narcissism: The case of the tragedy of the commons*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 1358-1362.
- Campoy, T. J. A. (2016). *Metodología e pesquisa científica*. Manual para Elaboración de Tesis Y Trabajos de Investigación. Escuela de Postgrado. Universidade de Cidade del Este.
- Cattell, R.B. (1998). *The meaning and strategic use of factor analysis*. En J.R. Nesselroade & R.B. Cattell (eds). *Handbook of multivariate experimental psychology*. New York: Plenum Press, pp.131-203.
- Coelho, L. & Pisoni, S. (2012). *Vygotsky: sua teoria e a influência na educação*. *Revista e-Ped*, 2 (1), 144-152. Osório, RS, Brasil.
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor: línea de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-33.
- Costa, F.B. (2004). *Homens invisíveis: relatos de uma humilhação social*. São Paulo: Brasil. Editora: Globo.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). *Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. Practical assessment, research, & evaluation*. North Carolina State University, EUA.
- Cury, A. (2010). *Mentes brilhantes, mentes treinadas*. Editora: Academia de Inteligência. São Paulo, Brasil.
- Cury, A. (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Editora: Sextante. Rio de Janeiro, Brasil.
- Dalrymple, T. (2011). *Podres de Mimados, As consequências do sentimentalismo tóxico*. Tradução Pedro Sette-Câmara- 1ª Ed. São Paulo. Realizações Editora.
- Demó, P. (1999). *Direitos humanos e educação – pobreza política como desafio central*. Brasília: Brasil. UnB.
- Deutsch, M. (1999). Behind the scenes. In D.G. Myers, *Social psychology*, 6th edition (p. 519). New York: McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1952). *Democracia e Educação*. 2ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. (Coleção Atualidades Pedagógicas).
- Dollard, J., Doob, L. Miller, N., Mowrer, O.H., & Sears, R.R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Díaz-Aguado, M. J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Fernandes, N. & Fernandes, V. (2002). *Criminologia integrada*. 2ª ed. São Paulo: Brasil. Revista dos Tribunais.
- Ferrando, P.J., y Anguiano-Carrasco, C. (2010). *El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. Papeles del psicólogo*. 31(1), pp. 18-33.

- Ferreira, A. B. H. (2009). *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 4. Ed. Curitiba: Brasil. Editora: Positivo.
- Fontoura, A. (1984). *Didática Geral*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Brasil. Editora Aurora.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54ª ed. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, Brasil.
- Freud, S. (1905). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. vol. VII.
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre; Brasil. Editora Artes Médicas.
- Gadotti, M.; Freire, P. & Guimarães, S. (2015). *Pedagogia: diálogo e conflito*. Editora Cortez. São Paulo, Brasil.
- Glasman, L. R. & Albarracín, D. (2006). Forming attitudes that predict future behaviour. A meta-analysis of the attitude behaviour relation. *Psychological Bulletin*, 132, 778-822.
- Gómez, B. G. y Ezama, D. P. (2012). *La metodología Delphi como técnica de estudio de la validez de contenido*. *Anales de Psicología*.
- Graciani, M. S. S. (2014). *Pedagogia social*. 1. ed. Editora Cortez. São Paulo, Brasil.
- Grossman E. (2010). *A construção do conceito de adolescência no Ocidente*. *Adolescência e Saúde*. 7(3):47-51, jul/set. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Revista Adolescência & Saúde.
- Heinemann, G. D. & Zeiss, A. M. (2002). *Team performance in health care: Assessment and development*. *Issues in the practice of psychology*. Penn State, Berks. State College, EUA.
- Herrera, V. M. A. (2008). *Métodos de investigación I. Un enfoque dinámico y creativo*. México. Editora Esfinge.
- Janis, I. L. (1982). *Counteracting the adverse effects of concurrence-seeking in policy-planning groups: Theory and research perspectives*. In Brandstatter, H., Davis, J. & Stocker-Kreichgauer, G. (Eds.), *Group decision making*. New York: Academic Press.
- Japiassu, H. & Marcondes, D. (2008). *Dicionário básico de filosofia*. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Brasil. Editora: Zahar.
- Kaiser, H. F. (1958). *The Varimax criterion for analytical rotation in factor analysis*. *Psico-metrika*.
- Kerlinger, F. N. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México, D.F. Nueva Editorial Interamericana.
- Kraus, S.J. (1995). Attitudes and the prediction of behaviour: A meta-analysis of the empirical literature. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 58-75.
- Landeta, J. (2002). *El método Delphi: una técnica de previsión del futuro*. Barcelona: Ariel.

- Lane, S. (Org.), (1997). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasil. Editora Brasiliense.
- Latiesa, M. (1994). *Validez y fiabilidad de las observaciones sociológicas*. En M. García Ferrando, J. Ibáñez and F. Alvira (edts.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Alianza, Madrid.
- Ledesma, R. N., y Valero-Mora, P. (2007). *Determining the number of factors to retain in EFA: an easy-to-use computer program for carrying out parallel analysis*. *Research & evaluation*. 12(2), 1-11.
- Leite, C. A. R., Leite, E. C. R. & Prandi, L. R. (2009). *A aprendizagem na concepção histórico cultural*. V.17, n. 4, p. 203-210. Out/dez. Umarama, Paraná: Brasil. Revista Akropolis.
- Libâneo, J. C. (1985). *Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Brasil. Edições Loyola.
- Lopes, N. (2010). *PPP na prática*. Nova escola: Gestão escolar. São Paulo: Abril, n.11, ano 11, p.23-28, dez.2010/jan.2011.
- Lewin, K. (1936). *A dynamics theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Martins, D.C. (2004). *O Estatuto da Criança e do Adolescente e a política de atendimento a partir de uma perspectiva sócio jurídica*. São Paulo, Brasil. Revista de Iniciação Científica da FFC, v.4, n°1. UNESP.
- McLaren, P. (2001). *Traumas do capital: pedagogia, política e práxis no mercado global*. In: Silva L. H. da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, p. 81-98.
- Morales, P. (2000). *Medición de actitudes en psicología y educación*. Madrid: Comillas.
- Morales, P. (2012). *Tipos de variables y sus implicaciones en el diseño de una investigación*. Madrid: Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia Comillas.
- Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo likert. Una guía práctica*. Madrid: La Muralla.
- Moreno Madrigal, C. (2011). *Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación, y programas de prevención*. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (3), 70-84.
- Mulaik, S. A. (1972). *The foundations of factor analysis*. New York: McGraw-Hill.
- Myers, D. G. (2014). *Psicologia social*. 10. ed. AMGH Editora Ltda. Porto Alegre, Brasil.
- Narodowski, M. (1998). *Adeus à infância*. In: Silva, L. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Porto Alegre: Editora Vozes.
- Negrini, M. & Augusti, A. (2013). *O legado de Guy Debord: reflexões sobre o espetáculo a partir de sua obra*. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação. UNIPAMPA, Bagé, RS, Brasil.
- Noletto, M. J. (2003). *Abrindo espaços*. 2ª ed. Edição da UNESCO do Brasil. Brasília, Brasil.

- Pais, M.F.X. (2012). *Delinquência juvenil: ausência de vínculos e adoção de comportamentos desviantes*. Monografia apresentada à Universidade Fernando Pessoa. Porto, Portugal.
- Perrot, M. & Fugier A. M. (1993). Os atores. In: Perrot M. *História da vida privada* vol. 4 – *Da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. São Paulo: Brasil. Companhia das Letras.
- Piletti, C. (1995). *Didática geral*. São Paulo: Brasil. Editora: Ática.
- Poster, C. & Zimmer, J. (orgs.). (1995). *Educação comunitária no terceiro mundo*. Editora Papirus. São Paulo, Brasil.
- Rojas, A. J., Fernández, J. S. y Pérez, C. (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis.
- Rolim, M. J. E. (2009). *A violência nas escolas. Como prevenir e corrigir*. Editora Libertas. Recife, Brasil.
- Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa: Procedimientos para su Diseño y validación*. Barquisimeto. CIDEG (Centro de Investigación y Desarrollo en su educación y Gerencia).
- Sacristán, J. G. & Gomez, A. I. P. (1998). *Compreender e Transformar o Ensino*. 4ª Edição. Porto Alegre: Brasil. Editora Artmed.
- Saviani, D. (1999). *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara e onze saberes sobre educação e política*. Campinas, SP: Brasil. Editora Autores Associados (Coleção Polêmicas do nosso tempo: v.5).
- Schelb, G. (2015). *Conflitos e violência na escola. Guia legal e prático para professores e famílias*. Inove Gráfica e Editora. Brasília, Brasil.
- Schelb, G. (2016). *Manual do professor. Tudo o que a escola precisa saber sobre as leis e a justiça*. Editora: B & Z. Brasília, Brasil.
- Schelb, G. (2008). *Segredos da violência*. Editora Thesaurus. Brasília, Brasil.
- Silva, J. M. da (org). (1996). *Educação comunitária: estudos e propostas*. Editora SENAC. São Paulo, Brasil.
- Sousa, R. de C. V. M. de. (2016). *Sapatilhando na blogosfera: narrando o processo de subjetividade e pronunciamento feminino*. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Brasília, Brasil.
- Spector, P. E. (1992). *Summated rating scale construction*. Newbury Park, Sage Publications. Califórnia, EUA.
- Sheldon, K. M. & Niemiec, C. P. (2006). It's not just the amount the counts: Balanced need satisfaction also affects well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 413-433.
- Tamayo, M. (1999). *La Investigación (Aprender a Investigar)*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

- Tamayo y Tamayo, M. (1997). *El Proceso de la Investigación científica*. México. Editorial Limusa S.A.
- Thurstone, L.L. (1947). *Multiple factor analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Turner, N., Barling, J. & Zacharatos, A. (2002). *Positive psychology at work*. In Snyder, C. R. & Lopez S. J. (Eds.), *The handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- UNESCO. (2001). *Arquivo aberto sobre educação inclusiva*. Seção de combate à exclusão por meio da educação. Paris, França.
- Vasconcelos, E. M. (1989). *O que é Psicologia Comunitária*. 4ª ed. Editora Brasiliense. São Paulo, Brasil.
- Vázquez, A. S. (1977). *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Brasil. Editora: Paz e Terra.
- Veiga, I. P. A. (2002). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Brasil. Editora Papirus, Vozes, Petrópolis.
- Vieira, S. (2014). *Representações sociais sobre a delinquência juvenil: estudo comparativo entre duas amostras de estudantes pós-graduados*. Mestrado em Antropologia. Lisboa: Portugal. Editora Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

- Aleixo, A.; Aleixo, R. & Moura, R. (2014). *A violência social e seus impactos: uma abordagem acerca dos homicídios no Brasil*. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XVII, n. 130, nov. 2014. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=15397&revista_aderno=24>. Acesso em: 18/03/2018.

- Aurélio Online, s.v., *paradigma*. Disponível em : <<https://www.dicio.com.br/paradigma/>>. Acesso em : 29 abr. 2019.
- Bertol, C. E. & Souza, M. de. (2010). *Transgressões e adolescência: individualismo, autonomia e representações identitárias*. Psicologia: ciência e profissão, 30(4), 824-839. Atualizado em 29 set. 2017. Disponível em : <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000400012&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em : 30 nov. 2017.
- Bock, A. M. B. (2007). *A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores*. Psicologia Escolar e Educacional, 11(1), 63-76. Campinas, SP. Jan./Jun. 2007. Disponível em : <<https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572007000100007>>. Acesso em : 15/12/2017.
- Brasil, Ministério da Educação. (2017). *Censo Escolar 2017*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Brasília, DF. Disponível em : <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em : 15/07/2018.
- Brasil, Ministério dos Direitos Humanos. (2010). *Conselho Nacional dos Direitos Humanos (CONANDA)*. Disponível em : <<http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda>>. Acesso em : 14/10/2017.
- Cabette, E. L. S. (2012). *A criminologia no século XXI*. Disponível em : <<https://eduardocabette.jusbrasil.com.br/artigos/121937415/a-criminologia-no-seculo-xxi>>. Acesso em : 11/11/2017.
- Calil, M. I. (2003). *De menino de rua a adolescente: análise sóciohistórica de um processo de ressignificação do sujeito*. In S. Ozella. (Org.), *Adolescências Construídas: a visão da psicologia sóciohistórica*. Editora Cortez. São Paulo, SP. Disponível em : <<http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep127/adolescencia.htm>>. Acesso em 20/01/2018.
- Calzolari, I. (2015). *Vista como 'região mais violenta' do DF, Ceilândia é a 11ª em nº de mortes*. G1, globo.com. Brasília, DF. 27 mar. 2015. Disponível em : <<http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2015/03/vista-com-o-regiao-mais-violenta-do-df-ceilandia-e-11-em-n-de-mortes.html>>. Acesso em : 20/06/2018.
- Canal E. *Nos Caminhos do Audiovisual*. 19 fev. 2015. Disponível em : <<https://www.youtube.com/watch?v=IzCOuT6BFbw>>. Acesso em : 05 jun. 2015.
- Carone, C. (2016). *Gangues de Planaltina deflagram nova guerra em disputa por territórios*. Metrôpoles. Brasília, DF. 14 jun. 2016. Disponível em : <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/seguranca-df/gangues-de-planaltina-deflagram-nova-guerra-em-disputa-por-territorios>>. Acesso em : 15/07/2018.
- Costa, N. (2018). *Em apenas duas semanas, nove professores são agredidos em Porto Alegre*. Eu estudante. Porto Alegre, RS. 8 nov. 2018. Disponível em : <<https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu>-

estudante/ensino_educacaobasica/2018/11/08/ensino_educacaobasica_interna,718452/em- apenas-duas-semanas-nove-professores-sao-agredidos-em-porto-alegre.shtml>. Acesso em : 12/11/2018.

Declaração Universal Dos Direitos Humanos. (1948). *Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris*. 10 dez. 1948. Disponível em : <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em : 26 jun. 2017.

Duarte, H. *Violência é a principal preocupação dos alunos do ensino médio no Brasil*.

G1, Rio de Janeiro, RJ. Atualizado em 11 de ago. de 2017. Disponível em : <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2017/08/violencia-e-principal-preocupacao-dos-alunos-do-ensino-medio-no-brasil.html>>. Acesso em : 11 mai. 2018

Ferraz, E. & Almeida, N. *Com lesão na coluna, diretora de colégio no DF acusa pai de aluna de agressão*. TV Globo, Rio de Janeiro, RJ. 14 mar. 2018. Disponível em : <<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/com-lesao-na-coluna-diretora-de-colegio-no-df-acusa-pai-de-aluna-de-agressao.ghtml>>. Acesso em : 15 mai. 2018.

.....

Franco, R. *Ministério da segurança pública precisa integrar polícias do DF*. Sinpol-DF. Distrito Federal, DF. 16 fev. 2018. Disponível em : <<https://www.sinpoldf.com.br/noticias/2018/02/ministerio-da-seguranca-publica-precisa-integrar-as-policias-do-df.html>>. Acesso em : 31/07/2018.

Frota, A.M.M.C. (2007). *Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção*. Universidade Federal do Ceará – UFC. Disponível em : <<http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/html/v7n1a13.htm>>. Acesso em 29/12/2017.

G1. (2017). *Alunos e professores abandonam escola com medo da violência no Piauí*. G1, globo.com. Teresina, PI. Atualizado em 03. Fev. 2016. Disponível em : <<http://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2016/02/alunos-e-professores-abandonam-escola-com-medo-da-violencia-no-piaui.html>>. Acesso em : 13/07/2018.

G1. (2018). *Professora com down rebate crítica de desembargadora que publicou fake news sobre Marielle: 'Quem discrimina é criminoso'*. G1, globo.com. Rio Grande do Norte, RN. 20 mar. 2018. Disponível em : <<https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/professora-com-down-rebate-critica-de-desembargadora-quem-discrimina-e-criminoso.ghtml>>. Acesso em : 21 ago. 2018.

Garrido, A. C. O. *Fatores sociais de criminalidade*. Faculdade Atenas, Paracatu - MG, n. 1, nov. 2007. Disponível em : <<http://www.atenas.edu.br/Faculdade/arquivos/NucleoIniciacaoCiencia/REVISTAS/REVIST2007/5.pdf>>. Acesso em : 6 novembro 2017.

- Libâneo, J.C. (1998). *Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente*. Editora Cortez. São Paulo, SP. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/EE%80%80HOLoS%EE%80%81/article/viewFile/53/57>>. Acesso em: 14/11/2017.
- Libâneo, J.C. *Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. Edições Loyola, São Paulo, SP, 21ª edição, jun. 2006. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=XQj_h7KJqBgC&pR&sa=X&ved=0ahUKEwiXruT2vt_ZAhWDDZAKHVeZjMQ6AEIJjAA#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 18/11/2018.
- Mariz, R. & Ferreira, P. (2016). *Cerca de 40% dos professores da rede pública não têm formação adequada*. O globo. 29 mar. 2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/cerca-de-40-dos-professores-da-rede-publica-nao-tem-formacao-adequada-18971625>>. Acesso em: 19/11/2017.
- Marques, M. (2017). *Em uma semana DF registra 8 episódios de mortes violentas*. G1, globo.com. Distrito Federal, DF. Atualizado em 25 set. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/em-um-a-sem-ana-df-registra-8-episodios-de-mortes-violentas.ghtml>>. Acesso em: 25/09/2018.
- Martins, D. C. *O Estatuto da Criança e do Adolescente e a política de atendimento a partir de uma perspectiva sócio-jurídica*. Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 4, n. 1, 2004. Disponível em: <www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/71/73>. Acesso em: 27/07/2017.
- Menezes, C. (2017). *Noções de Criminologia*. Instituto Marconi. Disponível em: <<https://www.doraci.com.br/files/criminologia.pdf>>. Acesso em: 14/11/2017.
- Nações Unidas no Brasil - ONUBR - (2017), *Brasil é 10º país que mais mata jovens no mundo; em 2014, foram mais de 25 mil vítimas de homicídio*. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/brasil-e-10o-pais-que-mais-mata-jovens-no-mundo-em-2014-foram-mais-de-25-mil-vitimas-de-homicidio/>>. Acesso em: 20/12/2017.
- O globo online. (2010). *Sensação de insegurança no Brasil é a maior do mundo*. Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/brasil/sensacao-de-inseguranca-no-brasil-a-maior-do-mundo-diz-onu-729145.html>>. Acesso em: 19/03/2018.
- Osório, M. *Percursos Socioeconômicos do Rio Janeiro*. Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013 de <www.ie.ufrj.br/imagens/pesquisa/pesquisa/textos_sem_peq/texto1009.pdf>. Acesso em: 25/09/2017.
- Pádua, V. A. de. (2015). *Edwin H. Sutherland e a Teoria da Associação Diferencial*. Conteúdo Jurídico. Brasília, DF. 24 mar. 2015. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.52802&seo=1>>. Acesso em: 11/11/2017.

- Paganini, J. (2011) *A Criança e o adolescente no Brasil: uma história de tragédia e sofrimento*. Boletim Jurídico. Disponível em: <<http://www.boletimjuridico.com.br/doutrina/texto.asp?id=2195>>. Acesso em: 18/12/2017.
- Persita, H., et al. (2013). *Criminalidade e violência juvenil: resultados de um estudo europeu sobre delinquência e prevenção: materiais de apoio à formação de profissionais de forças policiais*. You Prev. 2013. Disponível em: <http://www.youprev.eu/pdf/YouPrev_CE_Materiais_Police_PT.pdf>. Acesso em: 06/04/2017.
- Pontes, F. (2018). *Insegurança leva povo a desacreditar na democracia e no país*. Agência Brasil: 1 mar. 2018. Disponível em: <<https://br.noticias.yahoo.com/inseguran%C3%A7a-leva-povo-desacreditar-na-180955503.html>>. Acesso em: 19/03/2018.
- Rabello, E. T. & Passos, J. S. *Vygostsky e o desenvolvimento humano*. Disponível em: <<file:///D:/MESTRADO%20UAA/MESTRADO%201%C2%BA%20e%20%C2%BA%20M%C3%93DULOS/Adolesc%C3%Aancia/Vygostky%20e%20o%20desenvolvimento%20humano.pdf>>. Consultado em: 30/09/2017.
- Romero, A. P. H. & Noma, A. K. (2014). *A educação para todos e a inclusão escolar: o que propõem as agências internacionais*. UNESCO: Paris. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem09pdf/sm09ss04_02.pdf>. Acesso em: 02/02/2018.
- Silva, A.M. (2003). Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira. In Caderno CEDES, v.23, n. 61, p. 283-301. Campinas, SP. Dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21/11/2017.
- Tenente, L. & Fajardo, V. (2017). *Brasil é #1 no ranking da violência contra professores: entenda os dados e o que se sabe sobre o tema*. G1. Atualizado em 22 ago. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-e-1-no-ranking-da-violencia-contra-professores-entenda-os-dados-e-o-que-se-sabe-sobre-o-tema.ghtml>>. Acesso em: 02/04/2018.
- Uribe, G. (2013). *Cresce participação de crianças e adolescentes em crimes*. O Globo. Caderno Brasil. São Paulo, SP. 28 abr. 2013. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/cresce-participacao-de-criancas-adolescentes-em-crimes-8234349#ixzz4gPEK4ERk>>. Acesso em: 07/07/2017.
- Urrutia, M., Barrios, S., Gutiérrez, M. & Mayorga, M. (2014). *Métodos ótimos para determinar validez de contenido*. Educación Médica Superior, 28(3). Disponível em: <<http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/301/192>>. Acesso em: 08/03/2018.

Veiga, I.P.A. (2003). *Inovações e Projeto Político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?*. In Caderno CEDES, v.23, n. 61, p. 267-281. Campinas, SP. Dez. 2003. Disponível em: <<http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25/11/2017.

Waiselfisz, J. J. (2015). *Mapa da Violência 2015 – Adolescentes de 16 e 17 anos no Brasil*. FLACSO - Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais. Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2015_adolescentes.php. Acesso em: 17/07/2017.

Waiselfisz, J. J. (2016). *Mapa da Violência 2016: Homicídios por Arma de Fogo no Brasil*. FLACSO, Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf>. Acesso em: 17/07/2017.

A P Ê N D I C E S

Apêndice 1: Questionário sobre vulnerabilidades sociais aplicado aos professores.

QUESTIONÁRIO SOBRE VULNERABILIDADES SOCIAIS

PARA PROFESSORES

Estimado (a) professor (a):

Este questionário forma parte de uma investigação pela qual pretendemos conhecer as condutas inadequadas que ocorrem no contexto escolar. Pedimos sua participação porque ela é importante.

Leia as instruções e, por gentileza, responda todas as perguntas.

Agradecemos por sua colaboração!

DADOS GERAIS

1) Formação:

Graduação		Doutorado	
Pós-Graduação		Pós-Doutorado	
Mestrado		Outras Especializações	

2) Idade:

Menos de 30 anos		Entre 30 e 40 anos		Mais de 40 anos	
------------------	--	--------------------	--	-----------------	--

3) Sexo:

Homem		Mulher	
-------	--	--------	--

4) Tempo de atuação profissional no serviço público:

Até 3 anos		De 4 a 10 anos		Mais de 10	
------------	--	----------------	--	------------	--

5) Participou de capacitações/formações com ênfase na resolução de conflitos no ambiente escolar?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

COTIDIANO ESCOLAR

6) Dos seguintes desafios, marque os que ocorrem com maior frequência em sua sala de aula (pode marcar mais de uma opção).

Indisciplina dos estudantes		Desvalorização do professor		Deficiências nas aprendizagens	
Participação dos estudantes		Violências		Abandono escolar	
Falta de interesse dos estudantes		Ausência do professor		Políticas Públicas ineficazes	
Reprovação		Ausência da família		Falta de apoio da gestão	
Desmotivação do professor		Ausência dos estudantes (faltas)		Falta de didática do professor	

7) Assinale as opções que mais geram violências no ambiente escolar (pode marcar mais de uma opção).

Desrespeito		Instalações e estrutura física		Competições	
Conflitos		Disputas por território		Gangues	
Pobreza		Consumo de álcool		Orientação Sexual	
Alienação política		Consumo de outras drogas		Relacionamentos	
Questões de gênero		Insegurança no perímetro		Desestrutura familiar	

CONDUTAS NO CONTEXTO ESCOLAR

8) Das seguintes condutas, marque as que ocorrem na escola (pode marcar mais de uma opção).

Agressão verbal		Depredação do patrimônio público		Exclusão social	
Agressão física		Discriminação por gênero		Uso de armas brancas	
Vandalismo		Discriminação racial		Uso de arma de fogo	
Ameaça		Consumo de álcool		Violência Sexual	
Roubo		Consumo de outras drogas		<i>Bullying</i>	
Homicídio		Invasão da instituição por estranhos		<i>Cyberbullying</i>	

CONDUTAS FORA DO RECINTO ESCOLAR

9) Das seguintes condutas, marque as que ocorrem fora do recinto escolar (pode marcar mais de uma opção).

Vandalismo		Falta de iluminação		Falta de presença policial	
Roubo		Consumo de álcool		Disputas entre gangues, bairros	
Estupro		Consumo de outras drogas		Precariedade das vias públicas (buracos, mato alto, entulho etc)	
Homicídio		Venda de drogas		A tropelamento e/ou outros acidentes no trânsito	

RELAÇÃO PROFESSOR/ESTUDANTE

10) Das seguintes opções, assinale as condutas que condizem com a realidade da escola (pode marcar mais de uma opção).

Há agressão física entre estudantes.	
Há estudantes que agredem professores fisicamente.	
Estudantes insultam uns aos outros.	
Estudantes insultam professores.	
Estudantes danificam carro do professor.	
O professor ridiculariza o estudante.	
Há professores autoritários.	
A aula é interrompida por indisciplina dos estudantes.	

Apêndice 2: Questionário sobre vulnerabilidades sociais aplicado aos estudantes.

QUESTIONÁRIO SOBRE VULNERABILIDADES SOCIAIS

PARA ESTUDANTES

Estimado (a) estudante:

Este questionário forma parte de uma investigação pela qual pretendemos conhecer as condutas inadequadas que ocorrem no contexto escolar. Pedimos sua participação porque ela é importante.

Leia as instruções e, por gentileza, responda todas as perguntas.

Agradecemos por sua colaboração!

DADOS GERAIS

11) Formação:

Cursando Ensino Médio		Cursando EJA	
-----------------------	--	--------------	--

12) Idade:

Menos de 15 anos		Entre 15 e 17 anos		18 anos ou mais	
------------------	--	--------------------	--	-----------------	--

13) Sexo:

Homem		Mulher	
-------	--	--------	--

14) Qual sua situação no ensino público?

Nunca reprovou.		Já reprovou.	
-----------------	--	--------------	--

15) Participou de atividades com ênfase na resolução de conflitos no ambiente escolar?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

COTIDIANO ESCOLAR

16) Dos seguintes desafios, marque os que ocorrem com maior frequência em sua sala de aula (pode marcar mais de uma opção).

Indisciplina dos estudantes		Desvalorização do professor		Deficiência nas aprendizagens	
-----------------------------	--	-----------------------------	--	-------------------------------	--

Participação dos estudantes		Violências		Abandono escolar	
Falta de interesse dos estudantes		Ausência do professor		Políticas Públicas ineficazes	
Reprovação		Ausência da família		Falta de apoio da gestão	
Desmotivação do professor		Ausência dos estudantes (faltas)		Falta de didática do professor	

17) Assinale as opções que mais geram violências no ambiente escolar (pode marcar mais de uma opção).

Desrespeito		Instalações e estrutura física		Competições	
Conflitos		Disputas por território		Gangues	
Pobreza		Consumo de álcool		Orientação Sexual	
Alienação política		Consumo de outras drogas		Relacionamentos	
Questões de gênero		Insegurança no perímetro		Desestrutura familiar	

CONDUTAS NO CONTEXTO ESCOLAR

18) Das seguintes condutas, marque as que ocorrem na escola (pode marcar mais de uma opção).

Agressão verbal		Depredação do patrimônio público		Exclusão social	
Agressão física		Discriminação por gênero		Uso de armas brancas	
Vandalismo		Discriminação racial		Uso de arma de fogo	
Ameaça		Consumo de álcool		Violência Sexual	
Roubo		Consumo de outras drogas		<i>Bullying</i>	
Homicídio		Invasão da instituição por estranhos		<i>Cyberbullying</i>	

CONDUTAS FORA DO RECINTO ESCOLAR

19) Das seguintes condutas, marque as que ocorrem fora do recinto escolar (pode marcar mais de uma opção).

Vandalismo		Falta de iluminação		Falta de presença policial	
------------	--	---------------------	--	----------------------------	--

Roubo		Consumo de álcool		Disputas entre gangues, bairros	
Estupro		Consumo de outras drogas		Precariedade das vias públicas (buracos, mato alto, entulho etc)	
Homicídio		Venda de drogas		A tropelamento e/ou outros acidentes no trânsito	

RELAÇÃO PROFESSOR/ESTUDANTE

20) Das seguintes opções, assinale as condutas que condizem com a realidade da escola (pode marcar mais de uma opção).

Há agressão física entre estudantes.	
Há estudantes que agridem professores fisicamente.	
Estudantes insultam uns aos outros.	
Estudantes insultam professores.	
Estudantes danificam carro do professor.	
O professor ridiculariza o estudante.	
Há professores autoritários.	
A aula é interrompida por indisciplina dos estudantes.	

ANEXOS

Anexo 1: Declaração de participação de pesquisa.



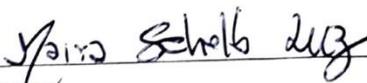
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ASUNCION –UAA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN
MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

DECLARACIÓN

Eu. Maira Schelb Luz. DECLARO para os devidos fins que aceito participar da pesquisa “Educação Comunitária: Prevenção de Violências no Contexto Escolar”. Como professora da escola: Centro Educacional São Bartolomeu de São Sebastião, Brasília-DF, participante do processo de pesquisa, sirvo-me de fonte de informação e articuladora para o trabalho de investigação proposto pela estudante mestranda Paula Ribeiro e Oliveira, da Universidade Autônoma de Assunção, no período de 01 de agosto de 2018 a 30 de novembro de 2018.

Por ser verdade, firmo de próprio punho esta declaração.

Brasília-DF, 22 de abril de 2019.



Assinatura
Participante da pesquisa

Anexo 2: Declaração de participação de pesquisa.



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ASUNCION –UAA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN
MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

DECLARAÇÃO

Eu, Adriana de B. Ribeiro Sousa, DECLARO para os devidos fins que aceito participar da pesquisa “Educação Comunitária: Prevenção de Violências no Contexto Escolar”. Como diretora da escola: Centro Educacional 07 de Ceilândia, Brasília-DF, participante do processo de pesquisa, sirvo-me de fonte de informação e articuladora para o trabalho de investigação proposto pela estudante mestranda Paula Ribeiro e Oliveira, da Universidade Autônoma de Assunção, no período de 01 de agosto de 2018 a 30 de novembro de 2018.

Por ser verdade, firmo de próprio punho esta declaração.

Brasília-DF, 24 de abril de 2019.

Adriana de Barros Ribeiro Sousa
Diretora - Mat. 204.030-0
BODF N° 10 de 01/02/2019
Centro Ed. 07 de Ceilândia

Assinatura
Participante da pesquisa

Anexo 3: Declaração de participação de pesquisa.



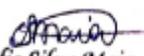
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ASUNCION –UAA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN
MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

DECLARAÇÃO

Eu, Eudis Silva Maia, DECLARO para os devidos fins que aceito participar da pesquisa “Educação Comunitária: Prevenção de Violências no Contexto Escolar”. Como supervisora da escola: Centro Educacional 03 de Planaltina, Brasília-DF, participante do processo de pesquisa, sirvo-me de fonte de informação e articuladora para o trabalho de investigação proposto pela estudante mestranda Paula Ribeiro e Oliveira, da Universidade Autónoma de Assunção, no período de 01 de agosto de 2018 a 30 de novembro de 2018.

Por ser verdade, firmo de próprio punho esta declaração.

Brasília-DF, 23 de abril de 2019.


Eudis Silva Maia
Supervisora - Mat. 223.809-8
Centro Educacional 03 de Planaltina
DF Nº 139 36/07/2015 Pág. 1º

Assinatura

Participante da pesquisa

Anexo 4: Declaração de desenvolvimento de pesquisa.



**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ASUNCION –
UAA**
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA
COMUNICACIÓN
MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO E SIGILO

Eu, **PAULA RIBEIRO E OLIVEIRA**, CPF: **006.042.571-71**, Mestranda em Ciências da Educação, Pesquisadora da investigação: **EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA: PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR**, declaro que mantereí sigilo total acerca dos participantes da pesquisa bem como dos dados obtidos e que os resultados somente serão usados para fins acadêmicos restritos à Universidad Autónoma de Asunción –UAA.

Brasília-DF, 18 de abril de 2019.

Paula Ribeiro e Oliveira

Paula Ribeiro e Oliveira
Pesquisadora
CPF: 006.042.571-71