

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA DO HORTO SALLES TIELLET

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE REDUÇÃO E PREVENÇÃO DOS CONFLITOS E DA
VIOLÊNCIA EM AMBIENTE ESCOLAR DO ESTADO DE MATO GROSSO, NO
PERÍODO DE 2003-2010, E OS REFLEXOS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO
MUNICÍPIO DE CÁCERES.

São Leopoldo
2012

MARIA DO HORTO SALLES TIELLET

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE REDUÇÃO E PREVENÇÃO DOS CONFLITOS E DA
VIOLÊNCIA EM AMBIENTE ESCOLAR DO ESTADO DE MATO GROSSO, NO
PERÍODO DE 2003-2010, E OS REFLEXOS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO
MUNICÍPIO DE CÁCERES.

Tese apresentada como requisito para a obtenção do título
de Doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS

Orientadora: Dr^a Berenice Corsetti

São Leopoldo
2012

Ficha catalográfica

T562p Tiellet, Maria do Horto Salles

Política pública de redução e prevenção dos conflitos e da violência em ambiente escolar no estado do Mato Grosso, no período de 2003-2010, e os reflexos nas escolas estaduais do município de Cáceres / por Maria do Horto Salles Tiellet. – 2012. 362 f. : il., 30cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Berenice Corsetti.

1. Educação - Violência. 2. Ambiente escolar. 3. Conflito.

Catálogo na Fonte:
Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

MARIA DO HORTO SALLES TIELLET

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE REDUÇÃO E PREVENÇÃO DOS CONFLITOS E DA
VIOLÊNCIA EM AMBIENTE ESCOLAR DO ESTADO DE MATO GROSSO, NO
PERÍODO DE 2003-2010, E OS REFLEXOS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO
MUNICÍPIO DE CÁCERES.

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção
do título de Doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS

Aprovado em 27 de fevereiro de 2012

BANCA EXAMINADORA

Dr^a Berenice Corsetti – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Dr^a Josiane Magalhães – Universidade do Estado de Mato Grosso

Dr^a Marta Luz Sisson de Castro – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Dr^a Mari Margarete Forster – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Dr^a Flávia Werle – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Ao Flávio Augusto Tiellet, meu esposo, pelo companheirismo, incentivo, confiança, amor e partilha nos trinta e dois anos do nosso convívio.

Aos meus filhos, Antônio Augusto e Pedro Augusto, razões do meu esforço, da minha luta e jornada no mundo em busca do que acredito.

A minha mãe, sogra, irmãos e cunhados pelo constante incentivo e apoio.

AGRADECIMENTOS

A produção deste estudo só foi possível graças ao incentivo, ao apoio e à contribuição direta e indireta de pessoas e instituições. A elas a minha gratidão.

À Fundação de Apoio a Pesquisa do Estado de Mato Grosso que forneceu apoio financeiro, em forma de bolsa, o que possibilitou fixar residência em São Leopoldo e arcar com as despesas da pesquisa.

À minha orientadora, Professora Dr^a Berenice Corsetti, pela acolhida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, pela compreensão, paciência, estímulo e principalmente por ter acreditado em mim. Aos funcionários e ao corpo docente, especialmente: Dr Danilo Romeu Streck, Dr^a Beatriz Terezinha Daudt Fischer, Dr^a Eli Terezinha Henn Fabris, Dr^a Maria Isabel da Cunha, Dr^a Rosane Molina e Dr Luis Henrique Sommer.

Agradeço aos diretores das escolas pesquisadas, ao Comandante da Polícia Militar da Regional VI pelas indicações, aos policiais que se prontificaram a participar da pesquisa e ao Gerente de projetos educacionais da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.

Aos doutores Dr. Altair Alberto Fávero, Dr^a Josiane Magalhães, Dr^a Mari Margarete Forster e Dr^a Flávia Werle pelo muito que contribuíram para a qualificação e finalização deste estudo, o meu mais sincero obrigado. E aos colegas da Turma de 2008 pelo apoio que mutuamente nos dávamos; aos bolsistas da linha de pesquisa em Educação, História e Política pela gentileza, especialmente a Dilmar Kistemacher. Um agradecimento sincero a Lou Zanetti pelo profissionalismo e paciência em ler e fazer as correções de língua portuguesa.

Agradeço ao meu esposo e companheiro Flávio Augusto Tiellet por ter sempre incentivado a minha carreira acadêmica, sem nunca ter colocado obstáculo e pela infinita compreensão e confiança em meus momentos de afastamento do seu convívio. Ao meu filho Antônio Augusto Tiellet que esteve comigo durante dois anos e meio quando da minha passagem por São Leopoldo e foi responsável pelos dias de descontração, alegria, lembranças de nossa casa, dos nossos cães. Ao meu filho Pedro Augusto Tiellet que permaneceu em Mato Grosso e sei o quanto sofreu pelo nosso afastamento, diminuído pelas conversas ao telefone para aplacar a saudade e diminuir a solidão e a distância.

Agradeço a minha mãe, sogra, irmãos, cunhados que deram todo o apoio necessário a minha estada no Rio Grande do Sul.

Aos amigos e colegas: Ms. Maria da Penha Fornanciari Antunes, Ms. José Ferreira da Costa, Dr. Aparecido de Assis, Dr^a Ana Lúcia Artioli, Dr^a Graciela Constantino, Guilherme A. Vargas, que durante os dois anos e meio em que estive longe me deixaram a par dos acontecimentos referentes à Universidade do Estado de Mato Grosso, e ao departamento de Pedagogia no qual sou lotada, ao município de Cáceres e ao Estado de Mato Grosso. E as pessoas que direta ou indiretamente ajudaram na elaboração desse estudo com informações e dados, os meus agradecimentos sinceros.

Problema Social

*Se eu pudesse eu dava um toque em meu destino
Não seria um peregrino nesse imenso mundo cão
Nem o bom menino que vendeu limão
Trabalhou na feira pra comprar seu pão
Não aprendia as maldades que essa vida tem
Mataria a minha fome sem ter que roubar ninguém
Juro que nem conhecia a famosa Funabem
Onde foi a minha morada desde os tempos de neném
É ruim acordar de madrugada pra vender bala no trem
Se eu pudesse eu trocava meu destino
Hoje eu seria alguém
Seria um intelectual
Mas como não tive chance de ter estudado em colégio legal
Muitos me chamam de pivete
Mas poucos me deram um apoio moral
Se eu pudesse eu não seria um problema social.*

(Composição: Guará/Fernandinho; Cantor: Seu Jorge)

RESUMO

Neste estudo apresentam-se os princípios, as diretrizes e as orientações educacionais e/ou de segurança que orientaram as políticas de redução e prevenção da violência no ambiente escolar; identificam-se alianças, modelos, discursos e concepções subjacentes que sustentam a aproximação entre a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública de Mato Grosso (SEJUSP). Discute-se a temática da redução e prevenção da violência no ambiente escolar à luz da teoria dos autores: Zygmunt Bauman e Sergio Francisco Carlos Graziano Sobrinho que contribuem com seus estudos para a discussão sobre a relação neoliberalismo/violência e os reflexos na formulação das iniciativas públicas de redução e prevenção da violência. A pesquisa é qualitativa, e utilizam-se como instrumentos de coleta de dados fontes documentais e questionário aberto, e a abordagem ancora-se em Maria Cecília Minayo. O estudo aponta para a projeção do pensamento neoliberal na formulação das iniciativas públicas de redução e prevenção dos conflitos e da violência no ambiente escolar mato-grossense, sendo que no período de 2003 a 2010 a SEJUSP delineou ações para as escolas, desenvolvendo projetos e programas sociais e educacionais que consolidaram a presença de agentes de segurança pública nos estabelecimentos de ensino com a justificativa de proteger os atores e manter a ordem daqueles classificados pela escola e a sociedade como mal-educados, problemáticos e desajustados. Embora convocasse a sociedade para discutir o problema da violência no ambiente escolar, a SEDUC teve participação secundária na elaboração das estratégias de segurança, as quais foram definidas sob o prisma da SEJUSP, mesmo que as manifestações ocorridas em ambiente escolar não fossem caso de polícia. Os projetos, programas e ações originárias da SEDUC voltados à redução e prevenção da violência no ambiente escolar tiveram desenho policial quando deveriam ser ações pedagógicas e educacionais.

Palavras-chave: Violência. Ambiente escolar. Conflito. Políticas públicas.

ABSTRACT

This study presents the principles, guidelines and educational guidelines and/or security that have guided the policies of reducing and preventing violence in the school environment; identify alliances, models, speeches and underlying concepts that underpin the rapprochement between the Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) and the Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP) of Mato Grosso.

It discusses the theme of reducing and preventing violence in the school environment according to the theory of authors: Zygmunt Baumam and Sergio Francisco Carlos Graziano Sobrinho, which contribute with their studies for the discussion about the relationship of neoliberalism/violence and reflected in the formulation of public initiatives for reducing and preventing violence. The research is qualitative and used as data collection instruments, documentary sources and open questionnaire, the approach is anchored in Maria Cecilia Minayo.

The study points to the projection of the neoliberal thought in the formulation of public initiatives of reduction and prevention of conflicts and violence in the school environment of Mato Grosso, in the period of 2003 to 2010 the SEJUSP outlined actions to schools, developing social and educational projects and programs that strengthened the presence of public safety officers in educational establishments with the justification to protect the actors and keep order of those whose were classified by the school and society as impolite, problematic and misfits.

Although it had called society out to discuss the problem of violence in the school environment, SEDUC had secondary participation in drafting the security strategies, which were defined on the prism of SEJUSP, even the situations that happened in school environment weren't police case. Projects, programs and actions originating of SEDUC directed to prevention of violence in the school environment had police drawing when should be educational and pedagogical actions.

Keywords: Violence. School environment. Conflict. Public policy.

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

FIGURA 1-	Localização dos bairros da área urbana do município de Cáceres.	45
FIGURA 2-	Influência dos organismos internacionais nas iniciativas de enfrentamento da violência no contexto escolar no ano 2000-2010.	114
FIGURA 3-	Categorias do conflito no meio escolar.	152
GRÁFICO 1-	Número de habitantes segundo a faixa etária.	216

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1-	Relação por ano, nível, autor e título dos trabalhos na base de teses e dissertações da CAPES, que tratam da violência do ponto de vistas das políticas de redução e prevenção.	22
QUADRO 2-	Relação por ano, nível, autor e título dos trabalhos na base de teses e dissertações da CAPES que discutem da polícia militar na escola.	25
QUADRO 3-	Relação por ano, nível, autor e título dos trabalhos na base de teses e dissertações da CAPES, que tratam da violência no Estado de Mato Grosso em seus múltiplos aspectos.	27
QUADRO 4-	Relação entre os objetivos da pesquisa e as questões descritivas dos questionários.	50
QUADRO 5-	Relação entre os objetivos da pesquisa e os tópicos identificados nas fontes de “papel”.	56
QUADRO 6-	Visualização do tratamento e análise dos dados.	63
QUADRO 7-	Síntese da natureza dos atos infracionais praticados por estudantes e a identificação dos denunciante junto a Delegacia Especializada do Adolescente no período de 2004-2010.	203
QUADRO 8-	Iniciativas públicas do Estado de Mato Grosso de redução da violência no ambiente escolar, ações executadas e projetos de lei propostos a cada ano.	225

LISTA DE TABELAS

TABELA 1-	Estudos pesquisados do período de 1987 a 2009 da base da Capes.	21
TABELA 2-	Posição das cinco maiores cidades mato-grossenses em número populacional e o índice de homicídios de crianças, adolescentes e jovens entre 15 a 14 anos segundo o Mapa da Violência publicados no período de 2008 a 2010.	40
TABELA 3-	Matrículas das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio, Censo de 2008.	44
TABELA 4-	Comparativo das tipologias dos atos infracionais registrados na DEA no ano de 1997 e no período de 2004-2010.	200
TABELA 5-	Natureza dos atos infracionais registrados nos Boletins de Ocorrência da DEA de Cáceres no período de 2004-2007, segundo a idade.	202
TABELA 6-	Dados percentuais comparativos da renda apropriados entre ricos e pobres residentes no município de Cáceres, segundo o ano de 1991 e o ano de 2000.	218

LISTA DE SIGLAS

AAE	Apoio Administrativo Educacional
AC	Estado do Acre
ACADEPOL	Academia de Polícia Judiciária Civil
AL/MT	Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso
AM	Estado do Amazonas
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AP	Estado do Amapá
APM	Associação de Pais e Mestres
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CAIC	Escola Criança Cidadã
CBM/MT	Corpo de Bombeiros Militar de Mato Grosso
CEOM/MT	Escola Estadual Onze de Março
CFI	Corporação Financeira Internacional
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CIAVE	Congresso Ibero-Americano Sobre Violência nas Escolas
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEN	Conselho Estadual de Entorpecentes
CONSEG	Conferência Nacional de Segurança Pública
COCRIJAPAN	Cooperativa de Criadores de Jacaré do Pantanal
CPE	Coordenadoria de Projetos Educacionais
CT/Cáceres	Conselho Tutelar de Cáceres
CTPS	Carteira de Trabalho e Previdência Social
DARE	<i>Drugs Abuse Resistance Education</i>
DEA/Cáceres	Delegacia Especializada do Adolescente
DEIJ	Delegacia Especializada da Infância e do Adolescente
DEM	Partido Democrata
DO/MT	Diário Oficial do Estado de Mato Grosso
DRE/Cuiabá	Delegacia Especializada de Repressão aos Entorpecentes
DST/Aids	Doenças Sexualmente Transmissíveis/ Síndrome de Imunodeficiência Adquirida
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMBRATEL	Empresa Brasileira de Telecomunicações S. A.
FAPEMAT	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso
FIDPEx	Fundo Institucional de Desenvolvimento da Pesquisa e de Extensão
FIFA	Federação Internacional de Futebol Associado
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNSP	Fundo Nacional de Segurança Pública
GEDI/MT	Gerência de Projetos Educativos
GPS	<i>Global Positioning System</i>
IBGE	Instituto Brasileiro Geografia e Estatística
IAD	Agência Internacional para o Desenvolvimento
ICSID	Centro Internacional para Conciliação de Divergências nos Investimentos
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituto de Ensino Superior
IESC	Instituto de Ensino Superior de Cáceres
ILANUD	Instituto Latino-americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente
IOMAT	Imprensa Oficial do Estado de Mato Grosso
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
MIGA	Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais

MOBRAL	Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização
MT	Estado do Mato Grosso
NCVS	<i>National Crime Victimization Survey</i>
NEV	Núcleo de Estudos da Violência
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura.
OEVS	Observatório Europeu da Violência no Meio Escolar
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OMS	Organização Mundial da Saúde
PA	Estado do Pará
PAS/MT	Programa Ações de Segurança Pública do Governo de Estado
PB	Estado de Pernambuco
PC	Polícia Civil
PCNs	Parâmetro Curriculares Nacionais
PEA	População Economicamente Ativa
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PI	Estado do Piauí
PIAPS	Plano de Integração e Acompanhamento de Programas Sociais de Prevenção da Violência
PIB	Produto Interno Bruto
PIB <i>per capita</i> -	Produto Interno Bruto <i>per capita</i>
PJC	Polícia Judiciária Civil
PM	Polícia Militar
PMMT	Polícia Militar de Mato Grosso
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	Partido Popular
PPA	Plano Plurianual
PPC	Paridade por Poder de Compra
PPS	Partido Popular Socialista
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
PROSOL/MT	Fundação de Promoção Social de Mato Grosso
PROMEDLAC	Comitê Internacional Regional do Projeto principal para a Educação
PRONASCI	Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QOPM/PR	Quartel de Operações da Polícia Militar do Paraná
RETIS	Grupo de pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro
RIMA	Impacto do Meio Ambiente
RO	Estado de Rondônia
RR	Estado de Roraima
SAD/MT	Secretaria de Estado de Administração de Mato Grosso
SAGP/MT	Secretaria Adjunta de Gestão de Políticas Institucionais de Pessoal
SAPE/MT	Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SDF/MT	Superintendência de Desenvolvimento de Formação de Professores de Mato Grosso
SEB/MEC	Secretaria de Educação Básica
SEC/MT	Secretaria de Estado de Cultura do Mato Grosso
SECAD/MEC	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECITEC/MT	Secretaria de Estado de Ciências e Tecnologia de Mato Grosso
SECOM/MT	Secretaria de Estado de Comunicação Social de Mato Grosso
SEDUC/MT	Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso
SEE/SP	Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
SEED/PR	Secretaria Estadual de Educação do Paraná
SEEL/MT	Secretaria de Estado Esporte e Lazer de Mato Grosso
SEJUSP/MT	Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública de Mato Grosso
SENASP	Secretaria Nacional de Segurança Pública
SEPLAN/MT	Secretaria de Estado de Planejamento de Mato Grosso
SES/MT	Secretaria de Estado de Saúde de Mato Grosso
SESP/MT	Secretaria de Estado de Segurança Pública de Mato Grosso
SETEC/MT	Secretaria de Trabalho, Emprego, Cidadania e Assistência Social de Mato Grosso.

SINTEP/MT	Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso
SINE/MT	Sistema Nacional de Empregos/MT
SM	Salário Mínimo
SUEB/MT	Superintendência da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultural.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNODC	Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crimes
USA	União Social de Assistência
USP	Universidade de São Paulo
ZPE	Zona de Processamento de Exportação

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
1 DELINEAMENTO DA PESQUISA: O CAMINHO DO PENSAMENTO	31
1.1 POLÍTICA PÚBLICA:ÁREA DE CONHECIMENTO	37
1.2 RECORTE GEOGRÁFICO DA PESQUISA: CRITÉRIO DE ESCOLHA	39
1.3 SUJEITOS DA PESQUISA	43
1.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	48
1.4.1 Questionário	50
1.4.2 Fontes de “Papel”	54
1.5 TRATAMENTO, SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	56
2 VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR, SEGURANÇA PÚBLICA E GLOBALIZAÇÃO	64
2.1 GLOBALIZAÇÃO E VIOLÊNCIA	64
2.2 GLOBALIZAÇÃO, JUVENTUDE,SEGURANÇA	76
2.3 GLOBALIZAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE REDUÇÃO E PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR	87
2.3.1 Políticas públicas de redução e prevenção da violência no ambiente escolar: educação e segurança	92
2.3.1.1 Política de segurança e violência no ambiente escolar	101
2.3.1.2 Política educacional e violência no ambiente escolar	108
3 CONFLITOS E SEUS DESREGULAMENTOS NO AMBIENTE ESCOLAR: CARACTERÍSTICAS E DEFINIÇÕES	115
3.1 BREVE PANORAMA HISTÓRICO E MUNDIAL DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR	115
3.2 PERCEPÇÃO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS SOBRE OS CONFLITOS E A VIOLÊNCIA	129
3.2.1 Organismos Internacionais e a Violência no Ambiente Escolar	132
3.3 CONFLITOS E SEUS DESREGULAMENTOS: VIOLÊNCIA E MICROVIOLÊNCIA	139
3.3.1 Conflitos no Ambiente Escolar	146
3.3.2 Desregulamento do Conflito no Ambiente Escolar	149
4 FATORES/AÇÕES/ENLACES DISCURSIVOS NA FORMULAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE REDUÇÃO E PREVENÇÃO DOS CONFLITOS E DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR NO ESTADO DE MATO GROSSO: ANÁLISE	158
4.1 DECISÃO: TRAÇADO DAS INTERVENÇÕES	158
4.1.1 Gestão: período 2003-2006	160
4.1.2 Gestão: período 2007-2010	166
4.2 DECISÃO: CONTEXTO EXTERNO	183
4.3 DECISÃO: RETÓRICA DOS GESTORES	192
4.3.1 Violência Urbana e os Conflitos na Escola	193
4.3.2 Conflitos, Violência e o Uso e Comércio de Droga na Escola	195
4.3.3 Características e Motivações dos Conflitos e da Violência em Ambiente Escolar	196
4.3.4 SEJUSP e a Violência em Ambiente Escolar	204
4.3.5 Agentes de Segurança Pública no Estabelecimento de Ensino	205
4.3.6 Medo da Violência no Ambiente Escolar	209
4.3.7 Perfil dos Alunos Envolvidos em Conflitos e Violências no Ambiente Escolar	211

4.3.8 Juventude e Violência	214
4.4 PROPOSIÇÕES: FORMULAÇÃO DA POLÍTICA	219
5 POLÍTICA DE SEGURANÇA PÚBLICA DE REDUÇÃO E PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR MATO-GROSSENSE	228
ELEMENTOS DE SÍNTESE	228
CONSIDERAÇÕES FINAIS	257
REFERÊNCIAS	261
APÊNDICE A- Questionário segmento dos Diretores	289
APÊNDICE B- Questões encaminhadas a SEDUC	290
APÊNDICE C- Questionário segmento da Polícia Militar	291
APÊNDICE D- Visualização as categorias e os respectivos materiais analisados	292
APÊNDICE E- Sistematização dos questionários (segmento PM-Cáceres)	298
APÊNDICE F- Sistematização dos questionários (segmento Diretores-Cáceres)	302
ANEXO A – Escolas de Cáceres, censo 2008	308
ANEXO B – Organograma SEDUC, 2011	311
ANEXO C – Comitê de Ética. Resolução 071/2011	312
ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	313
ANEXO E – Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude. Resolução/CD/FNDE/N.º52	314
ANEXO F – Programa Escola que Protege. Resolução/CD/FNDE Nº 37	317
ANEXO G – Nota à Imprensa do governo Estadual	324
ANEXO H – Termo de Cooperação Técnica entre a SEDUC e a UNESCO	325
ANEXO I - Decreto N.º789de criação do Programa Segurança Disciplina e Qualidade Social nas Escolas Estaduais do Estado de Mato Grosso	327
ANEXO J – Termo Cooperação Técnica 001 SEDUC/MP/SEJUSP/PM/PJC/2007	328
ANEXO L – Edital seleção Agentes de Pátio	333
ANEXO M – Plano de Ações de Segurança	340
ANEXO N - Dispõe sobre a convocação dos militares da reserva remunerada para o serviço ativo no Mato Grosso	346
ANEXO O – Decreto Criação PROERD	348
ANEXO P – Edital Projetos pedagógicos	349
ANEXO Q – Relação projetos Pedagógicos Selecionados	353
ANEXO R - Formulário relatório das visitas Escolar	361
ANEXO S – Relatório de visita Escolar	362

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Discutir o tema política de redução e prevenção da violência em ambiente escolar exige esforço intelectual pela complexidade e abrangência que envolve a temática. É necessário, inicialmente, fincar estacas teóricas em um espaço que possibilite olhar o tema sob diversos ângulos, embora suas faces não se mostrem com clareza, permanecendo, em parte, na sombra ou é a própria sombra o que dificulta a análise e até mesmo sua observação.

A violência possui caráter polissêmico e, afirma Pacheco (2008), manifesta-se de distintas formas. Por esse motivo, é caracterizada e denominada de diferentes modos, variando de acordo com as concepções do autor que tratar do assunto.

É preciso centrar o olhar na percepção de diferentes nuances, aspectos e questões que envolvem o termo violência, o qual apresenta dificuldade de definição, cujo grau aumenta ao direcioná-lo ao meio escolar. Por sua vez, a temática política de redução e prevenção da violência em ambiente escolar pode ter uma leitura tanto do ponto de vista educacional quanto de segurança, e ambas serem tratadas sob a ótica das políticas públicas.

A violência em ambiente escolar tornou-se um problema global visível em virtude dos avanços tecnológicos¹ na sociedade contemporânea. Ela ocorre em países desenvolvidos ou não economicamente, mas as tipologias das manifestações, as motivações, o perfil dos agressores e instrumentos utilizados dependem do contexto cultural e político de cada país, a exemplo dos massacres e do *bullying* praticado nas escolas dos Estados Unidos e as incivildades e microviolências que ocorrem nas escolas francesas. Mas, é significativo o fato de que algumas manifestações apontadas em pesquisas sobre a violência no ambiente escolar de diferentes países serem semelhantes, o que pode indicar que os conflitos e a violência são problemas gerados mais internamente do que reflexo da violência urbana.

A escola é o local que, acredita-se, ainda proteja crianças e adolescentes e onde, a princípio, elas devam se sentir seguras. A segurança é um sentimento que se traduz e indica, de modo geral, a ausência de risco ou perigo, livre da violência gratuita, do risco de a criança ser destrutada. Esse sentimento depende de inúmeras variáveis, em alguns casos do Estado, garantindo condições mínimas de vida (habitação, saúde, escola, emprego), de bem-estar, de liberdade e de tranquilidade. Entretanto, a segurança proporcionada pelo Estado se expressa

¹ Câmara de vídeo de celulares têm registrado manifestações que depois são postadas no Youtube e acessadas mundialmente.

na execução com eficiência da acomodação do indivíduo em um espaço político, econômico e social, e, nesse aspecto, segurança significa o uso da repressão sobre determinadas camadas da população.

A compreensão da dinâmica entre Estado, Políticas Públicas e Escola precisa, na estrutura das sociedades capitalistas, ser dimensionada. Como afirma Graziano Sobrinho (2010), as políticas públicas de segurança são funcionais em relação às necessidades da acumulação do capital. Cada sistema de produção descobre a punição correspondente às relações de produção, e a violência institucional (produzida pelo Estado) sobre o indivíduo, nos vários espaços, incluindo a escola, pode se diferenciar de acordo com os estágios do capitalismo.

No estágio neoliberal, o discurso da ressocialização e de ações de inclusão social é encoberto pelo discurso que criminaliza, expandindo o processo de exclusão a todos os espaços da existência social, incluindo a escola, construindo imagens preconceituosas que se estendem às pessoas individualmente — pelo sexo, cor, raça e até faixa etária — e a grupos (de trabalhadores informais, desempregados e a populações que vivem em favelas).

Trata-se da transformação ‘mágica’ dos excluídos e vulneráveis em inimigos. [...] onde a lógica excludente e seletiva da acumulação capitalista contemporânea transformou as favelas/periferias/prisões em territórios sem direitos, onde a regra do estado de exceção é a definição do padrão das práticas políticas contemporâneas (DORNELLES, 2010, p.xvi-xvii).

A relação entre pobreza e violência, alimentada por posições preconceituosas, intolerantes e discriminatórias torna-se dominante, ou, como afirma Michael W. Appel (2003), hegemônica, sustentada pela coalizão tensa de forças e alianças entre grupos sociais que não são unânimes em seus pontos de vista, mas, nesse assunto, ou em determinados temas e circunstâncias, divulgam e defendem ideais comuns, visando à consolidação material da economia e da política que sustenta seus interesses. Essas ideias chegam à escola que não está blindada contra elas. A escola é uma das instituições onde se inicia um processo mais elaborado de exclusão, alimentado por políticas que utilizam, no capitalismo globalizado, práticas e discursos que ampliam processos de criminalização, atingindo principalmente os excluídos ou os que estão em situação de vulnerabilidade, selando seus destinos à condição de “seres descartáveis [...] seres supérfluos não reclamados por ninguém” (DORNELLES, 2010, p. xvii), que devem ser vigiados.

No capitalismo contemporâneo, a responsabilidade de a instituição escolar desenvolver uma educação que objetive a cidadania, a melhoria do *status* social, o

desenvolvimento econômico, a redução da pobreza, a promoção da paz e ser instrumento de prevenção da violência não se efetiva. Existem mecanismos de exclusão que são essencialmente escolares, os quais contribuem para que o jovem deixe os bancos escolares, antes mesmo de completar o ensino básico.

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seu início, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos - tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização [...] (LOURO, 1997 apud PRATA, 2003, p. 6).

As tensões, conflitos e violência, muitas vezes são ações reativas ao processo de exclusão experimentado pelo jovem na escola, onde poder e saber se articulam em práticas que expressam uma cultura escolar promotora da distinção entre os jovens, mediante a noção de bem-educado, comportado, contraposta à de mal-educado, problemático que, de modo geral, recai sobre os que pertencem às camadas populares.

A escola produz distinções entre crianças e adolescentes que estão dentro e os que se encontram fora dela, alguns ela mesma jogou para fora motivada por muros invisíveis que estabelecem diferenças e definem quem são os alunos irrecuperáveis, os que não devem permanecer no ambiente escolar, particularizando o problema em determinado grupo de indivíduos. Essa atitude tem como aliada a percepção divulgada e reinventada permanentemente pela mídia — a cada episódio de violência com participação de menores —, de que os jovens são os responsáveis pelo aumento da violência no país, ideário que percorre os estabelecimentos de ensino, os cursos de formação de professores e as instâncias governamentais.

A ideia de que os jovens, e mais provavelmente aqueles que não possuem um núcleo familiar tradicional, a maioria pertencente às camadas populares, são os responsáveis pela violência é fortalecida pelas alianças neoliberais. Essas ideias individualizadas ou em conjunto orientam ações de professores e de agentes de segurança pública e definem políticas de governo.

Na escola, outras motivações que levam ao conflito e à violência são desconsideradas, entre as quais a organização da escola orientada por um modelo de controle e de ensino, o qual não soluciona os problemas em sala de aula, mas relaciona-os ao comportamento e à conduta dos alunos e à crise de autoridade do professor. Autoridade que,

segundo Arendt (2005), não se assenta somente na qualificação do professor que, por si só, não engendra autoridade, mas na responsabilidade assumida pelo docente por esse mundo ao acolher, respeitar, confiar e proteger crianças e adolescentes.

Entre as diferentes soluções para os conflitos e a violência na escola contemporânea, em pleno capitalismo globalizado, surge a ideia das parcerias para desenvolver ações que se estendem também à segurança. Na escola, a presença de agentes de segurança pública tem ocorrido com maior frequência como justificativa de proteção do patrimônio e dos seus atores e para manter a ordem e o controle dos que a própria escola já classificou de inaptos socialmente, problemáticos ou maus alunos, enfim, dos sujeitos indicados à exclusão e à marginalização do processo de escolarização. Essa ação difere daquela de períodos anteriores ao capitalismo — fase fordista — em que as transgressões no interior das escolas foram tratadas na perspectiva da indisciplina e punidas pelo próprio estabelecimento de ensino sem a necessidade de apoio externo, sem a necessidade de parceiros.

Se para a lógica do modelo fordista, prevalecente até o final do século XX, os mecanismos disciplinares de controle social levavam a que os desumanizados se re-humanizassem como força de trabalho ou como humanos que deveriam ser adestrados, tornando-se corpos dóceis e flexíveis para as necessidades de reprodução do capitalismo, o modelo pós-fordista, onde deixa de ter papel central o exercito de reserva na regulamentação do mercado e no processo produtivo, o penal passa a ser um elemento fundamental junto ao mercado, no processo de regulação social e manutenção da ordem. Assim substitui-se a retórica da ressocialização e inclusão social pela criminalização ampliada dos pobres, dos excluídos, daqueles que deixam de ter função econômica, que se tornam seres residuais, refugio social, seres descartáveis, lixo não aproveitável pela economia capitalista contemporânea (DORNELLES, 2010,p.xvi).

O controle sobre os excluídos no capitalismo globalizado, sobre as pessoas rejeitadas, marginalizadas, sobretudo as famílias em situação de desigualdade social, ocorre através de política pública — ações sociais. Essas ações, por interesses diversos, ora promovem parte dessa população à categoria de membros úteis na sociedade, para os quais a exclusão é apenas uma anomalia, um estado momentâneo a ser corrigido mediante inúmeros mecanismos voltados a atenuar momentaneamente a situação na qual se encontram, ora, dependendo dos interesses políticos e econômicos envolvidos, os colocam e os mantêm na condição de improdutivos, economicamente inviáveis, excluídos e até mesmo criminosos.

Segundo Graziano Sobrinho (2010), nas políticas de segurança pública têm prevalecido práticas e discursos que ampliam os processos de criminalização, controle e repressão contra a população periférica, trabalhadores informais, desempregados, enfim,

contra os pobres em geral, com o objetivo de reproduzir a economia capitalista contemporânea (neoliberalismo). Para tanto, é necessário inculcar no imaginário popular (senso comum), o medo direcionado a determinados grupos de indivíduos e também o sentimento de insegurança que se acredita atingir todo o tecido social, incluindo a escola. Portanto, é preciso conhecer os limites, as circunstâncias, a gama de ações executadas e os discursos que sustentam as políticas sejam elas quais forem.

A política pública de redução e prevenção da violência no ambiente escolar é um campo relativamente novo e para conhecê-lo e definir o lugar deste trabalho no contexto das produções acadêmicas realizou-se o levantamento junto a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) das produções sobre o tema políticas públicas de redução e prevenção da violência no ambiente escolar.

Levantamento da produção acadêmica sobre o tema

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, principal base de informações sobre os temas investigados pelos Programas de Pós-Graduação, serviu de apoio para a busca dos temas Política Pública e Violência Escolar, direcionado, também, aos assuntos: Indisciplina e escola; Violência juvenil e escola; Conflito em ambiente escolar, na tentativa de identificar estudos que tivessem relação com o tema do presente trabalho. O levantamento resultou na elaboração da Tabela 1, que apresenta o número de trabalhos significativos, do período de 1987 a 2009, para o estudo em pauta.

Desde a data de criação do banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 1987, o assunto conflito tem registro e transita por diferentes áreas do conhecimento, abarcando um universo de questões relacionadas à convivência social, às relações interpessoais, à gestão, à família, à escola, às tensões entre nações e a várias outras possibilidades.

Constatou-se que os estudos acadêmicos sobre o tema violência e escola e sobre indisciplina ocorreram concomitantemente em nível de mestrado, postados no banco da CAPES a partir de 1988. Muitos estudos sobre o tema violência e escola são também compartilhados com o tema indisciplina, colocados lado a lado, onde seus limites são tênues, embora seus significados e atos se diferenciem. Os estudos sobre indisciplina e violência escolar foram desenvolvidos quase ao mesmo tempo, durante o processo de abertura política brasileira, relatam Neves, Paulo. (2008); Peralva (1999); Pinheiro & Almeida (2003) e Sposito (2001).

Tabela 1 - Estudos pesquisados do período de 1987 a 2009 da base da Capes.

Níveis	Temas/Assuntos/Palavras-chave/descriptores	Resultado da pesquisa	Trabalhos significativos para o estudo cujo foco não são políticas públicas de redução e prevenção da violência em ambiente escolar.	Pesquisas que tratam de política de redução e prevenção da violência em ambiente escolar
Teses				
	Violência e escola	163	26	03
	Indisciplina e escola	34	04	01
	Violência Juvenil e escola	-	-	-
	Conflito em ambiente escolar	39	01	-
	Política pública e violência escolar	120	08	02
Subtotal		356	39	06
Dissertações				
	Violência e escola	646	33	12
	Indisciplina e escola	210	15	1
	Violência Juvenil e escola	27	02	-
	Conflito em ambiente escolar	158	11	-
	Política pública e violência escolar	102	09	09
Subtotal		1143	70	22
TOTAL		1499	109	28

Fonte: TIELLET, Maria Horto. Pesquisa, 2012. Adaptado do Banco de Tese/sítio CAPES.

O aumento das publicações sobre o tema violência e escola ocorreu na segunda metade da década de 1990, pela visibilidade dada à questão, em grande parte pela mídia, motivada pelas ocorrências de violência urbana (roubo, vandalismo, brigas) no interior das escolas. Durante a pesquisa, constatou-se que o tema violência e escola e suas variações – violência na escola, violência escolar, violência no meio escolar – está disperso em diversas áreas, sendo a área da educação a que possui maior volume de produção, seguida pela área da psicologia, da saúde e da sociologia sucessivamente. Já, estudos sobre política pública têm registro a partir da década de 1990, mas sobre a temática política pública e violência escolar tanto em nível de mestrado quanto de doutorado aparecem somente a partir do ano 2000.

Política pública se constitui tema não somente das ciências sociais que é o *locus* próprio das investigações, mas de tantos outros campos de estudo, entre os quais o da educação, na qual existe um conjunto de aspectos que se constituem objetos de pesquisa, por exemplo, a gestão, currículo, avaliação, entre outros. Os estudos sobre o ponto de vista das políticas públicas formuladas sobre a redução e prevenção da violência em ambiente escolar no campo da educação são escassos e o são muito mais ainda na área das ciências sociais.

O levantamento possibilitou a relação de vinte e oito estudos (ver Quadro 1) que apontam para duas perspectivas na discussão sobre as políticas públicas formuladas sobre a redução e prevenção da violência em ambiente escolar: a perspectiva político-pedagógica e a das políticas públicas.

Quadro 1 — Relação por ano, nível, autor e título dos trabalhos na base de teses e dissertações da CAPES, que tratam da violência do ponto de vista das políticas de redução e prevenção.

Ano	Nível Mestrado/ Doutorado	Autor (a)	Título
2000	Dissertação	Jacob Berwanger	Escola e violência: uma segunda oportunidade de prevenção da criminalidade.
2000	Dissertação	Ione da Silva Nogueira	Violência nas escolas: cidadania, parâmetros curriculares e ética.
2002	Dissertação	Luiz Fernando Porto	Violência e cotidiano escolar: possibilidades de minimização.
2002	Dissertação	Miguel Farah Neto.	Escola, juventude e política social: estudando os processos de participação dos jovens e da comunidade no programa Escolas de Paz no estado do Rio de Janeiro.
2002	Dissertação	Sonia Terezinha Nicolodi	Um olhar sobre as ações pedagógicas do professor como alternativa e possibilidade da não violência no cotidiano escolar.
2003	Dissertação	Karine Gusmão do Couto	Violência e escola: o que pensam os professores, alunos e policiais sobre a intervenção policial na instituição escolar.
2003	Dissertação	Antônio Brunetta	B.O da educação: a visão dos policiais militares sobre autoridade e a educação.
2004	Tese	Ana Lucia Silva Ratto	Livros de ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação.
2004	Dissertação	Paula Adriana de Brito Moro	Contratos em sala de aula: as regras escolares em questão.
2006	Dissertação	Dalton Gean Perovano	Concepção dos instrutores do programa educacional de resistências às drogas e a violência sobre a sua formação.
2006	Dissertação	Sólon Cícero Linhares	Política pública antidrogas e o PROERD em Curitiba
2006	Dissertação	Deise Rateke	A escola pública e o PROED: trama do agir policial na prevenção às drogas e as violências.
2006	Dissertação	Gabriela de Sá Leite Chakur	Violência e escola: marcas discursivas de um programa educacional – O Programa Escola da Família.
2007	Dissertação	Maria Cristina Elias Stival.	Política pública do estado do Paraná: a violência nas escolas públicas e a ação da patrulha escolar comunitária.
2007	Dissertação	Deborah Maciel Correa	Avaliação de políticas públicas para a redução da violência escolar em Minas Gerais: o caso do projeto Escola Viva, comunidade ativa.
2007	Dissertação	Nirlane S.B. Ribeiro	Política pública de prevenção às drogas: uma análise do PROERD em Montes Claro
2007	Dissertação	Carla Regina Silva	Políticas públicas, educação, juventude e violência da escola: quais as dinâmicas entre os diversos atores envolvidos?
2007	Dissertação	Armenio Bello Schimidt	Violência e escola pública: uma análise do programa “Escola Aberta” como política pública

			do estado.
2008	Dissertação	Juliana de Carvalho A. Macedo	Práticas educativas da polícia militar do estado de São Paulo. O programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência.
2008	Tese	Windson J. Mendes de Oliveira	A policialização da violência em meio escolar.
2008	Dissertação	Roberto Pereira de Souza Filho	A percepção da comunidade escolar sobre o programa educacional de resistência às drogas e à violência – Proerd – na escola pública estadual Manoel Vitorino em Salvador – Bahia.
2008	Dissertação	Elis Maria Palma Priotto	Violência escolar: política pública e práticas educativas de prevenção para adolescentes.
2009	Dissertação	Maria do Socorro Moura Costa	Cultura de paz nas escolas públicas santa fê e prof. Moacir Madeira campos em Teresina.
2009	Tese	Maria Jacobina da Cruz Bezerra	A violência na escola e estratégias de prevenção e redução: a necessária interlocução dos saberes.
2009	Tese	José Eduardo Costa de Oliveira	As ações das escolas, através de seus gestores, no processo de enfrentamento da violência escolar.
2009	Tese	Maria Auxiliadora Elias	Violência escolar e implicações para o currículo: o projeto Pela Vida, Não à Violência - tramas e traumas.
2009	Tese	Sonia Lopes Lanzoni	Clima organizacional: fator de prevenção à violência escolar.
2009	Dissertação	Enjy Riad Danif	Violência na escola, nas configurações familiares e amor: escutando a família.

Fonte: TIELLET, Maria Horto. Pesquisa, 2012. Adaptado do Banco de Tese/sítio CAPES.

A primeira perspectiva — a político-pedagógica — diz respeito aos planos, projetos e ações formuladas e executadas individualmente ou pelo coletivo de professores ou, ainda, em parceria com Organizações Não Governamentais (ONG's), incluídos ou não no projeto político-pedagógico² da escola. Os estudos sobre projetos elaborados e executados ou não pela própria escola e/ou desenvolvidos por organizações não governamentais destacam a importância das manifestações culturais. Colocam a dança, a música, a arte e o esporte como fortes instrumentos de prevenção e redução da violência em ambiente escolar, aliados aos processos de ensino-aprendizagem e às práticas didático-pedagógicas. Por outro lado, algumas pesquisas têm evidenciado, em muitas escolas onde a violência está presente, a não existência, nos projetos político-pedagógicos, de ações ou planos de enfrentamento dos conflitos e da violência.

A segunda perspectiva trata da política pública de redução e prevenção da violência em ambiente escolar que se acredita serem ações elaboradas por agentes públicos da área da educação, entretanto, estudos indicam que a responsabilidade sobre essa questão tem recaído sobre agentes públicos da segurança. Embora os estudos sobre políticas de segurança sejam ainda recentes, como já foi mencionado, os estudos existentes têm-se dedicado à análise das

² “[...] identidade da escola, sua construção demanda um processo constante de partilha, entre vários segmentos que contribuem para o trabalho da instituição” (SOUZA; CORREIA, 2003 apud BEZERRA, 2009, p.203).

ações, estratégias, planos e programas das instituições policiais e sobre as concepções de segurança.

Em termos gerais, a política pública relacionada à segurança das escolas tem variado ao longo do tempo em termos de ação e concepção de segurança. Estudos apontam que, na década de 1990, a segurança na escola se dedicava a enfrentar a depredação, o roubo e o vandalismo. Queiroz (1999), em sua dissertação, afirmou que em qualquer observação que se fizesse nas escolas públicas dos grandes centros urbanos perceber-se-ia a preocupação muito forte com a segurança, muros altos, grades, portões e policiais na entrada. Todo esse aparato para tornar o ambiente escolar, o patrimônio e os atores mais seguros. Hoje, se percebe que a segurança na escola tem-se dedicado, além da proteção contra o roubo e o vandalismo que ainda continuam a rondar o entorno da escola, a controlar, também, os conflitos e as agressões interpessoais que ocorrem no interior da escola provocados pelos seus próprios atores. Os conflitos e a violência em ambiente escolar determinaram o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento cada vez mais rígidas, coercitivas e policialescas, diz Silva (2007).

Dos 28 estudos selecionados, a polícia militar na escola apareceu como sujeito da pesquisa em dez estudos, conforme Quadro 2, e destes, sete trataram especificamente do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência nas Escolas (PROERD).

Através desse Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência nas Escolas, a polícia tende a apresentar-se como possibilidade de reconfiguração da dinâmica educacional, principalmente no que se refere às relações de autoridade, em que o policial se posiciona como autoridade na escola, ocupando o espaço que é, pela natureza das atividades da instituição escolar, própria do professor (BRUNETTA, 2003).

Afora os estudos que tratam especificamente sobre o PROED, três discutem a presença da polícia militar nas escolas públicas para enfrentar a violência. Esses estudos são importantes à medida que avançam em investigações sobre as iniciativas públicas que têm como temática a violência na escola e essa problemática vem sendo moldada por uma visão policialesca. Isso faz com que, cada vez mais, educadores e gestores educacionais percam espaço no debate público sobre o tema (OLIVEIRA, 2008).

Quadro 2 — Relação por ano, nível, autor e título dos trabalhos na base de teses e dissertações da CAPES que discutem a polícia militar na escola.

Ano	Nível Mestrado/ Doutorado	Autor (a)	Título
2003	Dissertação	Karine Gusmão do Couto	Violência e escola: o que pensam os professores, alunos e policiais sobre a intervenção policial na instituição escolar.
2003	Dissertação	Antônio Brunetta	B.O da educação: a visão dos policiais militares sobre autoridade e a educação.
2006	Dissertação	Dalton Gean Perovano	Concepção dos instrutores do programa educacional de resistências as drogas e a violência sobre a sua formação.
2006	Dissertação	Sólon Cícero Linhares	Política pública antidrogas e o PROERD em Curitiba
2006	Dissertação	Deise Rateke	A escola pública e o PROED: trama do agir policial na prevenção às drogas e as violências.
2007	Dissertação	Maria Cristina Elias Stival	Política pública do estado do Paraná: a violência nas escolas públicas e a ação da patrulha escolar comunitária.
2007	Dissertação	Nirlane S.B. Ribeiro	Política pública de prevenção às drogas: uma análise do PROERD em Montes Claros.
2008	Dissertação	Juliana de Carvalho A. Macedo	Práticas educativas da Polícia Militar do estado de São Paulo. O programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência.
2008	Tese	Windson J. Mendes de Oliveira	A policialização da violência em meio escolar.
2008	Dissertação	Roberto Pereira de Souza Filho	A percepção da comunidade escolar sobre o programa educacional de resistência às drogas e à violência – Proerd – na escola pública estadual Manoel Vitorino em Salvador – Bahia.

Fonte: TIELLET, Maria Horto. Pesquisa, 2012. Adaptado do Banco de Tese/sítio CAPES.

Em eventos patrocinados por universidades encontrou-se um significativo número de artigos sobre as políticas de enfrentamento dos conflitos e da violência em meio escolar. Eventos nos quais não houve somente a participação do público da academia, mas de profissionais de diferentes áreas que tratam da problemática dos conflitos e da violência e que submetem seus estudos (artigos) à avaliação nas temáticas relacionadas à política pública e à violência na escola. Destaca-se, também, o volume de estudos apresentados em eventos específicos ou em linhas que possuem relação com a temática do presente estudo, por exemplo, o Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas (CIAVE), o Seminário de Educação vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso e a Universidade Luterana do Brasil Torres/RS. Destes eventos selecionaram-se os autores Margarete Maria Lemes e Anselmo José de Oliveira (2005), o primeiro pertencente à Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED), e o segundo é major do Quartel de Operação da Polícia Militar (QOPM). Ambos os autores discutem as ações da Patrulha

Escolar que possui caráter preventivo e educativo ao assessorar a direção das escolas, objetivando transformar o ambiente escolar mediante mudanças de atitude dos discentes e a prevenção aos atos delituosos e, de forma secundária, a inibição a crimes e contravenções penais (LEMES; OLIVEIRA, 2005). Os autores afirmam, ainda, que os policiais militares ministram palestras com conteúdos dirigidos a clientelas específicas: para os pais – “são ressaltadas as atribuições da família e muitas reflexões sobre limites, autoridade dos pais e envolvimento pessoais junto às escolas onde seus filhos estudam”; e para os professores as palestras tratam de “questões sobre disciplina, autoridade, qualidade das aulas, relações interpessoais e normas coletivas” (LEMES; OLIVEIRA, 2005, p.4). Essas ações estariam construindo as atribuições dos policiais na escola. Atitude semelhante ocorreu em Belo Horizonte.

A polícia militar, ministrando palestras de cunho educativo à comunidade escolar, é uma ação questionada do seguinte modo: “O que estariam (os professores) propondo? Uma inversão de papéis? Estariam (os professores) transferindo à instituição policial aquilo que caberia ao corpo docente?” (GONÇALVES; SPOSITO, 2002a, p.132).

Produções acadêmicas sobre a violência em ambiente escolar no Estado de Mato Grosso

Destacam-se nove estudos, conforme Quadro 3, entre teses e dissertações que tratam da temática sobre a violência em seus vários aspectos no contexto mato-grossense: a tese de Bezerra (2009) sobre as estratégias de prevenção e redução da violência escolar; de Costa N. (2004) sobre as políticas de segurança pública e a violência policial; as dissertações: o estudo de Danif (2009) sob a perspectiva dos pais dos alunos, o amor e a estrutura familiar para a discussão sobre a violência escolar; de Cândido (2008), que investiga a percepção dos professores, funcionários a respeito da violência na escola; a pesquisa de Klein (2007) que trata da violência escolar do ponto de vista dos alunos; de Soares (2008), que estuda a mortalidade e a violência na capital de Mato Grosso, enquanto Rodrigues (2008) trata da criminalidade e a relação com o poder no Estado; o estudo de Bianchi (2004) e o de Saul (2004) que tratam das representações sociais de professores e dos adolescentes das escolas públicas de Cuiabá/MT.

Frente aos poucos estudos desenvolvidos no estado de Mato Grosso sobre a violência não se encontrou teses ou dissertações que analisem e/ou avaliem a política pública — educacional ou segurança — de redução ou prevenção dos conflitos e da violência nas escolas

sob a perspectiva da presença policial nas escolas mato-grossenses. Sob este aspecto, o estudo em pauta encontra espaço interessante.

Quadro 3 — Relação por ano, nível, autor e título dos trabalhos na base de teses e dissertações da CAPES, que tratam da violência no Estado de Mato Grosso em seus múltiplos aspectos.

Ano	Nível Mestrado/ Doutorado	Autor (a)	Título
2004	Tese	Naldson Ramos da Costa	Violência policial, segurança pública e práticas civilizatórias no Mato Grosso.
2004	Dissertação	Kátia Simone da Rosa Bianchi	A violência e suas representações sociais: um estudo com professores de escolas públicas em Cuiabá.
2004	Dissertação	Léa Lima Saul	As faces da violência: um estudo das representações sociais de adolescentes de escolas públicas de Cuiabá – 2003.
2007	Dissertação	Denise Hunsche Klein	Violência na escola, segundo alunos.
2008	Dissertação	Beatriz Alves de Castro Soares	Morbidade e mortalidade por acidentes e violência na Grande Cuiabá – MT,
2008	Dissertação	Eliana de Lourdes Candido	Violência: a voz de professores e funcionários de uma escola pública de Cuiabá.
2008	Dissertação	Marinete Aparecida Z.Rodrigues	Criminalidade e relações de poder em Mato Grosso (1870-1910).
2009	Tese	Maria Jacobina da Cruz Bezerra	A violência na escola e estratégias de prevenção e redução: a necessária interlocução dos saberes.
2009	Dissertação	Enjy Riad Danif	Violência na escola, nas configurações familiares e amor: escutando a família.

Fonte: TIELLET, Maria Horto. Pesquisa, 2011. Adaptado do Banco de Tese/sítio CAPES.

O levantamento das produções, importante por si só, não foi o suficiente para o delineamento da investigação, a formulação das questões e a definição do objeto de pesquisa. Como afirma Flick (2009), entra no jogo a biografia pessoal e a relação do pesquisador com o tema e o objeto de investigação.

A violência é um fenômeno, afirmam Paschoal e Ferrari (2003), que teima em cruzar a vida pessoal e profissional de todos, e o presente estudo é consequência da relação pessoal da pesquisadora com o tema.

A biografia pessoal e a relação do pesquisador com o tema

Reafirmando o raciocínio de Flick (2009), de que as questões de pesquisa não saem do nada, somado à ideia de Paschoal e Ferrari (2003) de que todos nós, não só somos alvo, mas também autores e a solução da violência, destaca-se a aproximação da pesquisadora com a face da violência voltada ao ambiente escolar, na condição de diretora da Faculdade de

Educação e responsável direta pela Escola de Aplicação e Valorização Humana da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), local em que a violência foi percebida através do drama de alunos vítimas de maus tratos, através de atos praticados por alunos, cumprindo ou não medidas socioeducativas³, contra seus pares ou professores, e também como vítimas de violência simbólica.

Comparando-se os relatos dos estagiários do curso de Pedagogia da UNEMAT, na Escola de Aplicação, os conflitos e a violência não se diferenciavam dos que ocorriam nas escolas públicas estaduais, e que, embora todos os professores da Escola de Aplicação e Valorização Humana pertencessem ao quadro docente da universidade, o pensamento dos mesmos sobre os episódios não se distanciava do senso comum dos professores da rede pública estadual de ensino. Tal constatação suscitou a realização, em 2005/2006, da pesquisa intitulada “Brincadeiras que humilham: manifestações de incivildade”⁴, financiada pelo Fundo Institucional de Desenvolvimento da Pesquisa e de Extensão da Universidade do Estado de Mato Grosso (FIDPEX). O resultado desse estudo possibilitou, entre outras questões, referendar os relatos dos estagiários sobre a violência que ocorria nas escolas públicas estaduais que não se diferenciava da que ocorria na Escola de Aplicação e Valorização Humana por esta abraçar alunos de outras escolas, encaminhados por mau comportamento e também crianças ou adolescentes cumprindo medidas socioeducativas; relacionar a tipologia da violência infanto-juvenil, conhecer o ponto de vista dos alunos em relação à violência, principalmente a que ocorria na escola; identificar, sob o ponto de vista dos discentes, as atitudes adotadas pelos professores não somente frente às brincadeiras, mas, também, frente aos conflitos e à violência que ocorriam no contexto escolar.

O resultado da pesquisa com os discentes apontou a necessidade de envolver os docentes na investigação sobre o tema. Em 2007, o grupo de pesquisa Juventude Cultura e Políticas Públicas, ao qual a pesquisadora pertence, aprovou, na Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT), órgão ligado à Secretaria de Estado de Ciências e Tecnologia (SECITEC), a pesquisa “Conflitos e violência em escolas públicas estaduais em uma região de fronteira, Cáceres/MT: a percepção dos professores”, com o objetivo de discutir o significado da violência para os professores e confrontar os dados

³ Alguns alunos tinham passagem pelo Conselho Tutelar, pela Delegacia Especializada do Adolescente e outros cumpriam medidas socioeducativas por atos infracionais praticados fora do ambiente escolar.

⁴ A pesquisa, de cunho descritivo, buscava resposta à questão: As brincadeiras promovem violência no ambiente escolar? Para obter a resposta, foram investigadas 10 das 15 escolas da rede de ensino público estadual do município de Cáceres, que concordaram com o protocolo de observação e com o questionário aberto aplicado a alunos de salas de aula sorteadas por série, e consultados sobre o consentimento à participação na pesquisa.

obtidos com os da pesquisa anterior. No contexto da pesquisa, além de seus resultados, constatou-se um pensamento que transita entre os professores e que merece atenção — a divisão de tarefas no processo pedagógico, em que ao professor cabe tão-somente ensinar, enquanto os valores, a conduta, enfim, o educar é de responsabilidade exclusiva da família. Além disso, há entre os professores a ideia de que os alunos mal-educados, indisciplinados e agressivos são oriundos de famílias desestruturadas, o que pode expressar preconceito diante da situação de pobreza e miséria da família de muitos alunos. Entretanto, pais têm solicitado ajuda aos professores ou diretores por confiarem e acreditarem neles, considerando-os a autoridade que pode ajudá-los a dar um rumo melhor para seus filhos. No entanto, para os professores esse não é um problema pedagógico.

As ações de menor ou maior gravidade praticadas no interior da escola por meninos e meninas, em consequência do que os professores apontam e pensam ser descuido da família na educação de seus filhos, tem como solução, e é pensamento corrente entre os professores, a ideia de que o “rumo melhor” a ser dado a esses meninos e meninas é tarefa de outros agentes e não deles.

Nas escolas do estado de Mato Grosso são frequentes as insubordinações, as transgressões sociais, delitos de menor gravidade que não se configuram nem podem ser associados à delinquência ou à criminalidade, muitos são os atos que se caracterizam contravenção penal — desacato, briga, vandalismo, pichações, sendo essas ações mais frequentes. Raramente, embora já tenham ocorrido, em diferentes regiões do Estado, há episódios com arma de fogo no interior da escola, com fins trágicos⁵ ou não e por diferentes motivações: ora por exibirem o artefato, ora para resolverem conflitos com desafetos, ou para se protegerem de ameaças, mas, também, muitas crianças e adolescentes felizmente foram flagrados com armas antes de as exibirem. Quanto a esse fato grave e a outros de menor gravidade, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC) tem-se posicionado com certa reserva. Por outro lado, há a expansão de ações de agentes de segurança pública nas escolas que tem sido justificada pela ocorrência de alguns episódios de violência urbana — homicídios ou tentativas, roubos e ataque de estranhos à escola, o que tem sido um forte

⁵ ROSA, Adilson. Aluno preso com arma dentro do Liceu. Diário de Cuiabá, Caderno B, terça-feira, 22 jun. 2004, p.2; ROSA, Adilson. Estudante é baleado dentro do Colégio. Diário de Cuiabá, Caderno B, sábado, 01 de abr.2006a, p.3; ROSA, Adilson. Colega mata aluno em Querência. Diário de Cuiabá, Caderno B, sábado, 01 de abr.2006b, p.3. No dia 31 de março de 2006, estudante foi baleado por um colega ao chegar na Escola Presidente Médici em Cuiabá. Disponível em: http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?pageNum_Outras=333&sid=20&cid=4581&parent=0&totalRows_Outras=6681. Acesso em: 15 out., 2010.

indicativo da formulação de uma política de redução e prevenção da violência para as escolas públicas do Estado de Mato Grosso.

O estudo em pauta pretende compreender a parceria que se estabeleceu entre a Secretaria de Estado de Educação e a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública do Mato Grosso (SEJUSP) no processo de formulação da política pública de prevenção e redução da violência em ambiente escolar no Estado de Mato Grosso durante o período de 2003 a 2010.

O recorte de tempo abarca dois mandatos consecutivos (2003/2006 e 2007/2010) da administração do Estado de Mato Grosso, o que pode favorecer a compreensão da dinâmica do processo de formulação da política pública de prevenção e redução da violência em ambiente escolar e das suas intenções específicas. Para tanto, elaboraram-se os seguintes objetivos específicos: Distinguir os princípios, as diretrizes e as orientações educacionais e/ou de segurança que orientam as políticas de redução e prevenção da violência no ambiente escolar; identificar as alianças, os modelos, os discursos e as concepções subjacentes que compõem a formulação das iniciativas públicas de redução e prevenção da violência e justificam a aproximação entre a SEDUC e a SEJUSP na elaboração das mesmas; conhecer as concepções dos formuladores da política pública de redução e prevenção dos conflitos e da violência em ambiente escolar à violência urbana, o medo, o papel e a função da escola, a juventude, os menores infratores, o narcotráfico, a presença da polícia na escola; caracterizar o comportamento, o papel dos agentes de segurança, o contexto em que ocorre o policiamento, as manifestações (tipo, turno) no interior dos estabelecimentos de ensino que definem a presença dos policiais; identificar as orientações sobre a atuação da família e dos policiais militares no meio escolar e o perfil elaborado pelos gestores e policiais dos alunos envolvidos em transgressões; indicar o nível de envolvimento, de cooperação dos gestores na execução das políticas educacionais e de segurança de redução e prevenção dos conflitos e da violência em ambiente escolar e; identificar os critérios de implantação da política pública de enfrentamento da violência em ambiente escolar.

Com a organização do estudo e a apresentação dos resultados em cinco capítulos acredita-se cumprir a tarefa proposta.

1 DELINEAMENTO DA PESQUISA: O CAMINHO DO PENSAMENTO

Ao se falar em plano de pesquisa ou em seu delineamento, buscam-se definições para compreendê-lo, semelhante à de Gil (2007a, p.64), que assim se expressa: “o delineamento ocupa-se precisamente do contraste entre a teoria e os fatos e sua forma é a de uma estratégia ou plano geral que determine as operações necessárias para fazê-lo”. É a “apresentação do caminho que o pesquisador irá seguir, ou que ele traçou para a realização da pesquisa” (KAHLMAYER-MERTENS, 2007, p.52); é “a prática exercida no processo de apreensão da realidade” (SEABRA, 2001, p.53), ou “o caminho do pensamento”, expressão definida e usada por Habermas (1987). Traçar, pois, o plano de pesquisa, nada mais é do que a metodologia.

Neste capítulo, apresenta-se a metodologia utilizada na pesquisa em pauta, explicitando-se o tipo, o *locus*, os sujeitos e os instrumentos de coleta de dados, descrevendo-se as ações executadas com o objetivo de buscar respostas para as questões propostas para a investigação.

Em relação ao tipo de abordagem, optou-se pelo qualitativo, considerando-o o mais adequado para se compreender a realidade que se pretende pesquisar: a política pública de redução e prevenção da violência em ambiente escolar do Estado de Mato Grosso, concentrando-se no processo de sua formulação.

A investigação qualitativa, na área da sociologia, possui uma longa caminhada de discussão metodológica e um universo relativamente grande de pesquisadores. Já, na área da educação, a abordagem disciplinar qualitativa desenvolveu-se no final dos anos sessenta e a partir de então tem crescido no país e no exterior, tendo por referências os autores Bogdan e Biklen (1994), Deslauriers (2010); Fazenda (2001), Flick (2009); Minayo (2005a); Poupart (2010); Silverman (2009); Strauss e Corbin (2008), alguns dos quais serviram de base para este estudo.

Para Bogdan e Biklen (1994), o estudo qualitativo possui cinco características, o que não significa que uma pesquisa, para ser de cunho qualitativo, deva possuir todas elas, trata-se, sim, para os autores, de “uma questão de grau”. As pesquisas que possuem maior número de características apontadas por eles podem ser bons exemplos de pesquisa qualitativa. As características, citadas por Bogdan e Biklen (1994), são: 1) o envolvimento, a presença do pesquisador no campo de pesquisa, no local de estudo; 2) os dados devem estar em forma de palavras ou imagens e não de número, enfim, ser descritiva. A palavra escrita assume

particular importância na abordagem disciplinar qualitativa; 3) o interesse é pelo processo mais do que pelos resultados ou produtos; 4) não recolher dados ou provas com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente; 5) o significado.

Adotaram-se, para esta pesquisa, algumas das características apontadas por Bogdan e Biklen (1994): o pesquisador é o responsável pela coleta dos dados tanto para a aplicação dos instrumentos de pesquisa quanto para a seleção e a análise dos documentos; o interesse do estudo é pela dinâmica do processo de formulação (gestores envolvidos, motivos, interesses, concepções) da política pública de redução e prevenção dos conflitos e da violência no ambiente escolar. E nesse sentido, em virtude dos objetivos, a pesquisa é de cunho descritivo.

Mas, aspectos do local em que o tema foi estudado, construído de diferentes maneiras e em diferentes contextos, desvelam questões que necessitam ser exploradas e abordadas, possibilitando compreender a problemática proposta e desenvolver o estudo com maior profundidade. Assim, recorre-se, também, à perspectiva quantitativa, principalmente no que concerne aos dados oficiais. A abordagem disciplinar quantitativa tem, neste estudo, o potencial de auxiliar a compor uma compreensão mais clara sobre o objeto de estudo.

De acordo com Minayo *et al* (2005), os autores Mullen & Iverson (1982) destacam que a abordagem disciplinar quantitativa é importante para apresentar resultados que podem ser contados e expressos em números, taxas, proporções.

Segundo os autores [Mullen & Iverson,1982], este tipo de abordagem é importante também para conhecer a cobertura, a concentração e a eficiência de programas, ações e intervenções, para avaliar objetivos bastante específicos, bem como avaliar as diferenças de grau de um objeto que exige uma lógica de mais ou de menos. Além disto, a abordagem quantitativa estabelece relações significativas entre variáveis (MINAYO *et al.*,2005a, p.72)

Cada abordagem tem metodologias diferenciadas, como é o caso da quantitativa, neste estudo, representada por dados estatísticos oficiais obtidos por diferentes técnicas de medição e de controle, mas pressupõe rigor, objetividade e confiabilidade. Utilizaram-se dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros (2008), do Relatório do Índice de Homicídios de Adolescentes (2009), do Mapa da Violência: Anatomia dos homicídios no Brasil (2010), Mapa da violência: os Jovens do Brasil (2011) e de informações coletadas na Delegacia Especializado do Adolescente do município de Cáceres.

Ao se utilizar a abordagem quantitativa e qualitativa pretendeu-se transpor as limitações dessas disciplinas de modo a transparecer o *locus* da pesquisa em sua amplitude, auxiliar no desvelamento do objeto da pesquisa e enriquecer a análise com a articulação de diferentes fontes e de elementos provenientes dessas bases de informações diferenciadas.

A abordagem quantitativa não parece entrar em contradição com a proposta qualitativa de pesquisa, embora alguns autores as julguem antagônicas, caso se considere a afirmação de Bogdan e Birken (1994, p.195), de que “analisar as estatísticas oficiais actuais (sic) e compará-las com o que os sujeitos relatam verbalmente pode ser uma maneira útil de explorar percepções”. Os dados quantitativos neste estudo tratam de dados oficiais do *locus* da pesquisa, do índice de violência, das condições socioculturais e econômicas da população jovem, principalmente das crianças e dos adolescentes.

E, por fim, ainda como característica da pesquisa qualitativa definida por Bogdan e Birken (1994), o estudo em pauta adotou postulados e não hipóteses a serem comprovadas ou refutadas, mas princípios, concepções que serviram de referência para o estudo, auxiliando a condução da pesquisa.

É comum que os postulados mais interessantes apareçam mais tarde, durante a coleta dos dados, com a condição de que o pesquisador trabalhe seus dados, manipule-os, conheça-os, analise-os e combine trabalho prático de coleta-tratamento-análise dos dados e reflexão teórica. (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008, p.138)

Na pesquisa qualitativa, segundo Deslauriers; Kérisit, 2008, p.149, “as hipóteses são geralmente substituídas por postulados indicando mais uma tendência do que uma relação de causa e efeito; em segundo lugar, os postulados são abertos, menos predeterminados, e podem surgir a qualquer momento da pesquisa”. Nesse aspecto, destacam-se algumas afirmações, como postulados iniciais, que a princípio parecem sustentar as iniciativas de redução e prevenção da violência escolar e garantir a presença de agentes de segurança pública nos estabelecimentos de ensino, por exemplo: a concepção de que as manifestações de violência urbana ocorrem também no meio escolar e; de que o jovem infrator é responsável pelo aumento da violência, pelo crescimento do sentimento de insegurança e de medo. Outros postulados se apresentaram e emergiram das teorias de Zygmunt Bauman; Sérgio Francisco Carlos Graziano Sobrinho; João Ricardo Wanderley Dornelles; François Dubet e; Hannah Arendt.

Assim, as características apontadas por Bogdan e Biklen (1994), acima descritas, validam a afirmação desta pesquisa como sendo qualitativa. Autores, entre os quais Maria

Cecília Minayo, evidenciam que, além das concepções teóricas de abordagem de uma pesquisa, o seu delineamento metodológico deve estar explícito no conjunto de técnicas utilizadas e ter claro o procedimento que melhor descreva e possibilite a compreensão do fenômeno estudado. Sabe-se que a pesquisa qualitativa possui uma variedade de teorias, métodos e modelos de investigação, e, segundo a autora, “os modelos teóricos de investigação qualitativa são, historicamente: estudos compreensivos usando o desenho de tipo-ideal; estudos de cunho fenomenológico; estudos etnometodológicos; estudos interacionistas simbólicos; estudos de cunho hermenêutico-dialético; estudos de pesquisa-ação e pesquisa participativa” (MINAYO et al., 2005a, p.82). Entre esses modelos teóricos, o estudo de cunho hermenêutico-dialético responde aos principais aspectos da pesquisa em pauta, isto porque a hermenêutica tem como conceito-chave a compreensão, que se constitui em um dos objetivos da pesquisa em pauta.

O primeiro autor a descrever essa combinação — hermenêutico-dialético — de abordagem foi o filósofo J. Habermas (1987 apud Minayo, 2005a, p.88), “por entender que, do ponto de vista do pensamento, ela faz a síntese dos processos compreensivos e críticos”. Tanto a hermenêutica quanto a dialética contam com estruturas de pensamento de diferentes filósofos que não se pretende aprofundar neste estudo, sendo aqui tratado o binômio hermenêutico-dialético sob a perspectiva de Maria Cecília Minayo.

Compreender “implica a possibilidade de interpretar, de estabelecer relações e extrair conclusões em todas as direções. [...] A compreensão só alcança sua verdadeira possibilidade quando as opiniões prévias com as quais se inicia, não são arbitrarias” (MINAYO, 2002, p.90). Compreender também não é um procedimento mecânico, nada do que se interpreta pode ser entendido de uma só vez e de uma vez por todas, e, nesse sentido, considera-se que este estudo é um entre tantos outros sobre a realidade, que podem ter várias leituras em momentos e *locus* diferentes. O instante a ser compreendido é o da formulação da política pública de redução e prevenção da violência no ambiente escolar desenvolvido pelo governo de Mato Grosso no período de 2003-2010.

A hermenêutica trabalha com a comunicação da vida cotidiana, seja ela através de entrevistas, documentos, narrativa, artigos, dentre outros, em um recorte temporal presente, cujo centro da abordagem é a compreensão. “A hermenêutica é considerada a disciplina básica que se ocupa da arte de compreender textos. O termo ‘texto’ pode ser usado em um sentido bastante amplo: biografia, narrativa, entrevista, documento, livro, artigo, dentre outros” (MINAYO et al., 2005a, p.88). Compreender é um movimento abrangente e universal do pensamento humano, mas se torna tarefa, algo sistemático, quando ocorre o estranhamento

que se traduz em questionamento e se transforma em pergunta. O estranhamento que impulsionou esta pesquisa foi a aproximação que se estabeleceu entre a Secretaria de Estado de Educação e a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública do Mato Grosso, atualmente denominada Secretaria de Estado de Segurança Pública (SESP), em diferentes momentos para tratar da violência na escola, o que levou a elaborar a seguinte pergunta: os fatores/ações/discursos que aproximam as Secretarias de Estado alimentam a formulação de uma política de redução e prevenção dos conflitos e da violência em ambiente escolar do estado de Mato Grosso, desenhando medidas de intervenção na perspectiva da segurança pública ou da educação? Compreender a aproximação entre essas duas secretarias é expor o contexto político em que ela se forja e desvelar as concepções que a sustentam e determinam o desenho das políticas públicas. Para se compreender o processo que definiu a concepção predominante na formulação da política de redução e prevenção dos conflitos e da violência no ambiente escolar buscou-se, basicamente, um rol de informações em documentos e em *sites* oficiais do governo do Estado, além de estabelecer interlocução com gestores que se encontram na ponta do processo de execução das políticas públicas, pois, mesmo que não tenham participado das decisões exerceram influência indireta e foram atingidos diretamente. Pretendeu-se, enfim, através desses textos, buscar a polifonia ou as vozes e conexões presentes na elaboração da política de redução e prevenção da violência em meio escolar, pois, diz Minayo (2002, p.100), “o discurso sempre expressa um saber compartilhado com outros e marcado pela tradição, pela cultura e pela conjuntura”.

Minayo (2002) afirma que a hermenêutica se aproxima da dialética marxista à medida que nada se constrói fora da história, e qualquer texto precisa estar referido ao contexto no qual foi produzido, “porque só poderá ser entendido na totalidade dinâmica das relações sociais de produção e reprodução nas quais se insere” (p.103). Assim, os referenciais reunidos, em termos de documentos, registros e dados oficiais, foram somente os produzidos no período que se investigou — do ano de 2003 ao de 2010.

Em relação ao desvelamento das contradições nas aproximações entre os discursos e a realidade, a exemplo dos postulados (a concepção de que as manifestações de violência urbana ocorrem também no meio escolar e; de que o jovem infrator é responsável pelo aumento da violência, pelo crescimento do sentimento de insegurança e de medo e o que de fato a realidade exhibe), a dialética¹ se apresenta como instrumento fundamental.

¹ A dialética, por sua vez, possui uma variedade de perspectivas que tem representantes no pensamento grego — Sócrates, Platão — até a Idade Moderna, com os seguintes representantes: Georg Wilhelm Friedrich Hegel; Karl Marx e Friedrich Engels e Vladimir Ilitch Lenin.

A dialética marxista apresenta um modo dinâmico de interpretar os fatos históricos e econômicos. Para Minayo (2002), os princípios do método dialético são quatro: 1) cada coisa é um processo; 2) há um encadeamento desses processos; 3) uma coisa é ao mesmo tempo ela própria e seu contrário; 4) as mudanças são quantitativas e concomitantemente qualitativas.

A dialética é a ciência e a arte do diálogo, da pergunta e da controvérsia. Diferentemente da hermenêutica, ela busca nos fatos, na linguagem, nos símbolos e na cultura, os núcleos obscuros e contraditórios para realizar uma crítica informada sobre eles. Ao falar da articulação promissora entre dialética e hermenêutica, Habermas diz que a “mesma razão que compreende, esclarece e reúne, também contesta, dissocia e crítica” (1987:20), pois há tanta falta de transparência na linguagem como na vida real, onde poder e relações de produção opõem contraditoriamente pessoas, grupos e classes (MINAYO et al., 2005a, p.89).

Hermenêutica e dialética, ao mesmo tempo, conduzem, na pesquisa, o processo de compreensão e de crítica na análise:

[...] a hermenêutica busca as bases dos consensos e da compreensão na tradição e na linguagem; o método dialético introduz na compreensão da realidade o princípio do conflito e da contradição como algo permanente e que se explica na transformação” (MINAYO, 2002,p.103).

Os materiais de pesquisa de diferentes naturezas — dados estatísticos, documentos oficiais e de comunicação de massa, informações obtidas através da interlocução com os gestores — por si só ou tomados individualmente não respondem ao problema posto na investigação em pauta. Mas, reunidos, cada elemento com sua configuração própria, possibilitaram a compreensão do processo, deram sentido e dinâmica à formulação das políticas públicas de redução e prevenção da violência no ambiente escolar, pois, a política pública

[...] é uma intervenção do Estado na realidade social, com instrumentos públicos ou determinações administrativas, no sentido de atender necessidades sociais (direitos), interesses de grupos, individuais ou próprios, e/ou gerenciar conflitos, entendendo que é o Estado implantando um projeto de governo, por meio de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (PRIOTTO, 2008,p.135).

No processo de formulação, implantação e execução da política pública há vários elementos que interagem, dentre os quais o envolvimento de um conjunto de interesses, as pressões de grupos internos e também dos movimentos sociais e da sociedade em geral. Assim sendo, os estudos que se dedicam à análise das ações públicas em geral não devem se

limitar a explicitar as intenções de governos, sejam elas formais — traduzidas em leis, planos ou projetos, ou informais — declarações, discursos, dentre outros (PAIM; COSTA; VILASBOAS, 2009), mas conhecer o processo em que vários elementos devem ser considerados, entre os quais a origem das iniciativas, as demandas e a identificação dos *decisores*² na elaboração dos planos de ação, dos desenhos estratégicos de intervenção.

1.1 POLÍTICA PÚBLICA: ÁREA DE CONHECIMENTO

Nas primeiras décadas do século XX ocorreu a incorporação de ideias sociais democráticas ao Estado Constitucional transformando-o em Estado do Bem-Estar Social ou Estado Providência que projetou grandes avanços após a Segunda Grande Guerra. A institucionalização do Estado de Bem-Estar, segundo Bendin (2008, p. 99), “foi fundamental para o surgimento de políticas sociais compensatórias para a criação de uma sólida rede de proteção social e para a superação de incertezas sociais”. O Estado passou a desempenhar um papel central na elaboração de política pública e de projetos para o desenvolvimento da economia capitalista.

A forte presença do Estado na gestão da economia permitiu a formação e consolidação do Estado de Bem-Estar e o reconhecimento da cidadania econômica e social. Estes avanços produziram uma profunda mudança no funcionamento do sistema capitalista e colocou em evidência a importância do Estado na concretização da justiça social, na socialização da riqueza produzida, na proteção dos grupos sociais mais vulneráveis e no fomento de práticas inclusivas. Este quadro político é designado por Zymunt (sic) Bauman (2001) de modernidade sólida (BENDIN, 2008, p.101).

É nesse momento, o da afirmação das políticas públicas enquanto papel do Estado, que estas passam a ser objeto de estudo.

A expressão política pública surgiu, diz Celina Souza (2006), enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica, nos EUA, enfatizando a ação de governo, e como um ramo da ciência política objetivando entender de que forma e por que os governos optam por determinadas ações e não por outras. Já, na Europa, a disciplina constituiu-se um desdobramento de estudos que discutiam o papel do Estado. A autora aponta a contribuição de quatro pensadores nessa reflexão: H. Laswell (1936); H. Simon (1957); C. Lindblom (1959) e D. Easton (1965), sendo que a contribuição deste último foi a de definir a política pública

² Corresponde a agentes públicos ou gestores.

como um sistema — formulação, resultado e o ambiente, além de apontar as influências dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse, nos resultados e efeitos.

Há dificuldade em se definir violência, e o mesmo ocorre com a definição da temática política pública. “Não existe uma única, nem melhor definição sobre o que seja política pública” (SOUZA, 2006, p.24). Também não existe uma teoria geral que a explique, além de existirem várias áreas que partilham fronteiras e interesses com o assunto, por exemplo, saúde, economia, sociologia, educação, entre outras, tornando-se território de várias disciplinas, teorias e modelos analíticos (SOUZA, 2006). Enfim, as políticas públicas comportam vários olhares.

Para deixar mais explícita a definição aqui adotada, anuncia-se política pública como estratégia elaborada, formalizada e implantada com o propósito de atingir objetivos e alcançar os resultados de interesse público de modo a garantir a toda a população o acesso a bens e serviços para sua sobrevivência e desenvolvimento individual: emprego, educação, saúde, moradia, saneamento básico, infraestrutura, transporte, segurança.

No Brasil, estudos sobre o tema política pública tiveram início na década de 1980, com um contingente significativo de estudos que se concentraram nas pesquisas sobre políticas educacionais. Por outro lado, no das políticas de segurança não se verificou o mesmo processo, considerando-se que os estudos sobre as políticas públicas de redução e prevenção da violência na escola são um campo mais recente ainda.

Os estudos sobre as políticas públicas, de modo geral, contam com vários modelos explicativos de como e por que o governo faz ou deixa de fazer alguma ação. Entre os modelos destacam-se os seguintes: o de Theodor Lowi (das políticas distributivas, regulatórias, redistributivas e constitutivas); o incrementalismo; o ciclo da política pública; o modelo “*garbagecan*”; o modelo de coalizão de defesa; o da arena social; modelo do equilíbrio rompido e, por fim, os modelos influenciados pelo novo gerencialismo público e de ajuste fiscal.

“*Garbagecan*” é o desenho de uma formulação de políticas em que os gestores dispõem de poucas soluções para um conjunto de problemas. Executam soluções em um sistema de tentativas e erro. As soluções são colocadas em prática à medida que os problemas aparecem. O modelo do novo gerenciamento público em desenvolvimento em vários países é o de caráter participativo, impulsionado pelas propostas dos organismos multilaterais, e o modelo da Arena Social é constituído por uma comunidade de especialistas que constituem redes sociais. Nesse modelo, a formulação das políticas públicas não cabe somente aos governos, nem àqueles que estão no poder e nem a determinadas classes sociais, mas há

outros segmentos, não governamentais, que se envolvem com maior ou menor grau de influência.

Os modelos acima mencionados são os espelhos com os quais as políticas públicas podem ser analisadas quanto à formulação, implantação execução e avaliação.

Partindo-se do princípio de que as políticas são constituídas por etapas – formulação, implantação, execução e avaliação (SOUZA, 2006) — optou-se, neste estudo, por compreender tão-somente o processo de formulação da política de redução e prevenção dos conflitos e da violência no ambiente das escolas estaduais do Estado de Mato Grosso, durante o período de 2003-2010. Nessa etapa, buscou-se desvelar os discursos, isto é, os argumentos que aproximam (enlaces) as duas Secretarias de Estado — de Educação e de Justiça e Segurança Pública, os fatores e ações que contribuíram para a formulação da política de redução e prevenção dos conflitos e da violência no ambiente escolar.

Para se identificar os fatores determinantes na formulação da política trabalhou-se com os seguintes estágios do processo de formulação da política, de acordo com Celina Souza (2006): decisão e proposição. No estágio decisão destacam-se os seguintes elementos empíricos: contexto político, as demandas ou o contexto externo capaz de influenciar as decisões e ações — mapeamento e tipologia das manifestações que ocorrem nas escolas da rede estadual, necessidades sociais; os interesses políticos; os *decisores* — gestores/composição/grupos; as diretrizes ou as orientações definidas pelas políticas nacionais. E, no estágio proposição: os planos de ação, os desenhos estratégicos de intervenção, a implantação/critério. Para auxiliar essa compreensão escolheu-se um recorte geográfico.

1.2 RECORTE GEOGRÁFICO DA PESQUISA: CRITÉRIO DE ESCOLHA

Para se estabelecer o critério de escolha do recorte geográfico da pesquisa, entre os cento e quarenta e um (141) municípios do Estado de Mato Grosso, utilizou-se o Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros (2008) e o Mapa da Violência: Anatomia dos homicídios no Brasil (2010), publicado por Jacobo Waiselfisz, além do Relatório do Índice de Homicídios de Adolescentes (IHA), publicado em julho de 2009, identificou-se a posição dos cinco municípios mais populosos quanto ao índice de homicídios contra crianças, adolescentes ou jovens entre 15 e 24 anos (ver tabela 2).

Tabela 2 — Posição das cinco maiores cidades do Estado de MT em número populacional no ranking dos municípios brasileiros quanto ao índice de homicídios de crianças, adolescentes e jovens entre 15 a 24 anos, no período de 2008 a 2010.

Relação das cinco cidades mato-grossenses com maior número populacional	Número Populacional (IBGE**)		Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros* Base de registro dos dados 2006	Relatório do Índice de Homicídios de Adolescentes – IHA *** Base de registro dos dados 2006	Mapa da Violência: Anatomia dos homicídios no Brasil* Base de registro dos dados 2007	
	Censo 2000	Censo 2010	Homicídio de jovens (15-24 anos)	Homicídio de adolescentes (12-19 anos)	Homicídio de crianças e adolescentes (0-19 anos)	Homicídio de jovens (15-24 anos)
Cuiabá	483.346	551.098	29° lugar	36° lugar	153° lugar	147° lugar
Várzea Grande	215.298	252.596	56°	33°	-	193°
Rondonópolis	150.227	195.476	169°	168°	13°	-
Sinop	74.831	113.099	184°	145°	123°	-
Cáceres	85.857	87.942	-	-	-	-

Fonte: Adaptado do IBGE e dos Mapas da Violência.

Notas:

* WASELFI SZ, (2008; 2010).

** IBGE, (2000;2010).

*** IHA, Índice de Homicídios de Adolescentes, (2009).

A partir desse levantamento poder-se-ia definir a capital do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, como o *locus* da pesquisa em pauta, considerando-se que, segundo O Mapa da Violência: Anatomia dos homicídios no Brasil de Waiselfisz (2010), encontrava-se no 14° lugar entre as capitais brasileiras, por taxa de homicídio em 100 mil jovens na faixa de 0 a 19 anos e no 12° lugar, por taxa de homicídio em 100 mil jovens na faixa de 15 a 24 anos.

E o Relatório do Índice de Homicídios de Adolescentes (IHA), publicado em julho de 2009, tendo por base os registros do ano de 2006, apontou Cuiabá, entre as capitais, na 7° posição em número de mortes por homicídios de adolescentes na faixa entre 12 e 19 anos. Soma-se a isso, ainda, o fato de a violência contra crianças, adolescentes e jovens em geral, em Cuiabá³, se apresentar com requintes⁴ de crueldade⁵. Mas, entre as cinco cidades mato-grossenses citadas mais populosas, a cidade de Cáceres⁶, chama a atenção pelo fato de que se

³ “Cuiabá tem 36 adolescentes assassinados em oito meses” (VASQUES, 2006. Não paginado).

⁴ “Garoto é assassinado e depois tem os antebraços arrancados” (ROSA, 2005b. Não paginado).

⁵ “Garoto de 14 anos é executado com pauladas, facadas e teve pau enfiado na boca” (PRAIAGRANTE, 2010. Não paginado).

⁶ No relatório intitulado Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros, publicado em 2008, o município de Cáceres somente é mencionado na tabela dos 200 municípios brasileiros com maior número de óbitos por acidentes de transporte. Em 2006 alcança a posição 143°, o que teria uma explicação por se tratar de um município com o título de Cidade das Bicicletas, com um número significativo de motocicletas e de condução de jovens sem habilitação tanto de carro quanto de moto. Dos 745 boletins de ocorrência, do período de 2004 a 2007, registrados na Delegacia Especializada do Adolescente do município de Cáceres, 15% deles tratava-se de condução de veículo por menor sem carteira de habilitação.

localiza a sudoeste do Estado de Mato Grosso, a 222 quilômetros da capital e a 90 quilômetros de San Matias na República da Bolívia, e não é mencionada nos relatórios dos Mapas da Violência publicados no período de 2008-2010.

Cáceres, atualmente, incluindo seus três distritos, possui extensão territorial de 24.351,446 km² (IBGE, 2010), destes, 250 quilômetros são de “fronteira seca” com o país vizinho, isto é, sem acidentes geográficos especiais, visualizando-se várias fazendas de gado ao longo da linha divisória considerada a principal rota do tráfico de drogas⁷ do país, denominada corredor Brasil-Bolívia⁸. Soma-se, ainda, ao tráfico de drogas⁹, o tráfico de pessoas, de armas e por onde também escoam e desaparecem carros, carretas e mercadorias roubadas de outras regiões do país.

A faixa divisória de fronteira apresenta somente três pontos avançados de defesa ou guarnições estacionadas: Corixa, Tremedal e Casalvasco, insuficientes para cuidar da vasta extensão territorial que separa a República da Bolívia do município cacerense, transformando não só essa faixa divisória em terra de ninguém como a cidade de Cáceres em um emaranhado de possibilidades e de ações ilícitas.

Paulatinamente, ao longo da história de Cáceres, a ideia de fronteira esteve associada à imagem da violência, do medo e de ações ilícitas (contrabando).

[...] o território da fronteira vai aos poucos adquirindo um significado próprio, marcado pela violência. Os assassinatos ocorridos em São Luiz de Cáceres, associados à presença de estrangeiros também contribuíram para reforçar o estigma de ‘cidade de fronteira’, portanto, perigosa (ARRUDA, 2002, p.103).

Em diferentes épocas e para diferentes sujeitos, as práticas na fronteira não tiveram o mesmo significado. Para muitos, é ou pode ser a porta por onde a ameaça chega; para outros é a porta para todo o tipo de negócio lícito ou ilícito; e, para alguns, os foragidos da lei, o lugar de refúgio.

⁷ “[...] através de Cáceres, a droga penetra em Mato Grosso em direção a Cuiabá. Pode seguir para Goiânia e Brasília, passando por Barra do Garças ou ser levada para São Paulo, passando por Uberlândia (MG) e Ribeirão Preto (S.P)” (RETIS, 2010, Não paginado).

⁸ “Segundo o último Relatório do Departamento de Estado dos Estados Unidos, o Brasil transporta cerca de 60% da cocaína produzida na América Latina” (RETIS, loc. cit).

⁹ “[...] através de Cáceres, a droga penetra em Mato Grosso em direção a Cuiabá. Pode seguir para Goiânia e Brasília, passando por Barra do Garças ou ser levada para São Paulo, passando por Uberlândia (MG) e Ribeirão Preto (S.P)” (RETIS, loc. cit).

A fronteira é estigmatizada como lugar de violência, mas diferentemente de outras regiões brasileiras de fronteira, especialmente com a República da Bolívia, a cidade de Cáceres não consta nas estatísticas de violência letal contra adolescentes¹⁰. Também é baixo o índice registrado de envolvimento de adolescentes em homicídios e latrocínios, o que, aparentemente, se constitui em um paradoxo, pondo em questionamento a consensual relação existente entre violência/narcotráfico, entre o consumo de drogas e a violência exercida e praticada por adolescentes e jovens e contra eles.

Também se estranha o fato de a cidade, por sua localização geográfica, não possuir, no espaço-tempo deste estudo, Plano, Fundo ou Conselho Municipal de Segurança Pública, nem acesso oficial a registros de criminalidade produzidos pelo Estado, conforme destacam dados do IBGE/2009¹¹.

E não menos importante no critério de escolha da cidade de Cáceres como *locus* da pesquisa é o fato de já terem sido desenvolvidos, em 2005 e 2008, estudos sobre violência escolar, além de abrigar a sede da Universidade do Estado de Mato Grosso onde exerço minhas atividades acadêmicas.

Para saber se os enlaces argumentativos que aproximam as Secretarias de Estado na formulação da política pública de redução e prevenção da violência no ambiente escolar se reproduzem nos discursos dos gestores educacionais e de agentes policiais, a escolha do município de Cáceres parece ser, pelo exposto acima, representativo para o levantamento empírico do estudo em pauta.

Pela importância que a cidade assume no desenvolvimento da pesquisa foi necessário caracterizar a cidade, estabelecer seus contornos, por a descoberto o contexto sociocultural, educacional e econômico, enfim, apresentar os indicadores reconhecidos como parâmetros de desenvolvimento que possam auxiliar as discussões sobre a política de redução e prevenção da violência executadas nos estabelecimentos estaduais de ensino do município

[...] as relações sociais desenvolvidas nas cidades são historicamente determinadas, capazes de fornecer elementos para a compreensão das atitudes, desejos e projetos de homens e mulheres em épocas distintas (ARRUDA, 2002, p.6).

¹⁰ Estudos dos homicídios de adolescentes, definidos entre a faixa de 12 a 18 anos - Índice de Homicídios na Adolescência (IHA), nesse ranking estão as cidades mais populosas do estado de Mato Grosso, com exceção de Cáceres.

¹¹ Informações disponíveis em: < http://www.ibge.gov.br/munic2009/ver_tema.php?tema=t12_1&munic=510250&uf=51&nome=Cáceres > Acesso em: 21 jun., 2011.

Os dados sobre a violência na cidade de Cáceres, envolvendo adolescentes, expostos no capítulo 5 desta tese, foram obtidos mediante levantamento realizado na Delegacia Especializada do Adolescente (DEA) que atualizaram dados de pesquisas anteriormente¹² realizadas sobre os atos infracionais praticados por alunos, identificando as ocorrências no interior e/ou no entorno das escolas. Mas, pelo fato de, em alguns casos, não se conseguir identificar, nos livros de ocorrência da DEA, o local das infrações, o que dificultou saber com precisão o grau de ocorrências infracionais nas escolas cacerenses e se esta fora palco de homicídio ou tentativa de homicídio tendo como agente ou vítima crianças ou adolescentes, lançou-se mão, como alternativa, do uso de periódico de circulação estadual, a fim de realizar buscas sobre episódios de violência ocorridos em escolas do município de Cáceres.

Os meios de comunicação de massa foram usados como suporte, escolhendo-se periódicos de circulação estadual que tivessem *site*¹³, no qual estivessem postadas as edições desde o ano de 2003, e também jornais *on-line*¹⁴ locais, cujas buscas foram realizadas para atender não somente a falta de dados da DEA, mas aos objetivos da pesquisa em pauta, abrangendo todas as edições do período de 2003-2010, o que culminou, aproximadamente, em 2.920 inserções nesses *sites*.

1.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Nos estudos de cunho qualitativo, os objetivos e a composição do *corpus* empírico da pesquisa, isto é, os documentos, os dados, as informações sobre o objeto (o que), e os sujeitos (quem, quantos) devem ser definidos e submetidos a um processo de seleção, cuja escolha influi diretamente no tipo de instrumento de coleta de dados. Assim, o entendimento que se teve, para o estudo em pauta, foi o de que os sujeitos da pesquisa seriam reunidos na categoria gestores, constituída por segmentos da SEDUC e da SEJUSP, por agentes da segurança pública e por diretores das escolas da rede estadual em Cáceres.

Considerando-se que o estudo é de cunho qualitativo, o uso da amostragem estatística foi descartado, optando-se por amostragens não probabilísticas, adequadas às necessidades do estudo. As amostragens não probabilísticas, de acordo com Gil (2007b), são: por acessibilidade, tipicidade e cotas. Para a definição e escolha dos gestores, acreditou-se

¹² UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. TIELLET, Maria do Horto Salles; COSTA, José Ferreira. Brincadeiras que humilham: manifestações de incivilidade, 2004, p. 226 [**Relatório de Pesquisa**], Cáceres:FIDPEX,2004.

¹³ <http://www.diariodecuiaba.com.br>.

¹⁴ <http://www.jornaloeste.com.br>.

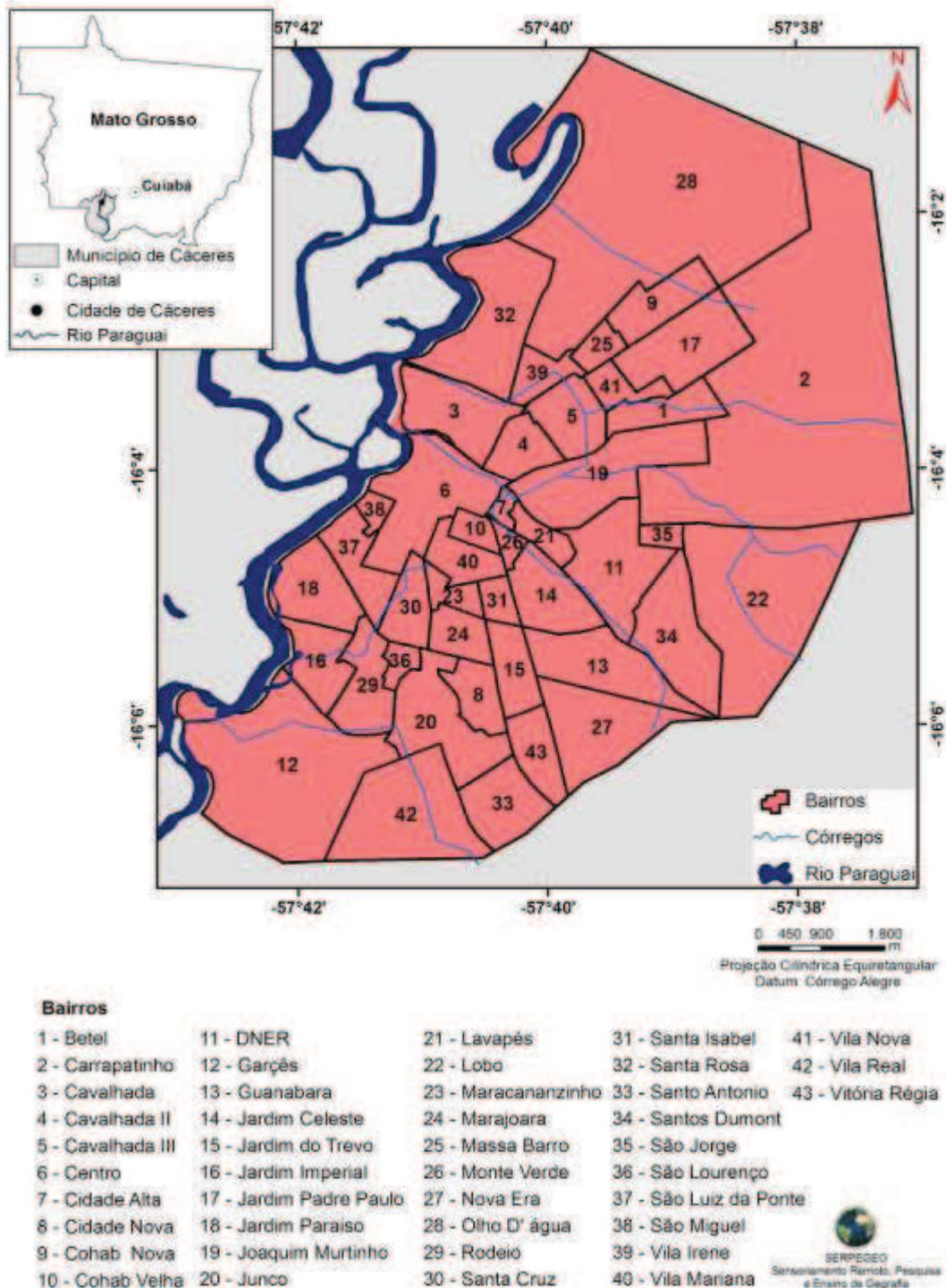
adequada a amostragem não probabilística, do tipo intencional ou por tipicidade. Esse tipo de amostragem “constitui-se em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser representativo a toda a população” (GIL, 2007b, p.104). Ainda de acordo com o autor citado, esse tipo de amostragem requer considerável conhecimento da população e do subgrupo selecionado. A escolha dos diretores ocorreu via escola, utilizando-se como critério o porte, a localização, a oferta da educação básica e o número de alunos. Entre os diretores das 14 escolas estaduais localizadas no perímetro urbano do município de Cáceres, conforme anexo A, escolheram-se oito (Tabela 3), que atenderam aos critérios acima definidos, entre eles, o da distribuição equitativa das escolas no espaço, sendo quatro localizadas no Centro e em bairros próximos — Cohab Velha, Cidade Alta e Bairro Cavahada II — e as restantes em bairros mais afastados do Centro: Bairro Junco, DNER, Jardim Padre Paulo e São Luiz da Ponte, (ver Figura 1).

Tabela 3 — Matrículas das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio, Censo de 2008.

Escolas	Número de alunos matriculados
EE Dr. José Rodrigues Fontes — (Centro/Bairro Cavahada II)	989
EE Professor Demétrio Costa Pereira — (Centro/Bairro Cidade Alta)	928
EE Professora Ana Maria das Graças de Souza Noronha — (afastada/Bairro Jardim Padre Paulo)	914
EE São Luiz — (Centro/Bairro Cohab Velha)	924
EE Senador Mário Motta — (afastada/Bairro São Luiz da Ponte)	954
EE União e Força — (Centro)	965
EE Dr. Leopoldo Ambrósio Filho — (afastada/Bairro DNER)	376
EE Frei Ambrósio — (afastada/Bairro Junco)	1126

Fonte: Adaptado do Censo Escolar 2008/sítio SEDUC-MT.

Figura 1. Localização dos bairros da área urbana do município de Cáceres.



Fonte: NEVES, J.,(2010).

O número de alunos e o porte da escola foram usados como critério, considerando-se a posição de pesquisadores estrangeiros que têm apontado o tamanho do estabelecimento de ensino e o contingente de alunos como uma das variáveis ligadas ao fator escolar da violência.

Destaca-se DEBARBIEUX (2006, p.57), quando diz que “o efectivo escolar é um factor de risco que como todos os factores de risco, não se actualiza senão quando combinados com outros factores de risco (sic)”. Assim, considerou-se que os conflitos e a violência poderiam ocorrer com mais frequência e intensidade nesses estabelecimentos de ensino, pois, as escolas são construções antigas, porquanto não possuem estrutura física para suportar o contingente de alunos expresso na Tabela 3. E, dessa forma, os diretores, a partir de suas realidades, contribuiriam para a pesquisa ao expressarem seus pontos de vista sobre as questões propostas pelo estudo.

Quanto aos representantes da SEDUC e da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP), a escolha foi por indicação. Na SEJUSP, iniciou-se pelo Comando da Regional VI da Polícia Militar (PM) de Cáceres, que, por sua vez, propôs contato com a Coordenação Estadual do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência e da Patrulha Escolar, considerando-se que são esses os projetos em execução na cidade de Cáceres, facilitando o contato com cinco agentes de segurança pública, incluindo o Comandante da Regional VI da Polícia Militar de Cáceres.

As indicações referentes à SEDUC recaíram na Superintendências de Educação Básica (SUEB), pontualmente na Gerência de Projetos Educativos (GEDI)¹⁵. O contato pessoal com o Gerente de Projetos Educativos, por sua vez, indicou a Coordenação de diferentes programas e projetos implantados e desenvolvidos durante o período da pesquisa, disponibilizando o endereço eletrônico de contato daqueles que, mesmo não fazendo parte da equipe da GEDI, ainda estavam lotados na Secretaria de Educação ou em outras Secretarias do governo.

Desse modo, pretendeu-se ter, por segmentos, tantos indivíduos quanto pudessem colaborar com o desenvolvimento da pesquisa. No grupo dos gestores da SEDUC e da SEJUSP, o contato com os sujeitos indicados teve como critério o envolvimento estratégico na definição das políticas, somado à disponibilidade e à vontade dos mesmos em fornecer informações.

No processo de construção do caminho percorrido para a compreensão da aproximação entre SEDUC e SEJUSP encontraram-se alguns obstáculos:

¹⁵ No organograma da SEDUC a Gerência de Projetos Educativos (GEDI) é um setor da Coordenadoria de Projetos Educativos (CPE) que, por sua vez, integra a Superintendência de Educação Básica (SUEB) reunidas junto a Secretaria Adjunta de Política Educacional (SAPE), ligada à Secretaria de Gestão de Políticas Institucionais de Pessoal (SAGP) com acesso direto ao Secretário de Educação (ver anexo B).

1. Na obtenção de documentos: encontrou-se dificuldade de obter os registros de reuniões, atas, processos avaliativos, consequência das constantes mudanças nas equipes da SEDUC;
2. Na identificação dos envolvidos e na definição das ações: as frequentes mudanças na direção da SEDUC¹⁶ e da SEJUSP¹⁷, e a mobilidade da equipe dessas secretarias resultou em descontinuidade das linhas de ação, e o desfazer, refazer e o cancelamento de planos, provocando a perda de registros e o distanciamento entre os integrantes das equipes. Foram localizados quatro gestores da SEJUSP e seis da SEDUC que constituíam a equipe dessas secretarias no período estudado, mas que se encontravam lotados em outros setores da administração pública¹⁸.

A alternativa encontrada para mapear e identificar as ações da SEDUC e da SEJUSP frente à violência nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual foi a de buscar nos *sites* oficiais do governo do Estado de Mato Grosso, entre os quais o *site* da SEDUC¹⁹, SEJUSP²⁰ e, principalmente, da Secretaria de Estado de Comunicação Social²¹ (SECOM), responsável pela formulação e execução de comunicação do poder Executivo Estadual. Tal Secretaria de Estado coordena o planejamento, desenvolvimento, execução e a publicação de informações oficiais de todos os órgãos governamentais, sobre os programas e obras do Governo do Estado. Através da SECOM foi possível mapear as ações, planos, intenções, programas e projetos do Governo do Estado. Foram consultadas, aproximadamente, 14.600 matérias do período de 2003-2010, postadas nos *sites* acima mencionados. Já, os decretos, termos de cooperação, normativas e regulamentos citados em notícias da SECOM foram obtidos, na íntegra, no Diário Oficial (D.O.), ligada à Imprensa Oficial do Estado de Mato Grosso (IOMAT)²², e, por sua vez, vinculada à Secretaria de Estado da Administração (SAD).

¹⁶ No período de 2003-2010 a SEDUC teve cinco Secretários com mudanças em toda a equipe. Cada secretário permaneceu no cargo em média um ano e meio.

¹⁷ No período de 2003-2010 a SEJUSP, atual SESP teve três Secretários e mudanças no comando da Polícia Militar, conseqüentemente também houve mudanças na equipe, entretanto, a permanência dos secretários nos cargos foi em média de dois anos e meio.

¹⁸ O servidor responsável por um Programa na SEDUC, no mandato seguinte do Governador, foi lotado na Casa Civil.

¹⁹ <http://www.seduc.mt.gov.br>.

²⁰ <http://www.seguranca.mt.gov.br>.

²¹ <http://www.secom.mt.gov.br>.

²² <https://www.iomat.mt.gov.br/index.htm>.

Foi possível, a partir do banco de dados da SEDUC, da SEJUSP e da SECOM, recuperar a memória relativa às ações desenvolvidas sob a responsabilidade da Secretaria de Educação e da Secretaria de Segurança, e também localizar documentos, conhecer as diretrizes elaboradas e identificar:

1. as ações, planos, projetos e programas de enfrentamento da violência nos estabelecimentos de ensino estaduais;
2. os gestores envolvidos e seus argumentos em defesa das propostas;
3. os locais de implantação e execução das iniciativas.

1. 4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Trilhar a compreensão começa pelas palavras e discursos como matéria-prima, revelação do que o outro diz como sendo verdade, sugere Minayo (2002). Partindo-se desse pressuposto, foram considerados dois aspectos para a definição dos instrumentos de coleta de dados: o primeiro, a capacidade dos instrumentos de proporcionarem as informações desejadas e, o segundo, a eficácia dessas ferramentas (DESLAURIERS, 2010).

A entrevista inicialmente foi definida como o principal instrumento de coleta de dados, elaborada para a “obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, as suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (SELLTIZ *et al.*1967, p.273). É “uma conversa direcionada a determinados objetivos de pesquisa” (DESLANDES, 2005, p.170), “considerada como uma via de acesso privilegiado para apreender o ponto de vista e a experiência dos atores” (POUPART, 2010, p.246).

As entrevistas assumem diferentes formatos, variam quanto ao grau de estruturação e recebem distintas classificações, sendo a entrevista por pauta, de Gil (2007b), instrumento definido para este estudo. Ela guarda certo grau de estruturação à medida que se guia por uma relação de tópicos temáticos de interesse do entrevistador, tópicos que devem estar ordenados e ter certa proximidade entre si, além de conter questões relacionadas com todas as fases do processo de investigação. “Para esta modalidade de abordagem, o roteiro deve se apoiar nas variáveis e indicadores considerados essenciais e suficientes para a construção de dados empíricos” (MINAYO, 2005a, p.136).

Definida, já no projeto de pesquisa como instrumento de coleta de dados do estudo, organizou-se a entrevista, e as ações para sua execução, na seguinte sequência: definição dos sujeitos da pesquisa e o contato inicial a fim de convidá-los a participar do estudo.

O contato inicial foi importante para que os sujeitos da pesquisa — diretor de escola ou policial militar — tivessem conhecimento prévio dos propósitos da pesquisa, do assunto abordado, e da definição do local da entrevista. Os sujeitos da pesquisa foram informados que a entrevista seria gravada e lhes seria assegurado o sigilo da identidade, que suas informações seriam confidenciais, usadas somente para este estudo, e, após a finalização da pesquisa, elas seriam excluídas da base de dados, garantindo-lhes que a qualquer momento poderiam desistir de participar da pesquisa.

Como o projeto de pesquisa fora encaminhado ao Comitê de Ética da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) para avaliação e obtenção do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), foi dito aos sujeitos, durante esse contato inicial, que a data da entrevista seria agendada após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, conforme anexo C, e que na entrevista seria entregue o TCLE, em duas vias, como instrumento de garantia do acordo firmado nesse primeiro encontro. O Termo seria assinado por ambos — pesquisador e entrevistado — e uma das vias do TCLE pertenceria ao entrevistado. O contato inicial com os sujeitos da pesquisa ocorreu antes da greve dos professores, decretada em 6 de junho de 2011.

Percebeu-se, no primeiro contato com os sujeitos da pesquisa — diretores de escola e policiais militares — que alguns se mostraram incomodados ao saberem que ficariam frente a frente com um gravador e entre eles estavam aqueles que disseram estar dispostos a participar se não houvesse gravação, preferindo responder por escrito às indagações.

A negativa de se manifestar diante de um gravador é esperado, segundo Bogdan e Biklen (1994), e o fato se deva, talvez, pela timidez, medo, receio de revelar algo que viesse a se arrepender ou comprometer a si ou a outrem. Optou-se, nesse primeiro contato, por não insistir quanto ao instrumento de coleta de dados, preferindo assegurar a disposição manifesta dos sujeitos de contribuírem com o estudo.

Alguns sujeitos nem sequer se importam que a entrevista seja gravada. Outros podem querer saber o que vai fazer com as gravações. Querem que a informação privada que partilham consigo não seja revelada a outrem em seu detrimento. Também há quem pense que uma vez gravadas as suas palavras podem tornar-se objeto de perseguição (ou podem vir a causar problemas, como por exemplo, revelar alguma coisa que tenha sido feita de forma menos legal) (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.139).

O Termo de Consentimento Livre Esclarecido, conforme o anexo D, com a descrição do instrumento de pesquisa como sendo entrevista, teve a versão aprovada e, a partir de então, pode ser feita a coleta de dados. Para garantir a participação dos sujeitos já contatados, optou-

se por converter a pauta da entrevista em questões descritivas a serem respondidas por escrito, durante o encontro previamente agendado. O questionário aberto foi a alternativa encontrada.

1.4.1 Questionário

O questionário aberto possibilitou a uniformização do instrumento, conferiu privacidade e o máximo de liberdade aos respondentes para se expressarem, segundo suas categorias de valor, convicção, pontos de vista e experiência, por não conter alternativas preestabelecidas para enquadrar a percepção do respondente. Com o questionário, buscou-se atender aos objetivos do estudo conforme o quadro 4.

Quadro 4 — Relação entre os objetivos da pesquisa e as questões descritivas dos questionários.

Objetivos específicos da pesquisa	Instrumentos de coleta de dados empregados para alcançar os objetivos	Questões descritivas do questionário
<p>Conhecer as concepções dos formuladores das políticas públicas de redução e prevenção dos conflitos e da violência em ambiente escolar sobre as motivações e características; a violência urbana, o medo da violência, o papel e a função da escola, a juventude, os menores infratores, o narcotráfico, a presença da polícia na escola.</p>	<p>Questionário aos diretores/agentes da segurança pública - PM/Cáceres.</p>	<p>Relação entre violência urbana e os conflitos que ocorrem na escola;</p> <p>Relação entre os conflitos e a violência em meio escolar cacerense com o narcotráfico;</p> <p>Características e motivações dos conflitos e da violência que ocorrem nas escolas de Cáceres;</p> <p>Juventude e o envolvimento com a violência;</p> <p>Discorrer sobre o medo da violência na escola e a presença na escola dos agentes de segurança pública por imposição da PM (projetos e programas) e por solicitação da escola;</p> <p>Orientações, diretrizes da SEJUSP sobre a violência escolar;</p>
<p>Caracterizar o comportamento, o papel dos agentes de segurança pública, o contexto em que ocorre o policiamento, as manifestações (tipo, turno) no interior dos estabelecimentos de ensino que exigem a presença dos policiais e identificar as orientações sobre a atuação dos policiais militares no meio escolar e o perfil elaborado pelos gestores e policiais sobre os alunos envolvidos em transgressões.</p>	<p>Questionário dos diretores/agentes da segurança pública - PM/Cáceres.</p>	<p>Perfil dos alunos envolvidos nos conflitos e em violência no ambiente escolar;</p> <p>Necessidade da presença de agentes de segurança pública no estabelecimento de ensino;</p> <p>Reação da comunidade escolar a presença policial na escola;</p> <p>Turno em que os conflitos e a violência são mais frequentes e quais as motivações (causas);</p> <p>Orientação sobre a conduta dos policiais na escola;</p> <p>Conduta e disciplinamento na escola como tarefa da polícia militar;</p> <p>Avaliação sobre os resultados da interferência dos agentes de segurança pública na escola;</p>
<p>Indicar o nível de envolvimento, de cooperação dos gestores na execução das políticas educacionais e de segurança de redução e prevenção dos conflitos e da violência em ambiente escolar.</p>	<p>Questionário dos diretores/agentes da segurança pública-PM/Cáceres.</p>	<p>Projetos da escola elaborados pelos professores para atender as questões relacionadas aos conflitos e a violência, e o comportamento dos mesmos frente a esses episódios.</p>

Fonte: TIELLET, Maria Horto. Pesquisa, 2012.

Respeitando-se a greve dos professores que durou de 6 de junho a 5 de julho de 2011, o período foi usado para aplicar o instrumento de pesquisa nos policiais militares e realizar contatos com os representantes da SEDUC e SEJUSP. Após a greve, retomou-se o contato com os diretores. Alguns deles não foram encontrados e outros preferiram responder o questionário na escola, durante o intervalo letivo (férias) que teve a duração de vinte e cinco dias, após o término da greve. Esse fato possibilitou a permanência do pesquisador no local da coleta de dados, facilitando a solução de dúvidas durante o preenchimento do questionário, assegurando a assinatura do TCLE pelo respondente e o recolhimento do instrumento de pesquisa.

Dos diretores inicialmente contatados, conseguiu-se, efetivamente, desenvolver o trabalho de pesquisa com cinco deles. Os outros não haviam sido contatados. A greve que durou vinte e nove dias e o recesso escolar, em sequência, contribuíram e alteraram a disposição dos diretores, que não haviam sido contatados anteriormente, de participar da pesquisa, alegando não ter tempo disponível naquele momento para atender ao convite, em virtude do acúmulo de atividades a serem desenvolvidas para reorganizar o trabalho pedagógico após a greve e o recesso. Portanto, tomaram parte efetivamente da pesquisa em pauta cinco diretores, três dos quais eram de escolas afastadas e duas próximas do centro da cidade, atingindo 35,71% do total de diretores da rede de ensino estadual de Cáceres.

Considerando-se que na pesquisa de abordagem qualitativa não se quantifica as respostas, nem se busca relevância estatística, mas conhecer o ponto de vista dos sujeitos como unidade de significação, a alteração do instrumento de pesquisa de entrevista para questionário não interferiu no resultado da pesquisa. Presume-se, até, que possa ter havido, na manifestação escrita, mais liberdade para os sujeitos se expressarem do que na entrevista, considerando-se a intimidação que o gravador pudesse provocar, inclusive naqueles que não haviam demonstrado resistência. Além disso, haveria, na gravação, a necessidade de rapidez nas respostas, exigindo agilidade, habilidade e capacidade de raciocínio do entrevistado para responder adequadamente. Já, na escrita o tempo para reflexão sobre o assunto e a elaboração das respostas é maior, possibilitando que as manifestações, depois de escritas, sejam suprimidas e/ou reelaboradas pelo próprio respondente, se assim o entender.

É importante destacar que, segundo Gil (2007b), o questionário tem suas limitações, enquanto técnica de pesquisa, portanto, buscou-se superá-las mediante alguns cuidados.

Limitações do questionário, segundo Antônio Carlos Gil (2007b, p.129)	Medidas adotadas para superar as limitações do questionário
a) Exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação;	a) Os respondentes eram escolarizados;
b) Impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas;	b) Presença do pesquisador durante o preenchimento do questionário;
c) Impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas;	c) Presença do pesquisador no local durante o preenchimento do questionário;
d) Não oferece a garantia de que a maioria das pessoas o devolva devidamente preenchido, o que pode implicar significativa diminuição da representatividade da amostra;	d) Presença do pesquisador no local, garantindo o recolhimento do instrumento;
e) Envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos;	e) Foi elaborado um número de questões que atendeu aos objetivos da pesquisa;
f) Proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significado diferente para cada sujeito pesquisado;	f) Garantiu-se com os sujeitos da pesquisa a possibilidade de procurá-los novamente em casos de dúvida nas respostas, ideia mal-formulada, ou incompreensão das respostas dos entrevistados;
g) As respostas às questões complexas do questionário podem ser resumidas, sintéticas ou insuficientes para se estabelecer relação com outras questões.	g) Para esse obstáculo foi assegurado com os respondentes a possibilidade de retorno para esclarecimento, caso se entendessem necessário, após a leitura das respostas do questionário por segmento.

O questionário com as questões descritivas foi dividido em dois blocos: o primeiro constituído de questões comuns a todos os segmentos pesquisados; e o segundo formado por questões específicas para o segmento a que pertence o sujeito pesquisado. A pauta comum a todos os segmentos anteriormente definida como guia para a entrevista orientou o primeiro bloco de questões do questionário.

- violência urbana e os conflitos na escola;
- conflitos, violência e o uso e comércio de drogas;
- características e motivações dos conflitos e da violência nas escolas;
- juventude e violência;
- perfil dos alunos envolvidos nos conflitos e em violência na escola;
- agentes de segurança pública no estabelecimento de ensino;
- medo da violência no ambiente escolar

Às questões comuns acresceram-se questões específicas para cada segmento a fim de que os sujeitos opinassem, e, dessa forma, fosse possível construir a lógica própria de cada segmento pesquisado sobre as temáticas propostas. As questões específicas referentes aos segmentos compuseram o segundo bloco do questionário. As questões do segmento dos Diretores das escolas estaduais públicas, conforme apêndice A, foram compostas pelos quatro tópicos abaixo relacionados:

- comunidade escolar e a presença policial na escola;

- projetos da escola e a violência escolar,
- reação dos professores aos conflitos e a violência escolar;
- turno e as motivações (causas) dos conflitos e da violência.

O questionário do segmento dos Gestores da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), conforme apêndice B, teve por base as seguintes questões:

- SEDUC e a violência escolar (instância que trata especificamente da questão dos conflitos e da violência em ambiente escolar; percepções que determinaram a aproximação com a SEJUSP; dados estatísticos do Estado a respeito da violência escolar; critério utilizado para implantação das ações de enfrentamento da violência escolar).

E, por fim, as questões, conforme apêndice C, do questionário do segmento dos Gestores da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP) e da Polícia Militar tiveram, como referência, a pauta a seguir.

- SEJUSP e a violência na escola (orientações e diretrizes da SEJUSP sobre a violência escolar; necessidade da polícia na escola; controle da disciplina e do comportamento dos alunos como tarefa policial; orientações sobre o procedimento dos policiais na escola; critérios utilizados para implantação de ações; dados estatísticos; avaliação sobre os resultados da interferência dos agentes de segurança pública na escola).

As questões descritivas objetivaram reconhecer as opiniões, ideias, juízos, dilemas, representações indiretas das experiências e percepções dos sujeitos, enfim, “elucidar as realidades sociais” (POUPART, 2010, p.216), e também costurar os discursos não só de cada um, mas do segmento ao qual pertence o grupo de sujeitos sobre os temas propostos.

Ao final de cada encontro com os diretores e agentes da segurança pública — PM/Cáceres — fez-se um balanço informal do encontro, solicitando-se a indicação de pessoas, na SEDUC e SEJUSP, importantes para o debate. Obteve-se a indicação de quatro gestores da SEJUSP e da SEDUC as indicações concentraram-se na Gerência de Projetos Educativos da Superintendência de Educação Básica.

O contato com esses gestores ocorreu via correio eletrônico, no qual se tentou expor todas as informações necessárias para que a pessoa decidisse colaborar ou não com a pesquisa: mencionou-se o motivo do contato, a pessoa que a indicou, o objetivo da pesquisa, fez-se o convite para participar, deixando-se claro de que poderia haver contato pessoal e que o local, dia e hora seriam decididos pelo gestor. Anexado ao correio eletrônico, incluiu-se o questionário específico para o segmento e o TCLE. A maioria dos contatados não respondeu objetivamente o questionário, alguns preferiram encaminhar cópia dos documentos que possuíam, nem sempre completos, para que deles se extraíssem as respostas.

Quanto ao contato pessoal, como mencionado anteriormente foi possível com o Gerente de Projetos Educativos, que indicou seis que haviam sido responsáveis por programas e projetos da SEDUC.

Não foi possível contato pessoal com os quatro gestores da SEDUC e os seis da SEDUC, embora em vários contatos por *e-mail* tenha-se tentado agendá-lo, sem êxito. Do mesmo modo, em relação ao retorno de *e-mail*, solicitando-se mais informações referentes aos documentos, as respostas foram de que estavam fazendo levantamentos para poder responder. As informações recebidas sobre algumas questões vieram em forma de notícias impressas do *site* da Secretaria. Em virtude de os gestores não terem respondido a todas as questões, avaliou-se que as “fontes de papel” encaminhadas por eles poderiam dar conta de responder ao que se havia solicitado aos representantes da SEDUC e da SEJUSP. Assim, decidiu-se tratar as questões através de documentos.

Conferiu-se aos respondentes do questionário um código de letras e números garantindo-lhes o anonimato. A letra nomeia o segmento (D — diretores e P — Polícia Militar), e o número a ordem da sistematização dos questionários. O conjunto das respostas dos segmentos possibilitou a elaboração do quadro de opiniões, argumentos, pontos de vista concordantes ou conflitantes, críticos ou resignados dos diretores de escola e da PM que executam a política pública formulada de redução e prevenção dos conflitos e da violência em ambiente escolar.

Junto com o questionário lançou-se mão de outro instrumento de coleta de dados: as fontes documentais tanto oficiais quanto as que foram encaminhadas pelos gestores da SEDUC e da SEJUSP. As fontes documentais não foram usadas para validar ou contestar as afirmações obtidas nos questionários dos gestores, mas para contextualizar informações, auxiliar a construção das versões dos vários segmentos sobre a realidade.

1.4.2 Fontes de “Papel”

Entende-se por documentos todo o material de fonte escrita ou não que pode ser utilizado para consulta, como afirma Cellard (2010, p.297): “o documento em questão aqui, consiste em todo escrito, manuscrito, ou impresso registrado em papel”. Os arquivos históricos, registros estatísticos, diários, biografias, documentos de comunicação de massa — jornais, revistas, programas de rádio e televisão são denominados fontes de “papel”, por Antônio Carlos Gil (2007b). Assim, os documentos podem ser de fontes escritas e fontes não

escritas — fotos, filmes e audiovisuais. E, para Cellard (2010), pode-se qualificar de documento um relatório de entrevista, ou anotações feitas durante uma observação.

O documento escrito, por sua vez, constitui-se “uma fonte extremamente preciosa para o pesquisador [...] Ele é evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas” (CELLARD, 2010, p.295). As fontes documentais são variadas e podem ser classificadas em dois grandes grupos: documentos arquivados e não arquivados e, segundo sua natureza, podem ser, diz Cellard (2010): documentos públicos — arquivos públicos e arquivos públicos não arquivados — e, documentos privados — arquivos privados e documentos pessoais.

As fontes estatísticas também são incluídas nas fontes documentais, sejam elas elaboradas por instituições particulares ou oficiais, mas para tê-las como fonte documental é necessário considerá-las confiáveis. Assim, nessa perspectiva, utilizaram-se dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Mapas da Violência, com apoio e financiamento do Ministério da Justiça, Anuários Estatísticos de Mato Grosso e Relatórios de Avaliação dos Planos Plurianuais do Ministério da Educação e do Ministério da Justiça, e também se consideraram confiáveis os documentos encaminhados pelos segmentos da SEDUC e da SEJUSP ao confrontá-los com as informações dos *sites* oficiais (SECOM, SEDUC, SEJUSP) do governo do Estado de Mato Grosso.

Os documentos, registro de arquivos e matérias de jornais precisam ser lidos considerando-se as condições em que foram produzidos e o grau de precisão de aproximação com as fontes primárias. Diante dessa observação, cabe registrar os critérios adotados para a escolha dos documentos e, conseqüentemente, das informações neles constantes. Para a pesquisa em pauta foram utilizados somente os documentos públicos, quer fossem eles: documentos oficiais arquivados — decretos, circulares, editais e termos de cooperação —, ou documentos não arquivados — planos de ação, relatórios, desenhos estratégicos formulados pelos órgãos de segurança e/ou pelos gestores educacionais, elaborados no período de 2003 a 2010, que objetivavam a elaboração de iniciativas de prevenção da violência nas escolas.

Através dos questionários e dos documentos, conforme Quadro 5, pretendeu-se compreender a formulação da política de redução e prevenção da violência no ambiente escolar, embora se afirme que:

[...] textos não falam por si, mas respondem a indagações dos investigadores. Na preparação da investigação, é preciso decidir que documentos listar e de que tipo: escrito, visuais, e audiovisuais. [...] Frente a cada objeto de estudo e

mediante seus objetivos gerais e específicos, é preciso decidir sobre a lista do que buscar (BACHELARD, 1980 e BLOCK, 1954 apud MINAYO, 2005a, p.142).

Os documentos de comunicação de massa, entre os quais jornais e notícias postadas em *sites* oficiais da SEDUC e SEJUSP, constituíram importante fonte de dados para a pesquisa e possibilitaram “conhecer os mais variados aspectos da sociedade atual e também lidar com o passado histórico. Neste último caso, com eficiência provavelmente maior que a obtida com a utilização de qualquer outra fonte de dados” (GIL, 2007b, p.164).

Por não serem elaborados com o objetivo científico, Gil (2007b) alerta para o cuidado que se deve ter com o aspecto sensacionalista de algumas reportagens. Nesse sentido, trabalhou-se com notícias de jornal de circulação estadual para questões referentes a informações sobre violência na escola, confrontando-as com as notícias postadas nos *sites* oficiais do governo do Estado, entre eles os da SEDUC, SEJUSP e SECOM sobre o fato e sobre as ações pontuais de governo sobre o problema.

Quadro 5 — Relação entre os objetivos da pesquisa e os tópicos identificados nas fontes de “papel”.

Objetivos específicos da pesquisa	Instrumentos de coleta de dados empregados para alcançar os objetivos	Tópicos a serem identificados nas fontes de “papel”.
Identificar os discursos e as concepções subjacentes que justificam e projetam a aproximação entre a SEDUC e a SEJUSP.	Fontes de papel/documentos oficiais e da mídia oficial.	Composição da instância da SEDUC que trata especificamente da questão dos conflitos e da violência em ambiente escolar;
Distinguir os princípios, as diretrizes e as orientações educacionais e/ou de segurança que orientam as políticas de redução e prevenção da violência no ambiente escolar;	Fontes de papel/documentos oficiais e da mídia oficial.	Posição da SEDUC em relação ao problema dos conflitos e da violência escolar que determinaram a aproximação com a SEJUSP; Orientações e diretrizes da SEJUSP sobre a violência escolar; Conduta e disciplinamento na escola como tarefa da polícia militar; Orientações sobre a conduta dos policiais na escola; Avaliação sobre os resultados da interferência dos agentes de segurança pública na escola.
Reconhecer o papel dos organismos e agências internacionais junto ao governo na formulação da política pública de redução e prevenção da violência no meio escolar;	Fontes de papel/documentos oficiais e da mídia oficial.	Identificação dos organismos internacionais e de suas ações.
Identificar as alianças que proporcionam a formulação das políticas educacionais de redução e prevenção da violência;	Fontes de papel/documentos oficiais e da mídia oficial.	Dados estatísticos do Estado a respeito da violência na escola;
Identificar os critérios de implantação das políticas públicas de enfrentamento da violência em ambiente escolar.	Fontes de papel/documentos oficiais e da mídia oficial.	Critério utilizado para implantação das ações de enfrentamento da violência escolar.

Fonte: TIELLET, Maria Horto. Pesquisa, 2012.

1.5 TRATAMENTO, SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para compreender o processo de formulação da política pública de redução e prevenção da violência no ambiente escolar, no período de 2003-2010, buscou-se identificar os processos apontados por Souza (2006): decisão e proposição.

O processo de decisão da política pública conta com alianças alimentadas por discursos hegemônicos capazes de convencer e sustentar o delineamento das intervenções elaboradas pelo governo. Esse processo é constituído pelos seguintes níveis: diretrizes, contexto externo e retórica dos gestores. E o processo de proposição, resultante dos níveis anteriores, ocorre quando as decisões são traduzidas em ações, planos estratégicos, decretos, editais, leis a serem executadas.

Os elementos empíricos do estágio de decisão da formulação da política pública de redução e prevenção da violência no ambiente escolar foram pesquisados através dos instrumentos de coleta de dados: questionário e fontes de “papel”. E no estágio proposição, tão-somente as fontes de “papel”.

As fontes de “papel”, como as respostas dos questionários sistematizadas, por segmento (diretores e a polícia militar) foram tratadas como documento. Enquanto as fontes de “papel” – os documentos e as respostas sistematizadas dos segmentos) — indicam o tratamento da análise documental, os documentos de comunicação de massa, por sua vez, sugerem a análise de conteúdo. A esses diferentes instrumentos de coleta de dados pretendeu-se dar tratamento único e para tanto entendeu-se que Bardin (2010) possui o instrumento metodológico que responde a superação dos limites das fontes de “papel”, e também permite avaliá-las.

Bardin (2010) apresenta algumas aproximações e diferenciações entre a análise de conteúdo e a análise documental.

[...] alguns procedimentos de tratamento da informação documental apresentam tais analogias com uma parte das técnicas da análise de conteúdo que parece conveniente aproximá-los para melhor os diferenciar. [...] Se a [análise de conteúdo] suprimirmos a sua função de inferência e se limitarmos as suas possibilidades técnicas apenas à análise categorial ou temática, podemos, efetivamente, identificá-la com a análise documental. [...] A operação intelectual [da análise documental] é o recorte de informação, a divisão em categorias segundo o critério da analogia, representação sob forma condensada por indexação, é idêntico à fase de tratamento das mensagens de certas formas de análise de conteúdo (BARDIN, 2010, p.47-48).

Bardin (2010) aponta a diferenciação entre análise de conteúdo e a análise documental: a primeira manipula a comunicação para inferir sobre outra realidade que não a da mensagem; a segunda é a representação condensada da informação.

Pelo fato de existirem pontos comuns entre ambas as análises utilizaram-se as etapas da análise de conteúdo, como tratamento único dado aos instrumentos de coleta de dados diferentes. Assim usaram-se as fases da análise de conteúdo do instrumento metodológico de Laurence Bardin (2010): 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos dados, a inferência e a interpretação.

Na primeira fase — Pré-análise — ocorreu a escolha (documentos encaminhados pelos gestores contatados na SEDUC), a seleção dos documentos de “papel” — documentos oficiais e documentos de comunicação de massa. Nessa fase, após localizar os documentos, compor essas fontes documentais por tópicos, comparar fontes diferentes sobre as mesmas informações, identificar conceitos-chave, como apoio importante na comparação entre os vários documentos, e avaliar a representatividade das informações, na sequência da aplicação do instrumento metodológico de Laurence Bardin, ocorreu o momento correspondente à exploração do material ou da descrição analítica.

A segunda fase — Exploração do material — consistiu essencialmente na organização do material por categoria, conforme apêndice D, quando, segundo BARDIN, 2010, p.127), os dados se tornam, “significativos, e válidos”. Nesse sentido, a seleção dos documentos foi fundada nos seguintes critérios: espaço temporal (documentos produzidos no período estudado – 2003/2010) e o critério integridade da ocorrência estudada (independente da tipologia do material acessado – documentos oficiais, matérias de jornal e as respostas dos questionários – explorando-se os que tratavam da relação violência/escola e a ações governamentais no âmbito municipal, estadual e municipal).

[...] As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado (sic) em razão das características comuns destes elementos” (BARDIN, 2010, p.145).

A categorização é a passagem dos dados em bruto para dados organizados (BARDIN, 2010). No processo de categorização, os tópicos temáticos das pautas dos segmentos constituíram o sistema de categorias (ver apêndice E e F).

- 1) Violência urbana e os conflitos na escola;
- 2) Conflitos, violência e o uso ou comércio de drogas nas escolas;
- 3) Características e motivações dos conflitos e da violência nas escolas;

- 4) SEJUSP²³ e violência escolar;
- 5) Juventude e violência;
- 6) Perfil dos alunos envolvidos em conflitos e violência no ambiente escolar;
- 7) Agentes de segurança pública no estabelecimento de ensino;
- 8) Comportamento e indisciplina na escola e a polícia militar;
- 9) Procedimento dos policiais na escola;
- 10) Avaliação sobre os resultados da interferência dos agentes de segurança pública na escola;
- 11) Medo da violência no ambiente escolar;
- 12) SEDUC e a violência escolar.

No sistema de categorias foram agrupadas tanto as informações obtidas em documentos oficiais e documentos de comunicação de massa, principalmente as notícias da SECOM, SEDUC e SEJUSP, quanto as respostas sistematizadas dos questionários organizadas, considerando-se os critérios: exclusão mútua — nenhum elemento pode existir em mais de uma divisão; pertinência — adequação ao quadro teórico; produtividade — com destaque para as diferenças entre os segmentos ao mesmo tempo em que se identificaram os aspectos comuns que viabilizaram alianças na formulação e na execução da política pública de redução e prevenção da violência no ambiente escolar.

Essa segunda fase do instrumento metodológico de Bardin (2010) resultou na síntese das reflexões dos segmentos — diretores de escolas, PM, da SEDUC e da SEJUSP — agrupados em categorias. Através dela foi possível perceber as aproximações, os distanciamentos e as posições contraditórias entre os segmentos participantes da pesquisa, do sujeito com o seu segmento e as posições antagônicas entre o dito pelos sujeitos e a realidade objetiva. A terceira e última fase do instrumento metodológico de Bardin (2010) diz respeito à inferência e à interpretação. É o momento em que os dados se tornam (falantes).

A Interpretação referencial: é a fase de análise propriamente dita. A reflexão, a intuição, com embasamento em materiais empíricos, estabelecem relações com a realidade, aprofundando as conexões das idéias, chegando se possível à proposta básica de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais (SILVA et al., 2005,p.75).

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já, a interpretação objetiva a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação com outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL 2007b, p.168).

²³ Em 2011, a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP) foi dividida em duas: Secretaria de Estado de Segurança Pública (SESP) e Secretaria de Estado de Direitos Humanos e Justiça (SEJUDH).

Também há quem compare a análise com a atividade artesanal e a interpretação com a atividade artística. [...] Quase tudo o que é dito sobre interpretação dos dados na pesquisa social refere-se à relação entre os dados empíricos e a teoria (GIL, 2007b, p.185).

A análise e a interpretação não se excluem mutuamente, nem possuem fronteiras claras entre si, “são apenas perspectivas de tratamento de dados qualitativos que podem ou não coexistirem formalmente” (GOMES et al., 2005a,p.203). A referência para a análise e interpretação dos dados será a abordagem hermenêutico-dialética, em que, diz Minayo (2002, p. 101), “o mundo da cotidianidade onde se produz o discurso é o parâmetro da análise, pois é o único mundo possível do consenso, da compreensão ou do estranhamento da comunicação intersubjetiva”. E, continua a autora:

[...] uma análise compreensiva hermenêutica-dialética busca apreender a prática social empírica dos indivíduos em sociedade em seu movimento contraditório” [...] Portanto, tendo em conta que os indivíduos vivendo determinada realidade pertencem a grupos, classes e segmentos diferentes; são condicionados por tal momento histórico; e por isso, podem ter simultaneamente, interesses coletivos que os unem e interesses específicos que os distinguem e os contrapõem. Sendo assim, a orientação dialética de qualquer análise diz que é fundamental realizar a crítica das idéias expostas nos produtos sociais (textos, monumentos, instituições) buscando, na sua especificidade histórica, a cumplicidade com seu tempo; e nas diferenciações internas, sua contribuição à vida, ao conhecimento e às transformações. [...] Enquanto a hermenêutica busca as bases dos consenso e da compreensão na tradição e na linguagem, o método dialético introduz na compreensão da realidade o princípio da contradição como algo permanente e que se explica na transformação. [...] Na medida em que nada se constrói fora da história, qualquer texto (em sentido amplo) necessita estar referido ao contexto no qual foi produzido, porque só poderá ser entendido na totalidade dinâmica das relações sociais de produção e reprodução nas quais se insere. Mais que isso, o cientista que analisa as questões sociais nunca poderá esquecer de que os seres humanos não são só objeto de investigação, são também sujeitos de relações (MINAYO, 2002,p.102-103).

A hermenêutica busca, essencialmente, a compreensão, enquanto a dialética estabelece uma atitude crítica. A análise pode ser feita mediante determinadas regras, ao passo que a interpretação não está submetida a qualquer cânone.

[...] não existem, pois, normas que indiquem os procedimentos a serem adotados no processo de interpretação dos dados. O que existe na literatura especializada são recomendações acerca dos cuidados que devem tomar os pesquisadores para que a interpretação não comprometa a pesquisa. (GIL, 2007b, p.185).

Para Minayo (2002) são quatro os princípios do método dialético: 1) cada coisa é um processo; 2) há um encadeamento desses processos; 3) uma coisa é, ao mesmo tempo, ela própria e seu contrário; 4) as mudanças são quantitativas e concomitantemente qualitativas. Esses princípios auxiliaram a condução da análise. O primeiro princípio, **cada coisa é um processo**, foi o olhar individualizado, centrado no discurso dos segmentos, na composição político-ideológico dos sujeitos que compõem as Secretarias e dirigem as escolas pesquisadas; nos dados estatísticos e informações do *lócus* da pesquisa ou das escolas; no momento histórico no qual esse conjunto de elementos está inserido.

O segundo princípio, **de encadeamento do processo**, significa que embora se possa raciocinar tomando cada coisa ou elemento isoladamente (a percepção dos indivíduos) em seu próprio processo de evolução, os elementos e as coisas entre si, e em seu conjunto (a percepção dos segmentos), sofrem a influência da evolução individual de cada um, estabelecem alianças desencadeadas por posições e conjunturas políticas, pois, colocou-se o neoliberalismo na base de todos os processos, determinando ou influenciando a vida em todos os seus aspectos, do senso comum às ações políticas, ganhando um novo evoluir.

O princípio acima citado é alimentado pelo terceiro - **uma coisa é ao mesmo tempo ela própria e seu contrário**, não só no sentido que se excluem, mas pela pressuposição da existência de um e de outro em luta constante. No estudo em pauta, o cenário em que repousou e tornou perceptível esse princípio foi o neoliberalismo que promove ações que mascaram as verdadeiras intenções. A política pública de enfrentamento da violência no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que se propõe a reduzir e prevenir também promove e/ou desencadeia a violência atingindo especialmente a juventude, considerada um problema social a ser equacionado cujo tratamento dado e a abordagem das políticas voltadas para a população jovem não refletem essa preocupação, pelo contrário, sobre ela recaem ações de controle e exclusão, dependendo do jogo, das forças e dos interesses políticos.

Segundo esse princípio da dialética, em um mesmo fenômeno coexiste o seu contrário e é exatamente esse o processo pelo qual as mudanças ocorrem o resultado das contradições que as coisas contêm em si mesmas.

Assim, conforme Afanássiev (1982, p.83), “a contradição, a luta dos contrários constitui a fonte básica de desenvolvimento [...] da consciência”. A luta dos contrários se manifesta de diversas maneiras, nos diversos setores da realidade, incluindo as concepções políticas das pessoas. Através desses dois processos conjuntamente buscou-se a identificação das concepções dos vários segmentos e a compreensão do processo que alimenta a formulação da política pública. Assim os processos individuais e as condições objetivas resultam em e

delineiam a política pública de redução e prevenção da violência no ambiente escolar, formulada no estado de Mato Grosso.

A consciência social das pessoas é produto da sua existência social [...] deriva das relações materiais de produção. Justamente no ser social, isto é, na actividade (sic) material, produtiva das pessoas, é que se deve procurar a fonte de suas ideias, teorias e concepções. A história da sociedade comprova de forma convincente que, a medida que varia a existência dos homens e as suas relações materiais de produção, muda também a sua consciência, desaparecem as velhas ideias e surgem novas que correspondem as novas condições e necessidades sociais (AFANÁSSIEV, 1982, p.377-378).

O quarto e último princípio - as **mudanças são quantitativas e concomitantemente qualitativas**, significa que embora cada mudança possua um processo próprio, a passagem quantitativa é lenta e contínua enquanto que a passagem qualitativa realiza-se aos saltos. À medida que o aumento da violência é anunciado, as ações estratégicas e operacionais, alimentadas pelo clamor de episódios traumáticos e/ou sob a proteção dos interesses políticos, tornam-se cada vez mais repressivas e de controle social, invadindo e expandindo-se em diferentes e novos espaços. A escola é um desses espaços que, em tese, constitui-se na antítese da violência, mas a presença policial em seu interior muda as relações didático-pedagógicas do seu papel e função.

Os princípios da dialética ajudaram a ter um olhar amplo e de conjunto sob a política de redução e prevenção da violência no ambiente das escolas estaduais, elaborada durante o período de 2003-2010. Na tentativa de organizar o processo de análise dos dados elaborou-se o Quadro 6.

Quadro 6 — Visualização do tratamento e análise dos dados

Plano de análise da política pública de redução e prevenção da violência em ambiente escolar do período de 2003-2010					
Compreensão/Hermenêutica					
Estágios do processo de formulação política*	do de da	Elementos empíricos	Instrumentos de coleta de dados	Tópicos/Categorias	Elementos de Síntese/princípios do método Dialético **
Decisão		Argumentos/discurso dos gestores.	Questionário	1- Violência urbana e os conflitos na escola;	1- Cada coisa é um processo;
		Contexto externo (mapeamento do fenômeno, tipos de manifestações nas escolas; necessidades sociais; interesses políticos; <i>decisores</i>)	Fontes de papel	2- Conflitos, violência e o uso ou comércio de drogas; 3- Características e motivações dos conflitos e da violência nas escolas; 4- Juventude e a violência;	2- Há um encadeamento desses processos;
		Diretrizes.	Fontes de papel	5- Perfil dos alunos envolvidos em conflitos e violência no ambiente escolar; 6- SEJUSP e a violência escolar; 7- Posição(ções) da SEDUC em relação aos conflitos e à violência na escola; 8- Identificação dos organismos internacionais e de suas ações; 9- Composição da instância da SEDUC que trata especificamente da questão dos conflitos e da violência em ambiente escolar;	3- Uma coisa é ao mesmo tempo ela própria e seu contrário;
Proposição		Planos, ações, programas, desenho estratégico de intervenção.	Fontes de papel	1- Agentes de segurança pública no estabelecimento de ensino; 2- Medo da violência no ambiente escolar; 3- Comportamento e indisciplina na escola e a polícia militar; 4- Procedimento dos policiais na escola; 5- Avaliação sobre os resultados da interferência dos agentes de segurança pública na escola; 6- Critério utilizado para implantação das ações; 7- Dados estatísticos do Estado a respeito da violência envolvendo adolescentes.	4- As mudanças são quantitativas e concomitantemente qualitativas.

Fonte: TIELLET, Maria Horto. Pesquisa, 2012.

Notas:

* SOUZA, (2006)

** MINAYO, (2002)

2 VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR, SEGURANÇA PÚBLICA E GLOBALIZAÇÃO

Neste capítulo discute-se a globalização, amparada pela ideologia neoliberal, enquanto discurso que atinge todos os campos da vida social, intensifica a exclusão, o desemprego, a pobreza, os preconceitos, a xenofobia e a violência contra aqueles que constituem a classe perigosa criada pelo próprio sistema e sustentada por discursos aceitos, com certa passividade, pela população, mediante alianças — postulados — que asseguram a formulação de políticas educacionais e de segurança de enfrentamento dos conflitos e da violência.

2.1 GLOBALIZAÇÃO E VIOLÊNCIA

Eventos de violência sob padrões culturais diferentes (características e motivações), envolvendo o cotidiano escolar, ocorrem no Ocidente quanto no Oriente, sendo que na contemporaneidade, sofrem influência da fase neoliberal.

Nas instituições de ensino, os conflitos e a violência, em suas várias formas, não são algo novo. Nos séculos XV e XVI, episódios praticados predominantemente por adultos que aplicavam em meninos e meninas castigos físicos e uma férrea disciplina foram descritos em diferentes obras de autores desse período.

As técnicas punitivas públicas que causavam dor, constrangimento e humilhação aos sujeitos foram substituídas por “um controle maior sobre os corpos por meio de leis sociais, mecânicas, e pedagógicas” (RENNÓ, 2009, p.27). O indivíduo deixa de ser supliciado em público e passa a ser punido fisicamente, sob determinadas regras, em espaços disciplinares, entre os quais está a escola.

Destacam-se as regras descritas no *Ratio Studiorum* que orientaram todos os estabelecimentos de ensino dos jesuítas a executarem uma disciplina rigorosa e inflexível, assegurada pela autoridade moral do mestre e por um sistema de recompensas.

Os vários mecanismos de poder exercidos sobre os corpos tiveram origem, segundo Foucault, nos séculos XVII e XVIII. O autor, ao analisar esse período, declara “que essa nova tecnologia [técnicas de poder centradas no corpo] seria utilizada para discipliná-lo [o corpo], adestrando-o ao modelo de produção econômica e política que estava sendo estabelecido a partir do início do século XVIII” (GRAZIANO SOBRINHO, 2010, p.157).

A disciplina dirigida ao corpo (treinando, vigiando e punindo-o) do indivíduo e, posteriormente, à população foi importante e fundamental para a implantação do capitalismo industrial, período relativo à fase liberal do capitalismo.

Ao desenvolvimento do capitalismo foi essencial o controle dos corpos não só com o fim de treiná-los e docilizá-los, mas também para permitir uma adequada relação corpo-produção, ou seja, foram necessários mecanicismos e processos, que se desenvolveram através dos aparelhos de estado, instituições de poder, que garantiram as relações de produção, e estratégias biopolíticas (GRAZIANO SOBRINHO, 2010, p.158).

Na educação brasileira do século XIX, o uso dos castigos físicos foi uma das formas de disciplinamento e de experiências traumáticas, constatadas pela literatura.

Há, sim, relatos literários nos quais autores dos séculos XIX e XX descrevem cenas de castigo em estabelecimentos educacionais, em internatos ou externatos, incluindo o recolhimento dos jovens em recintos fechados [o que, em linguagem penal, chama-se cárceres privado] (OLIVEIRA, W., 2008, p.74).

Entre os escritores nacionais do final do século XIX e início do século XX é possível obter o registro dos conflitos e da violência nos estabelecimentos educacionais, através das obras de Guimarães Rosa, Machado de Assis, Raul de Pompéia, Drumond de Andrade e José Lins do Rego, entre outros. Nelas, há a descrição dos tipos de conflito e de violência cometidos, destacando-se as escaramuças, as brigas ou vias de fato, a agressão física praticada por alunos, geralmente contra os colegas pequenos e os fracos ou contra aqueles considerados diferentes, mas destacam-se, principalmente, os sofrimentos causados pelos constrangimentos, humilhações, apelidos, castigos físicos impostos pelos professores aos alunos.

[...] vira apanhar os meninos pobres na aula pública, sem motivo, somente porque o professor queria agradar ao neto do Coronel Zé Paulino (REGO, 1969, p. 25).

Gostava de botar os outros para frente. Os seus processos, porém, seriam cirúrgicos demais. Amputava tudo com dor, embora às vezes a amputação fosse um crime. Os anestésicos não existiam para esse flagelador de meninos. A palmatória era sua vara de condão; com ela movia o seu mundo. Pensava em iluminar e corrigir com pedaço de pau os que lhe chegavam às mãos para serem moldados a seu jeito (REGO, 1969, p. 68-9).

O uso do castigo físico na escola pelo professor possuía caráter pedagógico e formativo, punia-se para educar — pela desatenção, pelo atraso, pelo não cumprimento das tarefas — para que os alunos não cometessem os mesmos erros e viessem a ser castigados novamente. Os castigos escolares, embora tenham sido proibidos em 15 de novembro de 1827, é preciso lembrar que a palmatória integrava o sistema de ensino, sendo usada por adultos, vigorando em escolas desde a Colônia até o início do século XX (MARCÍLIO, 2005 apud SILVA, Carla, 2007, p. 132). E em uma realidade mais próxima há ainda relatos de agressões de adultos a alunos em estabelecimentos educacionais, como descreve Oliveira, W. (2008, p.78), ao afirmar que pessoas que estudaram em escolas públicas ou privadas [brasileiras] nas décadas de 1950 e 1960 narram casos de reguadas nos dedos e na cabeça, beliscões que arrastavam uma criança de um ponto a outro da sala de aula, puxões de orelha, além das privações de lanche e ficar horas depois das aulas na escola, como procedimentos comuns.

Os conflitos e os eventos de violência no interior da escola também são descritos pela literatura internacional.

Alguns jogos eram brutais; os grandes e os fortes os escolhiam para bater-se, ou para ensanguentar e fazer chorar os pequenos e os fracos. [...] chegavam a chutar seus camaradas depois de caídos no chão; cravavam-lhes o salto do sapato na cabeça, nos lugares mais dolorosos. [...] Ouviam os palavrões dos mais velhos [...] O padre diretor levou-me para a capela do colégio. Diante do pequeno altar enfeitado com flores artificiais, deu-me de chicote. [...] Era um chicotinho trançado (ARGUEDAS, 1977, p.53;105).

Entre os escritores destaca-se o peruano Mario Vargas Llosa cuja obra publicada no Brasil, inicialmente com o título *Batismo de fogo*, como tradução do original — *A cidade e os cachorros* —, narra o cotidiano dos alunos de um colégio militar; o escritor austríaco Robert Musil cuja obra virou filme de mesmo nome — *O Jovem Törless*, trata dos rituais de humilhação manifestados nas relações entre alunos, professores, funcionários de um colégio militar do império Austro-Húngaro; e a obra do alemão Alfred Andersch, intitulada *O pai de um assassino*, uma história escolar em que o autor relata a humilhação que sofreu um adolescente vítima da rigidez do reitor da escola.

No cotidiano escolar, o conflito e a violência são ações que se apresentam com nova roupagem relacionada em cada período ao contexto histórico, social e cultural de cada país e região. Na contemporaneidade, esses episódios se tornaram mais visíveis em virtude do desenvolvimento tecnológico que viabiliza a conexão do mundo com os lares, encolhendo-o

em fração de segundos na tela da televisão, do computador ou do celular, e também modela e/ou influencia as atitudes dos indivíduos, com imagens, fatos e eventos ocorridos a milhas de distância.

Assim, conhecer, através de obras literárias, as ações de humilhação e de violência que determinados indivíduos sofriam em estabelecimentos de ensino espalhados ao redor do mundo não é mais exclusividade dos que têm acesso à cultura, não é necessário ser escolarizado para obter a informação do que acontece no mundo. A tecnologia, hoje, disponibiliza informações, que, em um breve período leva o ocorrido e sua divulgação a todos aqueles que têm acesso à internet ou à televisão que é a tecnologia mais popular. E esses eventos, onde quer que aconteçam, chegam envoltos em componentes e influências locais e globais. A distância não é mais um elemento geográfico, mas um “produto social; sua extensão varia dependendo da velocidade com a qual pode ser vencida” (BAUMAN, 1999b, p.19).

Os meios midiáticos, em tempo real e espaço virtual, põem o indivíduo em contato com os pontos mais remotos do Planeta, no momento dos acontecimentos, sem que para isso ele se afaste do conforto de sua casa ou saiba quem são os portadores físicos das informações capturadas, muitas vezes, através da câmera de celulares¹ e repassadas instantaneamente ao mundo conectado via internet, desfazendo a distinção entre o aqui e o acolá, aproximando espaços, desfazendo fronteira, mas distanciando e diferenciando pessoas.

O avanço tecnológico, se, por um lado, possibilitou a propagação de informações e de conhecimentos à disposição para se lidar com o cotidiano, por outro, nem todos têm condições de acesso aos bens materiais desse estágio da comunicação e da tecnologia, e o avanço tecnológico não viabiliza um mundo mais reflexivo, tolerante, solidário e de paz, pelo contrário, afirma Giddens (1991), os riscos globais são muito maiores do que os experimentados anteriormente pela humanidade, ideia que é também compartilhada por Hardt e Negri (2005, apud GRAZIANO SOBRINHO, 2010, p.167): a “guerra só se torna efetivamente absoluta com o desenvolvimento tecnológico de armas que pela primeira vez tornaram possíveis a destruição em massa e mesmo a destruição global”. Portanto, as possibilidades de acesso às tecnologias de guerra também estão à disposição de indivíduos e grupos criminosos, desde que tenham recursos financeiros para obtê-las, a exemplo do narcotráfico.

¹ REAÇÃO A BULLYING. **Valeu gordinho**. 2011. 1 post (042s.). Postado em: 2011. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=tEpk2ep5kDws> . Acesso em: 18 mar., 2011.

Os traficantes estão adaptando suas ações aos novos modelos da economia e adotam atitudes que os deixam livres para concentrarem suas ações na abertura de novos mercados e novos produtos, o que estabelece um novo desenho de atuação menos agressivo e violento, observa o sociólogo Luis Flávio Sapori² do Centro de Pesquisas em Segurança Pública da Pontífice Universidade Católica de Minas Gerais.

As Bocas constituem suas conexões em rede a partir de dois formatos: uma rede de comercialização hierarquicamente centralizada, uma “**firma reconhecida**” como pertencente a um padrão. Apresenta estrutura hierárquica de poder e divisão de atividades de trabalho. Outro formato são as redes de conexão iniciadas por um grupo de indivíduos, ou um único indivíduo, que assume a autoridade da revenda em um local, um ponto, mas não necessariamente apresenta uma estrutura hierárquica. [grifo do autor] (SAPORI, 2010, p.8)

O mesmo autor conclui:

[...] quanto mais organizada e forte as conexões centrais de uma rede, menor será a probabilidade de ocorrência de conflitos internos à rede. Realização de acordos comerciais, distribuição de pontos, no sentido de garantir a sua própria sobrevivência. Grandes conflitos atraem as atenções e uma exposição, para além das conexões centrais podem levar a uma desestruturação radical da dinâmica de uma rede (SAPORI, 2010,p.9).

O aspecto importante constatado é o de que “líderanças mais fortes [na venda de drogas] diminuem a letalidade, de olho nos lucros” (MANSO; PORTELA, 2010, p. C6), não porque são contra a violência, mas por que esta desperta a atenção da população que, indignada, insegura e com medo vai solicitar mais policiamento, armamento e estratégias objetivas de enfrentamento da violência.

A tecnologia tornou os fenômenos de violência mais visíveis e intensos. Tal situação delineia um estado de beligerância permanente, um modo de perceber e estar no mundo que atinge todos os níveis, das nações que se posicionam em estado de prontidão para combater o inimigo externo, às polícias para enfrentar os inimigos diários, por exemplo, o crime organizado, e também atinge os indivíduos que se colocam em alerta frente à proximidade de estranhos.

² O pesquisador constatou que antes da entrada do *crack* em Belo Horizonte, quando o consumo de droga focava a maconha e a cocaína o índice de homicídio era significativamente menor (51,2 por 100 mil habitantes). O número de assassinatos (216,7 por 100 mil habitantes), quadruplicou após 1995. A violência se disseminou na cidade de Belo Horizonte quando o comércio do *crack* foi democratizado, e a venda de drogas não se encontrava mais sob o controle de um único traficante.

No estado de guerra permanente, o inimigo é indefinido e imaterial (GRAZIANO SOBRINHO, 2010), podendo-se materializar em qualquer pessoa, a qualquer tempo e lugar. Por esse motivo, é perceptível a expansão da tecnologia na área da segurança para atender a necessidade de particulares (cercas elétricas, câmeras de vigilância, blindagem de automóveis) e, do Estado na construção de prisões, armas e aparelhos de segurança (tornozeleiras e braceletes de monitoramento, chips, armamento não letal, robôs antibombas).

O Estado de Beligerância Permanente é consequência da globalização neoliberal. A globalização tornou-se um fenômeno político amparado pela ideologia e a lógica neoliberal, como afirma Appel (2003), Charlot (2007), Hypolito (2003) e Graziano Sobrinho (2010), viabilizando conexões globais que selam os destinos de indivíduos e grupos através da violência estrutural — consequência do capitalismo globalizado, isto é, a produção e reprodução da desigualdade social (GRAZIANO SOBRINHO, 2010).

São estas transformações produzidas pela globalização (nos diversos âmbitos — econômico, social, político, internacional, até mesmo geográfico, etc.) que permitem dizer que o modelo de Estado-nação de base territorial passe a ser visto de forma diferente, pois os governos democráticos perdem capacidade de controlar seus próprios assuntos, ante a agilidade dos fluxos transnacionais (GRAZIANO SOBRINHO, 2010, p.21).

A partir da leitura de várias concepções de globalização chega-se à conclusão de que esta é uma categoria que tem sido aplicada a várias dimensões (TIELLET, 1996). O que é também expresso por Graziano Sobrinho (2010), ao afirmar que através de intensa conceituação sobre globalização é possível entendê-la como um processo que envolve diversas conexões, a exemplo de Bauman (2007a; 2005) que utiliza o termo “globalização negativa” em oposição à ideia moderna de progresso, de promessa de felicidade, de sonhos agradáveis. A globalização, para esse autor, representa a modernidade líquida que ameaça a paz e impõe a exclusão social irrevogável de algumas pessoas, de grupos, de comunidades, etnias ou de nações. Charlot (2007, p. 132), por sua vez, afirma: “Nascida como fenômeno econômico, a globalização tornou-se também um fenômeno político. Com efeito, ampara-se na ideologia neoliberal do chamado ‘Consenso de Washington’ [...] beneficiou alguns países, mas não atendeu aos países mais pobres e, às vezes, prejudicou-os”.

O autor em questão apresenta diferentes concepções de globalização: a concepção de que globalização é a crescente integração da economia e das sociedades do mundo devido aos fluxos maiores de bens, de serviços, de capital, de tecnologia e de ideias; é a abertura de fronteiras que leva à diminuição do peso do Estado; é a fase do capitalismo que aponta para a

impossibilidade de retorno à situação anterior ao da sua criação. Charlot (2007) trabalha a ideia de que a globalização não se constitui somente de aspectos negativos, pois, à medida que viabiliza a interdependência entre as pessoas, evidencia a necessidade de uma solidariedade entre os membros da espécie humana.

Considerando-se as diferentes concepções e definições sobre a globalização, para efeito de entendimento neste estudo a globalização é caracterizada por uma economia sem fronteira e, ao mesmo tempo, um grande processo de transformação que envolve diversas conexões, as quais afetam: estruturas estatais, condições de trabalho, relações entre os Estados, subjetividade coletiva, produção cultural, a vida cotidiana, as relações entre o eu e o outro, o crime e a segurança (BAUMAM, 2005).

O revés no Estado do Bem-Estar Social, em virtude de seu esgotamento, fruto das crises cíclicas inerentes ao sistema capitalista — elevação dos índices de inflação e a primeira grande crise do petróleo — levou a economia mundial da expansão à estagnação. E fez com que ganhasse espaço o neoliberalismo que refuta a tese de John Maynard Keynes da participação do Estado na economia, apostando na redução da intervenção estatal— Estado Mínimo—, amparado na liberação da economia, na destruição dos monopólios sindicais e na retração de políticas sociais compensatórias como alternativa para a superação das crises.

[...] as conquistas sociais implantadas na segunda metade do século XX são rapidamente abandonadas e em seu lugar é colocada a mão invisível do mercado que, teoricamente, tudo controla, racionaliza e distribui (BENDIN, 2008, p.104).

O neoliberalismo como possibilidade de reanimação da economia com grande crescimento econômico e enorme prosperidade para todos não aconteceu. Pelo contrário, o que se observa são as crises se sucedendo uma após outra, dificultando a vida de milhares de indivíduos, a renda se concentrando ainda mais nas mãos de poucos, a corrupção com seus tentáculos atingindo todos os níveis da superestrutura política e econômica, e, em consequência, houve o aumento da miséria, da exclusão e dos níveis de desigualdade entre pessoas, regiões e nações. Zygmunt Bauman, em seu livro *Globalização: as consequências humanas*, publicado em 1999, expõe dados que apontam a polarização entre o capital e os excluídos.

[...] no último informe da ONU sobre o Desenvolvimento de que a riqueza total dos 358 maiores ‘bilionários globais’ equivale à renda somada dos 2,3 bilhões mais pobres (45 por cento da população mundial. [...] Com efeito, só 22 por cento da riqueza global pertencem aos chamados ‘países em

desenvolvimento’, que respondem por cerca de 80 por cento da população mundial. E esse não é de forma alguma o limite a que deve chegar a atual polarização, uma vez que a parcela da renda global que cabe atualmente aos pobres é ainda menor [...] (BAUMAN,1999b, p.78).

Essa é a característica que marca o sistema econômico capitalista desde seu surgimento, isto é, de um lado, o aumento do capital (lucro) de uma minoria privilegiada e rica com acesso aos bens materiais e, do outro, os excluídos, a pobreza e a miséria. Marx, no item “Efeito da acumulação sobre os operários – Teoria do crescimento do pauperismo”, do livro *O Capital*, publicado em 1872, descreve três segmentos do proletariado resultantes da exploração capitalista em que, ao mesmo tempo, se subjugam aos caprichos do capital.

Finalmente, o último resíduo da sobrepopulação (sic) relativa vegeta na esfera do pauperismo. Sem falar dos vagabundos, dos criminosos e das prostitutas, ou seja, do verdadeiro proletariado dos miseráveis e da ralé, esta camada social compreende 3 (sic) categorias. Primeiramente, os que são capazes de trabalhar [...] qualquer crise aumenta o número destas pessoas e que qualquer retomada dos negócios o faz diminuir. Em seguida, os órfãos e as crianças assistidas. [...] candidatos ao exército ativo. Finalmente, os indivíduos marginalizados, tarados ou incapazes de trabalhar. O pauperismo constitui o refúgio dos inválidos do exército de reserva industrial. A sua necessidade e a sua produção estão implicadas na necessidade e produção da sobrepopulação relativa, formam ambas uma das condições de existência da produção capitalista e do desenvolvimento da riqueza (MARX,1979.p.149).

Na devida proporção, a descrição da composição da população pobre e miserável descrita nas estatísticas contemporâneas se assemelha ao que Marx denominou de proletariado miserável, e que também constituiu massa de manobra, à disposição dos interesses do capital que os torna membros úteis, trata-os como cidadão ou os coloca na condição de improdutivos (desempregados), dependendo do aprofundamento e da longevidade da crise; condição que contribui para a instabilidade das relações familiares que pode se expressar pela violência doméstica e os maus tratos a crianças e adolescentes.

A passagem do Estado do Bem-Estar Social, modernidade sólida, para o Estado Mínimo, modernidade líquida, quando tudo se torna fluido ou se desmancha no ar³, coloca na agenda dos Governos políticas de controle e repressão do Estado que recai sobre determinados grupos. É a chamada violência institucional — executada pelo Estado e pelo

³ “Sólido se desmancha no ar” foi expressão utilizada por Karl Marx no Manifesto Comunista se referindo à passagem do modo de produção feudal para o capitalismo. Marshall Berman usa como título de seu livro *Tudo que é sólido se desmancha no ar: a aventura da Modernidade*. E, por fim, a expressão é reeditada por Zygmunt Bauman.

parlamento (o aparato repressor, a polícia e os dispositivos legais — Projetos de Lei, decisões judiciais), travestidas de políticas sociais.

Tem havido uma marcante mudança de ênfase da modalidade do bem-estar social para a modalidade penal [...].O modo penal, além de estar se tornando mais importante, também, ficou mais punitivo, mais expressivo, mais voltado para a segurança [...] O modo do bem-estar social, além de se tornar mais silencioso, ficou mais condicional, mais centrado no delito, mais consciente dos riscos [...]. Os transgressores têm agora menos probabilidade de serem representados no discurso oficial como cidadãos socialmente carentes que precisam de apoio. Em vez disso, são apresentados como indivíduos que merecem ser castigados, indignos e um tanto perigosos (GARLAND, 2001apud BAUMAN, 2007a, p.55-56).

No Estado Social, os denominados carentes, pobres, os temporariamente excluídos, podiam ser reintegrados ao processo econômico via políticas públicas sociais; na contemporaneidade, o excedente populacional — “a parte que não pode ser reabsorvida aos padrões da vida normal ou reclassificada na categoria de membros úteis da sociedade” (BAUMAN, 2007, p.39), que tende a aumentar em consequência da lógica neoliberal, se encontra permanentemente sujeita, segundo GRAZIANO SOBRINHO (2010, p.97), “à violência social (pela exclusão social, pela exclusão ao mercado de trabalho, pela impossibilidade de aderir ao mercado de consumo)”, e transformada em “classe perigosa”. E para fazer frente, a classe perigosa, que é o estado de beligerância permanente tanto de nações quanto de indivíduos transforma-se, segundo Graziano Sobrinho (2010), em um Estado Policial e não Social. Assim, como para Bendin (2008), nesse o início do século XXI há a formação de um novo tipo de estado: o Estado de Segurança.

A implantação [da] tecnologia de contenção impulsiona a conformação de um novo tipo de Estado: o Estado de Segurança ou Estado Guarnição. Este novo tipo de Estado é um Estado Mínimo em relação às políticas sociais, mas um Estado máximo na área penal (BENDIN, 2008, p.106-07).

No século XXI, as políticas sociais, quando dirigidas à população mais carente, são elaboradas e executadas no contexto da segurança, objetivando a vigilância do Estado sobre determinados indivíduos, grupos, segmentos ou classes. A tecnologia está sendo usada para beneficiar o capital e uma classe privilegiada.

A globalização, além do aspecto tecnológico, é, para alguns, sinal de liberdade, de capacidade de mobilidade e de conhecimento. Já, para grande parcela da população ela representa obstáculos econômicos, sociais, políticos, tecnológicos, educacionais e físicos que a limitam a um espaço geográfico com poucas chances de mudar de lugar, de trabalho quando

o tem, em virtude da pouca ou nenhuma qualificação e, de desfrutar, de participar, mesmo que o deseje, dos recursos que a própria globalização oferece.

[...] em vez de homogeneizar a condição humana, a anulação tecnológica das distâncias temporais/espaciais tende a polarizá-la. Ela emancipa certos seres humanos das restrições territoriais e torna extraterritoriais certos significados geradores de comunidade_ ao mesmo tempo que desnuda o território, no qual outras pessoas continuam sendo confinadas do seu significado e da sua capacidade de doar identidade. Para algumas pessoas ela augura uma liberdade sem precedentes face aos obstáculos físicos e uma capacidade inaudita de se mover e agir a distância. Para outros, pressagia a impossibilidade de domesticar e se apropriar da localidade da qual têm pouca chance de se libertar para mudar-se para outro lugar. [...] Alguns podem agora mover-se para fora da localidade- qualquer localidade- quando quiserem. Outros observam, impotentes, a única localidade que habitam movendo-se sob seus pés (BAUMAN, 1999b, p.25).

São os excluídos os que têm seus territórios restritos por um número cada vez maior de ações que definem, interceptam, restringem, disciplinam e filtram seus movimentos, o que significa mantê-los em ordem e em territórios definidos pelo Estado em locais sem saneamento básico, sem transporte, mas com a força da segurança pública presente para vigiar, controlar e punir.

É preciso que todos se sintam mais que dominados, mas pensando que fazem parte do sistema e pensando conforme o sistema. Os indivíduos devem se manter não só obedientes, mas devem estar sujeitados, evitando-se a criação dos desejos, deixando-os aprisionados apenas aos desejos permitidos, criando-se um imaginário próprio conforme determinadas circunstâncias já estabelecidas, ou seja, para a existência da dominação total, é necessário não mais (ou não só) a violência física, mas que a produção dos desejos esteja controlada e direcionada aos objetivos estruturais da sociedade (GRAZIANO SOBRINHO, 2010, p.34).

Sabe-se que o apelo ao consumo atinge a todos (aqueles que podem desejar e os que não podem), através dos diferentes meios midiáticos, principalmente a televisão, em que os produtos são apresentados como necessidades essenciais, mesmo sendo descartáveis, com durabilidade que leva o tempo exato da satisfação do desejo, o que corresponde ao intervalo entre a apresentação do bem ao público consumidor, até a aparição de outro mais sofisticado com tecnologia avançada, mais caro e que supere o anterior.

Para um sistema que se sustenta apresentando bens de consumo que provocam o desejo nos indivíduos, isto é, produzem e reproduzem os desejos não é prioridade reprimir o desejo da população, mas controlar o desejo de alguns. De acordo com Fridman (1999a), para

Zygmunt Bauman (1999b) há uma enorme distância entre aqueles que participam e aqueles que apenas são atingidos pela globalização. O Estado estabelece vigilância sobre o desejo desses indivíduos.

A satisfação dos desejos nas sociedades modernas está vinculada à liberdade, à autonomia individual e da cidadania; ter o desejo controlado significa desejar apenas o que se pode ter ou o que o Estado permite. O controle recai sob aqueles que o próprio sistema já condenou à condição de excluídos, impossibilitados de participar da vida política.

No neoliberalismo, os excluídos são os carentes, os pobres, os desprotegidos socialmente, os sem-teto, enfim é o “refugio global que está nas ruas das cidades brasileiras [os 37 milhões de pessoas vivendo na linha da pobreza juntamente com os 16,27 milhões que vivem na extrema pobreza, ou abaixo da linha da miséria] nas gangues de adolescentes que queimam carros nos subúrbios de Paris, nos soldados das redes de distribuição de drogas na América, nos refugiados albaneses na Itália [...]” (FRIDMAN, 1999a, p.217), são esses os que sentem e estão submetidos a novas formas de controle.

No início do século XXI, são 53,27 milhões de brasileiros vivendo na pobreza incluindo aqueles que se encontram na linha da miséria, e, com o que ganham, não conseguem garantir a sua necessidade básica diária de alimentação, com a maior taxa de pobreza, embora seja o país mais rico do mundo. A isso se chama injustiça social (MENDONÇA, 2003, p.4).

O consolo é que aqueles que são apenas atingidos pela globalização, os despojados de poder, de direitos, marginalizados e limitados a determinados territórios, ainda possuem forças para reagir e instalar seus avisos, suas barricadas, a exemplo dos moradores que fecham ruas, enfrentam com pedras e pedaços de paus o forte aparato repressivo do Estado em protesto aos descasos do poder público aos seus direitos sociais e humanos fundamentais⁴. Da mesma forma, pode-se relacionar as ações dos alunos no interior das escolas, como movimento reativo às práticas pedagógicas e à cultura escolar que os excluem ao mesmo tempo em que se apresenta como movimento reativo a exclusão.

O território urbano torna-se o campo de batalha de uma contínua guerra espacial, que às vezes irrompe no espetáculo público de motins internos, escaramuças rituais com a polícia, ocasionais tropelias de torcidas de futebol, mas travadas diariamente logo abaixo da superfície da versão oficial pública (publicada) da ordem urbana rotineira. Os habitantes desprezados e

⁴ “Protesto provoca depredação de 26 ônibus, dos quais cinco foram queimados e a BR 070 entre Brasília e Águas Lindas em Goiás fechada por cinco horas em protesto pela falta de sinalização e a morte de pessoas no local” (G1, 2011. Não paginado).

despojados de poder das áreas pressionadas e implacavelmente usurpadas respondem com ações agressivas próprias; tentam instalar nas fronteiras de seus guetos seus próprios avisos de ‘não ultrapasse’ (BAUMAN, 1999b, p.29).

Nesse sentido, a resistência é uma ação positiva, o indivíduo marca posição, toma posse da identidade e do respeito de cidadão e assume a defesa de seus direitos. O desrespeito do poder constituído para com os carentes, os pobres ou marginalizados, pode ser, como diz Honneth (2009, p. 227), “[...] a fonte emotiva e cognitiva de resistência social e de levantes coletivos”, o que é um dos aspectos⁵ marcantes da época atual.

Deste modo tanto na escola com ações de indisciplina e depredação, quanto na sociedade a explosão de raiva com a queima de carros, ônibus, a destruição de prédios públicos e a investida da população contra a polícia pode ser uma luta pelo reconhecimento de direitos, dignidade e autoestima (TIELLET, 2009a, p.7).

A globalização neoliberal, além de ser responsável pela violência estrutural (desigualdade promovida pelo modo de produção), contribui para a violência social (exclusão). E ao mesmo tempo em que não oferece solução à injustiça, à exclusão e à desigualdade influencia direta ou indiretamente o conflito e a violência individual e de grupo, aumentando a violência urbana (crime contra a pessoa e o patrimônio) e intensifica a violência institucional (repressão do Estado e a atuação do parlamento em defesa dos interesses políticos e econômicos da classe dominante⁶).

O Estado da Segurança ou o Estado Policial surge para o controle e a vigilância da população pobre e miserável, principalmente a juventude, sobre a qual pesa o aumento da violência, além de ser o segmento da população mais atingida pela violência institucional (vítima da violência policial).

⁵ “População do bairro Ipueiras arma barricada em rua de Picos” (DIAS, 2009. Não paginado).

⁶ “O caso de Pinheirinhos, na cidade de São José dos Campos em 2004, uma área de 1 milhão e 300 mil metros quadrados, pertencente à massa falida de uma das empresas fantasma de Naji Nahas: a Selecta S/A, que deve R\$15 milhões só em impostos à prefeitura de São José dos Campos. Foram 2 mil policiais cumprindo ordem de reintegração de posse, em 22 de janeiro 2012. Uma ordem suspende a reintegração de posse assinada por um juiz federal, mas o Tribunal de Justiça de São Paulo disse que é independente e mantém a ação. Para a OAB há uma quebra do pacto federativo. E o Ministro da Justiça José Eduardo Cardozo (PT) revelou ter sido surpreendido pela decisão unilateral paulista. Nesse empasse jurídico, somado à omissão do Ministro da Justiça, quem perde são as 1600 famílias expulsas de suas casas sem poder levar nada a não ser seus pertences pessoais” (PACHÁ, 2012, Não paginado).

2.2 GLOBALIZAÇÃO, JUVENTUDE, SEGURANÇA

A globalização trouxe consigo, ou fez emergir, os princípios neoliberais que determinam as diretrizes para a formulação de políticas públicas em qualquer campo: da educação à segurança.

O capitalismo tem coordenado seus interesses e feito avançar as ideias neoliberais mediante ações promovidas pelas organizações e agências internacionais, entre as quais a UNESCO, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essas organizações e agências centram-se na elaboração de pautas, de políticas setoriais que são impostas às nações credoras.

Assim, aquilo que se acredita serem políticas definidas nacionalmente para atender as especificidades das realidades nacionais, são ações, discursos e valores definidos e impostos pelas organizações e agências internacionais, objetivando a consolidação material da economia e da política neoliberal, diz Hypolito (2003).

A educação e a segurança são os campos setoriais para os quais muitas das orientações dos organismos internacionais têm convergido. Isso não quer dizer que as organizações internacionais tenham o poder de ditar aos países o que fazer ou qual política adotar, é o Estado que, ao celebrar acordos com essas agências, responde a compromissos que se traduzem em políticas públicas.

Para a obtenção de empréstimos, afirma Silva, M. (2002), os países solicitantes concedem às agências o direito de intervir em suas políticas internas e externas. E, complementa a autora, os solicitantes impõem aos gestores desses países a defesa de concepções e de políticas elaboradas por elas, e em muito desses acordos a sociedade não tem nenhum controle, incluindo a forma de aplicação dos recursos. A mesma autora diz, ainda, que há cláusulas e documentos sigilosos que nem mesmo o Congresso dos países solicitantes conhece e conclui; não há transparência no conteúdo dos acordos, mas, o não cumprimento deles prevê punições e suspensão unilateral do acordado pelas agências, o que demonstra a posição servil e subordinada a que estão submetidos os países solicitantes.

Charlot (2007) considera as organizações internacionais responsáveis pela consolidação e pelos efeitos da globalização na educação, sendo o canal pelo qual as posições neoliberais chegam até a escola e avançam principalmente sobre a segurança tanto relacionada às nações entre si quanto à dos homens, em particular, e aos seus bens patrimoniais.

Na educação, a influência da globalização neoliberal ocorre em períodos e em formas diferentes, quer no acesso ou na formação. Para Bernard Charlot (2007), a relação educação/globalização pode ser anunciada pela aplicação de dispositivos, por exemplo, o financiamento a empresas privadas — *management* —, com dinheiro público, para qualificar os jovens ou melhorar a eficácia e a qualidade do ensino das escolas públicas ou os *vouchers* (cheques, vales, passes, bolsas⁷), entregues pela administração pública diretamente aos pais, os quais podem usá-los na educação dos filhos. Destaca-se que o autor aponta um aspecto positivo do neoliberalismo — a solidariedade entre os membros da espécie humana, ideia que se afina com os pressupostos defendidos pela UNESCO, expressos em estudo realizado por Edgar Morin (2001), publicado com o título *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*⁸.

Na educação, as ações neoliberais acima mencionadas se sustentam através de alianças que asseguram a aplicação de sua ideologia nas políticas públicas, o que é discutido por Michael W. Apple. As alianças ocorrem pelo movimento denominado “modernização conservadora”, orientado por uma coalização tensa de forças que não são unânimes em seus pontos de vista; elas se contradizem parcialmente em determinados temas e circunstâncias, divulgam e defendem ideais comuns. Segundo Apple (2003), são quatro os grupos que compõem as alianças.

O primeiro grupo é formado pelos neoliberais convictos que lideram essa articulação e estão organizados e articulados nos parlamentos, ocupando postos-chave na administração pública. Esse grupo acredita que a lógica de mercado deve ser aplicada em todas as esferas da sociedade e que o Estado deve ser reduzido, mas não fraco, para que possa executar as políticas propostas (HYPOLITO, 2003). Na educação, apoiam ações, programas e projetos de governo que injetam dinheiro público nas instituições particulares.

O segundo grupo, formado pela classe média e por membros da classe trabalhadora, desconfia do Estado, mas está preocupado com a segurança, com a família e com os valores tradicionais, especialmente os religiosos que apoiam políticas conservadoras propostas pelos governos, como a das privatizações. Muitos controlam instituições de ensino superior e médio.

⁷ “Bolsa Família é um programa de transferência de renda do Governo Federal para famílias com renda mensal de no máximo R\$140,00; do número e da idade dos filhos, o valor do benefício recebido pela família pode variar entre R\$ 32 a R\$ 242,00” (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E O COMBATE À FOME, 2012. Não paginado)

⁸ Em 1999, a UNESCO solicitou ao filósofo Edgar Morin a sistematização de um conjunto de reflexões que servissem como ponto de partida para se repensar a educação do século XXI.

O terceiro grupo é constituído por conservadores culturais que reivindicam a volta ao melhor do passado, à volta aos padrões de qualidade em todos os setores. Manifestam que a educação no passado era muito melhor pelos altos padrões de conhecimento e disciplina e por isso querem definir padrões, a fim de recuperar o que entendem por boas tradições culturais.

E, por fim, o quarto grupo, composto por uma fração da classe média que pode não concordar com outros grupos, mas, em função de seus interesses de mobilidade social apoia testes padronizados, interessa-se pelos indicadores de qualidade na educação, aceita os discursos de responsabilidade, qualidade, eficiência, competência e avaliação como categorias que estabelecerão diferenças entre os concorrentes no mercado de trabalho. Aposta na competitividade como instrumento que estabelece diferenças não somente na produção, no mercado de trabalho, mas também no interior das escolas, classificando alguns indivíduos como inaptos. Tenta situar e manter em territórios e condições determinadas sujeitos que a modernidade líquida, a globalização ou o neoliberalismo já condenou; coloca no colo de cada indivíduo a responsabilidade pelo seu fracasso pessoal e por sua exclusão social.

São esses os grupos, segundo Apple (2003), que, ao firmarem alianças, sustentam a ideologia neoliberal e delineiam políticas públicas.

O neoliberalismo apresenta-se como base para a construção de alternativas políticas, econômicas, jurídicas e culturais à crise de hegemonia que a economia mundial capitalista vinha sofrendo (Dale, 1995; Gentili, 1995a). A ofensiva neoliberal tenta criar um novo senso comum em todos os campos da vida social, especialmente na educação. Assim, a educação, para consolidar a hegemonia dominante, deve ela mesma ser submetida às regulações neoliberais (HYPOLITO; GANDIN, 2003, p.61).

Para entender o processo de formação das alianças conservadoras, Hypolito (2003) apresenta o senso comum (imaginário popular) como categoria, como enlace discursivo que estabelece o pacto entre os diferentes grupos. O senso comum é um saber obtido no cotidiano, é o que dita os parâmetros para a vida prática do indivíduo e, segundo o autor citado, é fruto da experiência, das ações do dia-a-dia.

O senso comum não é algo puramente racional. Tampouco é produto de uma crítica e de profunda análise da realidade – é algo mais visceral, sugere uma resposta quase automática. As decisões cotidianas não estão baseadas em reflexões profundas, mas em reações baseadas num conjunto de crenças internalizadas. As idéias que formam o senso comum não se constituíram como resultado de uma arbitrariedade, mas porque ‘fazem sentido’ aos indivíduos, sentido esse fundamentado nas experiências cotidianas (HYPOLITO; GANDIN, 2003, p.72).

Forças hegemônicas são capazes de contaminar o senso comum, mesmo que parcialmente, afirma Hypolito (2003), conceitos e discursos para convencer as pessoas a raciocinarem usando os conceitos culturais dominantes como se fosse o modo natural e lógico de se pensar.

[...] não é pensado como discurso dominante, mas como o modo natural de pensar e fazer todas as coisas. Nenhum discurso torna-se dominante se não estiver, mesmo que parcialmente, ligado historicamente ao senso comum. Assim, o que o discurso dominante promove não é uma idéia totalmente estranha à sociedade, tampouco uma realidade totalmente ‘falsa’. Os grupos hegemônicos transformam seu discurso em hegemônico porque são capazes de ‘convencer’ os grupos dominados a usarem suas ‘lentes’ para ‘enxergarem’ a realidade e guiarem suas ações da vida cotidiana (HYPOLITO; GANDIN, 2003, p.76).

Hypolito e Gandin (2003) declaram que o senso comum nunca é absolutamente convertido em discurso dominante; ele é uma arena de luta e que um discurso dominante não está necessariamente conectado à classe dominante, mas é colonizado por ela. O neoliberalismo, como força hegemônica, cria ou abastece conceitos culturais dominantes sobre a juventude, adolescentes, etnias/raça, pobres, escola, segurança, enfraquecendo os vínculos humanos, definindo a solidariedade, marginalizando e definindo quem são os excluídos em diferentes regiões do Planeta, e, por vezes, relacionando-os à ameaça, à segurança individual ou a de uma nação.

No momento histórico em que se vive, o senso comum tem fortalecido o sentimento de medo, de desconfiança, de incertezas que cada vez mais tem feito os indivíduos agirem defensivamente diante do desconhecido, de determinado grupo social, diante daqueles que não se assemelham a eles, ou melhor, aqueles que são diferentes e, por esse fato, suspeitos de serem perigosos. Nos Estados Unidos são os imigrantes legais ou não, depois do 11 de setembro, onde o senso comum aponta o mundo árabe como ameaça, assim qualquer muçulmano em território norte-americano torna-se terrorista. No Brasil, os jovens pobres, negros ou pardos, desempregados, andarilhos, os sem-teto, as crianças e os adolescentes que andam pelas ruas, a juventude em geral integram o perfil dos indivíduos suspeitos para não dizer criminosos e condenados.

Essa forma de ver o “outro” é consequência do capitalismo global (BAUMAN, 2007a). O desequilíbrio econômico, político e social produz, em variadas regiões do Planeta, um contingente de pessoas, excedente populacional, que dificilmente será incorporado ao processo produtivo, são aqueles que começaram a vida no patamar inferior. Nessa categoria

incluem-se os jovens, aqueles que não conseguem emprego pela falta de oportunidade ou baixa qualificação, por serem analfabetos ou analfabetos funcionais por terem abandonado seus estudos em virtude de processos de exclusão desencadeados ou não no interior da escola; estão, também, nessa categoria, aqueles jovens que não têm e não conseguem perceber perspectivas para suas vidas e veem como alternativa o crime ou os que possuem e reconhecem a praça, a rua como único local de pertencimento, onde se reúnem a outros indivíduos jovens ou não, para comemorar, no consumo de drogas, o fato de não serem os únicos excluídos e não serem os únicos sem futuro e até mesmo para se protegerem da violência institucional. O excedente populacional composto pelos diferentes, pelos marginalizados, pelos excluídos, segundo Zygmunt Bauman (2009), constituem a “nova classe perigosa”, subdividida em categorias: a subclasse ou os *underclass* e os criminosos. O termo *underclass* é um conceito conhecido na França e corresponde às questões sociais referentes aos problemas étnicos desse país, como bem descreve Alba Zaluar (1997). Para a autora em questão, a maioria dos países europeus tem grande parte de seu problema de exclusão relacionado à não aceitação dos imigrantes como membros da comunidade, o que tem gerado uma forma de racismo cultural. E ao trazendo essa problemática para a perspectiva brasileira, Zaluar (1997) afirma que o Brasil é um dos países mais flexíveis e menos excludentes do mundo para estrangeiros.

[...] embora na prática apresente sinais de discriminação dos negros e dos mestiços provenientes da mistura entre os vários negros e "brancos" que aqui aportaram e os indígenas que aqui já estavam. Entretanto, o mesmo não se pode dizer sobre as exclusões advindas da pobreza. Quando as discriminações raciais combinam-se com as discriminações contra o pobre, tem-se as mais claras situações de exclusão em diversos setores, por variados processos (ZALUAR, 1997. Não paginado).

Ocorre que no Brasil a ideia de subclasse ou *underclass* está associada à pobreza, é constituída por aqueles que se encontram no mercado informal por não possuírem qualificação, os analfabetos, os desempregados, gente que vive da incerteza do trabalho temporário, por famílias desestruturadas econômica, social e culturalmente, populações que vivem na periferia das cidades, prostitutas, uma parcela da juventude, as crianças e os adolescentes que perambulam pelas ruas das cidades, os andarilhos que se somam ou estão

incluídos entre os 16,27 milhões de brasileiros⁹ que se encontram na extrema miséria, constituídos, em sua maioria, por negros e a metade com idade inferior a 19 anos.

O conceito *underclass*, diz Alba Zaluar (1997, Não paginado), “guarda proximidades teóricas importantes com as teorias desenvolvidas na América Latina a respeito do mercado informal e da marginalidade, vinculando, sobretudo, o econômico ao social”, diferenciando-se do termo exclusão, embora os dois termos – exclusão e *underclass* — se complementem. De modo mais abrangente, o termo exclusão é um comportamento, uma atitude que se verifica e ocorre em vários aspectos da vida cotidiana, incluindo a escola, enquanto o termo *underclass* é a consequência da exclusão, diz respeito aos inaptos socialmente e ao contingente populacional colocado na marginalização imposta pelo mercado formal e pela falta de qualificação.

Segundo Mendonça (2002), do ponto de vista da macroeconomia, a miséria, a pobreza extrema é apenas um detalhe, a porção pobre não produz nem consome, “ou seja, os miseráveis nem entram na equação econômica de um país moderno. Teoricamente, a economia pode muito bem funcionar sem que se leve em conta sua existência” (MENDONÇA, 2002, p.4).

Mesmo com todo o investimento na área social e o número significativo de instituições sociais (públicas, filantrópicas), o contrassenso é que a situação não melhora, os pobres, carentes e miseráveis continuam crescendo e alimentando teorias de que a pobreza gera violência o que, conseqüentemente, aumenta investimentos em segurança e fortalece o aparato repressivo, de controle e de vigilância do Estado Policial.

Na recessão econômica tem-se evidenciado a relação desemprego e criminalidade ou pobreza e violência, embora na literatura criminológica e sociológica não haja consenso dessa relação. É o senso comum recheado de posições preconceituosas, discriminatórias e intolerantes, que reforça e alimenta a relação entre pobreza e violência, tornando-a, como afirma Michael W. Appel, uma ideia hegemônica, sustentada por alianças pactuadas entre setores da sociedade com o objetivo de defender interesses sociais, políticos e econômicos.

A condição de ser pobre e estar desempregado não faz ninguém ser mais ou ser menos violento que alguém em situação contrária, mas também não significa que a violência não seja sua consequência quando a pobreza extrema estiver associada à ausência de ações governamentais que promovam mudança no quadro de desigualdade social. Alba Zaluar

⁹ O que representa 8,5% da população. A identificação das pessoas que vivem abaixo da linha da miséria foi feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a pedido do governo federal, publicado em 2011. Desse total, aproximadamente cinco milhões não têm renda nenhuma e o restante vive com R\$ 70 reais por mês.

(1997) sugere que a pobreza e o desemprego não podem por si sós serem responsáveis pela violência, mas sim a desigualdade e a exclusão.

O pobre e o desempregado, mais do que agressores, são vítimas da violência estrutural, institucional e social que os colocam à margem da cidadania, sem acesso aos direitos fundamentais, mas sabe-se que alguns setores da população são particularmente mais vulneráveis à violência que outros, frequentemente a juventude e a população negra, e, se o cidadão for do sexo masculino, negro e jovem, o cerco se fecha, ele se torna um forte candidato a ser escolhido na seletividade da suspeita, e, ao mesmo tempo, ser vítima de tratamento desrespeitoso e inadequado da polícia durante a revista policial ou na delegacia.

[...] as cenas comuns de seletividade da suspeita é uma combinação explosiva de estereótipos, violência simbólica, as vezes violência física, e racismo, que só faz aumentar o abismo entre polícia e juventude e que derrota todas as tentativas de produção da paz e da segurança com a cooperação e o engajamento criativo da juventude (RAMOS, 2002, p.28)

A juventude¹⁰ é uma categoria complexa, é uma construção social que se modificou e se modifica ao longo da história, não podendo ser definida apenas por critérios biológicos, jurídicos ou psicológicos. A juventude, em termos de faixa etária, é complexa e varia no tempo e no espaço.

A maneira mais simples e comumente usada pela sociedade para definir o que é ser jovem é estabelecer critérios que os situam em determinada faixa etária, facilitando a elaboração de políticas públicas. Essa perspectiva é bastante utilizada em estudos estatísticos, na atribuição de idades mínimas para o ingresso na escola, para responsabilidade penal, entre outros.

Todos os autores que discutem o tema juventude, hoje parecem concordar com a visão de Carrano (1999), quando observa que definir *ser jovem* através de critérios que o situam numa determinada faixa de idade que circunscreve o grupo social da juventude, pode ser adequado para estudos estatísticos de múltiplas finalidades ou definição de idades para fins de escolarização, ou outros direitos e responsabilidades sociais (ANTUNES, 2006, p.12).

¹⁰ A Organização Ibero-Americana da Juventude e a Organização Internacional da Juventude, segundo a Unesco, usam o ciclo etário de 15 a 24 anos para definir juventude (CASTRO; ABRAMOVAY, 2005, p.17). Essa faixa etária foi definida em 1985, no Ano Internacional da Juventude, pela Assembleia Geral das Nações Unidas. No Brasil o jovem compreende a faixa de idade entre 15 e 29 anos de idade de acordo com a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) da Juventude aprovada pelo Congresso em 2010.

Por outro lado, para Levi e Schmitt (1996, apud Antunes, 2006, p.8) “[...], os indivíduos não pertencem a grupos etários, eles os atravessam”, o que significa que essa condição é transitória no processo de desenvolvimento humano e que a sociedade em contextos históricos diferentes se relaciona com a juventude de forma conjuntural.

A importância que cada sociedade, da época antiga à contemporânea, dedicou à juventude oscila entre a exaltação da beleza, vigor, criatividade e coragem até a imposição de rígidas normas de comportamentos, para controlar os representantes de uma idade, considerada por muitos, sem discernimento ou maturidade.

Algumas sociedades do passado viam os jovens como responsáveis pela desordem e violência nas cidades, os quais mereciam receber punições por seus atos e educação rigorosa para o controle das pulsões, a fim de conviverem de forma ‘adequada’ na sociedade cidadina.

Essa ideia está bastante presente na representação social que se tem hoje da juventude. Os jovens são freqüentemente rotulados como irresponsáveis, baderneiros, imaturos e outros adjetivos inadequados para definir de forma concreta o que realmente pensam e desejam (ANTUNES, 2007, p.166).

Inclui-se na categoria juventude a faixa etária de 15 a 18 anos, identificada segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente¹¹ (ECA, 1991), como sendo denominada adolescência, que, além da condição de fragilidade frente a certos crimes — maus tratos, abandono, negligência, pedofilia, exploração sexual, estupro — também se coloca em conflito com a lei. É nos jovens em geral e nos adolescentes particularmente que recai a culpa pelo aumento da violência urbana. Muitos, incluindo professores, sem pejo, como afirma Cunha (2008), criticam a aplicação do ECA como responsável pela crescente violência de crianças e jovens. “Um clamor conservador vindo [dos professores] de onde ele não deveria vir!”(CUNHA, 2008,p.247)

Karyna Sposato, do Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Direito e Tratamento do Delinquente (ILANUD), afirma: “se nós levarmos em conta a natureza do ato que um adolescente pratica, embora haja crescimento no número de atos, esses atos continuam sendo de menor potencial ofensivo e, de baixa ou média gravidade” (ILANUD, 2002b, p. 35). Do mesmo modo, Oscar Vilhena Vieira, também do ILANUD, defende que o aumento dos atos de violência atribuídos aos jovens se deve ao fato de serem eles alvos fáceis, alvos privilegiados da polícia que relaciona o jovem à condição de delinquente.

¹¹ Instruído pela Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

A forma como a mídia retrata a criminalidade autores e vítimas, tem influenciado na realidade social, na administração da justiça e na legislação penal, influencia em geral mais poderosa do que têm as pesquisas de criminologia (KAHN In: PASCHOAL, 2002, p.87).

Estudos sobre a juventude apontam para a complexidade do problema em que as pesquisas concluem que os gestores de projetos vinculados às políticas públicas para a juventude consideram o jovem um problema social que precisa ser submetido à ordem; os veem como carentes, acomodados, rebeldes que precisam ser recuperados, fortalecem a imagem negativa do jovem como problema social a ser equacionado, colocando-os como fortes candidatos a comporem a comunidade de pessoas rejeitadas, incapacitadas a integrar o sistema econômico (TERRA; CAMACHO, 2004).

Em discursos¹² oficiais ou não dos governos, se desenvolve argumento recheado pelo senso comum que delinea um modo natural e lógico de pensar. Ao ser definido o argumento, “medidas políticas e institucionais devem ser buscadas para consolidar materialmente o que simbolicamente já está assegurado” (HYPOLITO, 2003, p.72). Assim, se a juventude é considerada um problema social a ser equacionado, isso se reflete no tratamento dado aos jovens e na abordagem das políticas públicas voltadas para eles.

O controle sobre os excluídos, sobre as pessoas rejeitadas, marginalizadas, incluindo as crianças e os adolescentes, ocorre através de políticas públicas — ações sociais — que, com oportunismo, ora promovem parte da população à categoria de membros úteis da sociedade para os quais a exclusão é apenas uma anomalia, um estado momentâneo que precisa ser corrigido, a exemplo da atenção do governo brasileiro atual àqueles que se encontram em extrema pobreza, compactados na condição de subclasse, para os quais o governo federal anunciou ampliar as políticas de inclusão (Programas de Transferência de Renda) que deveriam durar pelo tempo necessário a elaboração de programas definitivos de inclusão através da qualificação, capacitação e encaminhamento a postos de trabalho, ora colocam ou mantêm parte dessa população na condição de improdutivos, economicamente inviáveis ou até mesmo criminosos, dependendo do jogo, das forças e dos interesses políticos em relação a essa população.

Frente à progressiva pauperização da população, o crescente número de desempregados e de indivíduos em subempregos, incluindo os variados níveis de exclusão aos quais é submetido o excedente populacional, tem aumentado o sentimento de medo e de

¹² “[...] discursos são o que pode ser dito e pensado, mas também quem fala, quando, onde e com que autoridade” (BALL, 1994 apud HYPOLITO, 2003, p.72).

insegurança que é cotidianamente alimentado pela divulgação de atentados, guerras, atos de vingança e de crimes e agressões contra mulheres, crianças, idosos e violência praticada por policiais. A maximização da divulgação do crescimento da violência e a banalização dos direitos e garantias individuais criam o sentimento da necessidade de combater a violência.

O dado revelador é a necessidade de se criar “necessidades, é dizer: é absolutamente necessário estabelecer, primeiramente, uma classe de excluídos e, posteriormente, que esses estejam prontos a serem selecionados pelo sistema penal através de um poderoso sistema de controle. Para tanto, é preciso permitir que o cidadão seja motivado (subjetivado) a uma sensação de insegurança, com um conjunto de circunstâncias capazes de criar necessidades de se ter segurança, que possibilitará um aumento do sistema penal, seja ele público ou privado (GRAZIANO SOBRINHO,2010,p.196).

Na perspectiva de se criarem necessidades, se, por um lado, independente de quem eram os agressores, as obras clássicas da literatura mundial expuseram a dor, o constrangimento, a humilhação, as incivilidades e a violência às quais foram submetidos os indivíduos no interior dos estabelecimentos de ensino, por outro, a literatura também contribuiu, especialmente a literatura policial do século XIX, para a caracterização do delinquente, criando “no sentimento popular, a necessidade da separação entre um sujeito honesto e o delinquente e, conforme Foucault, separar nitidamente o grupo de delinquentes, [...], mostrando-os carregados de todos os vícios e responsáveis pelos maiores perigos” (GRAZIANO SOBRINHO, 2010, p.159). Contra esses o Estado oferece a proteção e a segurança do patrimônio e da vida.

Na Constituição Brasileira, a segurança se constitui em um direito constitucional que possui dois aspectos a serem considerados: um diz respeito à proteção do território nacional, e se refere às ameaças externas, ao ataque de indivíduos, grupos ou nações; o outro se refere à segurança interna ou à segurança pública¹³. Embora a segurança seja direito de todos, não é garantida a todos.

A segurança pública é dever da polícia e dos órgãos de justiça que têm como objetivo prevenir e reprimir comportamentos criminosos e danosos aos interesses do Estado e à integridade física, moral e patrimonial dos cidadãos, segundo Sabadell (2003), mas segurança e polícia não são sinônimos — não significa que as ações de segurança pública se esgotem na atuação do aparelho policial (CÂMARA, 2003; ZACCHI; OLIVEIRA, 2002).

¹³ Segurança, como dever do Estado, instituída pelo art. 144 da Constituição Federal, é exercida para a preservação da ordem pública, a conservação do patrimônio e a garantia dos direitos individuais e coletivos.

A criminalidade e a violência são conceitos, construções que se definem histórica e culturalmente e nesse aspecto influenciam as várias concepções e visões sobre os problemas relacionados à segurança pública. O conceito de segurança pública está tradicionalmente relacionado às políticas repressivas que, nessa perspectiva, diz respeito ao controle social. Entretanto, instituições civis e acadêmicas, gradativamente, despertaram para o estudo e o monitoramento da violência e da segurança pública — temas historicamente menores na agenda daquelas instituições, de acordo com Zacchi (2002) —, sugerindo discussões na perspectiva da ampliação e mudança do conceito de segurança. Nesse sentido, destaca-se o estudo de Dornelles (2001) que realizou um trabalho comparativo entre duas concepções de segurança pública: a do eficientismo penal, da lei e da ordem, concentrado nas ações repressivas que utiliza métodos violentos e ilegais contra a população; e a do garantismo constitucional, baseado no respeito aos direitos humanos e aos princípios do estado democrático de direito. Destaca-se, também, o estudo de Graziano Sobrinho (2007) que, ao propor distinções conceituais entre políticas públicas de segurança (direitos humanos) e políticas de segurança pública (controle social) avança sobre as discussões de Dornelles (2001).

[...] estratégias de poder tendem a implementar rigorosas políticas de segurança pública de perfil cada vez mais autoritário, tipicamente de ‘combate’ e de ‘exclusão’, contando com mecanismos de intervenção estatal que não refletem ou não significam, diretamente, melhoria na garantia dos direitos fundamentais, mas atentam contra os mesmos, provocando efeitos em sentido inverso – mais violência e exclusão social (GRAZIANO SOBRINHO, 2007, p.8).

As discussões de João Ricardo Wanderley Dornelles e de Sérgio Francisco Carlos Graziano Sobrinho são interessantes à medida que fazem pensar sobre qual das concepções sustenta as práticas discursivas e se encontra na base da formulação das políticas públicas de superação das condutas violentas e dos conflitos nas escolas do estado de Mato Grosso.

Nas discussões referentes aos motivos geracionais da criminalidade e da violência estão os problemas sociais¹⁴: desemprego, pobreza, fome, direitos à saúde, saneamento, moradia e educação (PASCHOAL; FERRARI, 2003). Problemas que precisam ser considerados, como fator de segurança pública, e merecem prioridade de atendimento pelo

¹⁴ “A população mais carente, sem direito a saúde, a moradia digna, a oportunidade de trabalho, muitas vezes afronta o patrimônio público, danificando escolas (...) atitudes que podem ser compreendidas como uma tentativa desesperada de chamar a atenção do Estado e da sociedade para sua existência, ou melhor, sobrevivência” (PASCHOAL; FERRARI, 2003, p.150).

Estado, articulados com políticas que visem à prevenção e à redução da violência e da criminalidade.

Construções erguidas com dinheiro público (postos de saúde, hospitais) para abrigar ações públicas sendo interditadas, notícias veiculadas pela mídia de desrespeito aos direitos sociais (falta de leitos nos hospitais públicos, falta de medicamentos e médicos nos postos de saúde, ambulâncias desativadas enquanto a população necessitada se estressa em busca de um veículo que possa fazer o traslado do doente; crianças sem merenda ou sendo transportadas à escola em veículo sem as condições mínimas de segurança), somados às denúncias de corrupção, desvio de dinheiro público e atos policiais de violação (crime e violência) de direitos, além de o cidadão, a qualquer momento, segundo Graziano Sobrinho (2010), estar desprovido de seus direitos ou a definição de cidadão ficar na dependência de uma ação política¹⁵ ou jurídica que coloca em xeque a justiça, a credibilidade do Estado e de governos, amplia a cultura do medo, da insegurança na população e a desconfiança nas instituições.

A cultura do medo ou o medo socialmente partilhado, sustentado pelos diferentes veículos midiáticos, segundo Graziano Sobrinho (2010), corrompe ou fabrica o senso comum mediante a manipulação do imaginário que guia a insegurança, criando a necessidade de combatê-la através de políticas públicas. É através das políticas que se definem os limites, as circunstâncias e a gama de ações disponíveis. Assim, “[...] os sujeitos são compelidos a operar dentro de limites criados e recriados pelo discurso do Estado por intermédio das políticas [...]” (HYPOLITO; GARDIN, 2003, p.73).

A partir do exposto retoma-se o pensamento de Alba Zaluar (1997) e compartilha-se de sua afirmação: as políticas sociais devem ser implementadas não porque os pobres são um perigo permanente à segurança, ou porque venham a ser classes perigosas, mas porque um país que quer ser democrático e justo não pode renunciar às políticas sociais em favor do capitalismo neoliberal que investe na retração de políticas sociais compensatórias.

2.3 GLOBALIZAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE REDUÇÃO E PREVENÇÃO DA VOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Para Graziano Sobrinho (2010), no período das políticas keynesianas era possível minimizar as consequências do desemprego e da exclusão social com políticas de mediação

¹⁵ Programa “Brasil sem Miséria” pretende elevar 16,27 milhões de brasileiros da extrema pobreza à condição de cidadão. O Programa tem três frentes: garantia de renda (ampliação da bolsa família); acesso aos serviços públicos (documentação, tratamento de saúde, apoio à população de rua) e a inclusão produtiva (oportunidade de emprego, qualificação e capacitação).

entre o poder público e a população carente. Hoje, o cenário é outro, o número de carentes é muito maior, as políticas típicas do Estado de Bem-Estar Social ganham nova roupagem, com verbas limitadas, não suficientes para atender as necessidades da população carente (Famílias vivendo de R\$ 70,00 do Programa Bolsa-Família, e quando esses cidadãos precisam de atendimento médico em hospitais públicos não há leitos, nem médicos, nem remédios), por outro lado, a mídia notícia desvios de verbas, corrupção, enriquecimento ilícito de políticos, o que pode ser uma das condições objetivas que favoreça o aumento da criminalidade.

Nos discursos das políticas de segurança está presente o conceito de prevenção que significa: enfraquecer as ações criminosas e as ameaças aos bens jurídicos individuais e coletivos, diminuindo o sentimento de insegurança. Ao mesmo tempo, associam prevenção ao aumento do contingente policial, a mais armamento, penas mais rígidas, mais presídios, como se essas ações fossem suficientes e bastassem para controlar ou diminuir a criminalidade e a violência. Elas somente são necessárias para aumentar o lucro da indústria de desenvolvimento de tecnologias de segurança, mas se forem ações de prevenção escondem estratégias de controle e vigilância sobre determinada população.

Reconhece-se que as medidas estritamente repressivas “e implementadas exclusivamente pelas instituições tradicionais de combate ao crime — polícia, justiça, sistema carcerário—, têm-se demonstrado pouco eficaz para inibir o crescimento da criminalidade, tanto no Brasil como em outros países” (KAHN, 2002, p.9). Assim, sob outra perspectiva, conta-se com a ideia de que a melhoria das condições de segurança pública surtirá efeito se acompanhada de medidas de alcance social (JESUS,D., 2003), o que não significa que isso deva ser executado pela área da segurança.

A violência possui os mais variados motivos, justificativas e métodos, e quando ela se restringe a assassinatos e chacinas de pessoas das classes menos favorecidas e moradores das periferias dos grandes centros urbanos, o limite é suportável. No consciente coletivo é bandido eliminando bandido. Porém, ao passar a afetar as classes sociais mais privilegiadas, a “gente graúda”, medidas concretas passam a ser tomadas (GOMES, L., 2003), e um olhar mais atento das autoridades volta-se, por alguns momentos, à periferia, à miséria, aos jovens, à juventude perdida no consumo de drogas. Quando episódios impactantes ocorrem há mobilização da sociedade, a academia propõe reflexões, segmentos da sociedade se mobilizam substituindo, muitas vezes, ações de governo para enfrentar a violência, mas logo as ações são interrompidas pela falta de estrutura, de verba, de apoio. O que permanece é o eco de uma parte significativa da sociedade a exigir maior repressão e atitudes mais duras, até que a próxima barbárie ocorra para reiniciar com mais intensidade a mobilização e o clamor a

favor da institucionalização da pena de morte, a redução da maioria penal, mais policiamento, viaturas e armamentos mais sofisticados, em meio aos problemas sociais.

A insegurança no rol das preocupações da população surge como um dos problemas a ser enfrentado pelos governos. A política de segurança pública que tem sido proposta casa-se com a lógica da globalização neoliberal ao ter como desafio a promoção de, “ao menor custo possível, a máxima redução dos índices de criminalidade” (ZACCHI, 2002, p.46). Essa ideia tem sido executada com base em um conjunto de fundamentos defendidos pelas várias agências da Organização das Nações Unidas e adotados por vários países — Canadá, Holanda, Suécia, Itália, França — e, nos Estados Unidos, as experiências de Boston e Nova Iorque (ZACCHI, 2002). Entre as ações de menor custo pode-se incluir as promovidas por policiais¹⁶ que, nos excessos das funções da chamada “violência física legítima do Estado”, tomam a justiça para si ao torturar, ferir e matar cuja vitimização atinge jovens trabalhadores, andarilhos e adolescentes. A violência policial não é caso isolado, nem aleatório, ela é dirigida à camada menos favorecida da sociedade. E muito menos é uma ação solitária e desamparada, ela é executada por agentes públicos (policiais, bombeiros, vigilantes, agentes penitenciários e militares) que compõem as chamadas milícias ou grupos de extermínio cujas ações possuem o respaldo de políticos e lideranças comunitárias e suas ações são toleradas pelas autoridades policiais¹⁷ que os defendem e protegem¹⁸ (impunidade) por servirem aos propósitos da instituição policial e atenderem ao senso comum de grande parte da população que acredita que torturar e matar bandidos é a solução para criminalidade.

¹⁶ “A violência policial foi apontada como um problema crônico no Brasil, segundo o [Relatório Anual da ONG Human Rights Watch](#), publicado nesta quarta-feira. Além disso, a ONG também apontou que as más condições carcerárias, a tortura e o trabalho forçado são os principais problemas de violação de Direitos Humanos no país. De acordo com o relatório, no primeiro semestre de 2008, a polícia do Rio de Janeiro foi responsável por um em cada cinco assassinatos no Estado, totalizando 757 mortes por policiais. Além disso, a entidade citou como preocupante o caso do estado de Pernambuco, em que 70% dos homicídios cometidos pelos chamados “esquadrões da morte” contam com policiais entre os membros. A estimativa é que, em 2008, aproximadamente 50.000 pessoas foram assassinadas no Brasil” (VEJA, 2009. Não paginado).

¹⁷ Situação descrita desde 1997 no Relatório sobre a situação dos Direitos Humanos no Brasil: “[grupos de extermínio e milícias] por vezes funcionam com o consentimento das autoridades policiais locais, que não se esforçam para pôr fim a suas atividades, seja porque participam das mesmas, seja porque sentem que os grupos de extermínio ajudam a eliminar criminosos, traficantes de drogas e outros ‘indesejáveis’” (OEA, 1997. Não paginado)

¹⁸ “A [Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos-OEA] constatou que, quando as autoridades decidem investigar os casos de violência policial, encontram enormes dificuldades em reunir provas que identifiquem os responsáveis pelas violações dos direitos humanos. Uma dessas causas é o conceito errôneo de corporativismo policial que encobre a violência praticada por seus membros mediante a obstrução da justiça. A Comissão recebeu informações, por exemplo, de que a tortura é comumente utilizada pelas polícias estaduais como método de investigação. Segundo tais informações, quando as autoridades querem verificar as denúncias de torturas, encontram dificuldades e mesmo desobediências às ordens judiciais” (VEJA, op. cit. Não paginado)

O atendimento às necessidades da população é um dos suportes estratégicos e operacionais no combate à violência e à criminalidade que é anunciado sob o clamor dos episódios traumáticos de violência, mas nunca implantado e quando o é, anda a passos lentos, sujeito à corrupção e desvios.

A concepção de desenvolver medidas de alcance social tem-se somado ao conceito de segurança e ganhado espaço nos setores de Segurança Pública, porque não se contrapõe às ações de repressão enquanto “violência física legítima do Estado”. Esse dualismo – medidas sociais e repressão – está no conceito da Unidade de Polícia Pacificadora¹⁹ (UPP) que adota também os princípios da Polícia Comunitária.

A UPP é um projeto da Secretaria Estadual de Segurança Pública do Rio de Janeiro²⁰, cuja ideia já avançou a outros Estados, entre os quais, Bahia e Paraná.

[...] a segurança pública precisa deixar de limitar-se aos modelos de gestão das agências policiais e penais – e de ser vista como tarefa exclusiva destes – e passar a incluir todas as demais políticas e intervenção social que interfiram diretamente nos fatores e contextos sociais causadores de criminalidade (ZACCHI, 2002, p.47).

Essa ideia baseia-se no fato de que, para os governos, o ponto colocado no centro da questão da segurança pública é não mais ter que optar entre estratégias penais e sociais, nem são as mesmas consideradas mutuamente excludentes, como afirma Zacchi (2002), mas reagrupá-las e integrá-las segundo a sua capacidade de gerar resultados significativos para a prevenção criminal, priorizando medidas preventivas voltadas ao fortalecimento das esferas de controle social e mediação social de conflitos, entre as quais a família, espaços comunitários e a escola. O desafio passaria a ser objetivamente a escolha de quais medidas a serem executadas, considerando custo e eficácia em cada caso.

Outra ideia, na composição do conceito de segurança pública, é a de que outros fatores contribuem para o aumento da violência, além dos já conhecidos — a pobreza e o desemprego que contribuem para o aumento da violência: a falta de “políticas de planejamento urbano, educação, cultura, lazer, geração de emprego e renda, desarmamento, combate ao alcoolismo e a drogadição” (ZACCHI, 2002, p.47), sobre as quais uma intervenção focalizada pode ter eficácia no curto prazo e possíveis campos de intervenção e temáticas para a elaboração de políticas sociais.

¹⁹ A Unidade de Polícia Pacificadora é um novo modelo de Segurança Pública e de policiamento que promove a aproximação entre a população e a polícia, aliada ao fortalecimento de políticas sociais nas comunidades.

²⁰ No Rio de Janeiro a primeira UPP instalada foi em 2008 na favela Santa Maria. Em 2011, no Morro da Mangueira, já são em número de 18.

Políticas sociais podem exercer impacto relevante sobre a segurança pública, mas a implantação dessas políticas de longe deve ser conduzida ou estar sob a responsabilidade da segurança em nome da prevenção. A prevenção não deve estar somente sob a responsabilidade da instituição policial, mas é uma tarefa que deve ser compartilhada com vários outros setores do governo e da sociedade civil.

Em paralelo a essa ideia, há possibilidade de a instituição policial, à medida que busca consolidar o novo paradigma da segurança pública, desenvolver projetos sociais, desempenhando a função de outras instituições, incluindo a educacional.

A questão da segurança pública como problema de todos passou a ser um clichê sobre o qual as novas tendências e estratégias de controle social podem e são colocadas. O desenvolvimento de projetos sociais, nesse novo paradigma da segurança pública, torna-se um poderoso instrumento de controle social, limitando os pobres e excluídos a seus espaços e condicionando os desejos individuais e da comunidade de melhoria das condições de vida ao contexto do que o Governo pode oferecer, o que se pode ter e não o que se quer ter. Para tanto, há um direto e efetivo controle das populações vulneráveis em seus espaços de moradia, através da presença do policial (UPPs e a Polícia Comunitária²¹) e dos projetos sociais oriundos dos setores da segurança. Oferecem dança, música, esporte, como se esses bastassem para sobrepor e superar o problema central que é econômico, à medida que o desemprego, em tempos de economia flexível, continua rondando a maioria das famílias e a fome se alastra em um número cada vez maior de lares.

[...] quando se afastam os aspectos socioeconômicos da análise, mantendo apenas as variáveis socioculturais, é como se houvesse uma imputação da responsabilidade pela violência generalizada aos próprios segmentos sociais mais pobres e vulneráveis, que na verdade são aqueles mais atingidos e ameaçados pelo crescimento do fenômeno da violência e pela generalização das ilegalidades (DORNELLES, 2003 apud GRAZIANO SOBRINHO, 2010, p.205).

Enquanto nos grandes espaços públicos a câmera de vigilância monitora eletronicamente a população, considerando todos suspeitos, população carente ou não, junto à população mais vulnerável, em bairros e favelas, o monitoramento ocorre com a ocupação

²¹ “A Polícia Comunitária não é uma especialidade de policiamento, ela proporciona uma relevante transformação no modelo convencional de polícia, até então calcado na ação e reação dos problemas constatados. Essa visão de polícia estabelece uma relação de confiança entre policial e o cidadão, partindo de um trabalho de efetiva parceria e troca permanente, visando a solução pacífica de conflitos. Neste contexto, a segurança escolar deixa de ser mais um tipo de policiamento, para ser uma ação conjunta da Polícia, escola e da Comunidade”(PERRENOUD, 2002, p.64).

territorial da polícia (UPPs ou Polícia Comunitária). São essas as novas práticas e instrumentos de identificação e de controle sobre os excluídos, além da implantação de políticas, segundo MONCAU (2011, p.37), “com características de Estado de exceção tendo cada vez mais a apresentarem-se como modelo de governo na política contemporânea”, a exemplo do “toque de recolher” para jovens e adolescentes em vigor em setenta e duas cidades de dezenove estados, incluindo medidas que fiscalizam alunos que estão fora da escola no horário de aula²², mesmo durante o dia.

A garantia da segurança pública e da ordem é missão e responsabilidade das forças policiais. Suas atividades de policiamento se traduzem, entre outras, em patrulhamento preventivo efetivado pela presença visível e uniformizada do policial em espaços geográficos definidos. Hoje, esses espaços vão além dos logradouros, a atuação dos agentes de segurança pública transpôs os muros das escolas que se tornaram, também, território a ser ocupado. A presença policial nos estabelecimentos de ensino público faz parte da filosofia de atuação da segurança pública. Prevenir a violência se reduz às ações da instituição policial, e está diretamente ligada à presença policial ou se pode pensar em prevenção além do policiamento? A escola enquanto espaço de prevenção está sendo vista sob qual dessas perspectivas?

2.3.1 Políticas Públicas de Redução e Prevenção da Violência no Ambiente Escolar: educação e segurança

O fato de a escola ser uma instituição que por princípio se dedica ao processo formativo de valores e de atitudes, a ocorrência de conflito e de violência nela apresenta-se como contradição. Entretanto, a escola é um espaço de conflito como elemento integrante do processo de socialização através do qual aprende-se a lidar. A escola também é contraponto e resistência à violência, embora essa possa ocorrer em seu ambiente.

A cada notícia de violência (homicídio, roubo, agressão física, briga, tiroteio) no espaço escolar causa espanto, alimenta a insegurança e o medo naqueles que exercem as atividades meio e fim da escola e, também, na população em geral que demanda por ações mais efetivas de segurança.

Vislumbra-se o espaço escolar como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de ações de prevenção da violência e da criminalidade, por ser um espaço institucional que

²² “Em Fernandópolis bem como Meridiano, Macedônia e Pedranópolis (também da região noroeste do estado de São Paulo), existe fiscalização até de alunos que estão fora da escola no horário de aula, mesmo durante o dia. Coloca em vigor por meio de uma portaria do Poder Judiciário, a medida permite que policiais e civis e conselheiros tutelares tenham mandados judiciais para abordar qualquer jovem” (MONCAU,2011,p.37).

reúne crianças e adolescentes, grupo vulnerável à vitimação ou à prática da violência, e por ser espaço de educação, ensino e aprendizagem²³. Destacam-se, entre os objetivos do ensino, a capacidade de

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres, civis e sociais, adotando no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; [...] Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas (PCNs,1997,p.6).

Para a redução da violência urbana encontram-se várias ações tanto em nível governamental quanto não governamental, entretanto, no que diz respeito à redução da violência no ambiente escolar as iniciativas governamentais são poucas e “muitas vezes fragmentadas e descontínuas” (GONÇALVES; SPOSITO, 2002a, p.102).

As ações governamentais de redução e prevenção da violência no ambiente escolar se efetivaram a partir do reconhecimento, em 2001, pela UNESCO, dessas manifestações. O documento de Cochabamba possibilitou a definição de diretrizes políticas educacionais para o enfrentamento do problema da violência em ambiente escolar. Assim, as ações para o seu enfrentamento tornaram-se mais aparentes, possibilitando um olhar mais atento das autoridades educacionais para o interior dos estabelecimentos de ensino.

As políticas públicas de enfrentamento dos conflitos e da violência em meio escolar, orientadas por medidas educacionais e de segurança, fazem avançar ideias promovidas pelas organizações e agências internacionais coordenadas e capitaneadas pelos interesses neoliberais, que se valem do senso comum, definindo medidas de prevenção e de repressão que desfazem conquistas e promovem movimentos muitas vezes opostos à ideia de inclusão.

Na contemporaneidade, as ações conflitivas de crianças e de adolescentes nos estabelecimentos de ensino pouco diferem daquelas descritas na literatura do século XV a XIX, a diferença está no olhar que se lança sobre essas ações. Nesse início do século XXI, as ações são criminalizadas e como resultado há a intensificação da presença dos órgãos de segurança no interior das escolas. Freitas (2010) cita questões relevantes para a compreensão contemporânea dos conflitos no espaço escolar:

²³ Embora a aprendizagem tenha uma variedade de conceito, compartilha-se da ideia de relacioná-la a experiência, quando novos conhecimentos são traduzidos em diferentes comportamentos replicáveis.

O discricionarismo e a violência policial aparecem como novas questões sociais globais, em grande parte ainda impensada pela sociologia, na perspectiva da conflitualidade. Na última década, a questão policial tornou-se mais complexa, seja pela suposta ineficácia e ineficiência frente ao crescimento e diferenciação das ações sociais socialmente criminalizadas, seja pelos novos fenômenos criminalizados na ‘modernidade tardia’ nos países centrais do mundo capitalista (FREITAS, 2010, p.188).

O conflito no espaço escolar põe em discussão a dificuldade de os professores entenderem que a educação é um processo de inserção do indivíduo no universo cultural, ou seja, aquilo que o faz plenamente humano, em que o diálogo exercido pelo professor e apreendido pelo aluno “constitui-se na boa vontade para a compreensão mútua, podendo chegar ao ápice do encontro humano” (PACHECO; DANI, 2008, p.139). E ele — o professor — é quem, segundo Pacheco e Dani (2008), faz aumentar a humanidade naqueles com os quais se relaciona.

Limitar o exercício de professor às práticas escolares de transmissão de informações e conteúdos disciplinares para aumentar a produtividade, o desempenho estudantis²⁴, desobrigando a escola das funções que correspondem ao seu papel na educação, põe em risco o processo de socialização, a formação para a cidadania e coloca em crise a autoridade do professor.

Nas relações de conflitualidade entre alunos no ambiente escolar, diante da omissão do professor de seu papel, a violência torna-se o meio de resolvê-las, especialmente na sociedade atual em que o ato violento tem sido aceito como prática social vigente, um modo normal “de acertar uma diferença interpessoal, de obter um bem material que se deseja ou de impor o mando sobre o outro” (FREITAS, 2010, p. 190).

A violência seria a relação social de excesso de poder que impede o reconhecimento do outro — pessoa, classe, gênero ou raça — mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea (FREITAS, 2010, p. 191).

A escola precisa entender as mensagens explícitas nos atos de violência que envolvem seus diferentes atores em diferentes manifestações. No espaço escolar, a violência pode ser o

²⁴ Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira serve de referência no estabelecimento da evolução na qualidade da educação em todos os níveis de ensino e na avaliação das metas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo Escolar, e as médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil.

lugar de expressão do ressentimento social, da lógica da exclusão, como afirma Freitas (2010).

Evidencia-se uma correspondência entre exclusão social e violência escolar: a violência é determinada socialmente. Tanto mais o público jovem é desfavorecido, em termos econômicos como culturais, tanto mais ele se confronta com a vivência do desemprego, mais ele experimenta uma exclusão, não só de oportunidades econômicas, mas também de um prestígio social, o que resulta em um agravamento de sua autoestima (sic) e de sua perspectiva de futuro. Os jovens vivem hoje a desesperança em relação as promessas de futuro que, antigamente, estavam contidas na proposta da escola: este é o contexto social de emergência da violência escolar (FREITAS, 2010, p. 194).

A escola, no momento de declínio de valores coletivos e de crescimento de uma sociedade individualista e de dilaceramento do vínculo entre o eu e o outro, tem deixado que outras instituições tratem dos conflitos, da indisciplina e da violência em seu interior e também assumam o seu lugar na formação dos jovens.

A filosofia do menor custo na redução e prevenção da violência casa-se com a proposta da presença policial na escola e com a execução de projetos de cunho esportivo e cultural, através dos quais viabiliza-se o controle e a vigilância sobre parte da juventude, aquela que ainda se encontra em idade escolar.

A polícia chega à escola com representações sobre os jovens, construídas mediante a experiência profissional²⁵, desse modo, interpretam o cotidiano escolar sob a perspectiva da organização policial. Executando ações na escola que se semelhantes às efetuadas em ocupação territorial. Na escola pode ser traduzida nas seguintes ações: identificação da escola pelos indicadores de violência; visita à escola; presença do policial no interior; levantamento das informações sobre os alunos; instauração de procedimentos policial; intimação a alunos e seus pais ou responsáveis para serem ouvidos juntos; operações contra alvos identificados no entorno das escolas e a implantação de projetos, o que significa que a presença policial nesse ambiente pode não significar segurança.

Os programas de segurança que preveem a presença do policial na escola têm deixado de lado a natureza e responsabilidade da instituição escolar num duplo sentido: por um lado permite-se a escola que transfira suas responsabilidades em solucionar conflitos entre os alunos para os policiais presentes; por outro lado, a polícia vem assumindo um papel de educador quando as questões relativas a segurança preventiva junto as escolas, de modo a reforçar a ideia de que o professores e educadores não teriam por

²⁵ “Afastados 2 PM acusados de agredir estudante da USP” (FRAZÃO, 2012. Não paginado)

função tratar destes assuntos ligados a segurança. As ações policiais na escola, quando inevitáveis, devem preservar esta característica educativa da instituição (GIGLIO, 2002, p.55).

Na escola, a função da presença policial é a do controle social e da vigilância sobre adolescentes como forma de minimizar o conflito existente; outra função, descrita em seus projetos sociais é a de cultivar entre os alunos o respeito para com o outro, a tolerância, condenar ações de preconceito e de violação de direitos, auxiliar o desenvolvimento da educação para a cidadania²⁶. O que é uma contradição, considerando-se que os direitos humanos não fazem parte da formação policial, que tem por competência atuar em ações de repressão, muitas vezes agindo desrespeitosa, intolerante e preconceituosamente em relação a determinados segmentos da população, incluindo os jovens. “Na lógica do policial especialmente para os soldados, cabos e sargentos, que estão na ponta executando suas funções, é muito difícil impor outro tipo de comportamento” (POSSAS; CORTI, 2002, p.13). E, segundo Dias Neto (2002), o risco que se está correndo com a presença do policial é o da policialização do espaço escolar, e de se consolidar, na sociedade, implantar na consciência coletiva, com o apoio do senso comum, a ideia de que a escola não é mais capaz de resolver seus conflitos interpessoais e a indisciplina, os quais passariam a ser tratados como problemas policiais, criminalizando atos que fazem parte do processo pedagógico e educacional (socialização).

A tarefa de educar para a cidadania e direitos humanos, visando à socialização das crianças e dos adolescentes, não tem sido tratada como parte da função da escola, talvez por desencanto do professor com seu ofício; pela falta de condições de trabalho; reformas educacionais que não são acompanhadas de cursos de capacitação; investimentos mínimos do que é necessário na educação, recursos que não chegam à escola. Estratégias para sobrevivência nessas condições adversas de trabalho têm sido elaboradas pelos professores, destacando-se: faltas, mudança de escola, licenças médicas, escolha de turmas ou turnos, diminuir a duração das aulas, indiferença aos alunos resistentes às regras ou com dificuldade de aprendizagem, desinteresse sobre o comportamento, a conduta e os valores e a solicitação de agentes externos a escola (Conselho Tutelar e agente da segurança pública – civil e militar) para a solução de problemas relacionados à conduta e ao comportamento de alunos. Essa atitude tem por fundamento a ideia corrente de que o comportamento, a conduta quanto aos valores estão sendo considerados responsabilidade de outras instituições socializadoras, os

²⁶ “A Polícia Comunitária desenvolve alguns programas voltados aos jovens visando comportamentos que previnam a violência e desenvolvam o senso de cidadania dos estudantes”(PERRENOUD, 2002, p.64).

primeiros sob o prisma dos órgãos de segurança, e o segundo (os valores) sob o da família, e não são vistos como parte da tarefa das ações pedagógicas.

Na globalização, as técnicas de vigilância espalham-se por todo o terreno social, através de câmeras de vigilância nas instituições, nos prédios, nas ruas, objetivando a segurança. No espaço escolar público, a segurança ocorre pela presença dos agentes policiais para a proteção dos atores escolares e para manter a ordem daqueles que a própria escola já classificou de inaptos socialmente, problemáticos ou maus alunos.

As escolas públicas, onde se concentram crianças e adolescentes filhos de famílias em desajuste econômico, social e cultural, é o local em que a função do controle social é exercida. Ao serem cadastradas para os projetos sociais das instituições de segurança, as crianças e os adolescentes passam a fazer parte do rol de alunos problemáticos e suas condutas e atos estarão sob a vigilância dos policiais.

A exclusão infligida pela cultura escolar a determinados alunos²⁷ que se afastam da escola traça seus destinos: condena-os a continuar na extrema pobreza, sujeita-os a serem joguetes da vontade e dos interesses políticos ao promovê-los membros úteis da sociedade através de Programas de Transferência de Renda, ou leva-os a satisfazer seus desejos através da prática criminal aumentando as estatísticas da violência.

Isso pode significar que os professores não estão sabendo lidar com essa problemática, nem estabelecer diferenças entre as várias manifestações que ocorrem no ambiente escolar e também não se pode descartar o medo como uma possível variável, e, em consequência, há a convocação do aparato policial para administrar os problemas.

As manifestações que ocorrem nos estabelecimentos de ensino não são da mesma tipologia associada à violência urbana, embora essa possa ocorrer na escola ou em outro local. Segundo Gonçalves e Sposito (2002b), nos estabelecimentos de ensino público a violência pode ser de origem extramuro (violência urbana), ou pode expressar ações que nasçam intramuros, fruto do ambiente pedagógico, intrínsecas às práticas escolares.

A atuação estratégica na mediação de conflitos permanece hoje mais como desempenho individual de professores, gestores e outros educadores não profissionais, não tendo sido até aqui considerada como objeto de estudo por parte da escola e das Secretarias de educação. Não há dados sobre os tipos de conflito mais frequentes em nossas escolas, como são solucionados, se as soluções se constituem, na verdade, na transferência de responsabilidade da escola para outras instituições tais como a polícia, a família ou a própria comunidade do entorno da escola (GIGLIO, 2002, p.49).

²⁷ Àqueles considerados maus alunos, desajustados, filhos de famílias desestruturadas econômica, social e culturalmente.

As iniciativas de enfrentamento da violência no meio escolar se encontram no contexto mais amplo das políticas públicas, sem uma orientação clara sob qual prisma devem prioritariamente ser elaboradas, e oscilam entre a perspectiva educacional e o foco da segurança.

Segurança é um sentimento que se traduz e indica, de modo geral, a ausência de risco ou perigo, livre da violência gratuita de ser destruído, é a sensação de tranquilidade de proteção, é a ausência do sentimento de insegurança e medo de estar em qualquer lugar ou com quem quer que se esteja (BAUMAN, 2009; CÂMARA, 2003; KAHN, 2002; SABADELL, 2003).

Ter segurança significa viver sem temer o risco de violações da própria vida, liberdade, integridade física ou propriedade. Segurança significa não apenas estar livre de riscos reais, mas também ser capaz de desfrutar de um sentimento de segurança. Nesse sentido, os direitos humanos são sistematicamente afrontados pela violência e pela insegurança (UNESCO, 2002. Não paginado).

A segurança pública, por sua vez, enquanto dever da polícia e dos órgãos de justiça, tem o objetivo de prevenir e reprimir comportamentos criminosos e danosos aos interesses do Estado, à integridade física, moral e patrimonial dos cidadãos (SABADELL, 2003), mas segurança pública e polícia não são sinônimos, isto é, não significa que as ações de segurança pública se esgotem na atuação do aparelho policial (CÂMARA, 2003; OLIVEIRA A, 2002; ZACCHI, 2002). Instituições civis, de pesquisa e Universidades, gradativamente despertaram para estudos que incluem no conceito de segurança, além da garantia dos direitos humanos, a efetivação dos direitos sociais fundamentais.

É certo que somente haverá segurança pública, somente haverá segurança cidadã, se forem garantidas condições mínimas de vida, de bem-estar, de liberdade, de tranquilidade, sem as quais não se justifica a existência do próprio Estado (LEAL C., 2003, p.37).

A política de segurança pública tem sido objeto crescente de debates e estudos principalmente pelo segmento acadêmico e poucos são os estudos que as avaliam. De acordo com o Anuário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, os estudos e as avaliações focalizam ou a polícia ou a política de segurança e não a relação entre ambas. Ainda tendo o Anuário como referência, nele é expressa a seguinte afirmação: “não existe no Brasil um canal de disseminação que consiga dar um retrato nacional das políticas de segurança e

polícias” (FORÚM, 2007, p.7). Uma das dificuldades desse retrato se deve, entre outros fatores, à dificuldade do acesso a dados²⁸, o que não é derivado da falta dos mesmos, mas da “impossibilidade de torná-los passíveis de análise e monitoramento comparado” (.p.8). Há esferas mais transparentes, mais organizadas que outras e algumas não são compatíveis entre si²⁹, e também ocorre deficiência na coleta de dados. As situações citadas obrigam o pesquisador a ter mais cautela quanto à interpretação.

No debate sobre segurança pública estão em jogo duas tendências, e as alternativas que surgem como novas propostas são imediatamente enquadradas em uma das duas. As tendências são classificadas como: efficientismo penal ou garantismo constitucional, abordagem conservadora ou abordagem de esquerda; discurso repressivo ou discurso social; política de segurança pública ou política pública de segurança e, por fim, política reativa ou política proativa (DORNELLES, 2001; OLIVEIRA A, 2002; GRAZIANO SOBRINHO, 2007; ZACCHI, 2003).

As abordagens nominadas: efficientismo penal, abordagem conservadora, discurso repressivo, política de segurança pública e política reativa são atividades tipicamente policiais, de repressão e buscam combater o efeito. Já, as abordagens: garantismo constitucional, abordagem de esquerda, discurso social e política pública de segurança e política pró-ativa têm como proposta enfrentar a criminalidade e a violência com o atendimento aos direitos sociais, respeito aos direitos humanos e a diminuição das desigualdades econômicas que têm sido princípios defendidos pelos organismos multilaterais.

Estão postos no debate sobre as políticas de segurança dois indicadores opostos e contraditórios: o recrudescimento punitivo e a justiça social. No Brasil, tem-se realizado o debate sobre essas duas tendências. A abordagem conservadora se expressa na necessidade de combater a impunidade e de ampliar a capacidade repressiva do Estado — com mais homens, viaturas, armas —, acreditando no poder dissuasivo da punição. É uma atividade tipicamente policial que busca combater o efeito.

Segundo Kahn (2002), tem-se o reconhecimento de que as medidas estritamente repressivas “e implementadas exclusivamente pelas instituições tradicionais de combate ao crime — polícia, justiça, sistema carcerário — têm demonstrado pouco eficazes para inibir o crescimento da criminalidade, tanto no Brasil como em outros países” (KAHN, 2002, p.9).

²⁸ “Durante o processo da coleta de dados junto aos Estados da Federação, várias Secretarias Estaduais ou Municipais encontraram dificuldades para informar os efetivos das organizações de Segurança Pública” (BOTTON, 2007. Não paginado)

²⁹ Dado sobre a etnia/raça/ a cor da pele são insuficientes para generalizações.

A abordagem social, por sua vez, defende a tese de que as políticas de segurança devem enfrentar a criminalidade e a violência com o atendimento aos direitos sociais e a diminuição das desigualdades econômicas, buscando combater as causas, acreditando que a ampliação punitiva do Estado é mais um instrumento de reforço para a exclusão social. Essa crença tem o apoio de diferentes pesquisadores, a exemplo de Jesus (2003), para o qual a melhoria das condições de segurança pública surtirá efeito se acompanhada de medidas de alcance social. Isso não significa que as políticas de alcance social devam ser desenvolvidas pelos órgãos de segurança, e que nada muito significativo pode começar a ser alcançado pela segurança pública enquanto houver injustiça social. Essa ideia tem tomado corpo entre os agentes *decisores* da formulação das políticas do governo federal e estaduais, alimentada pelos debates realizados pelo Instituto Latino-Americano para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente (ILANUD) que representa o pensamento dominante da ONU a respeito da prevenção e do controle do crime e, no Brasil, esse Instituto, manifesta-se sobre segurança da seguinte forma — o aparato policial e os direitos sociais, por si só, são insuficientes, esgotam-se em si mesmos. Um novo desenho requer o envolvimento das várias instituições, pessoas e de parceiros na empreitada; exige a integração entre as diversas esferas de governo e da sociedade civil, o que se tem configurado em Polícia Comunitária.

De nada adianta aumentar os muros das casas, nem usar carros blindados ou câmaras de vigilância como proteção à violência e à criminalidade se não houver uma modificação no quadro social atual, pois situações e fórmulas para transpor os obstáculos são criados via recursos tecnológicos ou humanos (PASCHOAL; FERRARI, 2003), quer por um estado de beligerância permanente ou pela exclusão, fomentados pelo neoliberalismo.

Na década de 1990, a preocupação com a segurança da escola se limitava à ronda policial em seu entorno e a contratação de vigias para coibir a entrada de estranhos ao ambiente escolar; no século XXI, o policial é chamado para dentro da escola não porque ela está sendo atacada por vândalos, mas para controlar o comportamento de seus atores.

Estudos brasileiros sobre o tema violência na escola, destacando-se o dos pesquisadores Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Marília Pontes Sposito (2002a), observam que, no início do século XXI, as iniciativas de indução de políticas de combate à violência escolar não partem do Ministério da Educação, mas do Ministério da Justiça, desdobrando-se nos níveis estadual e municipal. Essa situação “se explica, talvez, pelo fato de que houve um aumento dos índices de violência envolvendo jovens com o crime organizado e homicídios quer como vítima quer como protagonistas” (SASTRE, 2010, p. 114). Tal afirmação, como hipótese, não se sustenta, considerando-se que as manifestações típicas da violência urbana, a

exemplo do homicídio e das chacinas, não ocorrem com igual frequência e intensidade na escola, nem são as crianças e os adolescentes que engrossam os índices de violência do país. Portanto, entende-se que não seria essa a principal justificativa; outros fatores e explicações devem ser considerados, incluindo-se os contextos estaduais e municipais tanto das manifestações quanto das iniciativas de redução e prevenção da violência.

Projetos no campo da segurança e da educação têm sido implementados em parcerias entre organismos multilaterais, Governo Federal, Governos Estaduais e Municipais, como forma de subsidiar iniciativas voltadas à infância e à juventude. Nesses projetos, as políticas das agências internacionais em suas especializadas (ILANUD sobre violência e crimes; UNESCO sobre educação, ciência e tecnologia) são impostas e executadas pelos governos em nível Federal, Estadual e Municipal.

2.3.1.1 Política de segurança e violência no ambiente escolar

A Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou o ano 2000 o Ano Internacional de uma Cultura de Paz, concomitantemente ao reconhecimento pela UNESCO da violência em espaço escolar que elegeu a Década (2001-2010) Internacional de Promoção da Cultura da Paz e da Não Violência em Favor das Crianças do Mundo.

No ano 2000, durante as comemorações do Ano Internacional da Cultura de Paz, a representação UNESCO/BRASIL lançou o Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz.

O Programa Abrindo Espaços consiste na abertura das escolas públicas nos fins de semana, com oferta de atividades de esporte, lazer, cultura, inclusão digital e preparação inicial para o mundo do trabalho. Ao contribuir para romper o isolamento institucional da escola e fazê-la ocupar papel central na articulação da comunidade, o programa materializa um dos fundamentos da cultura de paz: estimular a convivência entre grupos diferentes e favorecer a resolução de conflitos pela via da negociação (UNESCO, 2008, p.9).

A violência e sua relação com a escola teve um olhar horizontal e focado das agências internacionais, em 2000, isto é, um olhar voltado para as violências no interior da escola. Em 2001, como foi mencionado no capítulo anterior, através de acordos internacionais, a Declaração de Cochabamba, da qual o Brasil é signatário, resultou em compromissos a serem traduzidos em política pública.

No momento em que o tema segurança foi incluído na agenda dos organismos internacionais, o Ministério da Justiça, diante das iniciativas de redução e prevenção da

violência na escola, encampou o Programa Nacional Paz nas Escolas cujas ações se refletem em nível estadual e municipal.

O Programa Nacional Paz nas Escolas teve como objetivo diminuir a violência entre crianças, os adolescentes e os jovens, reconhecendo a capacidade da escola em ser um instrumento democratizador e impulsionador das condições de vida da sociedade. O Programa teve apoio do Instituto Latino-Americano para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente (ILANUD), o qual publicou, na sua revista oficial de número 18, uma coletânea de textos objetivando promover a reflexão.

Implantado em quatorze estados brasileiros, o Programa Nacional Paz nas Escolas desenvolveu atividades relacionadas ao desarmamento da população; apoio na formação, no ensino e treinamento, na integração entre os jovens e policiais e em técnicas de mediação de conflitos; e ações de capacitação de educadores e de policiais em direitos humanos e ética. As ações do Programa Nacional Paz nas Escolas originadas no Ministério da Justiça, sem apoio mais incisivo do Ministério da Educação, voltaram-se principalmente para as escolas localizadas nas periferias urbanas e bolsões de pobreza.

No Relatório Anual de Avaliação, exercício 2000, integrante do Plano Plurianual (PPA) 2000-2003, em relação ao Programa há a indicação de que a interface com o MEC [deveria] ser reforçada³⁰. Manifesta-se, no Relatório, a importância do MEC colocar-se como parceiro das ações do Programa na Paz nas Escolas desenvolvidas pelo Ministério da Justiça, embora algumas das ações de enfrentamento da violência no âmbito escolar elaboradas pelo Ministério da Justiça tenham sido desenvolvidas em conjunto com o MEC/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE): realização de conferências, elaboração do *kit* “Ética e Cidadania no Convívio Escolar”, desenvolvimento de cursos para a capacitação de professores e o desenvolvimento da Campanha Arma x Ama, executada pela mídia, e a confecção de cartazes educativos e distribuídos entre os estabelecimentos de ensino.

No ano de 2001, o Programa Nacional Paz nas Escolas manteve as mesmas ações até então desenvolvidas e incorporou-lhes o apoio a projetos de protagonismo juvenil, destacando-se a formação de grêmios estudantis, o aperfeiçoamento e a consolidação de metodologias para capacitação e orientação de policiais na prevenção da violência nas escolas cujas ações tiveram a seguinte avaliação por parte do Ministério da Justiça³¹:

³⁰ MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO/SECRETARIA DE PLANEJAMENTO E INVESTIMENTOS ESTRATÉGICOS. Disponível em: < http://aval_ppa2000.planejamento.gov.br/frameset.htm> Acesso em: 30 jun., 2010.

³¹ PLANO PLURIANUAL 2000-2003. **Paz nas Escolas**. 2001. Disponível em:<<http://www.abrasil.gov.br/avalppa/site/default.htm>> Acesso em: 15 set., 2010.

[...] não há dados disponíveis para apuração da variação do índice de violência nas escolas. Na criação do programa estabeleceu-se que a melhor, mais confiável, acessível e sistemática fonte de dados para o acompanhamento da evolução do índice seria o Censo Escolar que é realizado pelo Ministério da Educação anualmente. Mas, no entendimento daquela instituição, o problema da violência entre os jovens, mesmo que atinja as escolas, não é um problema da escola e, assim, não seria adequado inserir no Censo Escolar questões referentes à violência. Como não se encontrou uma fonte alternativa o programa permanece sem dados para compor uma linha de base e medir periodicamente a variação do indicador. Desenvolver uma metodologia específica para o programa, de coleta de dados, sistematização, análise e comparação demanda recursos materiais e humanos que o programa não tem.

Considerando-se a enorme demanda e a se manterem os atuais níveis de recursos financeiros e estruturais do programa, ao final de 2003 dificilmente atingir-se-á o índice originalmente previsto, tendo em vista que, mesmo que todas as metas tivessem sido atingidas ainda não seria possível cumprir o objetivo inicial de reduzir em 50% a violência no ambiente escolar. Isto porque o problema vem visivelmente crescendo e se tornando cada vez mais complexo.

Diante das dificuldades citadas, a gerência do programa optou pela estratégia de desenvolver, testar e consolidar novas metodologias para oferecer ao Estado e à sociedade a possibilidade de estabelecer uma política pública que efetivamente previna a violência nas escolas, para que, quando houver recursos suficientes, a metodologia mais adequada esteja disponível (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO, 2000).

O Programa Paz nas Escolas enfrentou inúmeras dificuldades, entre as quais a falta de dados que pudessem servir de indicadores para avaliá-lo; os obstáculos para o desenvolvimento de uma metodologia específica; falta de recursos materiais e humanos, além da desarticulação das ações com o MEC em virtude do entendimento deste sobre o problema da violência escolar como apontou o Relatório 2001, integrante do processo avaliativo do Plano Plurianual (PPA) de 2000/2003.

Em 2002, o Programa Paz nas Escolas não teve continuidade e o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) se estendeu aos Estados do Brasil. Esse programa objetiva a prevenção ao uso indevido de drogas e ações que geram violência, prevenindo a criminalidade através da educação e também formando instrutores com base em normas estabelecidas pelo projeto norte-americano D.A.R.E — *Drugs Abuse Resistance Education* (Educar para resistir ao abuso de drogas) — criado em 1983, pelo Departamento de Polícia de Los Angeles, na Califórnia.

Devido ao fato de a entidade norte-americana, D.A.R.E, orientar metodologicamente as ações do PROERD³² no Brasil, faz-se necessário abrir um parêntese para expor a opinião do pesquisador Éric Debarbieux sobre essa entidade norte-americana. Segundo o autor, D.A.R.E “é um exemplo de como se pode criar, implantar e perpetuar uma ação pública ineficaz, dispendiosa e, finalmente, perigosa”, que se diz “conferir às crianças competências de que necessitam para evitar a sua implicação na droga, nas gangs e na violência” (DEBARBIEUX, 2006, p.213). O autor declara que o D.A.R.E não foi, inicialmente, concebido para a prevenção da violência na escola, mas para a prevenção do consumo de drogas. Afirma, ainda, que além da sua ineficácia, isto é, de não ter nenhum efeito sobre os problemas que pretende tratar, o Programa, com oportunismo, conseguiu aporte público financeiro³³ elevado.

No Estado de Mato Grosso, o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência foi instituído em 2002, no âmbito da Secretaria de Estado e Segurança Pública (SEJUSP), ao mesmo tempo em que a presença da polícia militar se fez mais constante no interior das escolas brasileiras, principalmente nos estabelecimentos públicos estaduais de ensino via ações do PROERD. O programa se tornou oficial da Polícia Militar em todo território brasileiro, fato constatado nos sítios oficiais das corporações estaduais.

Na relação dos projetos desenvolvidos pelo Ministério da Justiça, no período 2004 a 2008, não foram identificadas iniciativas específicas de enfrentamento da violência no ambiente escolar, mas, em contrapartida, o governo se colocou em diálogo com os segmentos da sociedade civil para a definição de políticas de Estado tanto para a área da educação quanto da segurança pública. Ocorrendo em 2009, realizou-se a 1ª Conferência Nacional de Segurança Pública (CONSEG) proposta pelo Programa Nacional de Segurança com

³² O D.A.R.E, no Brasil, foi implantado com o nome de PROERD, em 1992, pela Polícia Militar (PM) do Rio de Janeiro quando da visita de alguns de seus oficiais aos EUA; em 1993 foi implantado pela polícia de São Paulo, em 1994, pela PM do Distrito Federal seguido por Santa Catarina, pela PM de Minas Gerais para, posteriormente, em 2002, se estender à totalidade dos Estados brasileiros.

³³ Nos EUA, o custo anual do Programa é de 230 a 700 milhões de dólares, somente na cidade de Nova Iorque o custo é mais de 10 milhões de dólar-ano “consagrados sobretudo ao salário de uma centena de D.A.R.E officers” (DEBARBIEUX, 2006, p.213.). Os D.A.R.E officers são formados pelos *Officers Training -DOT* que são os instrutores e pelos *Officers Training - MOT* que são os mentores. O D.A.R.E é um programa “que não funciona, chamou para si a maior parte dos fundos públicos nos Estados Unidos que poderiam ter sido consagrados a programas mais eficazes”. (DEBARBIEUX, op. cit., p.216).

E mesmo sendo comprovada por dúzias de estudos que se tornaram públicos, em 1991, a ineficácia do Programa, 70% dos distritos escolares dos EUA e mais 44 países o adotaram — “do Brasil à costa Rica, da Inglaterra à Suécia — apesar das avaliações, já antigas neste país, da ineficácia do programa” (Ibid., p. 213).

“A expansão do programa versus a sua ineficácia é dada a dificuldade de se questionar sobre curso ministrado por pessoas fardadas que tem por função a ordem, a justiça, a segurança. Como suspeitar da má-fé e da manipulação dos responsáveis quando são estes responsáveis pela manutenção da ordem, da segurança e pelo combate ao crime? A institucionalização de algo dispendioso, não se permite admitir ineficácia” (Ibid., p.216).

Mesmo não contando com uma participação em massa das escolas de todo o Brasil, os materiais produzidos pelas conferências são capazes de apontar rumos de uma política de segurança pela perspectiva das escolas (ABRAMOVAY, 2009, p.56).

No documento, a escola é apresentada como uma grande aliada na desconstrução e na quebra do círculo de violência, “por meio da melhoria da qualidade da educação, da segurança do espaço escolar e da promoção da resolução não-violenta dos conflitos” (ABRAMOVAY, 2009, p.11). A escola é considerada parceira na edificação de uma Segurança com cidadania e que a polícia é uma parceira fundamental da escola, sendo citada como diretriz a manutenção do policiamento constante nas escolas; parceria eficiente entre a polícia e a escola (ABRAMOVAY, 2009).

No Eixo 5 — Prevenção Social do Crime e das Violências e Construções da Cultura de Paz — pontuaram-se os elementos que configuram as políticas de segurança para a escola, distribuídos nos seguintes itens:

5.1 — [...] **integrar a polícia com as ações de educação**; [...] Abrir as escolas nos finais de semana, sobretudo nas periferias da cidade, com bibliotecas e salas; [...] **policar as escolas**.

5.2 — Desenvolver e estimular uma cultura da prevenção na política pública de segurança, através da implementação e institucionalização de **programas de policiamento comunitário, com foco em três aspectos sendo um deles a elaboração de programas educativos de prevenção dentro das escolas**.

5.4 — **Promover sistematicamente campanhas educativas para a prevenção e combate ao uso de drogas** em parceria com organizações da sociedade civil, mídia, órgãos de segurança e ampliar o tema nas escolas.

5.9 — **Instituir programas de prevenção primária da violência, com foco nas áreas de educação** [...]

5.11 — [...] **Conscientizar as famílias da necessidade de assumirem o papel da educação dos filhos na cultura de paz**.

5.14 — Acompanhamento para a família das crianças e adolescentes em situação de risco; **disponibilizar profissionais nas escolas e centros comunitários**;

5.15 — [...] Implementar programas institucionalmente integrados. Criar parcerias destinadas à promoção de uma cultura da paz e da não-violência. [...] **Implantar nas escolas municipais comissões permanentes pela paz**. Criar conselhos parlamentares nas três esferas governamentais pela promoção da cultura de paz.

5.18 — Investir em projetos sociais e política pública de educação e conscientização, que promovam a cultura de paz. Valorizar e qualificar os profissionais da educação, segurança pública e saúde como meio de fomentar a cultura de paz. [...] Inclusão nos currículos escolares, a partir das séries iniciais de matérias que abordem a cultura de paz. [...] Estimular reflexões conceituais do que é justiça, direito, violência e crime. Combater a violência contra a mulher nas escolas (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2009, p. 81- 97, grifo nosso).

Os itens acima representam, em síntese, a opinião da sociedade civil e das instâncias governamentais a respeito das políticas de segurança nas escolas; referendam a política estabelecida pelos organismos multilaterais — a promoção da cultura da paz e da não violência — e aprimoram o que, de modo geral, vem se desenvolvendo nos estabelecimentos de ensino do país, isto é, a integração da polícia com as ações de educação, o desenvolvimento de programas educativos de prevenção dentro dos estabelecimentos de ensino pelo policiamento comunitário.

Essa perspectiva é referendada pelo sentimento de medo e de insegurança que atingem os estabelecimentos de ensino, crença de que a intervenção policial se apresenta como solução para os problemas dos conflitos e da violência no ambiente escolar; e também pelo novo paradigma de segurança pública defendido no texto-base, em que a polícia e seus agentes passem a ser vistos não mais como figuras de intimidação e amedrontamento, mas de respeito, confiança e que concretizem suas ações na efetivação da cidadania como ideia de segurança na unidade indivíduo/coletivo.

De acordo com o Novo Paradigma, a Segurança Pública deve servir como elemento de concretização da cidadania unindo a segurança de cada indivíduo com a segurança da coletividade. Para isso, o direito à liberdade e à construção de coesão social devem ser garantidos, buscando-se uma melhor convivência. A segurança com cidadania se apoia na procura pelo bem-estar de cada cidadão e cidadã.

Princípios que compactuam com essas ideias foram comuns entre as escolas: “a política de Segurança Pública deve ser abrangente, alcançar a todos e chegar a todos os lugares, 24 horas. É um direito (e obrigação) de todos. Democrática, deve ter o povo como principal beneficiado”. Ou seja, é pensado que não apenas ocorra um debate coletivo em torno das políticas de segurança, mas que essas também contemplem todos os segmentos sociais. A política de Segurança deve ser voltada para toda a sociedade, pois ocorrências em determinado local podem afetar todos. A escola está inserida nessa lógica: quando há falta de segurança, todos os atores são envolvidos (ABRAMOVAY, 2009, p.26-27).

Outro aspecto na formulação de política pública de enfrentamento da violência no ambiente escolar é o envolvimento das agências internacionais e Organizações Não

Governamentais (OGNs), as quais, frequentemente, estão junto às esferas governamentais, desenvolvendo pesquisas e participando de eventos para discutir essa temática específica.

2.3.1.2 Política educacional e violência no ambiente escolar

Passados quatro anos do lançamento pela UNESCO da Década (2001-2010) Internacional de Promoção da Cultura da Paz e da Não-Violência em Favor das Crianças do Mundo, e da representação UNESCO/BRASIL ter lançado o Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz, durante as comemorações da ONU de proclamação do ano 2000, o Ano Internacional de uma Cultura de Paz, o governo brasileiro transformou o Programa Abrindo Espaços em política pública nacional, constituindo-o a base metodológica do Programa Escola Aberta.

Passados dois anos após o encerramento do Programa Paz na Escola, o espaço reservado às iniciativas de redução e prevenção da violência no ambiente escolar foi ocupado pelo PROERD, programa do Ministério da Justiça, enquanto que o Ministério da Educação esboçava ações frente à questão, em 2004, mas uma resposta mais pontual sobre o problema da violência na escola foi apresentada à sociedade, em 2010, na 1ª Conferência Nacional de Educação (CONAE).

Durante as duas administrações do governo federal, quadriênios 2003/2006 e 2007/2010, destacaram-se duas iniciativas do MEC coordenadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD): o “Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude” e o projeto “Escola que Protege” que não se constituem em ações que se estendem a todas as escolas da rede pública e não consistem em política de redução e prevenção dos conflitos e da violência no contexto escolar. Essas iniciativas propõem-se a atender aos objetivos das unidades escolares selecionadas segundo critérios estabelecidos pelas Secretárias Estaduais que, mediante parcerias estabelecidas entre o governo Federal e a UNESCO, através de convênios, especificam os termos da cooperação técnica, operacional e financeira.

O “Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude”, criado em 2004, constituiu-se em um espaço alternativo para o desenvolvimento de atividades de formação, cultura, esporte e lazer para os alunos da educação básica das escolas públicas e para as comunidades nos finais de semana. Objetivando estreitar relações entre a escola e a comunidade, promover e ampliar a sua integração, ampliar as oportunidades

de acesso a espaços de promoção da cidadania, contribuir para a redução das violências na comunidade escolar e consolidar uma cultura de paz.

A concepção de violência que orienta o Programa Escola Aberta, explicita a violência visível, relacionada aos dispositivos legais (contra o patrimônio-depredação; contra a pessoa – violência física) e também a violência simbólica exercida pela escola.

[...] se faz necessário esclarecer que a utilização do plural para a palavra ‘violência’ refere-se ao fato de que o programa não tem a pretensão de obter a redução da violência urbana em sentido amplo, mas, sim, resultados no que se refere a algumas violências ocorridas no ambiente em que as atividades são desenvolvidas: depredação da escola, furto, violência física e verbal, além de outras. O programa pode contribuir para a ressignificação da escola pela comunidade e para a construção do pertencimento por alguns alunos, mais especificamente, para grupos de alunos diretamente ligados a fenômenos de violência escolar como reação ao fracasso na aprendizagem e à violência simbólica exercida pela escola (SECAD, 2004. Não paginado).

O acompanhamento e a avaliação do impacto dos programas e projetos, por parte da SECAD definido em resolução³⁷, a alínea b, do item III, art. 2, menciona questões relativas à diversidade étnico-racial, gênero, respeito às opções sexuais, as atividades de implementação, mas não menciona avaliar a redução da violência no interior das escolas atendidas, uma vez que entre os objetivos específicos do Programa Escola Aberta encontra-se a proposição de contribuir para redução das violências na comunidade escolar.

O projeto “Escola que Protege”³⁸, por sua vez, se propõe a promover e a defender os direitos das crianças e dos adolescentes, prevenir e romper com o ciclo da violência contra crianças e adolescentes no Brasil, para tal tem como estratégia financiar projeto desenvolvidos, por IES, de formação continuada para profissionais da rede pública de educação básica, capacitando-os para atuar qualificadamente em situações de violência identificadas ou vivenciadas no ambiente escolar. O Projeto inclui em suas justificativas as normativas internacionais³⁹, das quais o Brasil é signatário e que traduzem o compromisso assumido pelo governo brasileiro com os direitos humanos, a promoção e a defesa dos

³⁷ Resolução/CD/FNDE/N.º052, de 25 de outubro de 2004. (ver anexo E)

³⁸ Resolução/CD/FNDE N.º 37 de 22 julho de 2008. (ver anexo F)

³⁹ Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Declaração dos Direitos da Criança (1959); Convenções n.º 138/1973 e n.º 182/1999 da Organização do Trabalho; Regras de Beijing–Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça, da Infância e Juventude (1984); Convenção sobre Direitos da Criança (1989); Diretriz de Riad-Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil (1990); Declaração de Humburgo (1997); Conferência de Durban-Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e formas correlatas de Intolerância (2001); Protocolo Facultativo sobre a Venda de Crianças à Prostituição e a Pornografia (2002).

direitos das crianças e dos adolescentes. A proposta capacita professores para uma atuação qualificada em situações de violência identificadas ou vivenciadas no ambiente escolar.

A capacitação é desenvolvida por instituições públicas de ensino superior (IES) que apresentarem projetos que atendam aos objetivos propostos. Em 2009, vinte e uma IES tiveram seus projetos aprovados e receberam recursos para execução das ações. Entre as universidades do centro-oeste, parceiras do projeto, estão: a Universidade de Brasília, a Universidade Federal de Goiás e a Universidade Federal do Tocantins. Esse projeto não estabelece orientações nem diretrizes para a elaboração de políticas estaduais de enfrentamento da violência na escola, embora cubra, através de cursos de capacitação aos docentes, um dos aspectos da problemática da violência na escola observados em pesquisas nacionais que é o despreparo do professores com os conflitos e a violência decorrente das relações que se estabelecem ou que eclodem no meio escolar.

Acredita-se que a inércia dos professores seja por desconhecimento da identificação das agressões e do como proceder. Para Chrispino e Chrispino (2008a), os professores não são preparados para solucionar os conflitos criados pela diversidade de alunos, e também não foram formados para lidar com essa nova demanda e não foram informados sobre as novas obrigações decorrentes dos instrumentos legais que explicitam deveres e garantem direitos no contexto das relações escolares. O professor desconhece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que tem implicações no cotidiano escolar, a exemplo de atos infracionais cometidos por alunos no interior da escola. Ato infracional se verifica quando o jovem, em idade escolar, pratica alguma ação na escola que se enquadra em algum crime ou contravenção prevista na legislação em vigor.

Segundo Cury e Ferreira (2009), o ato infracional é um problema que sai da esfera escolar para atingir o sistema de garantia de direitos, ou seja, o Conselho Tutelar (quando o ato infracional for praticado por criança) ou a Polícia (civil e militar), Ministério Público e Poder Judiciário (quando o ato for praticado por adolescente). A violência diz respeito à prática de crimes ou contravenções penais que resulta em ato infracional, ultrapassa os limites da escola e acaba por judicializar esta relação.

O projeto incentiva a discussão e o debate junto aos sistemas de ensino para que definam um fluxo de notificação e encaminhamento das situações de violência identificadas ou vivenciadas na escola, junto à Rede de Proteção Social; e defende a integração e articulação dos sistemas de ensino, dos profissionais da educação e, em especial, dos Conselhos Escolares à Rede de Proteção Integral dos Direitos de Crianças e Adolescentes. (SECAD, 2004. Não paginado)

O fato de desconhecer as implicações do ECA no cotidiano escolar leva o professor (a) a tomar atitudes incorretas, a fazer leituras equivocadas sobre as manifestações dos alunos, aliado ao fato de que os conflitos e a violência receberam pela primeira vez tratamento de política de governo na perspectiva da educação na 1ª Conferência Nacional de Educação — Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação.

A Conferência⁴⁰ se destinou à construção do novo Plano Nacional de Educação (2011-2020) que teve auxílio do Documento-Referência de orientação das discussões entre o governo e as representações da sociedade civil.

Esse documento [Documento-Referência] examina a situação educacional brasileira e suas perspectivas, tendo por base os diferentes níveis, etapas e modalidades de educação, sob a ótica da qualidade e valorização da educação com a participação de amplos segmentos educacionais e sociais em todo o território nacional. [...] objeto de debates, estudos e de deliberações (CONAE, 2010, p.8).

No Documento-Referência, a violência na escola é mencionada explicitamente, e no documento final da Conferência o problema aparece como elemento constitutivo da Política Nacional de Educação, localizado em dois Eixos Temáticos⁴¹: os Eixos II e VI.

No Eixo II — Qualidade da Educação, Gestão, Democracia e Avaliação⁴² — a menção à problemática da violência na escola é exposta no parágrafo 89 que propõe uma política pública para enfrentar o problema; o parágrafo 90 menciona a segurança da escola como obrigação do Estado; o parágrafo 91 destaca a elaboração de programas que contribuam para a cultura da paz e, por último, o parágrafo 107 afirma que a escola deve, entre outras ações, fortalecer relações de não violência.

89. Inicialmente, cumpre destacar a importância das dimensões extra-escolares envolvendo dois níveis: o espaço social e as obrigações do Estado. O primeiro refere-se, sobretudo, à dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos (influência do acúmulo de capital econômico, social e cultural das famílias e dos estudantes no processo ensino-aprendizagem); à necessidade de **política pública e projetos escolares para o enfrentamento de questões** como fome, drogas, **violência na escola**, homofobia, racismo, sexismo, acesso à cultura, saúde [...]

⁴⁰ Realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010.

⁴¹ O documento-referência se estrutura sob seis eixos temáticos: I – Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; II – Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; III – Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; IV – Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação; V – Financiamento da Educação e Controle Social; VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.

⁴² Tem início no parágrafo cinquenta e oito.

90. O segundo diz respeito à **dimensão dos direitos dos cidadãos e das obrigações do Estado**, cabendo a este último: [...] implementar programas suplementares, de acordo com as especificidades de cada Estado e Município, dos níveis e modalidades de educação tais como: livro didático, merenda escolar, saúde do estudante, transporte escolar, recursos tecnológicos, **segurança nas escolas**.

91. Em seguida, é fundamental identificar as **dimensões intraescolares** em quatro planos, destacando os elementos que devem compor cada uma delas.
a) O **plano do sistema** – condições de oferta de educação básica e superior, que se refere: [...] **programas que contribuam para uma cultura de paz na escola**; definição de custo-aluno anual adequado, que assegure condições de oferta de educação básica e superior de qualidade.

107. Como espaço de relações, cada instituição é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Dessa forma, a formação, na sua integralidade, dentre outras intenções, deve: contribuir para o desenvolvimento humano, primando por relações pautadas por uma postura ética; ampliar o universo sociocultural dos sujeitos da educação; **fortalecer relações de não-violência e o reconhecimento das diferenças com aquilo que nos torna iguais** (CONAE, 2010, p.49-50, grifo nosso).

No Eixo VI — Justiça Social, Educação e Trabalhos, Diversidade e Igualdade⁴³, o parágrafo que estabelece relação com o tema violência na escola é o de número duzentos e oitenta e cinco. Nele manifesta-se a necessidade de elaboração de política pública de inclusão⁴⁴ e permanência na escola de crianças, adolescentes e jovens em situação de risco ou que se encontram em regime de liberdade assistida ou em cumprimento de medidas socioeducativas, o apoio pedagógico do(a) professor(a) que lida com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade ou risco; assegura o atendimento imediato à criança, adolescente e de sua família e seu retorno para a escola, além de garantir, nos projetos político-pedagógicos, a diversidade da juventude.

285. VII - Em relação a **crianças, adolescentes e jovens em situação de risco**:

a) Garantir **política pública de inclusão e permanência**, em escolas, **de adolescentes que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua**, assegurando o cumprimento dos princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

⁴³ Inicia-se no parágrafo duzentos e cinquenta e um e é composto por trinta e seis.

⁴⁴ “[...] Em alguns países, de acordo com Ainscow, o termo inclusão ainda é considerado como uma abordagem para atender crianças com deficiências dentro do contexto dos sistemas regulares de educação. Internacionalmente, porém, o conceito tem sido compreendido de uma forma mais ampla como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade entre todos os sujeitos do processo educativo” (DEFOURNY, 2009. In: FÁVERO et al., 2009, p.7).

b) Assegurar **política pública: educacionais, que deem apoio pedagógico ao/à professor/a que lida com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade ou risco**; judiciais, que assegurem o fluxo contínuo entre o atendimento imediato da criança ou adolescente e de sua família e **seu retorno para a escola**.

c) [...]

d) Instituir, implantar e garantir nos cursos de graduação, pós-graduação (*strictu sensu*) a construção e implementação de linhas de pesquisa que estudem tal temática, a fim de ajudar os/as professores/as a criar condições para lidar com situações adversas em sala de aula.

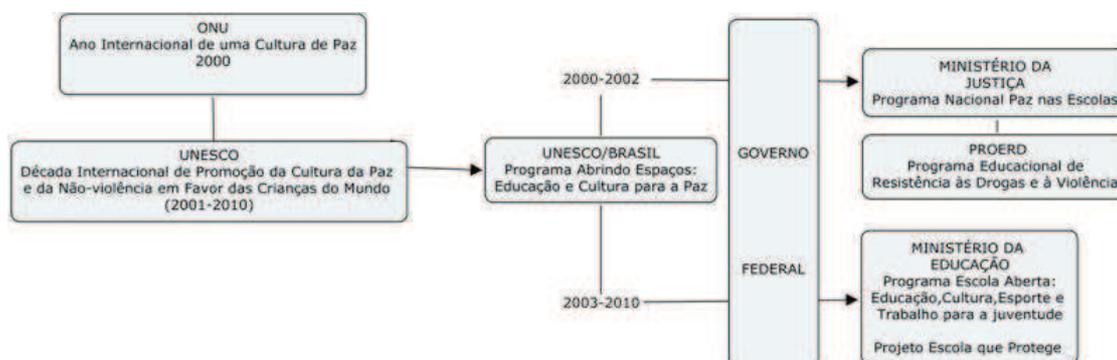
e) Garantir, no **projeto político-pedagógico, as diversidades da juventude**, com suas formas de participação, comportamentos, organização em grupos, linguagens e expressões, presentes no interior da escola (CONAE, 2010, p.146-147, grifo nosso).

Antes da CONSEG e da CONAE se realizarem é possível distinguir ações específicas tanto do Ministério da Educação quanto do Ministério da Justiça frente à questão da violência escolar, e também a influência dos organismos internacionais sobre as iniciativas dessas instâncias governamentais. O mapa conceitual, conforme Figura 2, torna patente a influência dos organismos internacionais nas iniciativas de enfrentamento da violência no contexto escolar, ao mesmo tempo em que torna visível o movimento do governo federal do período de 2000-2010 frente a essa ascendência e o distanciamento entre as instâncias governamentais envolvidas na questão: Ministério da Educação e Ministério da Justiça.

Os resultados da CONAE e da CONSEG mudam o rumo nas ações dos governos na tomada de decisão, na formulação e execução da política pública de redução e prevenção da violência na escola, mas o reflexo das conferências na sociedade, e principalmente na comunidade escolar, terá caminho mais longo a percorrer, considerando-se a morosidade resultante da burocracia das instâncias públicas em colocar em execução as ações produzidas em nível nacional resultantes de acordos e consensos.

Na CONSEG e na CONAE foi possível observar a influência das agências multilaterais, tanto na elaboração dos argumentos dos textos-base quanto na definição das proposições constantes nos documentos-finais.

Figura 2 — Influência dos organismos internacionais nas iniciativas de enfrentamento da violência no contexto escolar no ano 2000-2010.



Fonte: TIELLET, Maria Horto. Pesquisa, 2012.

No que diz respeito à violência no ambiente escolar, há duas perspectivas de ação: a partir da CONAE esses episódios passaram a ter maior atenção por parte das políticas educacionais; e a partir da CONSEG, o consenso obtido referenda a presença do policiamento na escola.

As consequências dessas conferências, no que diz respeito à política de redução e prevenção da violência no espaço escolar, são questões a serem discutidas em estudos posteriores. A questão pontual, neste estudo, são as políticas públicas de redução e prevenção da violência no ambiente escolar, no estado de Mato Grosso, no período 2003-2010, anterior às conferências.

Para que se possa compreender a política de redução e prevenção da violência no meio escolar e se a presença policial na escola se faz necessária, é preciso categorizar as manifestações que ocorrem no interior dos estabelecimentos de ensino e também é um dado imprescindível para a definição e escolha de estratégias de enfrentamento dos conflitos e da violência no meio escolar.

3 CONFLITOS E SEUS DESREGULAMENTOS NO AMBIENTE ESCOLAR: CARACTERÍSTICAS E DEFINIÇÕES

No capítulo a seguir faz-se a caracterização das manifestações na escola, que são bastante complexas e necessitam ser identificadas a fim de que se possam definir, compreender e analisar as intervenções adotadas. Inicialmente, apresenta-se um breve panorama histórico e mundial da violência no ambiente escolar, incluindo a percepção dos organismos internacionais e, por fim, apresentam-se as categorias com as quais se pretende abarcar o conjunto de manifestações que ocorrem nas escolas e que pode auxiliar a distingui-las.

3.1 BREVE PANORAMA HISTÓRICO E MUNDIAL DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

A violência não é bem definida, entretanto, é onipresente, afirma Waiselfisz (2011b), e, de modo geral, não pode ser pensada fora de um contexto social e histórico. A partir dessa afirmação pode-se pensar que a violência no ambiente escolar tem inventário próprio. Pode-se, em cada ato, discriminar o perfil de quem se coloca na condição de agressor e de vítima, as motivações e as atitudes da sociedade frente a esse fenômeno.

Ao longo da história da educação ocidental, a violência, no interior dos estabelecimentos de ensino, apresenta manifestações, motivações e agentes diferentes. Toma-se, por exemplo, os castigos escolares praticados por professores no exercício do processo ensino-aprendizagem, os quais poderiam ter sido definidos como violência se assim fossem compreendidos pelos dispositivos legais disponíveis à época e se a ótica do adulto sobre a criança e a concepção de infância, que predominava, fosse diferente. Havia o envolvimento das crianças nas cenas da vida cotidiana, conforme descreve Philippe Ariés.

[...] em toda a parte onde se trabalhava, e também em toda parte onde se jogava ou brincava, mesmo nas tavernas mal-afamadas, as crianças se misturavam aos adultos. Dessa maneira elas aprendiam a viver, através do contato de cada dia (ARIÉS, 1978,p.158).

Esse fato contribuiu e fortaleceu por muito tempo a concepção¹ de que a criança era um adulto imperfeito, o que exigia uma rígida disciplina culturalmente aceita.

Quem não usa a vara, odeia seu filho. Com mais amor e temor castiga o pai ao filho mais querido. Assim como uma espora aguçada faz o cavalo correr, também uma vara faz a criança aprender (LEVIN, 1997 apud NASCIMENTO et al., 2007 p.6).

Enquanto houver esperança castiga o teu filho! Mas não vás tão longe a ponto de o fazer morrer (19,18); Não poupes a correção à criança, se lhe bateres com um pau, ele não morrerá (23,13) (DEBARBIEUX, 2006,p.194).

Referências relativas às ações dessa natureza encontram-se ao longo da história da educação ocidental. Agia-se em família e nos estabelecimentos de ensino com a mesma impetuosidade contra a criança e o adolescente. Segundo Philippe Ariés,

a família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato. [...] Inflingiu-lhe (sic) o chicote, a prisão, em suma, as correções reservadas aos condenados das condições mais baixas (ARIÉS, 1978, p.195).

Essa forma de agir tornou-se prática aceita e corriqueira nos estabelecimentos de ensino, a exemplo do conselho dado, em 1529, ao reitor Texier de Ravisi da Universidade de Paris pelo Sr. Pierre Tempête do Colégio de Montaigu, que tinha a alcunha de “*grand fouetteur des enfants*”, como conta Franca (1952).

Quando [*alunos*] caírem em falta, ou forem colhidos em mentira, quando tentarem sacudir o jugo, murmurarem ou formularem a mínima queixa, bater de rijo e não deixar de bater nem abrandar a correção até quebrar-lhes a arrogância e torná-los mais calmos que o azeite e menos resistentes que a polpa de melão (FRANCA, 1952, p. 60-61).

Mas, houve, também, registros de moderação nessas ações, observada por Franca.

[...] o professor deve bater imediatamente no aluno que não sabe a lição, mas não se deve proceder como tirano, fustigar os meninos até o sangue, calcá-los aos pés, levantá-los pelas orelhas, bater-lhes no rosto com a mão ou o livro, mas puni-los com moderação e não ceder às paixões pessoais (FRANCA, loc.cit).

¹ A construção da infância no Ocidente tem evoluído à custa do contexto econômico, cultural e político. Lembra Narodowski (1993) que a infância é uma construção histórica e não biológica.

Em um contexto em que era possível tratar a criança e o adolescente um pouco melhor do que um animal doméstico, os jesuítas desenvolveram um manual contendo regras disciplinares e prescrições práticas de orientação sobre a organização das aulas e as ações didático-pedagógicas a serem executadas pelos professores dos quinhentos e setenta e oito colégios, 150 seminários e setecentos e vinte e oito estabelecimentos de ensino espalhados pelo mundo, construídos durante dois séculos de atividade da Companhia de Jesus.

O manual denominado *Ratio Studiorum*, aprovado em 1599, não representou mudanças significativas em termos educacionais, nem na concepção de infância da época. Os jesuítas não foram revolucionários, nem inovadores, eles não tinham a pretensão de “romper com as tradições escolares vigentes, nem mesmo trazer-lhes contribuições inéditas” (FRANCA, 1952, p.27). Tampouco suprimiram de todo os rigores dos castigos corporais, enquanto ação comumente usada no processo ensino-aprendizagem da época, entretanto organizaram e disciplinaram a violência (castigos escolares) praticada por adultos, em estabelecimentos de ensino, contra crianças e adolescentes.

No *Ratio Studiorum* há referência à orientação metodológica a ser seguida, isto é, os processos didáticos adotados para a transmissão do conhecimento e os “estímulos pedagógicos postos em ação para assegurar o êxito do esforço educativo” (FRANCA, 1952, p.56), nada mais eram do que os castigos corporais para o disciplinamento dos alunos, sistematizados em um conjunto de trinta ações.

A ação número 38 definiu quem aplicaria os castigos físicos, não podendo ser um jesuíta, a ação de número 43 ditou o comportamento a ser adotado pelos alunos no recreio, momento em que não eram aceitos ociosidade, correria e gritos, tampouco agressões físicas ou verbais, muito menos ainda o porte de armas. A ação 44 tratou da segurança, anunciando o controle e a vigilância do pátio, das aulas e do portão de entrada.

43. *Recreo. No tolere en el patio ni en las clases, aun superiores, ni armas, ni gente ociosa, ni contiendas, ni clamores. Tampoco permita en esos sitios juramentos, injurias de palabras o de hecho, ni cosa alguna indecorosa o inmoral* (BERTRÁN-QUERA et al., 1986, p.72-73).

44. *No solo este asiduamente todo el tiempo de clase en el patio o en una habitación desde donde este pueda vigilarse, sino que también recorra a veces las clases antes de dar la señal para entrar en ellas, y esté siempre en el portón de entrada cuando salen todos* (BERTRÁN-QUERA et al., loc. cit).

No item “Regras Comuns aos Professores das Classes Inferiores”, destaca-se a ação de número 40, que dizia respeito ao modo como o professor devia castigar, isto é, o professor da

Companhia nunca com suas próprias mãos deveria tocar no aluno², sendo direito seu castigar apenas com palavras — a humilhação. A decisão sobre o tipo de punição e a sua aplicação era de responsabilidade de outros atores: a palmatória, quando não bastassem as palavras, era de responsabilidade do Prefeito de Estudo, os castigos físicos integravam o ofício do Corretor, aplicados em casos mais graves se não bastasse a persuasão³.

40. *Castigo. El profesor ni sea precipitado en castigar, ni excesivo en inquirir las faltas. Disimule más bien, cuando lo pueda hacer sin daño de nadie. Y no solo no golpee él personalmente a nadie (pues esto se ha de realizar por medio del corrector), sino que absténgase en absoluto de ofenderle de palabra o de hecho. Ni llame tampoco a nadie, sin emplear su nombre o apellido. A veces será útil también añadir algo, por castigo, a la tarea literaria cotidiana. Pero remita al Prefecto los castigos excepcionales y más graves, sobre todo por faltas cometidas fuera de clase, así como a los que rehusan los golpes, maxime si son ya mayorcitos* (BERTRÁN-QUERA et al., 1986, p.89).

E nas “Regras dos Alunos Externos da Companhia” expressavam-se algumas proibições, como o porte de arma e as atitudes de incivilidade no âmbito do estabelecimento de ensino.

05. Proibição de Armas. Nenhum aluno entre no colégio com armas, espadins, canivetes e outros instrumentos proibidos segundo a diversidade de lugar e de tempo (FRANCA, 1952, p.220).

06. De que se devem abster. Abstenham-se completamente de juramentos, insultos, injúrias, detrações, mentiras, jogos proibidos, lugares perniciosos ou interditos pelo Perfeito das aulas, numa palavra, de quanto possa ofender a honestidade dos costumes (FRANCA, loc. cit).

O *Ratio Studiorum* organizou os castigos escolares enquanto prática reconhecida na época, ao definir que “os golpes não deveriam passar de seis; nunca no rosto ou na cabeça. Tampouco devia-se aplicar o castigo em lugar solitário, mas sempre na presença de, pelo menos, duas testemunhas” (FRANCA, 1952, 63).

O que chama a atenção no *Ratio Studiorum*, além da normatização dos castigos físicos, o que não diminuía a dor e o suplício dos jovens, foi a menção ao porte de armas, insultos, agressões verbais e as ofensas, manifestações que ocorriam nos estabelecimentos de ensino do século XVI. Guardadas as devidas proporções, constata-se que esses mesmos

² “Os Padres das províncias alemãs pedem dispensa desta proibição. Os jovens alemães não gostam de ser punidos pelo Corretor, mas pelos próprios professores da Companhia” (FRANCA, 1952, p.62).

³ *Ubi verba valent ibi verbera non dare*. O trocadilho exprimia a norma e a prática dos colégios da Companhia (FRANCA, loc.cit.).

problemas continuam, hoje, a desafiar a escola e a integrar o conjunto de manifestações que muitos tendem a caracterizar como violência escolar.

A menção no *Ratio Studiorum* da proibição do porte de arma, dos insultos, das ofensas e agressões verbais era possível que decorressem de conflitos entre alunos no interior dos estabelecimentos de ensino, mas o que tinha maior visibilidade nesse período eram os atos explícitos de violência praticados por adultos — professores, Reitor, Prefeito Geral do Estado (gestores) e Corretor (funcionário) — contra os alunos, através dos castigos físicos.

A visibilidade dessas ações dada por escritores da época possibilitou a construção de uma nova concepção de infância e auxiliou na eliminação dessa prática na escola. Entre os escritores destaca-se Erasmo de Rottherdam (1469-1536) que expôs a vida de sofrimento dos alunos, os casos extremos de crueldade⁴, as consequência dos castigos corporais que ocorriam nos estabelecimentos de ensino e manifestou sua indignação pela falta de proteção das crianças contra as agressões, as humilhações a que eram submetidas, levando muitas ao suicídio⁵, como também expôs suas próprias experiências nas escolas dos franciscanos, tudo narrado em um pequeno livro intitulado *De Pueris, (Sobre os Meninos)*, do qual destaca-se algumas passagens.

[...]

Dir-se-ia que, ali, não existe escola e, sim, ergásculo. Apenas se ouvem o crepitar das palmatórias, o estrépito das varas, as lamentações e os soluços em meio à balbúrdia de ameaças ferozes.

[...]

O preceptor para quem eu era preferido dentre os demais porque alimentava sei lá que sonhos de grandeza a meu respeito, mantinha-me sob vigilância cerrada. Por fim, resolveu testar minha capacidade para aturar castigo. Alegou então qualquer falta que nem por sombra cometera e bateu-me. Aquilo esvaziou todo o meu gosto pelos estudos, desmotivando de tal sorte meu entusiasmo pueril que pouco me faltou para vir a falecer de tanto penar.

[...]

Também não é raro vingar-se dos maus-tratos mediante o suicídio.

[...]

O referido algoz bem que reconheceu seu erro, mas preferiu persistir na insanidade a ter que confessar o crime. Lamentáveis que contra indivíduos de semelhante naipe não se movam ações judiciais de maus tratos. Alias, a severidade da lei não é suficiente para reprimir tal tipo de crueldade desalmada.

[...]

⁴ “Depois do suplício o menino adoeceu com riscos graves para a integridade física e mental” (ROTHERDAM, 2008, p.77).

⁵ A relação entre suicídio e humilhação tem sido alvo de estudos sobre o traçado contemporâneo da violência na escola. Estudos americanos e do Reino Unido apontam a relação entre violência e intimidação e as tentativas de suicídios, como alertam COWIE e SMITH (2002, p.250).

A assiduidade de castigos debilita o corpo enquanto a mente fica insensível à força da palavra (ROTTHERRDAM, 2008, p.67;70-71; 72;77;79).

Outros autores do século XVI também colocaram-se contrários aos métodos que expunham os jovens aos castigos físicos excessivos, entre os quais destacam-se Michel de Montaigne (1533-1592) em seu livro intitulado *Ensaíos* e João Amós Comenius (1592-1670) que se contrapôs aos castigos físicos com uma proposta metodológica de ensino descrita em sua *Didática Magna*. Através desses autores é possível se afirmar que já havia, no século XVI, a percepção que os castigos físicos eram inoperantes além de causarem mal à saúde física e mental desses indivíduos.

No Brasil, segundo Sá e Siqueira (2006), a pedagoga Nísia Floresta, que viveu na primeira metade do século XIX, horrorizava-se com o uso dos castigos físicos nas escolas do Rio de Janeiro:

As escolas de ensino primário tinham antes o aspecto de casas penitenciárias do que de casas de educação. O método da palmatória e vara era geralmente adotado como melhor incentivo para o desenvolvimento da inteligência. Não era raro ver-se nessas escolas o bárbaro uso de estender o menino que não havia cumprido os seus deveres escolares, em um banco e aplicarem-lhe o vergonhoso castigo do açoite. [...] a palmatória era o castigo menos afrontoso reservado às meninas por mulheres, em grande parte, grosseiras, que faziam uso de palavras indecorosas, lançando-as ao rosto das discípulas onde ousavam imprimir alguma vez a mão, sem nenhum respeito para com a decência em o menor acatamento ao importante magistério que, sem compreender, exerciam (FLORESTA, 1989, apud SÁ;SIQUEIRA, 2006, p.2).

Embora houvesse uma nova concepção de infância desde o século XVIII, e a pedagogia moderna tivesse condenado os castigos escolares no século XIX, a abolição foi lenta no Brasil, pois a proibição ocorreu em 1827, pela Lei que regulamentava a instrução primária, durante o período Imperial. Já, no estado de Mato Grosso a proibição dos castigos escolares somente ocorreu em 1872. Para Sá e Siqueira (2006), “[...] a força da lei não fora suficiente para abolir procedimento tão arraigado historicamente, o que gerou intenso debate, variadas práticas e diferentes entendimentos sobre essa questão” (SÁ; SIQUEIRA, 2006, p.2).

A disciplina dirigida ao corpo individualmente e, posteriormente à população, no século XIX, significava “educar”, isto é, moldar o cidadão que se pretendia formar. A disciplina (treinar, vigiar e punir) foi importante e fundamental para a implantação do capitalismo industrial, no período que se relaciona à sua fase liberal.

[...] no interior da escola deveria vigorar um único comportamento, regido por normas que, uma vez transgredidas, mereciam castigos. Esses mecanismos corretivos se colocavam como necessários para ‘regenerar’ o cidadão, fazendo-o abandonar seu antigo comportamento e alçar um degrau mais elevado na conquista da cidadania (SÁ; SIQUEIRA, 2006,p.11).

No momento em que a violência praticada contra a criança e o adolescente, através de castigos escolares, deixou de ser uma prática banal e passou a ser condenável⁶ observa-se um desconforto por parte dos docentes em admiti-la como possibilidade de os mesmos praticá-la ou de figurá-la entre as manifestações de violência no ambiente escolar. A discussão sobre o tema tem sido desenvolvida por Organizações Não Governamentais (ONGs).

A ONG inglesa PLAN⁷ elaborou, em 2008, a partir de informações provenientes da Iniciativa Global para Acabar Com Todo o Castigo Corporal Contra Crianças — *Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children*—, o “Relatório Aprender Sem Medo: a campanha global para acabar com a violência nas escolas”, no qual afirma que dos 197 países monitorados pela Iniciativa Global, noventa permitem legalmente que professores⁸ batam em crianças.

O pesquisador Éric Debarbieux afirmou que nos EUA existem dezoito Estados que ainda permitem castigos corporais, declarando o pesquisador que “[...] grande parte dos tiroteios dentro de escolas é nesses Estados onde os professores podem bater nos alunos” (WONG, 2009). Debarbieux comenta, ainda, que nos EUA são proibidas punições físicas em prisões, em hospitais psiquiátricos, mas nos estabelecimentos de ensino não. As escolas são as únicas instituições onde é consentido bater em outra pessoa. No Canadá, os castigos físicos só foram abolidos em 2004. E, fora dos limites do Ocidente, na “Índia⁹ os castigos físicos preenchem as primeiras páginas dos jornais” (DEBARBIEUX, 2006, p.24). Os castigos

⁶ A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, de 1989, compreende o termo criança como sendo todo o ser humano com menos de 18 anos (art. 1), e afirma que os países devem adotar todas as medidas necessárias para assegurar que a disciplina escolar seja ministrada de maneira compatível com a dignidade humana da criança (art.28).

⁷ É uma das mais antigas e maiores organizações internacionais de desenvolvimento, operando em 66 países.

⁸ “Mesmo em países em que o castigo corporal é ilegal, as leis que protegem as crianças frequentemente não são cumpridas. Habitualmente, meninos sofrem maior violência de seus professores do que as meninas. No Egito, por exemplo, 80% dos meninos haviam sofrido castigo corporal na escola, comparados a 67% de meninas. Um quarto das crianças castigadas afirmou ter sofrido ferimentos em consequência disso. E crianças já discriminadas em virtude, por exemplo, de deficiência, pobreza, casta, classe, etnia ou sexualidade, têm mais probabilidade de sofrer castigo corporal do que suas colegas” (PLAN, 2009, p. 4)

⁹ “Shano Khan era uma menina de 11 anos que vivia em Nova Delhi, na Índia, mas por não ter ‘decorado’ o alfabeto inglês foi castigada pelo professor, que a deixou de pé por horas debaixo de um sol escaldante, com um chapéu e tijolos nos ombros o que, obviamente, provocou sua morte. Em janeiro deste ano uma professora indiana enfiou um alfinete, cegando o olho direito de uma aluna de 6 anos depois que ela não soube responder uma pergunta” (FERRARI, 2011. Não paginado).

físicos, hoje, no Brasil, praticados por professores¹⁰, e os casos de agressão de alunos ou parentes próximos a professores¹¹, são casos esparsos, e quando ocorrem chegam ao conhecimento da população através da mídia, causando forte impacto.

Na academia, essas ações são constatadas através de pesquisas¹² cujos resultados e análises não chegam aos cursos de formação de professores. E mencionar, neste estudo, os castigos físicos no meio escolar não tem por objetivo culpar os professores, mas incluir essa ação como uma entre as várias manifestações de violência no ambiente escolar que necessitam ser reconhecidas como tal para que se possa avançar em iniciativas de proteção à criança e ao adolescente, na redução da violência em geral e especialmente nos estabelecimentos de ensino; contribuir para a caracterização das ações de conflito e violência que ocorrem no meio escolar, além de tornar mais visível o entendimento de que não são somente os alunos os geradores de violência, mas que os professores, quer por ação ou omissão, por estilo pedagógico, por formação ou desinformação, podem contribuir para gerar conflitos e violência com consequências que podem atingir todos os atores e a comunidade escolar.

O recurso da escola a procedimentos de castigo e humilhações de crianças precisa ser repensado, sob pena de o sujeito ter sua estrutura afetiva abalada, o que pode ter como resultado a perda da auto-estima, a timidez, a revolta ou falta de vergonha, o que significa, na perspectiva aristotélica, que o indivíduo despreza a opinião dos outros, ou seja, não desenvolve o respeito pela autonomia moral do outro, ou mesmo pela sua diferença. Este respeito [...] é fundamental para o desenvolvimento de um *habitus* civilizado e não violento (ZALUAR; LEAL, 2001,p.160).

Retomando-se o documento *Ratio Studiorum* nele encontra-se a descrição de atos praticados por alunos nos estabelecimentos de ensino do século XVI, descritos em termos de agressões físicas ou verbais, sendo possível compará-los com as ações que hoje ocorrem nas escolas, o que torna difícil afirmar que sejam especificamente manifestações contemporâneas. O porte de arma por crianças e adolescentes no espaço escolar, fato que hoje tem preocupado pais, professores e autoridades foi uma das ocorrências mencionadas e expressamente

¹⁰ FREIRE (2009)

¹¹ “Levei mais de 20 tapas no rosto, diz professora agredida por mãe de aluna” (G1, 2009b. Não paginado).

¹² “A professora me jogou na cadeira com toda força, humilhando-me na frente dos meus colegas. Ficaram as marcas das mãos dela nos meus dois braços. Na hora eu comecei a chorar, corri, abri a porta da sala de aula e saí gritando, abaixei na parede, com a mão no rosto, chorando desesperadamente. Ela brigava e dava tapas na cara, na cabeça, beliscava, empurrava, deixava de castigo. Eu não gosto de ficar na escola.” Descrição de estudante do 4º Ano, 9 anos (CÉZAR;CASTILHO,2009,p.6).

proibido no documento dos jesuítas: “Nenhum aluno entre no colégio com armas, espadins, canivetes e outros instrumentos proibidos” (FRANCA, 1952, p.220).

Os conflitos e a violência que ocorre no ambiente escolar têm sido alvo de relatos em obras de literatura nacional e internacional, e também se encontra sob o olhar especializado de pesquisadores em diversas partes do mundo. Um século após o reconhecimento da infância como fase do desenvolvimento humano, da proibição dos castigos físicos, somados à emergência da escola pública, da educação obrigatória e do surgimento do *status* de adolescência, o desenvolvimento do capitalismo é alimentado pelo trabalho infantil, crianças e adolescentes operando máquinas, por fim, depois de serem maltrados por adultos passam a ser explorados pelo capital.

E enquanto a família burguesa separava a sociedade, erguendo em torno de suas crianças e de si mesma o muro da vida privada, crianças desprotegidas, filhos da classe trabalhadora, sem distinção de sexo e de idade eram colocados sob a exploração violenta do capital.

Por isso, a primeira preocupação do capitalista ao empregar a maquinaria foi a de utilizar o trabalho de mulheres e das crianças. Assim, de poderoso meio de substituir o trabalho e trabalhadores, a maquinaria transformou-se imediatamente em meio de aumentar o número de assalariados, colocando todos os membros da família do trabalhador, sem distinção de sexo e de idade, sob o domínio direto do capital. O trabalho obrigatório para o capital tomou o lugar dos folguedos infantis e do trabalho livre realizado em casa, para a própria família, dentro dos limites estabelecidos pelos costumes.

Nas fábricas propriamente ditas, assim como em todas as grandes manufacturas (sic) em que a maquinização tomou aspectos importantes, assim como também nos sítios em que se aplica simplesmente a divisão moderna de trabalho, empregam-se sobretudo operários que não tenham ultrapassado a idade da juventude.

[...] a maquinização transforma-se num meio de empregar operários sem força muscular ou com um desenvolvimento físico incompleto, mas dotados de grande destreza de movimentos. Façamos trabalhar as mulheres e as crianças! Eis o que disse de si para si o capital quando começou a servir-se da máquinas (MARX, 1979, p. 77;143;147).

Os filhos da classe trabalhadora se envolviam juntamente com seus pais nas fábricas, ou ficavam sozinhos ou, ainda, eram entregues a instituições ou a outras famílias, prática essa medieval em que “as pessoas não conservavam as próprias crianças em casa: enviavam-nas a outras famílias, com ou sem contrato, para que com elas morassem e começassem suas vidas, ou, nesse novo ambiente, aprendessem as maneiras de um cavaleiro ou um ofício, ou mesmo para que frequentassem uma escola e aprendessem as letras latinas” (ARIÉS, 1978, p.157).

No século XIX ocorrem mudanças no padrão de comportamento infanto-juvenil, na França, segundo Charlot (2002), são relatadas explosão de violência de adolescentes contra seus pares e contra seus professores em escolas do nível secundário e, posteriormente, no século XX, nas décadas de 1950, 1960, 1970 e 1990.

Segundo Éric Debarbieux (2006), no século XX, nos Estados Unidos há registros da explosão de violência de adolescentes contra seus pares e professores em 1927, em Michigan, e, posteriormente, na década de 1950. Fenômeno idêntico chamou a atenção das autoridades na década de 1970, quando o Congresso Americano solicitou a realização de uma pesquisa¹³ sobre os crimes que ocorriam nas escolas, constatando que houve mudanças no comportamento dos jovens que deixaram de realizar depredações e passaram a roubar e a agredir fisicamente seus pares por motivações étnico/raciais. No final da década de 1990, ainda nos Estados Unidos, foi observado um novo padrão de comportamento: as agressões físicas e brigas para resolver conflitos foram substituídas pelo uso das armas de fogo, ao mesmo tempo em que o desenho da violência em ambiente escolar passou a apresentar características de chacina ou de massacre, realizado por agressor pertencente ou não à instituição escolar¹⁴.

A maioria das chacinas ou massacres foi praticada por alunos e associada ao *bullying*, comportamento frequente entre jovens americanos. Violências em ambiente escolar com essas características foram registradas também no Reino Unido, em 1996, e no Japão, em 1997. Mas é na primeira década do século XXI que se verificaram chacinas em escolas sendo cometidas em diferentes países: na República da Guiné, em 2002, na Rússia e na Argentina, em 2004, no Canadá, em 2006, na Finlândia, no ano de 2007 e 2008, na Alemanha, em 2009 e no Brasil, em 2011. Embora o fenômeno da violência em ambiente escolar tenha visibilidade global, as manifestações, motivações, perfil dos agressores e os instrumentos utilizados diferem em muito e dependem do contexto cultural de cada país.

No Oriente, a violência em ambiente escolar, através de ataques com instrumentos letais, provocando chacinas, tem ocorrido num padrão diferenciado daquela do Ocidente. O instrumento utilizado pelo agressor nessas barbáries é a arma branca¹⁵, mas o que há de semelhante nessas ações é a tendência do agressor a se suicidar após o ato. No Japão há

¹³ *Safe School Study* pelo *National Institute of Education*, em 1976, e o *National Crime Victimization Survey* (NCVS).

¹⁴ Atos realizados em território americano: Texas, 1966; Califórnia, 1989; Mississipi, 1997; Kentucky, 1997; Arkansas, 1998; Oregon, 1998; Colorado, 1999; Califórnia, 1999; Novo México, 1999; Califórnia, 2001; Minnesota, 2005; Tennessee, 2005; Colorado, 2006; Wisconsin, 2006; Pensilvânia, 2006; Virgínia, 2007; Illinois, 2008 (G1, 2009a. Não paginado).

¹⁵ Na China são rígidas as leis sobre o porte de arma.

registros em 1997, em 2001 e em 2004. Na China, em 2010, houve cinco casos registrados, sendo os agressores agentes externos à comunidade escolar, homens com idade entre 30 e 50 anos.

No Ocidente, a utilização da arma de fogo e as matanças dirigidas ou indiscriminadas têm preocupado pais, professores, políticos e pesquisadores. Pesquisas revelaram que, nos casos de violência com desfechos fatais, os alunos responsáveis pela agressão, em sua maioria, eram vítimas de assédio moral de colegas, sofriam constantemente piadas e gozações, eram humilhados constantemente pelo mesmo grupo de colegas, recebiam apelidos e eram discriminados, como afirma Cubas (2006). Essas manifestações nos países anglo-saxônicos denominam-se *bullying*, e em outros países possuem denominações diferentes.¹⁶ É importante destacar que, em termos globais, os massacres em escolas, fatos de extrema violência não são comuns, embora chamem a atenção pela sua ocorrência em diferentes países. Nem sempre provocados por aluno contra seus pares ou professores, um número significativo são produzidos, segundo Debarbieux (2006), por adultos por diferentes motivações. Alguns são motivados por problemas pessoais até mesmo demência¹⁷; outros por questões religiosas como foi o caso em 1999 em que um atirador faz setenta disparos contra uma pré-escola da comunidade judaica, também motivado por questões políticas¹⁸, ou ideológicas¹⁹, e/ou por problemas econômicos²⁰.

¹⁶ Na Noruega e na Dinamarca – *mobbing*; Suécia e na Finlândia – *mobbing*; França – *harcèlement quotidien*; Itália – *prepotenza ou bullismo*; Japão – *Yjime*; Alemanha – *agressionem unter schülern*; Espanha – *acoso y amenaza entre escolares* e em Portugal – *maus-tratos entre pares* (FANTE, 2005, p.54).

¹⁷ “Em 11 de junho de 1964, no dia de seu aniversário de 42 anos, Walter Seifert invadiu uma escola primária católica localizada em Colônia, na Alemanha e matou oitos estudantes e dois professores. Ao sair do local do crime, Seifert ingeriu inseticida e faleceu no dia seguinte devido ao seu próprio envenenamento. Foram mortos 11 e feridos 22” (AZAMOR, 2010, Não paginado). E em 1966 nos Estados Unidos “um dia depois de matar a mãe e a mulher, o ex-fuzileiro naval Charles Whitman subiu na torre da Universidade do Texas e atirou contra os estudantes, matando treze pessoas. O massacre só terminou quando policiais atingiram Whitman, que deixou mais de trinta pessoas feridas” (NASCIMENTO, 2011. Não paginado)

¹⁸ “No dia 15 de Maio de 1974, um grupo de palestinos tomou o controle de uma escola de ensino médio em Maalot, em Israel. Pediam a libertação de árabes das prisões israelitas, caso contrário eles matariam os alunos. Um grupo de elite invadiu o prédio e matou o grupo palestino, mas não antes de fazerem algumas vítimas. Foram 26 mortos e 66 feridos” (AZAMOR, 2010. Não paginado).

¹⁹ “Terroristas chechenos colocaram explosivos no prédio da Escola Número Um, da cidade russa de Beslan, na Ossétia do Norte e, fizeram mais de 1200 reféns entre crianças e adultos no dia 1 de setembro de 2004. No terceiro dia as forças de segurança russas entraram na escola e atacaram os sequestradores, que detonaram explosivos e atiraram nos reféns. Foram 386 mortos e 700 feridos” (AZAMOR, loc. cit).

²⁰ “Este foi o maior atentado a uma escola nos Estados Unidos. Ocorrido em 18 de maio de 1927, ocasionado por um funcionário da escola, Andrew Kehoe, responsável pela tesouraria, que foi contra o imposto de propriedade da sua fazenda agrícola. Kehoe utilizou fortes explosivos para detonar a escola e tudo que estava dentro. Foram mortos 45 e feridos 58” (AZAMOR, loc. cit). E na Escócia em 1996 o vendedor desempregado Thomas Hamilton, armado com quatro revólveres,” invadiu o ginásio da Dunblane Primary School, matando 16 crianças que tinham entre 5 e 6 anos e uma professora, antes de se suicidar” (NASCIMENTO, 2011. Não paginado).

No Brasil, episódios de homicídio no interior das escolas explodem por conta de problemas de relacionamento nos bancos escolares.

Há pouco menos de um mês, por exemplo, um adolescente entrou armado com um revólver calibre 38 na Escola Estadual Maria Amélia Guimarães, na periferia de Belo Horizonte, e deu um tiro dentro da sala de aula, após desentendimento com outros alunos. Em outro caso, ocorrido há cerca de três anos, um homem invadiu uma escola estadual em Mossoró, no Rio Grande do Norte, e baleou três jovens (VEJA, 2011. Não paginado).

Os casos acima descritos ocorrem com relativa frequência, mas nenhuma dessas ocorrências, no país, se compara ou pode ser considerada precedente do episódio protagonizado por Wellington Menezes de Oliveira da Escola Municipal Tasso da Silveira. Considerado o primeiro massacre brasileiro, “é a primeira vez que uma escola brasileira é o cenário de uma tragédia deste tipo” (VEJA, 2011, Não paginado). Carregando dois revólveres, o ex-aluno abriu fogo dentro das salas de aula, deixando doze estudantes mortos e outra dezena de feridos. O ataque cessou ao ser alvejado por um policial e posterior suicídio.

Mesmo com a visibilidade dada aos atos de homicídios ocorridos no interior das escolas, é preciso ter claro que, nos estabelecimentos de ensino, as manifestações que ocorrem com maior frequência, e que muitas vezes são denominadas pela mídia de violência escolar, pelos professores e mesmo por pesquisadores, não fazem parte do rol de ações que comumente são denominadas de violência urbana e que basicamente se relacionam ao crime.

O homicídio e a lesão corporal não são as ações que frequentemente ocorrem no interior das escolas. Por esse fato, pesquisadores nacionais e estrangeiros, principalmente os franceses, têm-se debruçado sobre a possibilidade de caracterizar as manifestações de agressão que ocorrem na escola, fenômeno que, de forma generalista, têm sido denominado de ‘violência escolar ou violência na escola’.

A caracterização desse fenômeno, do mesmo modo que a sua definição, tem gerado discussões entre aqueles que se interessam pela temática (CUBAS, 2006), provocando celeuma entre os pesquisadores e confusão entre os profissionais da educação. A definição do termo violência é abrangente e engloba um rol de atos que vão do crime, incluindo todas as tipologias definidas nos dispositivos legais; os rituais de humilhação — *bullying*²¹, à

²¹ O termo faz parte da literatura anglo-saxônica. *Bullying* é uma expressão do idioma inglês que designa a prática de atos agressivos e humilhantes de um grupo de estudantes contra colegas, sem motivo aparente, tem sido objeto de estudo principalmente na Inglaterra e nos Estados Unidos. Para Tattum; Herbert (1993, apud Hayden; Blaya 2002, p.72) *bullying* foi definido como “o desejo consciente e deliberado de maltratar uma pessoa e colocá-la sob tensão”. Também denominado de assédio entre pares ou rituais de humilhação ou abuso de poder agressivo e sistemático no longo prazo.

indisciplina; às incivildades (grosserias e desordens), até apelidos. O termo violência escolar abarca do crime à gozação.

Essa complexidade e variedade de manifestações que se revela no interior de uma instituição que é espaço de convivência, de socialização, de integração dos indivíduos em um quadro institucional e cultural, e de civilização ao levar os alunos a controlar suas condutas, suas emoções e seus impulsos agressivos, têm provocado muitos debates, pontos de vista diferentes e dissensos.

Sabe-se que nos estabelecimentos de ensino as relações entre os atores — professores, alunos, gestores e funcionários—, estão longe de ser tranquilas, assim como a própria escola não está livre das influências do contexto social e cultural no qual está inserida e da violência urbana. No seu interior, e no seu entorno, ocorre uma variedade de manifestações geradas por um conjunto de motivações, com diferentes consequências que têm dificultado a definição do termo e a construção do objeto “violência na escola”. Essa dificuldade é reconhecida por Debarbieux (2002) que aposta no envolvimento sério de pesquisadores com a temática, a fim de que possam contribuir para a construção do termo.

A construção do objeto ‘violência nas escolas’, atualmente em curso, cria a oportunidade do encontro de movimentos de pesquisa muitas vezes divergentes, mas que podem se enriquecer mutuamente por meio da sugestão de novas questões e da construção de um novo vocabulário, um dos pontos-chave do progresso científico (DEBARBIEUX, 2002, p.29).

Com a perspectiva de também ajudar no debate, parte-se do pressuposto, anteriormente mencionado, de que as manifestações que ocorrem no interior da escola sejam exclusivamente contemporâneas, embora professores saudosistas reafirmem que os alunos, em relação à disciplina, qualidade do ensino e respeito ao professor, antigamente eram muito melhores do que o são hoje. Discurso que se reproduz com apoio dos conservadores culturais, que constituem um dos grupos de aliança neoliberal (APPEL, 2003), mas, para Aquino (1998), é um discurso no mínimo equivocado.

[...] as escolas em que estudaram as gerações anteriores, analisadas de maneira mais próxima, na verdade não eram de qualidade inquestionável. Eram escolas extremamente elitistas, que atendiam a uma pequena parcela da população e onde a disciplina era garantida pela ameaça e pelas penas infligidas. Compreendiam métodos que refletiam o período autoritário vivido, algo que não condiz com o momento atual onde se torna necessário não replicar um modelo simplesmente, mas estabelecer um outro tipo de relação civil, embasado num contexto democrático (AQUINO, 1998, apud CUBAS, 2006, p.43).

Do mesmo modo que a definição do termo “violência na escola” provoca dissenso entre os pesquisadores, também a causa, os motivos geradores das manifestações não possuem unanimidade. As causas apontadas envolvem múltiplas variáveis intervenientes, quer sejam elas originadas no interior da escola pelos chamados fatores escolares — o processo ensino-aprendizagem, as relações interpessoais, enfim, a cultura escolar e até mesmo o tamanho do estabelecimento de ensino em relação ao número de alunos —, quer derivem de fatores externos: as ações que se caracterizam como violência urbana e as condições socioeconômicas relacionadas tanto à violência estrutural quanto à social e institucional.

A violência estrutural, segundo Graziano (2010), está relacionada ao modo de produção, à economia que define a partir de sua lógica, da lógica de mercado (capitalismo globalizado) o lugar de cada um na estrutura social, produzindo e reproduzindo a desigualdade social. Por sua vez, a violência institucional está relacionada não somente à atuação repressiva do Estado, “utilizando-se do aparato policial para selecionar os indivíduos, criminalizando muitos e imunizando alguns” (GRAZIANO, 2010, p. 223), mas também ao parlamento que, através da elaboração de leis, o Estado legitima a violência estrutural.

Segundo o autor citado, a violência estrutural e a institucional desempenham papel fundamental no controle e na dominação e ambas resultam em violência social (exclusão do mercado de trabalho e suas consequências sociais – a exclusão social). A violência urbana, por sua vez, relaciona-se aos atos ilícitos e criminais praticados individualmente ou em grupo.

Os fatores acima citados tomados isoladamente, não são, de modo algum, explicações suficientes nem determinantes da onipresença²² da violência na sociedade, e sim, a associação deles.

A violência é um problema social, de amplitude mundial, e como tal é objeto de reflexão de organizações não governamentais e/ou internacionais, entre as quais a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização dos Estados Americanos (OEA). Não é possível deixar de lado a influência direta dessas instituições e suas agências especializadas. Elas coordenam, gerenciam e fazem avançar as ideias neoliberais cujos propósitos, compromissos, alianças firmadas e as orientações definidas definem as políticas públicas dos países.

²² “Nos 12 maiores conflitos, que representam 81,4% do total de mortes diretas, nos 4 anos foram vitimadas 169.574 pessoas. Nesses mesmos 4 anos, no total dos 62 conflitos, morrem 208.349 pessoas. No Brasil, país sem disputas territoriais, movimentos emancipatórios, guerras civis, enfrentamentos religiosos, raciais ou étnicos, morreram mais pessoas (192.804) vítimas de homicídio, que nos 12 maiores conflitos armados no mundo”(WAISELFISZ, 2011b, p.20).

3.2 PERCEPÇÃO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS SOBRE OS CONFLITOS E A VIOLÊNCIA

O sistema das Nações Unidas, composto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pela Organização Mundial da Saúde (OMS), e várias comissões técnicas, escritórios, programas e fundos, institutos de pesquisa e secretariados, entre os quais se destacam o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crimes (UNODC), e o Instituto Latino-americano das Nações Unidas e Tratamento do Delinquente (ILANUD), chamam reiteradamente a atenção para o fenômeno da violência, apresentando como contraponto a “luta pela paz” expressa em vários documentos oficiais e traduzida em metas, estratégias e ações que orientaram políticas implantadas e implementadas com financiamentos advindos, em muitos dos casos, de organismos multilaterais de crédito, por exemplo, o Banco Mundial, composto por cinco instituições²³ vinculadas entre si.

Há o reconhecimento das agências intergovernamentais e dos organismos multilaterais de que a escola, e pontualmente a educação, são os instrumentos necessários ao combate à violência. E essa posição se desenvolve nos documentos elaborados pela ONU e suas agências.

O texto “Lidando com a violência nas escolas: o papel da Unesco/Brasil”, o autor Jorge Werthein (2003,p.8) afirma que a UNESCO, ao tratar da violência tem se interessado pelos jovens, principalmente os que se encontram na faixa etária entre 15-24 anos, que, segundo estatísticas e levantamentos realizados pelo Ministérios da Saúde e da Justiça, é a faixa etária que mais sofre com a violência.

Considerando-se a afirmação acima como elemento provocador buscou-se documentos produzidos pela ONU²⁴ e pela UNESCO²⁵, resultante de conferências e fóruns sobre educação, que tratassem da violência em suas mais variadas formas. O resultado foi uma seleção de documentos elaborados desde a criação da Unesco, nos quais a educação é compreendida como processo formativo de valores e de atitudes, apresentada como contraponto e resistência à violência.

²³ Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) criado em 1944; a Corporação Financeira Internacional (CFI), 1956; a Agência Internacional para o Desenvolvimento (AID), 1960; a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA), 1960 e Centro Internacional para Conciliação de Divergências nos Investimentos (CSID), 1962.

²⁴ <http://www.onu-brasil.org.br/index.php>.

²⁵ <http://www.brasilia.unesco.org>

Como já foi mencionado anteriormente, existem dificuldades em se definir violência pela ausência de uma construção conceitual que abarque a variedade de situações, a multiplicidade de causas e diversidade de fatores, afirmam Santos apud Waiselfisz (1998); Loureiro (1999) e Faleiros (2004, 2007), sendo que este último autor declara: “a violência não tem, pois um único significado e deve ser historicamente situada e compreendida”, do mesmo modo que a sua concepção depende da ideia dominante nos grupos sociais.

[...] significados da violência junto às gangues, onde falar da violência parece não ter sentido [...] Quando extremamente pulverizada ou rotineira a violência parece banalizada e diluída, até mesmo aceita e legitimada por uma cultura de que uma violência justifica a outra, de ruptura dos limites sociais da convivência e da cidadania (FALEIROS, 2004, p.83).

Não há violência em geral, mas multiplicidade de manifestações de atos violentos que devem ser analisados a partir das normas, das condições e dos contextos sociais, dos períodos históricos e da cultura, afirma Waiselfisz (1998). Mesmo que se considerem as dificuldades em se definir violência, a Organização Mundial da Saúde (OMS) trabalha com o conceito de que violência é o “uso intencional de força ou de poder físico, na forma real ou de ameaça, contra si mesmo, contra outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulta, ou tem grandes chances de resultar em ferimentos, morte, danos psicológicos, subdesenvolvimento ou privação”. Esse é um conceito amplo que abarca ações e exercício da força tanto de governos, nações, grupos quanto de pessoas e também do poder da natureza que põe em risco a vida humana.

A UNESCO, criada logo após o fim da segunda grande guerra, em 1946, se caracteriza por incessante luta pela democratização do conhecimento produzido pela humanidade, acreditando que, por intermédio dele, a humanidade atingiria padrões aceitáveis de convivência humana, afirmam Werthein e Cunha (2000). A agência aposta no conhecimento como condição *sine qua non* para a solidariedade, a tolerância, a igualdade, o desenvolvimento e a paz, ideia herdada do século das luzes, reafirmada em documentos e eventos patrocinados pela instituição.

Na qualidade de agência intergovernamental integrante do sistema das Nações Unidas, a UNESCO, nos documentos de diferentes eventos e épocas, acompanha e incorpora perspectivas e olhares macros e dominantes das diferentes agências pertencentes à ONU, adotando uma variedade de sentidos conforme as diferentes situações atribuídas à violência.

No mundo pós-guerra fria, a violência assumiu novas estampas desenhadas por conflitos étnicos, políticos e de natureza religiosa, por preconceito, discriminação e

intolerância, provocando variadas formas de violação dos direitos. Em contraposição, documentos oficiais da ONU e da UNESCO colocam a educação como um estandarte que carrega os princípios da cultura da paz e no centro das ações direcionadas para o enfrentamento da violência, o que foi evidenciado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e na Convenção relativa à luta contra a discriminação e pela igualdade na educação de 1962.

1. Toda persona tiene derecho a la educación. [...] 2. La educación tendrá por objeto el plan desarrollo de la personalidad humana y **el fortalecimiento del respeto a los derechos del hombre y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz** (JUVIGNY, 1962, p.11, grifo nosso).

O *status* da educação de promotora da paz foi alimentado e reafirmado em outros textos oficiais: no artigo V da “Convenção Contra a Discriminação no Campo do Ensino” de 1966; no Relatório “Faure”, de 1972; na “Conferência Mundial sobre a Educação para Todos”, de 1990, em Jomtien, e na “Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos”, de 1993.

A “Declaração de Princípios sobre a Tolerância” aprovada na 28ª reunião geral da UNESCO, em Paris, no ano 1995, fortalece a tolerância não somente como um princípio a ser respeitado e adotado entre os seres humanos, mas o coloca como uma condição necessária à paz e ao progresso econômico e social de todos os povos.

Alarmados pela intensificação atual da intolerância, da violência, do terrorismo, da xenofobia, do nacionalismo agressivo, do racismo, do anti-semitismo, da exclusão, da marginalização e da discriminação contra minorias nacionais, étnicas, religiosas e lingüísticas dos refugiados, dos trabalhadores migrantes, dos imigrantes e dos grupos vulneráveis da sociedade e também pelo aumento dos atos de violência e de intimidação cometidos contra pessoas que exercem sua liberdade de opinião e de expressão, todos os comportamentos que ameaçam a consolidação da paz e da democracia no plano nacional e internacional e constituem obstáculos para o desenvolvimento (DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS SOBRE A TOLERÂNCIA, 1995, p.10).

Art.1º A tolerância é uma virtude que torna a paz possível e contribui para substituir uma cultura de guerra por uma cultura de paz (DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS SOBRE A TOLERÂNCIA, 1995, p.11).

O artigo 4º da Declaração manifesta a ideia de que educar para a tolerância é imprescindível à cultura da paz, aos direitos humanos e para resolver conflitos por meios não violentos, e reafirma o papel importante da educação para a projeção da tolerância.

No ano de 1996 foi publicado o “Relatório Jacques Delors”, e em seu prefácio é dada atenção para a educação como um trunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais de paz, de liberdade e de justiça social (DELORS, 1998, p.11); destaca que a UNESCO estará fundamentalmente servindo à paz e à compreensão entre os homens, à medida que valorizar a educação como espírito de concórdia e de um querer viver junto em uma mesma aldeia global (p.31). Nesse relatório ainda há a descrição dos quatro pilares²⁶ da educação: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver” e “aprender a ser”, requisitos para responder a um conjunto de ações referentes à missão da educação (p.89-90).

Destaca-se o pilar “aprender a viver junto” ou “aprender a viver com os outros” enquanto aprendizagem que apresentou um dos maiores desafios para a educação e um dos movimentos imprescindíveis de combate à violência (p.96). “Aprender a viver junto” significa compreender o outro, perceber as interdependências, a realização de projetos comuns, a preparação para gerir conflitos e respeitar os valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz (p.102).

3.2.1 Organismos Internacionais e a Violência no Ambiente Escolar

Embora a violência no ambiente escolar em países desenvolvidos, por exemplo, a França e os Estados Unidos, estivesse sendo sistematicamente observada, desde a década de 1950, e pesquisadores europeus, na tentativa de entender esses episódios, criaram, em 1998, o Observatório Europeu da Violência no Meio Escolar (OEVS)²⁷, com a participação da Alemanha, Inglaterra, França e Espanha, a visibilidade do fenômeno por parte dos organismos internacionais, especialmente da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), somente ocorreu às portas do século XXI.

Nos documentos da UNESCO, até o ano de 2000 não houve menção explícita à violência em ambiente escolar, nem às drogas e muito menos relacionavam essas questões entre si. Empenhavam-se em destacar a importância da educação para a promoção da paz entre os povos, principalmente em áreas de conflito.

²⁶ A reforma do ensino em Mato Grosso realizada em 2000 esteve sob a influência desses pilares — Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar-aprender, a sentir, ser e fazer.

²⁷ A OEVS promoveu quatro Conferências Mundiais sobre a Violência na Escola e Políticas Públicas, que se realizaram em Paris-2001; Quebec-2003; Bourdeaux-2006, Lisboa-2008 e em Ottawa no ano de 2009.

Em abril de 2000 realizou-se o “Fórum Mundial de Educação para Todos: compromisso de Dacar” objetivando avaliar os dez anos decorridos da Conferência de Jomtien, na Tailândia. No Fórum, houve a constatação de que a qualidade da aprendizagem e da aquisição de valores e habilidades humanos não satisfaziam as aspirações e necessidades dos indivíduos e das sociedades. Destacava-se a posição estratégica da educação para o desenvolvimento econômico dos países e a eliminação da pobreza, reafirmando os apoios financeiros para que a educação alcançasse seus objetivos.

Em Dacar, a educação assumiu outra configuração. Além de carregar os princípios da cultura da paz, tomou para si a posição estratégica de prevenção à violência, explícita no texto “Cumprindo nossos compromissos coletivos”.

V- Satisfazer as necessidades de sistemas educacionais afetados por situações de conflito, de calamidades naturais e instabilidade e conduzir os programas educacionais de forma a promover a coesão mútua, paz e tolerância, **e que ajudem a prevenir a violência e os conflitos** (DACAR, 2000, p.9, grifo nosso).

Os termos violência e conflito mencionados no documento de Dacar não fazem alusão à violência na escola. O documento trata a violência de modo geral, embora chame a atenção para a segurança do entorno da escola. O termo violência continua sendo empregado de forma genérica, referindo-se à violência social, e também às ações oriundas de tensões entre países e povos, além das catástrofes naturais, o que é observado no texto — “Anotações sobre o marco de ação de Dacar” —, pontualmente nos argumentos de número 28, 35, 57, 58 e 61.

O argumento 28 faz referência à violência oriunda de guerras, instabilidade política e conflitos civis. O argumento 35 diz respeito à violência urbana à qual estão sujeitos os jovens, e especialmente as mulheres, pelas condições sociais e econômicas às quais estão submetidos, expondo-se a limitações e riscos.

35. Os jovens, especialmente as moças adolescentes, enfrentam riscos e ameaças que limitam as oportunidades de aprendizagem e desafiam os sistemas educacionais. Entre eles, a exploração no trabalho, à falta de emprego, o conflito e a violência, o uso de drogas, a gravidez na adolescência e o HIV/AIDS. Programas de apoio aos jovens devem ser proporcionados para fornecer informações habilidades, aconselhamentos e serviços necessários para protegê-los desses riscos (DACAR, 2000, p.19).

Os argumentos 57 e 58 destacam a necessidade de atendimento dos sistemas educacionais afetados pela violência oriunda de guerras, de instabilidades políticas e sociais e de catástrofes naturais. Destaca-se, no argumento 58, o incentivo ao desenvolvimento de

programas educacionais, com destinos e objetivos pontuais, de promoção da convivência, com base em princípios de tolerância, respeito à diversidade e compreensão, indicando a possibilidade de seu financiamento.

58. As escolas devem ser respeitadas e protegidas como santuários e zonas de paz. Os programas educacionais devem destinar-se a promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais como constam da Declaração Universal dos Direitos Humanos (art.26). Esses programas devem promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todos os países e entre todos os grupos étnicos e religiosos; devem ser sensíveis às identidades culturais e lingüísticas e respeitosos com a diversidade; e devem fortalecer a cultura da paz. A educação deve promover não só habilidades, tais como a prevenção e a resolução pacífica de conflitos, mas também valores sociais e éticos (DACAR, 2000, p.23, grifo nosso).

O argumento 61 destaca as violências que não estão relacionadas somente a episódios extramuros dos estabelecimentos de ensino — tensões sociais, guerras, violências interpessoais, instabilidade política e catástrofes — que, em condições específicas, adentram a escola; chama a atenção para uma dimensão da violência urbana, especificamente a violência de gênero e sexual que atinge a população feminina em particular e que tem encontrado lugar também no interior das escolas.

61. No ambiente de aprendizagem, o conteúdo, objetivos e contexto da educação devem estar livres do viés relativo aos gêneros e dar estímulo e apoio à igualdade e ao respeito. Isso inclui os comportamentos e atitudes dos professores, o currículo e os livros didáticos e a interação entre os alunos. Deve haver empenho em garantir a segurança pessoal: muitas vezes as meninas são particularmente vulneráveis ao abuso e ao assédio no caminho de ida e volta para a escola e na própria escola (DACAR, 2000, p.23, grifo nosso).

No documento final do Fórum Mundial de Educação para Todos, no segmento “Educação para Todos nas Américas: Marco de Ação Regional”, subitem 6, denominado Educação para a vida, alínea III — Compromissos do Marco de Ação Regional — o problema das drogas é incluído na agenda de reflexões da educação, destacando a necessidade da prevenção.

A educação deve proporcionar habilidade e competência para viver e desenvolver uma cultura do direito, o exercício da cidadania e a vida democrática, a paz e a não-discriminação; a formação de valores cívicos e éticos; a sexualidade; **a prevenção ao abuso das drogas e do álcool**; a

preservação e o cuidado do meio ambiente (DACAR, 2000, p.34, grifo nosso).

No documento de Dacar (2000), a compreensão, o respeito à diversidade e a tolerância são apresentados como princípios necessários à Cultura da Paz e que constituem as habilidades e as competências educacionais do pilar “Aprender a Viver Junto”. A violência que ocorre no interior dos estabelecimentos de ensino é, no documento, timidamente tratada ou tratada de forma indireta, relacionada à questão de gênero e desvinculada da problemática das drogas. Tanto a violência de gênero quanto o problema relacionado às drogas são mencionados como problemas sociais que devem ser tratados na perspectiva da prevenção.

Nesse mesmo ano, em 2000, a Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou-o Ano Internacional de uma Cultura de Paz, quando o termo segurança foi incluído na agenda das agências internacionais (OLIVEIRA, W; GUIMARÃES, 2006).

A violência em ambiente escolar, enquanto problemática a ser enfrentada, obteve um olhar mais preciso por parte dos organismos internacionais a partir de 2001. Nesse ano, no mês de março, a pedido da UNESCO, realizou-se a VII Sessão do Comitê Internacional Regional do Projeto Principal para a Educação (PROMEDLAC VII) com a presença dos Ministros da Educação da América Latina e Caribe, na cidade de Cochabamba/Bolívia, local onde redigiram a “Declaração de Cochabamba — Educação para Todos: cumprindo nossos compromissos coletivos”. No item 8 dessa declaração, percebe-se o reconhecimento pela UNESCO da violência dentro e fora da escola, praticada pelos jovens.

Nesse documento, a violência na escola e o consumo de drogas pelos jovens são admitidos pelos Ministros da Educação dos países participantes como problemas a serem enfrentados pela educação, o que se constituiu um avanço, à medida que o reconhecimento coloca no berço da educação e na agenda de discussão da UNESCO o enfrentamento do problema (TIELLET; CORSETTI, 2009b).

8. [...] que o *status* dos jovens como um grupo social estratégico na América Latina e no Caribe exige soluções educacionais específicas que proporcionem aos jovens habilitações para viver, para trabalhar e para a cidadania. A educação secundária deveria ter uma prioridade regional naqueles países que alcançaram pleno acesso à educação fundamental. A opção de estimular formas novas e flexíveis de aprendizado representa uma resposta no que diz respeito aos jovens e adolescentes que vivem na pobreza e na exclusão — aqueles que abandonaram a educação formal sem ganhar acesso a uma educação de qualidade. A realidade do atual mercado de trabalho, em um contexto de poucas oportunidades para o emprego formal, exige o treinamento para o emprego, superando obstáculos para assegurar uma transição efetiva do sistema escolar para o emprego. **Além disso,**

problemas cada vez maiores de violência juvenil, dentro e fora da escola, de dependência de drogas, de gravidez e paternidade de adolescentes, assim como o baixo nível de participação dos jovens na cidadania, exigem esforços na educação de valores e soluções urgentes por parte dos educadores e da sociedade (COCHABAMBA, 2001, grifo nosso).

Na 46^a Conferência Internacional da Educação promovida pela UNESCO²⁸, realizada em Genebra, no período de 5 a 8 de setembro de 2001, o tema central foi “Aprender a viver Junto”, que finalizou com o documento intitulado “Aprender a Viver Junto: será que fracassamos?” O documento em questão sintetizou as reflexões e as contribuições dos Ministros da Educação dos países participantes da Conferência, da seguinte forma:

[...] ‘Aprender a Viver Junto’ não deve apoiar-se na hipótese de que é possível à existência de um mundo sem conflito ou de que nenhuma forma de diferença faria apelo a reações negativas, nem se refere a uma nova disciplina curricular, mas pelo contrário, trata-se de uma noção que deverá impregnar os sistemas de ensino em sua integralidade, isto é, educar indivíduos para que [...] sejam capazes de conduzir mudanças a longo prazo, de agir contra as desigualdades e combater a violência, assim como viver a vida cotidiana no seio de um grupo, de uma comunidade e de uma sociedade em que existam diferentes situações e aspirações (46^a UNESCO - CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2001, p.44;48).

Destaca-se que a partir da 46^a Conferência Internacional da Educação reconhece-se o crescimento e a perspectiva global da violência em ambiente escolar. E, a partir de então, eventos são promovidos por agências e por órgãos periféricos integrantes do sistema da ONU, que, em consonância com a missão à qual se destinam, discutem e promovem ações, iniciativas de enfrentamento da violência em ambiente escolar.

A demora da UNESCO em reconhecer a presença da violência no contexto escolar como um problema mundial, talvez se deva, entre outros motivos, ao fato de a escola ser proclamada a antítese da violência e a educação compreendida como processo formativo de valores e atitudes apresentada o como contraponto e resistência à violência. É o que expressa Abramovay (2009) ao fazer referência ao “Relatório de Jaques Delors”.

A escola é ambiente fundamental na construção de uma segurança com cidadania. O acesso à educação significa a possibilidade de um desenvolvimento humano mais harmonioso, permite combater exclusões e entender os processos e mecanismos de incompreensão e discriminação como racismo e homofobia, que geram opressão. Além disso, é crucial para o desenvolvimento de autonomia, da capacidade crítica, da busca pela

²⁸ Por ironia, quando muitos participantes da Conferência retornavam para seus países de origem, foram surpreendidos com a notícia da explosão, nos Estados Unidos, das torres gêmeas, em 11 de setembro de 2001, evidenciando ainda mais a necessidade de se educar para viver juntos.

emancipação, bem como na formação de identidade. A escola torna-se, assim, uma instituição-chave no fortalecimento de uma cultura que valoriza elementos como o diálogo, o respeito e a boa convivência (ABRAMOVAY, 2009, p.8).

O reconhecimento da UNESCO da existência da violência na escola não significa que ela se apresente da mesma forma em todas as escolas, nem que seja a mesma em todos os países, muito menos possua as mesmas motivações²⁹ entre escolas de mesma rede administrativa, de mesma região ou país. De acordo com Éric Debarbieux, em entrevista concedida a Wong (2009), “há países onde há problemas graves de violência escolar. No Burkiana Faso, país africano, 37% das raparigas já foram vítimas de abusos sexuais por parte dos professores”. Nos EUA são os casos de morte nas escolas por armas de fogo, incentivados pelo culto da arma de fogo desde a guerra civil americana; no Brasil, as manifestações acima mencionadas são raras.

O documento “Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, concluído em 1996, elaborado sob as perspectivas otimistas de um futuro de paz como resultado do fim da guerra fria, apresenta-se emblemático. Nele, Jacques Delors (1998) expressou o seguinte questionamento: “Poderemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de os resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade?” (DELORS, 1998, p.96).

Quinze anos depois da formulação dessa pergunta, parece que a mesma continua tendo tanto sentido quando o teve no contexto em que foi elaborada. Agora, é recolocada na perspectiva das tensões que ocorrem no interior da escola entre alunos e entre alunos e professores.

A escola é, na perspectiva dos organismos internacionais, a instituição que tem a responsabilidade de desenvolver uma educação que objetive a melhoria do *status* social e do desenvolvimento econômico, tem papel decisivo no crescimento econômico e na redução da pobreza (WERTHEIN; CUNHA, 2000). Portanto, a resposta à pergunta de Jacques Delors, ao que parece, deve iniciar pelo reconhecimento de que o fenômeno não é somente reflexo da violência do entorno da escola (tensões sociais, guerras, violências interpessoais, instabilidade

²⁹ Na China, a violência praticada em meio escolar merece atenção por apresentar características diferenciadas e motivações que podem ser reflexo da transição de uma economia controlada pelo Estado para uma economia capitalista, em que as ajudas sociais tendem a retração. Em Israel, houve alguns incidentes com armas brancas nas escolas israelenses que são extremamente étnicas: árabes não frequentam escolas dos judeus seculares e estes não frequentam escolas dos judeus ortodoxos. E na República da Guiné, a violência na escola está relacionada às gangues.

política, violência urbana) que em condições específicas adentra no estabelecimento de ensino. Porém, a escola pode reproduzi-la ou produzi-la, por ser um das instituições que dá a partida a um processo mais elaborado de exclusão.

Os documentos da UNESCO sobre a violência praticada na escola reconhecem o problema e o colocam sob a perspectiva da educação. Ao mesmo tempo, referendam o olhar macro das agências ou órgãos periféricos que compõem a ONU, deslocando-o para a área da segurança as iniciativas de redução e prevenção dos conflitos e da violência no ambiente escolar.

Cita-se, como exemplo, o Instituto Latino Americano para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente (ILANUD), órgão regional que compõe a Rede do Programa de Prevenção do Crime e Justiça Criminal das Nações Unidas, que objetiva a realização de pesquisas, difusão de informações, produção de conhecimento e mecanismos de avaliação para as áreas da justiça criminal, da prevenção e controle do crime, do tratamento do delinquente e promoção dos direitos humanos.

Embora o ILANUD tenha por missão desenvolver e apoiar projetos que visem a prevenir e a controlar o crime internacional como o narcotráfico, integrar e socializar adolescentes infratores e detentos, enfim, tratar da violência urbana e da delinquência, no Brasil, ela também executa projetos³⁰, produz publicações³¹ e desenvolve pesquisas³² direcionadas à violência que ocorre no contexto escolar, defendendo a participação da polícia como parceira na prevenção e como agente de pacificação na escola. No relatório do ILANUD/BRASIL 2002, postado no *site* do instituto³³, há discussões a respeito da relação Escola/Polícia, em que o instituto busca responder algumas questões, dentre as quais: “Deve a polícia entrar na escola? Até onde vai a autoridade escolar e onde começa a autoridade policial? Existem regras pertinentes para se compreender esta divisão de tarefas? Deve a polícia receber alguma forma especial de treinamento?” (ILANUD, 2002, p.28).

³⁰ Projeto “Polícia e Escola (interface do Programa Nacional Paz nas Escolas, voltado à capacitação de professores, policiais e alunos sobre como prevenir a violência nas escolas e em seu entorno) – parceiros: Polícia Militar do Estado de São Paulo/Secretaria Nacional de Direitos Humanos”(Relatório ILANUD/Brasil, 2002, p.5. Disponível em: < www.ilanud.org.br/modelos/download.php?arquivo=/upload/pdf/relatorio-ilanud-port.pdf>. Acesso em:12 jan.,2009).

³¹ Publicação realizada pelo ILANUD e que está diretamente relacionada à violência na escola. Revista nº18 - Paz nas escolas” (Relatório ILANUD/Brasil, 2001, p.14-17. Disponível em: < www.ilanud.org.br/modelos/download.php?arquivo=/upload/pdf/relatorio-ilanud-port.pdf>. Acesso em 12 jan., 2009).

³² A pesquisa “O dia a dia na vida das escolas - uma pesquisa realizada em escolas públicas estaduais de São Paulo, em 1999, em parceria com o Instituto Sou da Paz, a partir do projeto Paz nas escolas do Ministério da Justiça.”(Relatório ILANUD/Brasil,?,p.3. Disponível em:< www.ilanud.org.br/modelos/download.php?arquivo=/upload/pdf/relatorio-ilanud-port.pdf>. Acesso em:12 jan.,2009).

³³ <http://www.ilanud.org.br/modelos/download.php?arquivo=/upload/pdf/relatorio-ilanud-port.pdf>

Documento do Instituto tem definido, em linhas gerais, os princípios e as diretrizes de intervenção pelos quais os programas ou os projetos relacionados à segurança na escola devem se pautar.

1. As escolas devem ser rigorosas no cumprimento de suas responsabilidades em relação aos alunos e à comunidade; 2. A construção de regras de convivência e disciplinares pela própria comunidade escolar deve favorecer o respeito aos direitos e diminuir os atos de violência; 3. É fundamental estimular o protagonismo juvenil de modo que os estudantes construam suas próprias alternativas para a redução da violência, e desta forma discutam, participem, e construam propostas alternativas; 4. A escola não é uma unidade fechada, especialmente quando se trata de resolver questões como a violência, deve buscar soluções juntamente com a comunidade (pais e alunos) e as lideranças locais (polícia local, ONG's, comerciantes, igrejas, secretaria de educação e outros órgãos governamentais federais, estaduais, e municipais); 5. A autoridade disciplinar é indissociável da autoridade educacional; 6. A participação da polícia na segurança escolar, quando for necessária, deve ser implantada no modelo de policiamento comunitário, ou seja, com respeito aos direitos humanos, ênfase na prevenção e articulação com a comunidade; 7. O policial deve seguir as diretrizes da escola, pois esta é a comunidade à qual ele serve, agindo apenas quando houver infração penal grave e na ocorrência de situação que não possa ser resolvida pedagogicamente; 8. O policial deve participar das reuniões da comunidade escolar, como o Conselho Escolar e a Associação de Pais e Mestres, quando a discussão se relacionar com o problema da violência; 9. Deve-se evitar a suspeição generalizada e o uso de medidas repressivas: a atuação dos policiais no ambiente escolar deve ser prioritariamente educativa, preventiva e subsidiária, dentro dos parâmetros do respeito aos direitos humanos e à dignidade da pessoa humana; 10. A polícia deve priorizar suas ações e rondas no perímetro escolar; 11. Os policiais designados para a segurança escolar devem passar por um processo especial de treinamento. (ILANUD/Brasil, 2002a, p.31-32)

De que forma as perspectivas das organizações internacionais, a respeito do enfrentamento dos conflitos e seus desregulamentos (violência e microviolência) no ambiente escolar, estão sendo traduzidas em políticas públicas e sob qual enfoque? Essa questão será desenvolvida no próximo tópico, no qual se pretende demonstrar que as iniciativas de enfrentamento dos conflitos e da violência no ambiente escolar foram reconhecidas pelos organismos internacionais, mas o tratamento que lhes foi dado evoca a presença policial no ambiente escolar.

3.3 CONFLITOS E SEUS DESREGULAMENTOS: VIOLÊNCIA E MICROVIOLÊNCIA

A variedade de manifestações que ocorre no interior da escola, a forte influência da mídia sobre a população em geral e também sobre os pesquisadores, induz, segundo

Debarbieux (2002), à “pré-fabricação social da violência nas escolas”, o que tem dificultado a sua definição e a sua caracterização.

Muitos autores nacionais ao se dedicarem ao estudo da violência no ambiente escolar propõem classificações diferentes na tentativa de, a partir delas, definir e compreender melhor o fenômeno. Destaca-se, aqui, sete autores que elaboraram diferentes classificações para as manifestações que ocorrem no interior das escolas como resultado de pesquisas realizadas em diferentes escolas e localidades.

Candau (2001b, p. 27-33) descreve a violência nas escolas do município de Duque de Caxias/RJ, a partir das seguintes manifestações:

- a) interferência de grupos externos;
- b) depredação escolar;
- c) brigas e agressões entre alunos(as);
- d) agressões entre alunos(as) e adultos.

Marion (2002, apud Assis; Vinha (2003, p.7-8) define violência na escola a partir das manifestações observadas:

- a) conflitos devido ao direito à propriedade, por exemplo, tirar pertences ou invadir seu espaço;
- b) agressão física, a qual inclui o abuso de uma criança por outra, por exemplo, empurrar ou bater;
- c) conflitos verbais, por exemplo, ofender, incomodar ou provocar; rejeição, a qual inclui ignorar ou não permitir uma criança de participar de uma brincadeira;
- d) conflitos de aceitação, os quais incluem, com frequência, o pedido ou a insistência para que as crianças façam algo particular que não queiram fazer, por exemplo, a realização de determinada atividade.

As pesquisadoras Miriam Abramovay e Marta Franco Avancini³⁴ adotam diferente classificação para o que denominam de violência na escola.

- a) violência física, aquela que pode matar, ferir; nesse tipo de violência elas incluem os golpes, roubos, crimes, vandalismo. (É a que está inscrita nos dispositivos legais);
- b) violência simbólica ou institucional mostrada nas relações de poder, na violência entre professores e alunos;

³⁴ ABRAMOVAY, Miriam; AVANCINI, Marta Franco. **Educação e Incivilidade**. [2007?]. Não paginado.

- c) incivildade: caracterizam-se pelas “*microviolências*”, humilhações, falta de respeito, a agressividade verbal.

Os sociólogos franceses, segundo Charlot (2002), estabeleceram diferentes distinções conceituais para a violência escolar, organizando e categorizando as várias manifestações do seguinte modo:

- a) a violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar;
- b) a violência contra a escola é a ligada à natureza e às atividades da instituição escolar, a que visa diretamente à instituição e aqueles que a representam;
- c) a violência da escola é a violência institucional, a violência simbólica, isto é, toda violência relacionada à maneira como a instituição e seus agentes tratam os jovens.

O próprio Charlot (1997, apud Abramovay, 2005, p.21) caracteriza a violência escolar a partir de três níveis:

- a. Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;
- b. Incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
- c. Violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e da satisfação profissional aos professores, a obrigação de suportar o absentismo e a indiferença dos alunos.

Vettenburg (1998, apud Debarbieux, 2006), em busca de uma definição *lato* de violência escolar propõe o termo “comportamento antissocial”, categorizando-o do seguinte modo:

- a) violência física ou ameaça relativamente a pessoas (nomeadamente: a pancada e os ferimentos, agressões, brigas);
- b) comportamento delinquente (nomeadamente: o roubo, o vandalismo, o consumo de drogas);
- c) delitos ligados ao estatuto (nomeadamente: faltar às aulas, fuga);
- d) comportamentos de desrespeito ao regulamento da escola: indisciplinas.

E Debarbieux (1999) que após pesquisa realizada nas escolas europeias, identificou três tipos de violência no meio escolar:

- a) violência penal, crimes e delitos;
- b) incivildades, depois sendo denominada de microviolência;
- c) provocada pelo sentimento de insegurança.

Essas classificações são importantes à medida que identificam e estabelecem distinções entre as várias manifestações denominadas de violência na escola que estão presentes no universo escolar, mas também não significa que ocorram em todos os estabelecimentos de ensino, elas apenas auxiliam a perceber os eventos.

Como sugere Bernard Charlot (1997, apud Abramovay et al., 2005, p. 80), a “violência na escola” é um fenômeno perpassado por múltiplas fontes de tensão — sociais, institucionais, relacionais e pedagógicas, que agitam o estabelecimento de ensino e produzem incidentes “violentos” no sentido mais estrito do termo.

Os incidentes definidos por violência escolar quando ocorrem, em cada escola apresentam variações e diferentes configurações, por exemplo: uma briga entre dois alunos não significa que se está diante de um comportamento delinquente, pode ser um desentendimento pessoal que foi às vias de fato; algumas brincadeiras que ocorrem no recreio pelo simples fato de serem consideradas brincadeiras pelos alunos não significa que não possam ser identificadas como violência e; indisciplina não é violência, mas pode gerá-la. O risco que se corre ao definir uma grade de ações para caracterizar o termo violência na escola é o da banalização ou da naturalização dos atos, além da execução de iniciativas de prevenção desconectadas da realidade.

As categorias elaboradas e definidas por diferentes autores demonstram a multiplicidade de manifestações que ocorrem no ambiente escolar resultante das tensões nela existentes, seus atores experimentam o contraditório e o antagonismo, o que significa que na escola não se vive da violência extrema, nem se vive plenamente sobre o princípio do prazer, entretanto deve ser um lugar seguro, justo e democrático.

Fora as diferentes classificações que dificultam a compreensão, definição e contextualização do fenômeno, acrescentando-se o fato de que a imprensa e a mídia televisiva usam o mesmo termo (violência escolar) para diferentes manifestações, tornando as fronteiras das mesmas permeáveis entre si — por exemplo, o emprego da palavra violência, muitas vezes, atribuída a atos hostis de indisciplina — acaba sendo incorporado pelo professor e pela população em geral, refletindo-se nas concepções e atitudes dos professores perante essas

manifestações e, também, na formulação de políticas educacionais e de segurança de redução e prevenção da violência os estabelecimentos de ensino.

Acredita-se que muito mais do que a palavra violência, o termo conflito possa auxiliar a compreensão contemporânea do que ocorre no meio escolar porque o termo é amplo, apresenta dualidade, antagonismo, flexibilidade e maleabilidade, dando a leveza necessária para que se mantenha a confiança de que a escola é o lugar por excelência para a aquisição de conhecimento, para a formação da cidadania, da ética e de valores e, ao mesmo tempo, o termo conflito não oculta o que acontece em seu interior, diferentemente do termo violência, o qual não expressa o que de fato ocorre no ambiente escolar.

O termo violência vem do latim *violentia*, que significa violência, caráter violento ou bravo, força. E o verbo *violare* significa tratar com violência, profanar, transgredir. Ambos os termos possuem a raiz *vis* que “quer dizer força, vigor, potência, violência, emprego de força física, mas também quantidade, abundância, essência ou caráter essencial de uma coisa” (MICHAUD, 1989, p.8). A raiz *vil* corresponde ao *is* homérico que significa músculo, ou, ainda, força, vigor.

No Novo Dicionário Aurélio, a palavra violência - substantivo feminino - significa: 1. Qualidade de violento. 2. Ato violento 3. Ato de violentar. 4. Jur. Constrangimento físico ou moral; uso da força; coação. A palavra, violenta – adjetivo - significa: 1. Que age com ímpeto; impetuoso. 2. Que se exerce com força. 3. Agitado, tumultuoso. 4. Irascível, irritadiço. 5. Intenso, veemente. 6. Em que se faz uso de força bruta. 7. Contrário ao direito e à justiça. E o verbo violentar quer dizer: 1. Exercer violência sobre; forçar; coagir; constranger. 2. Estuprar, violar. 3. Forçar, arrombar. 4. Torcer o sentido de; alterar, inverter.

No núcleo central do termo violência está a força que o qualifica, mas também o limita, desconsiderando-se como violência manifestações em que a força física não é o principal elemento da ação. A força tem sido o elemento que determina a gama de comportamentos e ações qualificadas como violência, cujas tipologias dependem das normas que variam de cultura para cultura, de país para país.

A idéia de força se constitui o seu núcleo central e contribui para fazê-la designar prioritariamente uma gama de comportamento e de ações físicas. A violência é, antes de tudo, uma questão de agressões e de maus-tratos. Por isso a consideramos evidentes: ela deixa marcas (MICHAUD, 1989, p.8).

Hannah Arendt (1994), por sua vez, trata a violência sob outra perspectiva. A violência relacionada ao poder e não à força física. A autora coloca em lados diametralmente

opostos poder e violência — quando um domina absolutamente, o outro está ausente. A violência aparece quando o poder está em risco, mas, deixada ao seu próprio curso, ela conduz à destruição do poder e não o substituirá, “nem mesmo poderá reconstruí-lo ou recuperá-lo. Paralisa-o e o aniquila. Isto implica ser incorreto pensar o oposto da violência como a não-violência” (ARENDDT, 1994, p.44).

O seu caráter difuso e obscuro dificulta compreender, identificar e conceituar a violência, o que se deve, segundo Loureiro (1999), às suas várias facetas, à sua complexidade, por fazer parte da história humana e do lado escuro e sombrio da sociedade. “O ato violento não traz em si uma etiqueta de identificação. “[...] o ato violento se insinua, frequentemente, como um ato natural cuja essência passa despercebida” (ODALIA, 2004, p.22). Mesmo tendo o dano e a força física como núcleo central da violência, algumas situações tiveram uma longa trajetória de denúncia, de indignação da sociedade até esses sentimentos serem traduzidos e impressos nos dispositivos legais, por exemplo, os assassinatos praticados em defesa da honra, os maus tratos a crianças, adolescentes, idosos e mulheres, atos que há pouco tempo, pela sensibilidade coletiva, passaram a não ser mais admitidos, e, ao serem identificados como violência, tal perspectiva foi referendada pela força da lei.

A palavra conflito, por sua vez, segundo o Novo Dicionário Aurélio (2004), tem origem também do latim: *conflictu e conflagere*. O primeiro termo significa ‘choque’, ‘embate’, ‘peleja’, e o segundo, ‘lutar’. Na língua portuguesa, a palavra conflito é um substantivo masculino que significa: 1.Embate dos que lutam. 2.Discussão acompanhada de injúrias e ameaças; desavença. 3.Guerra (1). 4.Luta, combate. 5.Colisão, choque. Esses significados tornam o termo conflito amplo, abarcando desde ações menos agressivas — a desavença, a discussão, a quebra das boas relações, as desarmonias, as divergências de opiniões ou de interesses, os desacordos, os debates, as discussões, a confrontação, a insubordinação e as aporias³⁵ — até o combate corpo a corpo, o confronto, a luta armada entre nações (guerra) ou o encontro violento entre partidos, grupos ou pessoas. O conflito é uma característica intrínseca à vida social, diz respeito essencialmente ao convívio, ao viver em sociedade, diz respeito à vida coletiva, à vida humana.

Como afirma Charlot (2005, p.18), “não há vida humana que não seja coletiva”, e nesse aspecto o conflito está posto. Seguindo essa linha de pensamento, Mendel (1974) afirma que o conflito faz parte do estado natural e inevitável da sociedade e do homem, o que é reafirmado também por Jares (2002, p.35), ao comentar que “o conflito é, essencialmente, um

³⁵ Opiniões contrárias, mas igualmente convincentes.

processo natural a toda a sociedade, e um fenômeno necessário à vida humana”. Ideia igualmente compartilhada por autores nacionais, por exemplo, Alba Zaluar que afirma:

[...] o conflito é necessário e inevitável às sociedades justamente porque o consenso nunca é total, fechado, nem muito menos permanente. Assim sendo, trata-se de garantir os espaços para a sua manifestação sem que um ou mais dos participantes possa destruir ou calar definitivamente os seus oponentes, o que torna o consenso incompleto e precário, porém dinâmico (ZALUAR, 2001, p.150).

O conflito pode ser percebido e compreendido através de diversos raciocínios, e destacam-se dois que parecem importantes para as reflexões em andamento neste texto. Um é o da área da sociologia, na qual o conflito apresenta-se como característica intrínseca à vida, decorrente de embates interpessoais, disputas entre grupos ou interesses de classes, e tensões entre nações. Ponto de vista que reúne os autores Chrispino (2007), Jares (2002), Mendel (1974), Tavares dos Santos (2001), Wieviorka (1997), Zaluar (2001), entre outros; o outro raciocínio se localiza na filosofia, na qual ocorrem debates que aprofundam o conceito de conflito à medida que discutem a violência, como as reflexões propostas por Muller (1995; 2006) e por Perine (1987) em meio a importantes autores.

O homem é um ser de relações. “Só existo em relação com outrem”, afirma Muller (1995, p.16). Nesse sentido, é na vida coletiva, no estar com os outros que, inevitavelmente, sofre-se e exerce-se ação sobre os demais. Os outros são aqueles sujeitos cujos desejos, interesses, ambições, opiniões vão de encontro aos nossos; portanto, ameaçam a nossa liberdade, os desejos e interesses e os direitos. Amedrontam, preocupam, assustam, e, mesmo que não queiram fazer mal, eles inquietam, perturbam e desequilibram o ser. “Temos que aguentar os outros e seus desejos, os quais, às vezes, nos agradam e outras vezes nos incomodam” Charlot (2005, p.18). O conflito aponta a racionalidade e a irracionalidade como possibilidades humanas.

Segundo Muller (1995), o conflito é o confronto da minha vontade com a do outro, cada um querendo fazer ceder a resistência, seja através de debates ou de ações agressivas. O conflito também resume algum tipo de rivalidade pelo domínio do território e pelo exercício do poder³⁶, sendo que o lugar da explosão dessa rivalidade pode ser em casa, no trabalho, no espaço de lazer, na escola e em tantos outros espaços.

³⁶ “O exercício do poder [...] é o modo de ação de alguns sobre outros. [...] só há poder exercido por ‘uns’ sobre os ‘outros; o poder só existe em ato [...] uma relação de poder é um modo de ação que não age diretamente e imediatamente sobre os outros, mas age sobre sua própria ação”(FOUCAULT, Michel apud DREYFUS, 1995, p. 242-243). Apesar de Foucault ter manifestado que poder é um modo de ação de uns sobre outros não

É na escola que correm as variações conflitantes potencializadas pelo espaço e pelo tempo. Ela é um espaço de eterno conflito, afirma Guimarães (2005), o eu é atestado por Tavares dos Santos (2001, p.113), com a seguinte afirmação: “a escola é um *locus* de explosão das conflitualidades³⁷ da sociedade contemporânea, neste jovem século XXI”; é a escola um espaço do embate de ideias, condutas, valores, concepções, ideologias antagônicas e contraditórias, embora, na escola, o entendimento que se dá ao conflito se aproxima mais da dimensão negativa do que de uma dimensão positiva, pela associação dada ao termo violência. Entretanto, pelo exposto, a violência é apenas uma das possibilidades do conflito.

Assim, conflito necessariamente não significa violência, mas a inclui, incorpora todos os embates que se têm que enfrentar cotidianamente por se viver em sociedade; ele faz parte do processo natural da sociedade, sendo um fenômeno inevitável enquanto condição *sine qua non* de o homem conviver com outros; portanto, diz respeito à existência coletiva que condena o indivíduo a experimentar a sua diversidade como processo de aprendizagem de como administrá-lo entre as várias opções ao seu alcance, que se estende da solução pacífica à solução violenta e, nesse sentido, a escola é um espaço importante.

3.3.1 Conflitos no Ambiente Escolar

Não é um processo fácil organizar em categorias nem estabelecer os limites de cada uma das ações conflitantes que ocorrem nos estabelecimentos de ensino. As palavras luta, embate, agressão, rixa, desentendimento, peleja, desacordo, revolução, insubordinação e violência, associadas ao termo conflito, nem todas o seu sinônimo, podem expressar tanto uma dimensão negativa quanto uma dimensão positiva.

Afora as ações descritas por diferentes autores e relacionadas à categoria violência no ambiente escolar entende-se que as ações que ocorrem no ambiente escolar podem ser categorizadas como conflitos pessoais; indisciplina, “microviolência”³⁸/incivilidade/rituais de humilhação e violência física. Algumas dessas categorias podem se constituir tanto numa dimensão positiva como negativa do termo conflito. Estarem relacionadas a uma dimensão positiva diz respeito à resistência, à transformação, à mudança, a autonomia e a criatividade,

significa que ocorra violência. “A violência age sobre um corpo, sobre as coisas, ela força, ela submete”. O exercício do poder é a ação sobre a ação. O exercício do poder “não é em si mesmo uma violência” (DREYFUS, loc.cit.).

³⁷ Terminologia utilizada por José Vicente Tavares dos Santos.

³⁸ Debarbieux (1999), após dirigir uma grande pesquisa na Europa sobre violência no meio escolar, identificando os tipos de violência, denominando inicialmente de incivilidade posteriormente substituiu o termo por “microviolência”.

como é o caso dos conflitos pessoais, da indisciplina, da insubordinação como também podem essas mesmas ações comporem uma dimensão negativa dependendo do contexto.

Nos conflitos pessoais, fruto do processo didático-pedagógico, não é usada a força, não existe necessariamente o ódio. São situações relacionadas às divergências de opiniões ou de interesses, desentendimento, debate, discussão, disputa, desarmonias, inimizade, insubordinação que podem ou não desembocar em violência. Essas situações alimentam os processos sociais e educativos, diz Tavares dos Santos (2001). Frente aos outros nem sempre é possível se adotar uma relação de hospitalidade, como afirma o filósofo Jean-Marie Muller (1995). E as ações de hostilidade nem sempre são de violência. Agir de modo racional ou não são possibilidades à disposição dos seres humanos. Frente a um conflito age-se exercendo a violência ou não, “[...] nunca é demais lembrar que temos opções e apenas uma escolha” (PINHEIROS, 2003, p.13-14). Busca-se a via pacífica ou da violência, enfim, escolhe-se um caminho a cada embate.

A questão parece estar, então, não na negação do conflito, mas na forma de manifestação desde que possibilita ou não o estabelecimento da negociação, na qual se exerce a autonomia do sujeito e se cria novas ideias pela palavra (ZALUAR, 2001, p.150).

A escola é um espaço privilegiado para se ensinar e aprender a negociar, a fazer escolhas, a usar a palavra no lugar da violência. E a palavra é o elemento qualificador do agir humano, pertence à liberdade e à racionalidade, mas isso não significa que a palavra não possa ser pronunciada objetivando a destruição moral, psicológica e intelectual do outro.

O docente aprendeu, como dogma, que a ordem e a disciplina são necessárias e imprescindíveis na escola e que, somadas aos resquícios do autoritarismo, são impostas de forma inquestionável e inegociável, provocando inúmeras reações dos alunos. Assim, quanto maior a repressão e quanto mais explícitas as imposições de silêncio e a negação à palavra mais se ampliam as reações que vão da indisciplina à violência daqueles (alunos) que, em grupo ou individualmente, se opõem às posições autoritárias, o que faz com que os professores se sintam inaptos para lidarem com os conflitos de modo geral.

A indisciplina é uma ação corriqueira no meio escolar. É um ato passível de punição prevista em normas, regras de convivência ou regimentos das instituições, e, no caso da escola, as normas devem ser do conhecimento dos alunos. A indisciplina não faz uso da força, não há violência, mas gera perturbação da ordem. Nessa categoria incluem-se as manifestações que utilizam a zombaria, o riso, o sarcasmo, o desacato, o deboche, os atos de

comunicação não verbal, incluindo o gesto, o olhar, o não fazer nada, o silêncio, o ruído, a mímica, a desobediência e a indiferença que tanto causam desconforto aos professores. As ações de indisciplina não devem ser vistas por parte dos professores, gestores e autoridade tão-somente sob o aspecto negativo, responsabilizando o aluno pela impossibilidade de o professor executar suas tarefas pedagógicas e, em consequência, responsabilizar o aluno pelo fracasso escolar e a crise da educação. Mas deve ser vista como espaço positivo em que o aluno demonstra criatividade e autonomia e capacidade de resistência, rebeldia, de se opor, de inquietação, insubordinação, enfim é um ato provocativo que se contrapõe, ou não, ao “dever ser”³⁹, ou melhor, que se opõe à norma, à submissão, ao autoritarismo, à imposição, à obrigação, à resignação, à injustiça, à humilhação, à discriminação, à indiferença, à desigualdade, ao preconceito e à autoridade. É a resposta ou a reação a algum desconforto sentido pelo aluno com a postura do professor, com a sua proposta didático-pedagógica ou com o clima geral da sala de aula ou da escola. Nas ações de indisciplina, o aluno mede a resistência, a paciência, a tolerância, a coerência do professor, e não necessariamente é uma afronta.

Talvez, a indisciplina escolar esteja nos indicando que se trata de uma recusa desse novo sujeito histórico a práticas fortemente arraigadas no cotidiano escolar, assim como uma tentativa de apropriação da escola de outra maneira, mais aberta, mais fluida, mais democrática. Trata-se do clamor de um novo tipo de relação civil, confrontativa na maioria das vezes, pedindo passagem a qualquer custo. Nesse sentido, a indisciplina estaria indicando também uma necessidade legítima de transformações no interior das relações escolares e, em particular, na relação professor-aluno (AQUINO, 1998, p.5).

A transgressão de regras, diz Aquino e Sayão (2004), é uma característica específica da indisciplina enquanto manifestação inerente à ação pedagógica, conseqüentemente, as sanções são necessárias, desde que reparatórias, que incluam o sujeito no jogo escolar, que não se prestem a expurgá-lo da cena pedagógica, nem o estigmatizem. “No entanto, existe uma prática intolerável disseminada nas escolas brasileiras: mandar aluno para fora da sala de aula. Nove entre dez professores se valem desse expediente duvidoso” (AQUINO; SAYÃO, 2004, p.95).

Feitas as considerações acima, afirma-se que a indisciplina pode ser incorporada à dimensão positiva do conflito, o que não significa que não possa gerar atos de violência. Ela pode gerar atos de força, de ações desmedidas e de exclusão, mas, por sua particularidade, não pode ser caracterizada como violência, ação desmedida ou de descontrole.

³⁹ Termo de Maffessoli (1987), usado por Áurea Guimarães (2005) que representa a cultura escolar.

Para as ações desmedidas, ações de descontrole, enfim para as ações de violência que faz o uso da força e pode ocorrer em qualquer contexto social, o filósofo Jean-Marie Muller usa o termo desregulamento do conflito. A violência é um dos desregulamento do conflito, “quando há a perda do controle, quando não é mais possível o pacto, quando a palavra já não tem mais efeito” (MULLER, 1995, p.29). O desregulamento do conflito apresenta como possibilidade o uso da força, a impossibilidade de acordo associado à intenção de destruir.

O desregulamento do conflito não nega o uso da palavra, mas a aloja em discursos incoerentes, desconexos, ilógicos, truncados em contexto racional ou irracional. O desregulamento representa a hostilidade, o desejo de eliminar, de destruir, de quebrar física e emocionalmente o outro, de violar direitos humanos fundamentais e de descartar o outro como ator social. Essa distinção proposta por Jean-Marie Muller dá coerência à dimensão negativa do conflito.

3.3.2 Desregulamento do Conflito no Ambiente Escolar

A categorização das ações em conflitos pessoais, indisciplina, microviolência e violência não favorecem a compreensão do vasto campo de ações que ocorre no ambiente escolar. Mas a terminologia do filósofo Jean-Marie Muller de desregulamento, usada para expressar e distinguir as ações de violência de outras ações que caracterizam o termo conflito possibilita compreender melhor sua dimensão positiva e negativa no ambiente escolar.

O conflito não é algo que possa ser considerado bom ou ruim em si mesmo, considerando-se a dialética de que uma coisa é ao mesmo tempo ela própria e seu contrário. Na escola, a dimensão positiva do conflito pode ser considerada um fator educativo, uma oportunidade para aprender, afirma Jares (2002), especialmente diante de ações que dizem respeito às categorias: conflitos pessoais e as ações de indisciplina. E essas categorias, por sua vez, podem assumir, também, dimensão negativa.

A dimensão dita negativa do conflito é denominada por Jean-Marie Muller de desregulamento. Essa dimensão é caracterizada pela intenção de eliminar o outro, de violar os direitos humanos fundamentais, associada a ações que fazem ou não uso da força física. Nela estão as diferentes formas de violência e de microviolência.

A violência tem-se caracterizado pelo uso da força na resolução dos conflitos, é o ato de excesso e dano que se produz no outro. De acordo com Freitas (2010), a violência é seletiva, o outro pode ser um indivíduo ou o grupo social, classe, categoria social, gênero, etnia, grupo cultural ou etário à qual pertence. Na sociedade brasileira verifica-se a

seletividade social das vítimas, o outro, como sendo o morador de bairros pobres, crianças, adolescentes, jovens em geral, negros, mulheres, trabalhadores urbanos, homossexuais, moradores de rua.

Para Tavares dos Santos (2002), violência é o não reconhecimento do outro — pessoa, classe, gênero ou raça — mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano, o que é também descrito por Marilena Chauí (1999):

[...] um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e pelo terror. A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos e inertes ou passivos. Violência é desnaturar; é violação; é todo o ato de força, contra a espontaneidade, à vontade e a liberdade de alguém. É coagir, constranger, torturar, brutalizar (CHAUÍ, 1999, p.3).

A noção de violência é, por princípio, ambígua, não existe uma única percepção, além de haver uma multiplicidade de atos violentos que devem ser analisados a partir das normas, dos envolvidos, das condições e dos contextos culturais, sociais e históricos (ABRAMOVAY, 2002; ZALUAR, 1999; WAISELFISZ, 1998). Na cultura brasileira, o conceito de violência relaciona-se ao uso da força física e do constrangimento psíquico.

Utilizando o termo conflito para classificar as diferentes manifestações que ocorrem no meio escolar, o termo desregulamento do conflito abarca a violência associada ao crime. É nessa perspectiva que entendemos o termo, embora o conceito de violência tem-se ampliado de forma significativa, incluindo ações e comportamentos que não machucam nem deixam marcas, não sendo somente aquelas que se manifestam através das formas que infligem mutilações, dores e sofrimentos e que são fáceis de serem vistas e descritas, mas ações que não deixam marcas nem lesões, muito menos fatais, como descrevem Bernard Charlot, Jean-Marie Muller e sugere Alba Zaluar.

[...] o nome que se dá a **um ato, uma palavra, uma situação, etc., em que um ser humano é tratado como um objeto**, sendo negado seus direitos e sua dignidade de ser humano, de membro de uma sociedade, de sujeito insubstituível (CHARLOT, 2005, p.24-25, grifo nosso).

Toda violence que se ejerce contra un ser humano es una violación. La violación de su personalidad, de su identidad, de sus derechos, de su cuerpo, la violación, en definitiva, de su humanidad. [...] Sabemos que no es necesario recurrir a actos de violencia física para violar la humanidad de outro hombre. La humillación [...] puede ser una violación profunda de su personalidad (MULLER, 2007, p.3).

[...] a violência estaria na destruição física do adversário **ou na imposição do silêncio, pela perda do acesso à linguagem**, ou seja, na impossibilidade de manter o conflito pela desistência forçada do adversário, **pelo seu esmagamento psicológico, no qual deixa de ter confiança na sua capacidade de lutar** ou na possibilidade de existirem regras justas (ZALUAR, 2001, p.150, grifo nosso)

As ações que não usam a força física, não mutilam, que não resultam em lesões físicas estão relacionadas às transgressões, às regras sociais ou morais, expressas principalmente pela palavra, objetivam a exclusão, a eliminação moral, social e psicológica de alguém, as quais Éric Debarbieux (2002) nominou de microviolências.

As ações de microviolência que não se caracterizam pelo uso da força, e a violência, propriamente dita que a utiliza, expressam o desejo de destruição do outro da sua função de ator social, seja pela eliminação física, moral, ou psicológica, seja pela negação ou pela exclusão.

A incivildades⁴⁰, os rituais de humilhação⁴¹, o *bullying*, assédio ou brutalidade entre pares são termos que possuem sentidos semelhantes e podem ser incluídos na categoria microviolência, não para minimizar a crueldade ou julgar de menor importância atos que não deixam marcas visíveis, mas para identificá-los como manifestações de característica diversa da indisciplina e da violência propriamente dita. Ou, como afirma Freitas, a microviolência é a violência difusa, que “consiste em um processo social diverso do crime, anterior ao crime ou ainda não codificado como crime no código penal” (FREITAS, 2010, p. 183).

Esse fato inclui as ações caracterizadas por microviolência na categoria desregulamento do conflito definida por Muller (1995). É possível visualizar essa construção no mapa conceitual, conforme a Figura 3, a seguir.

⁴⁰ Termo usado por Laterman (2000).

⁴¹ Termo usado por Caon (2005).

Figura 3 - Categorias do conflito no meio escolar



Fonte: TIELLET, Maria Horto. Pesquisa, 2012.

O fenômeno da microviolência deve ter a devida atenção por parte dos professores e das políticas públicas tanto quanto a violência. As ações de microviolência se caracterizam não só pelo não uso da força, mas por um conjunto de ações repetitivas ou não, executadas por um indivíduo ou grupo, expressas em pequenas perversões — beliscões, empurrões, insultos, apelidos, gestos obscenos em atitudes de desrespeito, agressões verbais, gozações, implicâncias, provocações, ameaças, intimidações, palavras racistas e de desprezo — podendo utilizar o barulho, a sujeira, a impolidez para constranger, humilhar e deixar a vítima acuada, sem possibilidade de reação. O conjunto dessas ações relacionadas à categoria microviolência solapa e mina as defesas do sujeito e da cidadania (CAON, 2005).

São pequenas infrações, pequenos delitos que, mesmo em suas formas mais insignificantes, aumentam o sentimento de insegurança na comunidade onde ocorrem e também o sentimento de impotência e desamparo das vítimas. São ações que não doem, não causam a morte física e não sangram, mas não deixam de ser perigosas.

Nem sempre a violência se apresenta como um ato, como uma relação, como um fato, que possua uma estrutura facilmente identificável. [...] o ato violento se insinua, frequentemente, como um ato natural cuja essência passa despercebida. Perceber um ato como violência demanda do homem um esforço para superar sua aparência de ato rotineiro, natural e como que inscrito na ordem das coisas (ODALIA, 2004, p.22).

Na escola, a violência física, a violência visível praticada por alguns alunos pode ser alimentada pela microviolência, a violência invisível de colegas e até mesmo de professores. A violência é um fenômeno social que se caracteriza na escola pela ação de alunos contra seus pares, contra o patrimônio e/ou contra os professores e outros agentes escolares, expressa uma ação contrária e de mesma intensidade ao enclausuramento: do gesto, da palavra, da espontaneidade, da liberdade da impossibilidade de manifestar a subjetividade, pode ser uma

reação ao desprezo e ao não reconhecimento do sujeito ocasionado pela exclusão, intolerância e preconceito.

Rouanet (2003) declara que, através de brincadeiras, se desvia a atenção dos professores das microviolências, os quais, muitas vezes, aceitam e olham tudo com naturalidade e até mesmo com aprovação a atitude de alunos para com seus colegas e/ou grupos específicos que se diferenciam pela maneira de ser, pelo estilo de vida, crenças e convicções. A microviolência no século XXI, de acordo com Freitas (2010), é legitimada pela consciência coletiva. A sociedade em geral aceita a microviolência como ação integrante e natural do processo de socialização, figura como brincadeira sem deixar marcas visíveis e como tal não se constitui violência.

A violência descrita nos dispositivos legais relaciona-se a crimes (homicídio, estupro, lesão corporal), e nesse aspecto não é ato corriqueiro nos estabelecimentos de ensino, o que não significa que não possa acontecer e variar em frequência e gravidade dependendo das motivações e dos instrumentos usados. Outras ações ocorrem com muito mais frequência que a violência fatal: os conflitos pessoais, a indisciplina e as ações de microviolência. A solução ou a redução dessas manifestações se encontra no âmbito das funções e do papel da escola, isto significa que há necessidade da elaboração de políticas para o enfrentamento desses conflitos e seus desregulamentos.

Charlot (2002) afirma que as características das manifestações, no interior das escolas, que ocorrem na contemporaneidade diferem na forma, apresentam uma nova roupagem: as violências graves apesar de raras — massacres⁴², bombas⁴³ que, paradoxalmente, podem significar manifestações reativas e ao mesmo tempo um pedido de inclusão; o envolvimento de alunos com idade cada vez menor em episódios violentos; as agressões no interior da escola geradas por agentes externos que invadem o espaço da escola e o tráfico de drogas. E os atos mais frequentes na escola — a zombaria, os xingamentos, os apelidos, os rituais de humilhação, os assédios aos pares — não são necessariamente violentos, podem promover a sensação de ameaça permanente, insegurança e medo, o que significa que a nova roupagem está a exigir soluções novas, criativas e pontuais.

Na contemporaneidade, as soluções aos conflitos e seus desregulamentos têm tido, por parte dos diretores e professores, atitudes antagônicas e contraditórias:

⁴² Nos Estados Unidos, o tiroteio em Columbine, no ano de 1999 matou 13 alunos; em Minnesota, no ano de 2005, foram 09 e no Brasil, na Escola Municipal do Realengo, teve como resultado 12 crianças e adolescentes mortos.

⁴³ Ataque com bomba em escola alemã fere ao menos 9 jovens (G1, 2009c. Não paginado).

- ora utilizam ações punitivas extremas para a indisciplina com base em regulamentos escolares não muito claros no emprego da advertência e da expulsão;
- ora mostram-se indiferentes ou titubeantes frente às microviolências, não responsabilizam aqueles que não tiveram boa conduta, talvez pela dúvida de como agir, confundindo os demais alunos sobre seus limites (CARDIA,1997);
- ora transferem a agentes externos os problemas que a escola deveria responder disciplinar e pedagogicamente. Frequentemente, transferem para o Conselho Tutelar ou para órgãos de segurança a solução do quê, na ampla maioria dos casos, se encontra no contexto das funções pedagógicas da escola.

O endurecimento do professor ou da escola ao aplicar uma única lei frente à multiplicidade de manifestações de conflitos traz para o interior do ambiente escolar elemento que lhe é externo, por exemplo, a polícia, para responder aos problemas que a própria escola não deu conta de resolver. Essa situação expressa duas questões: a primeira, diz respeito à fragilidade da autoridade do professor em resolver questões que ocorrem no espaço que, por reconhecimento e direito, é reservado profissionalmente para si, e, a segunda, é a delegação do poder e da autoridade para elementos estranhos à instituição escola. [...] A forma frágil do professor lidar com os “*desregulamentos*” dos conflitos, seja em consequência do sentimento de abandono, de estar sozinho, sem proteção, sem apoio institucional⁴⁴, e sendo responsabilizado pelos diversos problemas que ocorrem hoje na escola, seja pelo despreparo de tratar os conflitos, o que fragiliza a autoridade do professor, aponta para a necessidade de construirmos coletivamente práticas pedagógicas que considerem os vários conflitos, distingam as várias manifestações que ocorrem no ambiente escolar e que não excluam possibilidades de dissidência, de resistência e nem de embate. O professor deve ter competência inter-relacional⁴⁵, segundo Andrade (2007), condição necessária à intervenção eficaz nos processos de gestão de conflito e de prevenção e superação dos “*desregulamentos*”. E a escola deve colocar-se como um espaço onde possa ensinar a convivência, a tolerância, a negociação e a palavra àqueles que não têm voz e são destituídos de direitos (TIELLET; CORSETTI, 2009a, p. 9-10).

A concepção de Educação para Todos dissemina a ideia de que o estabelecimento de ensino é um espaço onde se promove a igualdade e a justiça, mas constata-se que a escola joga para o aluno e a família a responsabilidade pela permanência do aluno nesse espaço, eximindo-se da responsabilidade pela exclusão.

⁴⁴ No *site* do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso não se encontrou referência sobre o tema violência e/ou conflito na escola.

⁴⁵ O termo usado por Andrade (2007) “consiste, de uma parte, em um saber conviver, gerindo relações intersubjetivas e organizando as condições e atividades de ensino aprendizagem na escola; e, de outra, em um saber ensinar a conviver, resolvendo pacificamente conflitos e prevenindo a violência com intervenções de natureza técnico-comportamental, comunicacional, afetiva, relacional e pedagógica que têm repercussões no plano intersubjetivo e, em se tratando da subjetividade, no plano inconsciente” (ANDRADE, 2007, p.217).

Embora os mecanismos de exclusão estejam relacionados ao desemprego e às desigualdades sociais, existem aqueles essencialmente escolares que atingem crianças e adolescentes, contribuindo para que deixem os bancos escolares antes mesmo de completar o ensino básico cujas consequências difíceis de serem tratadas, determinam o destino de uma parcela significativa de jovens. Para enfrentar a exclusão escolar, segundo Joana D’Arc Teixeira (2009), o jovem utiliza duas estratégias:

- da autoexclusão — permanecer no espaço, mas sem entrar no jogo da competição (função meritória da escola) por achar que tem pouca chance de ganhar, autoexcluindo-se como que antecipando seu destino, antes de ser excluído objetivamente;
- do conflito — investir contra o sistema escolar e também social, sendo a violência contra a escola, colegas e professores ao mesmo tempo um protesto não declarado e uma maneira de recuperar sua dignidade.

A primeira estratégia é interpretada pelos professores como falta de motivação e desinteresse e a segunda como ato de delinquência, de má índole ou de ação criminosa. Tanto uma quanto a outra interpretação reforçam a exclusão dos alunos e os enquadra, no mínimo, como problemáticos que vão engrossar o exército dos que, segundo Bauman (1999b), são apenas atingidos pela globalização, não vivem das suas benesses apenas sentem seus estilhaços.

Em pesquisa realizada, Teixeira (2009) constatou que jovens infratores, em seus relatos, apresentam histórico de repetência, desistência, tensão e conflito, brigas, discussões com colegas e professores, resultando em expulsão, o que os afastou definitivamente da escola, embora a pesquisadora tenha observado algumas tentativas de retorno aos bancos escolares que se mostraram sem sucesso, constatando a mão invisível da exclusão no sistema escolar. A autora concluiu que o envolvimento do jovem em infrações não ocorre abruptamente, mas é consequência de inúmeras rupturas com as instituições sociais, incluindo os estabelecimentos de ensino.

As tensões, os conflitos e a violência que envolvem alunos muitas vezes são reações ao processo de exclusão experimentado pelo jovem na escola onde o poder e o saber se articulam em torno de práticas discursivas que produzem, reforçam, expõem, permitem, barram, disciplinam, enfim, expressam uma cultura escolar que promove distinções entre os alunos, e também cria muros invisíveis, estabelecendo diferenças ao classificar, hierarquizar e, por último, definir os alunos que são irrecuperáveis e que não devem permanecer no ambiente escolar.

Inúmeros alunos sentem seus fracassos como atentados a sua dignidade, a sua honra, a sua 'cara'. Como não podem explicar esse fracasso por meio de causas sociais são levados a sentir-se como os responsáveis e os culpados, escolhem atribuir essa exclusão escolar, sancionada nas salas de aula e nos estabelecimentos menos categorizados, aos próprios professores. A violência contra a escola e os professores é ao mesmo tempo um protesto não declarado e uma maneira de construir sua honra e sua dignidade contra a escola (DUBET, 2003, p.42).

A democratização do acesso ampliou a oferta de vagas absorvendo maior número de jovens e possibilitou a abertura dos estabelecimentos de ensino a novos públicos escolares. Mas, sem o investimento necessário no ensino, na escola e nos professores, surgiram novos problemas e o alargamento de tantos outros, entre os quais os conflitos e a violência, sendo que [...] “em alguns casos, o próprio esforço de democratizar o acesso à educação formal resultou, de um lado, em solução para o problema da exclusão, mas, de outro, suscitou novos conflitos sociais” (GONÇALVES; SPOSITO, 2002a, p.109), corroborando ainda mais a exclusão.

Sem estrutura física adequada, sem a capacitação dos professores para lidarem com as dificuldades do ensino e sem o apoio pedagógico necessário para dar conta das dificuldades dos alunos, sem os recursos mínimos para dar aula, os docentes buscam resolver os problemas responsabilizando a família pelo comportamento, conduta, evasão e também pela deficiência de ensino-aprendizagem que determinados alunos apresentam.

A responsabilização da família passou a fazer parte do senso comum que atravessa o discurso da mídia e dos professores. A família, de uma parcela significativa dos alunos das escolas públicas, é de analfabetos ou analfabetos funcionais e muitos alunos já superaram o nível escolar de seus pais, impedindo os pais de ajudá-los nas tarefas escolares, um dos possíveis motivos que os distanciam da escola.

A concepção burguesa de família constituída pelo casal e seus filhos é a referência quando a chamam à responsabilidade pelos conflitos e a violência na escola. Muitas crianças e adolescentes das classes populares estão sob a responsabilidade de parentes próximos, avós, somente das mães ou dos pais, o que não significa que, por esse fato, os jovens estejam condenados a terem desvios de conduta ou a serem problemáticos.

Compreende-se que essa ascendência moral da família tenha sido originariamente um fenômeno burguês. [...] As classes populares mantiveram até quase nossos dias esse gosto pela multidão. Existe portanto uma relação entre o sentimento da família e o sentimento de classe. [...] O

sentimento da família, o sentimento de classe e talvez, em outra área, o sentimento de raça [...] (ARIÉS, 1978, p. 195).

Entende-se que, se, por um lado, o Estado Social buscou estender a todos o direito à educação, por outro, o Estado Mínimo, em aparente defesa à inclusão encontrou outros meios de excluir, por exemplo, ao assegurar a presença de agentes da segurança pública no território escolar legitimada por políticas públicas de redução e prevenção da violência.

Os próximos capítulos objetivam compreender o desenho que está sendo delineado no estado de Mato Grosso, estimulado pelos anúncios da mídia de que a violência urbana transpôs os muros da escola, mesmo sendo as manifestações de violência letal pouco frequentes no interior dos estabelecimentos de ensino.

4 FATORES/AÇÕES/ENLACES DISCURSIVOS NA FORMULAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE REDUÇÃO E PREVENÇÃO DOS CONFLITOS E DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR NO ESTADO DE MATO GROSSO — ANÁLISE

Neste capítulo discutem-se as políticas públicas de redução e prevenção dos conflitos e da violência no ambiente escolar no Estado de Mato Grosso do período de 2003-2010, na perspectiva de compreender a sua formulação, trabalhando-se com dois dos processos apontados por Celina Souza (2006): decisão e proposição.

No processo de Decisão busca-se delinear um quadro cronológico das iniciativas de redução e prevenção dos conflitos e da violência em ambiente escolar (Traçado das Intervenções), tendo por base a conjuntura política e as alianças de sustentação do governo do Estado (Contexto Externo) alimentadas por discursos hegemônicos capazes de convencer e sustentar o delineamento das intervenções elaboradas pelo governo (Retórica dos Gestores), e que resultam em ações, planos estratégicos, decretos, leis a serem executados, o que consiste no processo de Proposição (Formulação da política).

O resultado deste estudo é uma entre as possíveis leituras sobre a formulação da política pública de Mato Grosso de enfrentamento da violência no meio escolar. E para melhor organizar a apresentar os resultados da pesquisa optou-se pela exposição, identificando os dois processos.

4.1 DECISÃO: TRAÇADO DAS INTERVENÇÕES

O período definido do estudo da política de redução e prevenção dos conflitos e da violência nas escolas públicas estaduais está mergulhado em um contexto político mato-grossense em que o sentimento de mudança estava posto com a pretensa quebra da hegemonia cuiabana na política do Estado. Esse sentimento foi capitaneado pelo norte mato-grossense, ‘nortão’, através dos interesses das empresas de colonização e de seus representantes políticos, tendo apoio de outras regiões mato-grossenses desbravadas por imigrantes oriundos do Paraná, Santa Catarina, São Paulo e Rio Grande do Sul que exigiam do governo do Estado mais atenção à melhoria das estradas para escoar safras agrícolas, especialmente a soja, o transporte de gado e a madeira. Essas forças políticas foram representadas por uma ampla

coligação¹ partidária, capitaneada pelo Partido Popular Socialista (PPS), que indicou o engenheiro agrônomo paranaense Sr. Blairo Maggi² para o governo do Estado. Eleito para a gestão 2003/2006, e posteriormente reeleito para o período seguinte, representou, nesse primeiro momento, o sentimento de mudança na política que percorria determinadas regiões do Estado de Mato Grosso, expresso pela necessidade de redução da influência da cuiabania considerada conservadora e bairrista nas decisões políticas, pela exigência de modernização nas ações e nas atitudes do governo para o desenvolvimento mais equânime do Estado.

Representando a “turma da botina ou botinudos”, apelido dado pelos cuiabanos aos imigrantes dos estados do sul do país, desbravadores de terras nativas mato-grossenses, principalmente as da região norte do Estado, e que, até então, não tinham tido a devida atenção do governo estadual, o Sr. Blairo Maggi³ chegou ao governo carregando em sua plataforma de governo a defesa da interiorização e a “descuiabanização” do poder.

Mas, ao se lançar um olhar mais atento às duas gestões do governo Blairo Maggi verifica-se que, em pontos estratégicos⁴ da sua administração, encontra-se a cuiabania e mato-grossenses de nascimento em pontos estratégicos de decisão política do governo. Assim, tem-se duas hipóteses: ou a expressão “turma da botina”, aliada à ideia de modernização e equidade no desenvolvimento do Estado esbarrou na dificuldade de execução do projeto de um estado-empresa, em virtude do reduzido número de pessoal qualificado disponível e com o perfil desejado pelo empresário-governador Blairo Maggi, sendo necessário recuar na ideia da “descuiabanização”, mantendo na máquina do governo os mais experientes para viabilizar a administração, ou a expressão foi apenas uma grande jogada de marketing para atrair a ala insatisfeita e desprestigiada pela política centralizadora de Cuiabá e aglutinar pessoas e

¹ PPB; PTN; PSC; PAN; PSDC; PFL; PRPB; PSD.

² “Maggi mudou-se de São Miguel do Iguazu no Paraná com a família em 1979 para a cidade mato-grossense de Rondonópolis. [...] Considerado o maior produtor individual de soja do mundo, Blairo Maggi, através do Grupo Amaggi, é responsável por 5% da produção anual do grão brasileiro. [...] O Greenpeace aponta Maggi como a personalidade brasileira que mais contribuiu para a destruição da Amazônia. [...] Maggi também é parcialmente responsável pelo aumento da apropriação da região amazônica pelo agronegócio. Isso se deve não somente ao poder do Grupo Maggi, mas também à sua posição como governador do Mato Grosso. Além de promover o desmatamento para plantação de soja e de áreas de pastagens, com seu aval foram abertas estradas no coração da Amazônia (uma delas é a BR 163), hidrovias e portos que, posteriormente, segundo críticos, ajudaram a abrir o caminho a outros produtores de soja e grandes pecuaristas, todos a procura de uma maneira mais barata para suas exportações” (Disponível em: <http://www.boell-latinoamerica.org/downloadpt/Blairo_Maggi.pdf> Acesso em: 20 set., 2011).

³ “É com Blairo Maggi que a turma da botina chega de verdade ao poder”, afirma o historiador Alfredo da Mota Menezes, da Universidade Federal do Mato Grosso (EDWARD, 2003. Não paginado).

⁴ Vejamos: o secretário de Indústria e Comércio, Pedro Nadaf, cuiabano; secretário de Turismo, Yuri Bastos Jorge, cuiabano; secretário de Planejamento, Yenes Magalhães, cuiabano; Secretário de Fazenda, Éder Moraes, mato-grossense; secretário de Cultura, Paulo Pitaluga, cuiabano; auditor-geral do Estado, José Botelho, cuiabano; procurador-geral do Estado, João Virgílio, cuiabano; procurador-geral de Justiça, Paulo Prado, cuiabano; chefe da Casa Militar, Cel. Orestes de Oliveira, cuiabano (PIVETTA, 2008. Não paginado).

financiamento para a campanha, a fim de que, ao vencer as eleições, o governo assumisse um grupo político com interesses econômicos claros: a expansão do agronegócio.

4.1.1 Gestão: período 2003-2006

No período de 2003/2006, a atenção do governo estadual voltou-se para Cuiabá e para os polos de desenvolvimento do interior do Mato Grosso, especialmente para as cidades planejadas ou não por empresas de colonização do norte do Estado e/ou para municípios sob a administração por partidários do grupo de apoio ao governo. Como resultado dessa atenção, esses municípios tiveram os melhores índices de desenvolvimento humano do Estado, crescimento vertiginoso e melhor qualidade de vida, por exemplo Lucas do Rio Verde⁵. Concomitantemente à interiorização, Maggi destacava que a educação e a segurança, extensiva à escola, era prioridade de seu governo.

Na primeira gestão de Blairo Maggi, as ações de governo foram orientadas pela “Agenda Mato Grosso mais forte: compromisso com o desenvolvimento e com a superação das desigualdades sociais e regionais”. Nesse documento está expressa, como diretiva da Segurança Pública, a de instituir o programa de Segurança Escolar. Entretanto, nesse mesmo documento não há, no item Educação, menção alguma a iniciativas educacionais para enfrentar os conflitos e a violência no ambiente escolar. Porém, ainda nos primeiros meses do mandato, o Secretário de Educação⁶ menciona o problema da violência na escola e marca a posição da Secretaria sobre a questão.

Em entrevista⁷ apresentada pela SECOM, o Secretário de Estado de Educação expôs sua visão sobre a relação entre a violência urbana e a violência na escola, e a questão da presença policial, com a seguinte afirmação:

[A violência nas escolas] **não é um problema isolado da escola e não vai ser resolvido com polícia. A escola já é muito punitiva, e se você colocar mais uma punição, polícia, muro alto, isso não vai resolver nada.** Tem que ser um trabalho envolvendo toda a comunidade, a sociedade. É um trabalho difícil, é um trabalho complicado. Uma das inúmeras causas, segundo vi numa pesquisa, é o estresse dos professores, assim como estresse da família,

⁵ Até o final dos anos 90 a cidade não era servida de rede de energia elétrica, possuindo apenas motores geradores a óleo para o abastecimento da cidade. O desenvolvimento econômico evoluiu a partir de 2005, com o início da implantação da Usina da Canoa Quebrada – um investimento econômico evoluiu a partir de 2005, com o início da implantação da Usina da Canoa Quebrada – um investimento gerador de mais 28 megawatts de energia que entrou em operação no início de 2007, tornando-se um dos mais importantes polos do agronegócio de Mato Grosso e do país.

⁶ O primeiro Secretário de Educação e o Secretário Adjunto de Política Educacional eram professores da Universidade Federal de Mato Grosso.

⁷ OLIVEIRA, Sergio. Os desafios da Educação. SECOM. 2003. Não paginado.

devido ao desemprego. Mas há algumas escolas, como no Parque do Lago, em Várzea Grande, que a comunidade se envolve. E tem que ser assim. Quando a comunidade toma conta da escola, protege a escola, vê a escola como sua, os índices de violência são muito baixos (NOVIS, 2003. Não paginado, grifo nosso).

O Secretário fez referência às recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), expostas na Declaração de Cochabamba, de 2001, em que há o reconhecimento da violência no interior da escola como problema a ser enfrentado pela educação, especialmente pelos países da América Latina e Caribe, cuja temática, em 2002, fora incluída na agenda do Ministério da Justiça através do Programa Nacional Paz nas Escolas que se refletiu em ações nos níveis — estadual e municipal — da administração pública.

Nessa mesma linha de raciocínio, em entrevista⁸, o Secretário Adjunto de Política Educacional expressou-se ao responder à imprensa oficial do Estado, a seguinte pergunta: o que o governo está planejando para o problema da violência nas escolas?

Este é um problema sério, a Polícia Militar vem nos alertando o tempo todo que há um grau muito alto de violência nas escolas. Há um dado da Polícia que demonstra que 90% das escolas do Ensino Médio da Baixada Cuiabana têm, pelo menos, um aluno que é traficante, ou seja, um aluno regularmente matriculado, porém é ligado ao tráfico de drogas. Se esses dados estiverem corretos, o quadro é muito grave. **Por outro lado, nós entendemos que a juventude não pode ser ‘problema de polícia’. Ainda que, evidentemente, não dá para descartar a ação da polícia, em termos de prevenção e de combate, é importante colocar que a juventude é um problema, sobretudo, de ‘política educacional’.** Por isso, nós constituímos um grupo assessorado por uma professora da Universidade Federal, que está construindo um projeto de grande alcance, para trabalhar com a juventude através dos grêmios estudantis. É um projeto que visa envolver a juventude das escolas, de uma forma mais viva, nas expressões artísticas e nos esportes. Esse projeto está em fase de construção, e nós vamos ter que correr atrás de recursos para isso, porque não dá mais para ter a escola só na base do ‘aulismo’. A escola tem que ser um ambiente que vá além das aulas, e tem que ter uma conexão direta com a cultura, com a arte, a dança, a música, a pintura, o teatro... Então, este projeto visa isso, visa incrementar os grêmios estudantis e assessorar as escolas para que elas trabalhem com a cultura e o esporte. **Acho que esta é a melhor forma de enfrentar a violência nas escolas** (MÁXIMO, 2003. Não paginado, grifo nosso).

A resposta, nesse início de governo, dada pelos principais dirigentes da Secretaria de Estado de Educação do governo Maggi é positiva e marca uma posição quanto as questões referentes à juventude, às drogas e à violência nas escolas ao afirmar que não é problema de polícia, mas de política educacional. E foi possível constatar-se, em diferentes situações, que não há consenso no governo do Estado sobre o problema referente à violência no ambiente escolar, no que diz respeito à intervenção e dados sobre o problema.

⁸ CASTILHO Rita Volpato. A política a serviço da educação. **SECOM**. 2003. Não paginado

Embora os discursos dos gestores estaduais da educação estivessem afinados e a compreensão do problema facilitasse a definição de ações, as diretrizes norteadoras da educação estadual, traçadas no “I Encontro da Política Educacional Agenda 2003-2006”, promovido pela SEDUC, em julho de 2003, não apresentaram propostas e nem apontaram como meta a realização de diagnóstico ou estudo sobre a violência nas escolas estaduais, até para contrapor os dados apresentados pela Polícia Militar do Estado de Mato Grosso (PMMT) de que 90% das escolas do ensino médio da Baixada Cuiabana tinham um aluno, regularmente matriculado, ligado ao tráfico de drogas, o que, para o Secretário Adjunto era um quadro grave. Os projetos desenvolvidos pela SEDUC no período de 2003/2006 não se destinaram especificamente a combater a violência na escola, embora pudessem indiretamente contribuir para reduzi-la.

As ações do governo que não visavam à redução e a prevenção da violência e nem ao consumo de drogas no ambiente escolar, tiveram seus objetivos readequados para atender ao problema da violência na escola, a exemplo dos projetos “Disque-Denúncia”, “Aplauso” e “Abrindo o Jogo” do Programa Escola Atrativa⁹, tarefa executada pela imprensa oficial da SEDUC que estabeleceu definitivamente como finalidade esses projetos a redução da violência nas escolas.

O disque-denúncia ‘atende a uma recomendação da UNESCO que tem realizado estudos sobre a **violência nas escolas** em diversos países [...]’ (DALTRO, 2003. Não paginado, grifo nosso).

O Aplauso faz parte do programa Escola Atrativa, e tem a finalidade de reduzir a evasão, a repetência e a **violência nas escolas**, por meio de ações que incentivam a arte, a leitura, a música, a dança, o teatro e as atividades esportivas. O desenvolvimento do projeto faz com que os alunos trabalhem em tempo integral ou em horários extramuros estabelecidos por cada escola (PEREIRA, 2005a. Não paginado, grifo nosso).

[...] o projeto Aplauso visa diminuir a evasão escolar, a repetência e a **violência nas escolas**, por meio da prática de atividades extraclasse de incentivo a oficinas de arte, leitura, música, dança, teatro e esportes (MARTINS, 2005a. Não paginado, grifo nosso).

Com a mudança na direção da Secretaria de Estado de Educação em 2004, a parceria entre a Secretária de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP) se efetivou para implantar e implementar ações que diminuíssem a violência nas escolas. E durante o planejamento estratégico da Secretária de Estado de Educação foi destaque a parceria estabelecida com a SEJUSP, objetivando diminuir a violência nas escolas.

⁹ Programa Escola Atrativa de planejamento estratégico para os três anos de governo é composto por 12 projetos que são disponibilizados para as prefeituras municipais pelo governo do Estado, mediante parcerias.

Durante o período de 2003-2006, a Secretaria de Estado de Educação foi organizada em quatro Superintendências: de Planejamento da Educação; de Desenvolvimento e Formação dos Profissionais da Educação; de Ensino e Currículo; e a Superintendência de Gestão Escolar. Qualquer uma das Superintendências poderia tratar de projetos e programas mais específicos e pontuais relacionados aos conflitos e à violência, tanto para atender as necessidades e deficiências dos profissionais da educação no que diz respeito à identificação e aos procedimentos às ações de conflitos e da violência, portanto, executando ações de capacitação dos docentes, quanto ao desenvolvimento e implantação de iniciativas voltadas aos discentes (projetos) tendo como foco a redução da violência no interior da escola. Mas isso não foi constatado.

Ainda durante o primeiro ano de mandato de Blairo Maggi, em agosto de 2003, foi assinado Protocolo de Intenções entre o Ministério da Justiça e o Estado de Mato Grosso para reduzir a criminalidade e a insegurança pública. Esse Protocolo envolveu aporte financeiro de 78 milhões, provenientes do Fundo Nacional de Segurança Pública (FNSP), para o desenvolvimento de 191 ações e 48 projetos em execução na SEJUSP, alguns para serem desenvolvidos em comunidades carentes e outros na escola.

E em 2004, a Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP) indicou o Mato Grosso para que consultores avaliassem o desempenho da Secretaria de Estado de Segurança em seu monitoramento de informações (estatística) e projetos ligados principalmente à área social, entre os quais a Polícia Comunitária e programas de combate às drogas, com o objetivo de sugerir ao Banco Mundial e à UNESCO a liberação de recursos a fundo perdido (que não precisam ser pagos) para investimento em projetos de segurança pública.

Em meio a perspectiva de aporte financeiros para a segurança observam-se várias ações da SEJUSP ¹⁰, no ano de 2004, entre as quais aquelas diretamente relacionadas à escola: a SEJUSP e a SEDUC anunciam estudo sobre a criação da Patrulha Escolar e o desenvolvimento de projetos para atender crianças na faixa dos sete aos doze e dos doze aos dezessete anos de idade; comunicam a realização de palestras educativas, promovidas pela SEJUSP, de prevenção às drogas; noticiam o primeiro encontro de combates às drogas e a formação de instrutores cujas ações têm como protagonista o PROERD e a criação da Rede de

¹⁰ A SEJUSP juntamente com a SENASP realiza o Fórum Nacional e o Fórum Internacional de Polícia Comunitária com representações do Canadá, Espanha, Estados Unidos, Japão e Chile; Mato Grosso recebe o grupo de trabalho da Polícia Comunitária do Brasil com o objetivo de definir políticas para 2006.

Atendimento a Crianças e Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade Social¹¹ (REDE CIDADÃ, 2005).

Havia, também, a ronda e o patrulhamento nas imediações das escolas, inegavelmente uma ação de prevenção importante realizada pela polícia militar. Mas os agentes da segurança pública – Polícia Militar ou Polícia Civil – transpuseram os muros dos estabelecimentos de ensino e se instalaram no interior das escolas. Adentraram no estabelecimento de ensino executando planos estratégicos definidos em parceria com a SEDUC, executando projetos e programas próprios ou por solicitação dos diretores das escolas.

Alguns depoimentos de membros da Polícia Militar demonstram a relação institucional que estava se consolidando entre a SEJUSP e a SEDUC no tratamento da questão da violência no ambiente escolar.

Sabemos que não resolveremos a situação do dia para a noite, até porque quem fala isso está sendo demagogo. No entanto, faremos todo o possível para garantir a segurança nas escolas (Secretário de Justiça, 2004)¹².

Já havíamos recebido denúncias de que a escola tinha problemas neste sentido. Por isso, já estávamos trabalhando para apurar os fatos. Agora vamos intensificar essas ações, com o aumento das rondas e acelerar o processo de investigação e desmantelamento da violência na escola (Coronel da Polícia Militar, 2006)¹³.

A falta de percepção mais objetiva (falta de diagnóstico) da SEDUC sobre as manifestações que ocorriam na escola possibilitou a definição de estratégias de redução e prevenção dos conflitos e da violência no ambiente escolar na perspectiva da segurança. Assim, os atos integrantes de processos com os quais a escola sempre lidou — a indisciplina, os apelidos, as gozações, as humilhações, as escaramuças, as brigas, entre outros — passaram a ter a atenção e o controle da PM.

No período de 2003/2006, as ações da SEDUC se voltaram para a realização de Seminários e reuniões com vários setores da sociedade em resposta a episódios de violência

¹¹ É uma política de segurança pública do Governo do Estado para atuar nas comunidades, desenvolvida pela SEJUSP em parceria formalizada com outras Secretarias de Estado, órgãos e instituições estaduais, através do Termo de Adesão 20.01.2005. O programa está limitado à capital onde atende meninos e meninas de 10 a 17 anos de sete bairros — Araés, Osmar Cabral, Planalto, Pedregal, Pedra 90, São João del Rey e Ribeirão do Lipa. O objetivo do mesmo é promover lições de cidadania, oportunizar o exercício de responsabilidade dos dos menores. Além de destacar que tem a pretensão de afastar menores da criminalidade na periferia de Cuiabá.

¹² LEITE, Juliene. Estado discute violência nas escolas. **SECOM**. 2004. Não paginado.

¹³ FERREIRA, Soraia; AZEVEDO, Aluizio. Violência na escola é uma exceção e não a regra, diz coronel Salles. **SEDUC**. 2006. Não paginado.

grave¹⁴ ocorridos nas escolas públicas estaduais da capital e do município de Várzea Grande. No entanto, as estratégias resultantes dessas reuniões, e até mesmo algumas reuniões, estiveram sob a coordenação da SEJUSP via comando da Polícia Militar de Mato Grosso¹⁵.

É possível afirmar que as ações realizadas pela SEDUC e aquelas em parceria com a SEJUSP foram saídas emergenciais, reações pontuais e tentativas imediatas de resposta a episódios que impactaram a opinião pública e não o resultado de uma atenção permanente a esses episódios por parte da Secretaria de Estado de Educação. A presença da polícia nas escolas se faz no *modus operandi* tradicional da polícia - agir depois do fato ocorrido, policiamento de intimidação e de autoridade imposta.

O homicídio de um aluno, provocado por seu colega, em uma escola estadual do município de Querência, norte do Estado, e a tentativa de homicídio na escola da rede estadual de Cuiabá geraram nota conjunta do governo do Estado de Mato Grosso, SEDUC e SEJUSP, tornando públicas as ações executadas por essas secretarias no âmbito das escolas públicas estaduais. No documento, o governo do Estado de Mato Grosso, SEDUC e SEJUSP destacam: a Ronda Escolar, o PROERD, a Rede Cidadã e os Projetos Aplauso e Abrindo o Jogo como iniciativas das secretarias para enfrentar a violência no ambiente escolar.

Das ações mencionadas na Nota à Imprensa do Governo do Estado, apenas os projetos Aplauso e Abrindo o Jogo são originários da Secretaria de Estado de Educação e, mesmo assim, objetivam não a redução e a prevenção da violência, mas a atender alunos com histórico de evasão, reprovação, repetência, dificuldade de aprendizagem e a inclusão. As outras ações eram de responsabilidade da SEJUSP: a Ronda Escolar, a segurança armada e a Rede Cidadã, essas implantadas na capital e no município de Várzea Grande, sem amplitude estadual. Assim, pelo fato de o município de Querência localizar-se fora do campo de cobertura dessas ações não foi beneficiado, embora a ocorrência nesse município tenha sido mais grave (homicídio) que o ocorrido em Cuiabá (tentativa de homicídio).

Em Nota à Imprensa, conforme anexo G, o Governo do Estado declara que das 634 escolas da rede estadual, em quatorze delas, ou 2% do total, a SEDUC disponibiliza guardas armados para cuidar do patrimônio público, a pedido dos próprios diretores, conforme afirmou em entrevista coletiva o Secretário Adjunto de Gestão Administrativa e Financeira da Secretaria de Estado de Educação.

¹⁴ No ano de 2004 em Cuiabá ocorreu tentativa de homicídio de um aluno de 17 anos ao chegar à escola, por um colega de 15 anos de idade. Em 2006, no município de Querência, um aluno matou o outro com um tiro, no mesmo ano, em Cuiabá, um estudante baleou o colega.

¹⁵ PEREIRA, Nika. PM debate Segurança com diretores da rede pública. **SECOM**. 2005b. Não paginado.

Nenhum projeto específico seja para capacitar professores da rede estadual de ensino para lidar com a problemática ou para tratar diretamente da questão junto aos alunos, foi citado durante a entrevista dada pelo Secretário Adjunto. Alguns meses após a entrevista foi anunciada a assinatura do Termo de Cooperação Técnica entre o Governo Brasileiro e a UNESCO¹⁶, conforme anexo H, para o desenvolvimento no Mato Grosso do projeto Abrindo Espaços para a Paz, o qual, de acordo com o resumo do projeto publicado no Diário Oficial de MT (D.O) em datado de 23/11/2006, visava:

[...] apoiar a SEDUC – MT a desenvolver e implementar nas escolas da rede pública do Estado de Mato Grosso, ações de natureza extracurriculares, com oferta de atividades socioculturais e esportivas nos finais de semana, vinculadas ao projeto político-pedagógico da escola, contribuindo para o fortalecimento da cultura de paz (D.O.,2006, p.8-9).

As ações elaboradas pela SEJUSP, voltadas para a comunidade que se estendeu também à escola, obtiveram, no ano de 2006, recursos do Fundo Nacional de Segurança Pública (FNS) estimados na ordem de R\$ 1,8 milhões para o Mato Grosso, e distribuídos entre 10 projetos em execução, de diferentes áreas (tecnologia, cidadania, capacitação), além da possibilidade de encaminhar outras novas ações à Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP).

Na primeira administração do governo Blairo Maggi as iniciativas para a redução da violência no ambiente escolar, majoritariamente, se destinaram às cidades de Cuiabá e Várzea Grande. O PROERD foi o único projeto da Polícia Militar, integrante dos projetos sociais da SEJUSP, que atingiu a maioria dos municípios mato-grossenses.

No quadriênio 2003-2006 do Governo do Estado ocorreram três episódios de violência grave (homicídios e tentativas de homicídio) praticados por alunos no interior de suas escolas e outras tantas ações provocadas por estranhos ao ambiente escolar, ocorridas em diferentes regiões do Estado por diferentes motivações.

4.1.2 Gestão: 2007-2010

¹⁶ Termo de Cooperação Técnica publicado no Diário Oficial de Mato Grosso, n. 24477, de 23/11/2006. Executado pela SEDUC, os recursos são do Tesouro do Estado de Mato Grosso no valor de R\$ 4.932.000,00 para ser aplicado em 120 unidades escolares, nos finais de semana, durante três anos. A escolha das escolas beneficiadas fica a critério político da Secretaria de Estado de Educação.

Blairo Maggi foi reeleito para o período de 2007-2010, com 65,39% de votos válidos. Em pronunciamento anunciou a criação da Secretaria Extraordinária de Apoio a Projetos Educacionais¹⁷, ligada diretamente ao Gabinete do Governador, tendo a função de coordenar e orientar projetos, buscando maximizar os mecanismos de ensino, qualificação e capacitação e apresentá-los à escola — alunos, pais, professores, funcionários — visando a melhoria dos indicadores educacionais do Estado, além de articular os projetos desenvolvidos pelas Secretarias de Estado, por exemplo, a ampliação e a consolidação da parceria entre a Secretaria de Estado de Educação e a de Justiça e Segurança Pública.

O Secretário de Estado de Educação do segundo mandato de Blairo Maggi manifestou, explicitamente, que uma das metas de sua gestão era resolver o problema da violência nas escolas, e se propôs a:

[...] resolver antigos problemas, como é o caso da violência nas escolas [...] vai disponibilizar equipes para limpar o lixo, o mato e trocar os vidros quebrados por vândalos, [...] melhorar a iluminação e a sinalização em frente das escolas. **Para restabelecer a ordem nas escolas e dar proteção ao professor, diretor e alunos, dois inspetores treinados pela Polícia Militar e um policial da corporação serão disponibilizados para as unidades escolares com mais incidentes violentos.** A ação faz parte do projeto 'Meta Escola', que será implantado em parceria entre SEDUC e o Comando Geral da Polícia Militar. [Segundo o Secretário] cada inspetor terá um rádio e um celular para se comunicar com o CIOSP, que vai poder agir com rapidez. Com isso, pretendemos coibir a violência, a depredação, o tráfico de drogas e o trânsito livre de bebidas alcoólicas entre alunos (PAGOT, 2007a. Não paginado, grifo nosso).

Constata-se, nesse momento, que a estratégia da SEDUC envolvia várias ações objetivando enfrentar a violência na escola. Já, a proposta da limpeza da troca de peças quebradas, enfim, dos pequenos reparos nas escolas para torná-las atrativas, aspectos a serem considerados quando se discute a problemática da violência na escola, foram sistematizadas via Projeto S.O.S. Escola, projetado para ser executado em todo o Estado.

Percebe-se que a ideia alimentadora da criação da Secretaria Extraordinária de Apoio a Projetos Educacionais, que é a de proporcionar a aproximação entre as secretarias de estado para o desenvolvimento e otimização de projetos e programas de governo se efetiva mais veementemente entre as Secretarias de Estado — SEDUC e SEJUSP. Parceria evidenciada nas ações da ronda policial e do policial exclusivo. Essa última ação diz respeito à disponibilidade dos serviços de um policial militar nas unidades escolares da rede estadual, a ser executada pela PM da capital e do município de Várzea Grande. A ideia tomou vulto e em

¹⁷ Não foi possível localizar ações da secretaria que objetivasse a capacitação de professores para atender a problemática da violência nas escolas da rede estadual de ensino.

meio a outras ações de âmbito estadual, sob a denominação Projeto Meta Escola¹⁸, foi anunciado em conjunto pelo Secretário de Educação e o Comando-geral da PMMT.

Durante o curto tempo de Luiz Antônio Pagot à frente da Secretaria de Estado de Educação, o Projeto Meta Escola ficou restrito a Rondonópolis, *locus* do projeto-piloto, ao mesmo tempo foi lançada a ideia da utilização remunerada de policiais militares que estivessem em período de folga¹⁹ para atuarem na função de monitores nas unidades escolares. Essa proposta, caso fosse executada, efetivaria a presença policial no ambiente escolar e institucionalizaria a “policialização”²⁰ das escolas no Estado de Mato Grosso.

A PM está pronta a agir para diminuir a falta de segurança nas escolas com maior índice de violência (Comandante da Polícia Militar, 2007)²¹.

A divulgação, em 2008, do estudo — Mapa da Violência nos Municípios — elaborado pela Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), com dados correspondentes ao período de 2002-2004, indicaram quatro municípios mato-grossenses²² — Colniza, Juruena, Aripuanã e São José do Xingu — entre os dez com os maiores índices de homicídios do país, colocando em dúvida a eficiência da política de segurança do Estado e, conseqüentemente, os compromissos, ainda no primeiro mandato do governador em exercício, estabelecidos no termo de Adesão junto ao Fundo Nacional de Segurança para reduzir a criminalidade e o nível de insegurança no Estado, provocando reação imediata do Secretário de Justiça e Segurança Pública, porque se encontrava em jogo a ampliação de recursos oriundo do governo federal e a credibilidade junto as organizações internacionais.

O Secretário de Justiça e Segurança Pública questionou a metodologia²³ utilizada pelo estudo, contrapondo-o ao Terceiro Relatório Nacional sobre os Direitos Humanos no Brasil, realizado pelo Núcleo de Estudos da Violência (NEV) da Universidade de São Paulo (USP), o qual apresentava queda no Estado, de 20,01% no número de homicídios entre os anos de 2000-2004.

¹⁸ Projeto implantado pelo Comando Regional IV da PM, em 2006, em 33 escolas estaduais de Rondonópolis.

¹⁹ Para a execução de tal ideia, segundo o Secretário de Educação, estaria sendo utilizada uma brecha na Lei de Carreira da PMMT, que permite o policial exercer, em seu período de folga, outra atividade remunerada.

²⁰ Termo usado por Windson Jefferson Mendes de Oliveira (2008) em sua tese intitulada: A policialização da violência em meio escolar”.

²¹ MEDEIROS, Creuza. Projeto Rede Cidadã é uma das apostas no combate à violência nas escolas da rede estadual. **SEDUC**. 26 jul., 2007b.

²² São regiões de conflitos agrários, de disputa de terras e da ação de empresas de colonização.

²³ Júlio Jacob Waiselfisz, coordenador do estudo, afirmou ter utilizado somente dados oficiais.

Enquanto o Secretário de Justiça e Segurança Pública do Estado de Mato Grosso se manteve no cargo até fevereiro de 2008, ainda no primeiro ano do segundo mandato do governador já ocorrera duas trocas de Secretário de Educação, contribuindo para a consolidação de uma política de segurança para tratar da questão da violência na escola.

Em meio às notícias que agitavam a mídia, de brigas entre estudantes de diferentes escolas, foi assinado novo Termo de Cooperação Técnica da SEDUC com a UNESCO, reunindo projetos de ambas as instituições sob a denominação Escola Atrativa da Paz, incluindo o Programa Escola Aberta²⁴ do Ministério da Educação (MEC), além da Secretaria de Estado de Educação promover reuniões com a SEJUSP e realizar Seminário de Prevenção à Violência na Escola para discutir a questão. Na oportunidade, a SEDUC considerou que as ações da Polícia Comunitária seriam bem-sucedidas e proporcionariam a redução da violência nas escolas, e também reconheceu a importância das ações da Rede Cidadã executadas pela Polícia Militar com apoio de outras Secretarias de Estado para a prevenção.

A Rede Cidadã foi acionada, no caso das brigas, para identificar os estudantes envolvidos nas escaramuças e arruaças, e adotar os procedimentos cabíveis no âmbito de suas funções.

As denúncias de perturbação da ordem pública envolvendo adolescentes serão investigadas e depois de identificados os autores da perturbação considerados de natureza leve, ou seja, que não tenham lesado vida ou patrimônio serão encaminhados à autoridade competente que intimará o pai ou responsável com o respectivo adolescente envolvido e após ouvi-los decidirá se insere na Rede ou não. Os adolescentes que forem apreendidos pela polícia por cometimento de Ato Infracional e conduzidos à Delegacia quando da sua liberação - após cumprir medidas socioeducativas ou não - serão encaminhados pela autoridade judiciária da Infância e Adolescência ou delegado (a) da Delegacia Especializada do Adolescente para inclusão na Rede.²⁵

Na realização dos vários Seminários promovidos pela SEDUC verificam-se diversas propostas referentes à violência na escola, entre as quais a de como deveriam agir os profissionais da educação frente aos conflitos e à violência. Consta-se, no registro de um desses seminários, que a professora coordenadora pedagógica da Rede Cidadã propôs aos diretores utilizarem a Pedagogia do Amor como eixo principal para a cultura da paz na comunidade escolar; o tenente-coronel da PM aconselhou os agentes escolares a não

²⁴ Projeto criado em 2004, resultante da parceria com a UNESCO, desenvolvido pelo MEC por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) e a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC).

²⁵ SEJUSP, projeto Básico nº 02/05.

desempenharem o papel de polícia, mas chamá-los nos casos de os alunos cometerem ato infracional; o promotor da infância e da juventude de Cuiabá, presente ao Seminário orientou: “O Conselho Tutelar deve ser chamado. A ele cabe encaminhar o aluno indisciplinado para os profissionais competentes” (MEDEIROS, 2007b).

O fato acima é descrito para demonstrar a fragilidade da SEDUC frente à questão do conflito e da violência no ambiente escolar à medida que havia, por parte dos representantes de cada instituição e dos palestrantes convidados, percepções, concepções e orientações diferenciadas sobre o problema. Sem um traçado definido pela Secretaria de Estado de Educação, indicando propostas pedagógicas e educacionais claras e objetivas para enfrentar o problema, as ações resultantes das reuniões com o conjunto das instituições envolvidas com a questão da violência e com adolescentes foram sendo moldadas pelo olhar policial, de modo que as ações, mesmo aquelas cometidas por alunos no interior das escolas, outrora tratadas no âmbito escolar, como também as ações no entorno (brigas na porta da escola) passassem para a alçada da polícia.

O traçado sob a perspectiva policial para tratar da questão da violência escolar se tornou visível no segundo mandato do governador Blairo Maggi, através de documentos elaborados pela SEJUSP e pelas ações com as manifestações do primeiro Secretário de Educação, ao expor claramente as parcerias com a PMMT para combater a violência nas escolas com a utilização de policiais na função de monitores nas escolas. Essa ação, como diretriz, se concretizou na gestão do Secretário de Educação seguinte, através da elaboração de um programa em parceria com a SEJUSP, a PMMT, os Conselhos Tutelares, os Conselhos da Criança e Adolescente e o Ministério Público. O Programa pretendia diminuir a violência nas escolas, executando ações de acompanhamento das vítimas e dos adolescentes em conflito com a lei.

O Programa Segurança, Disciplina e Qualidade Social nas Escolas Estaduais do Estado de Mato Grosso foi homologado pelo Governador, através do Decreto n. 789, de 5 de outubro de 2007, conforme anexo I, cuja implementação, de acordo com o art. 2, contaria com a coparticipação da Secretaria de Estado de Educação, da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública, da Polícia Militar e da Polícia Civil, através de Termo de Cooperação Técnica.

Segundo o Secretário de Educação, inicialmente seria desenvolvido em escolas de Cuiabá e Várzea Grande que apresentavam maior registro de violência e, posteriormente, no prazo de um ano, a intenção era a de ampliar a ação para todas as instituições de ensino de Mato Grosso. Anunciou-se aporte financeiro da SEDUC para os programas Rede Cidadã e

PROERD, da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública, no valor de quinhentos mil reais a cada um dos projetos para atender 32 escolas de Cuiabá e Várzea Grande. O repasse de recursos da SEDUC para programas da SEJUSP executados nas escolas selou e definiu que as ações de redução e prevenção da violência na escola seguiriam a orientação da área de segurança, estabelecendo a criminalização do comportamento e da conduta dos alunos.

Em sequência, foi assinado o Termo de Cooperação Técnica²⁶ de mútua colaboração entre a SEDUC, SEJUSP (PM e a PJC) e o Ministério Público para ações de redução dos níveis de violência dentro e no entorno das escolas (ver anexo J). O Termo de Cooperação Técnica explicita as obrigações de cada um dos partícipes na tarefa de reduzir e prevenir a violência escolar. A escola deve:

- Exigir disciplina rígida dos alunos; Não permitir indisciplina em sala de aula e no pátio;
- Aplicar os critérios de punição aos alunos que forem definidos pela SEDUC;
- Utilizar obrigatoriamente o livro de ocorrências para registro das infrações cometidas pela comunidade escolar;
- Identificar os alunos-problema; Informar o nome e demais dados pessoais à Rede Cidadã, ao PROERD, ao Ministério Público e ao Conselho Tutelar.

A SEDUC, de acordo com o Termo de Cooperação Técnica, tem, entre outros, a obrigação de:

- Garantir a formação adequada dos Agentes de Pátio;
- Apoiar projetos de reflexão e combate à violência e projetos escolares comunitários e de iniciativa estudantil;
- Murar a escola;
- Instituir critérios rígidos e dentro das normas legais para a aplicação de sanções de advertências, suspensão, transferência e expulsão de comum acordo com as instituições ora envolvidas;
- Apoiar os projetos Rede Cidadã e PROERD com subsídios necessários para a eficaz atuação dos mesmos.

São obrigações da Polícia Militar:

- Cadastrar as escolas por área de batalhão;
- Providenciar diagnóstico dos principais problemas da escola em parceria com os diretores, pais e ou responsáveis e o Conselho Tutelar;
- Estabelecer roteiro de patrulhamento escolar baseado no diagnóstico dos problemas da escola;

²⁶ Cooperação Técnica n. 00001/2007; Processo n. 006041-01/2007; Objeto: O presente termo de cooperação técnica tem como objeto a redução dos níveis de violência dentro e no entorno das escolas, promovendo integração e parceria entre a escola, a polícia e a sociedade melhorando o ambiente e o relacionamento entre as pessoas, em regime de mútua colaboração entre os partícipes: SEDUC, MP, SEJUSP, PM e PJC; assinatura em 5 de outubro de 2007; vigência até 05 de outubro de 2012.

- Reforçar ações preventivas nas escolas através da realização de projetos, programas e ações;
- Apoiar estudos estatísticos da violência e criminalidade referentes às escolas participantes do Programa;
- Apoiar o projeto Rede Cidadã.

A Polícia Civil deve:

- Realizar investigações dentro e no entorno das escolas, visando identificação e responsabilização dos agentes prejudiciais a comunidade escolar.

As ações acima descritas possuem traçado que não apresenta nem de longe perspectiva educacional de enfrentamento dos conflitos e da violência no meio escolar, mas exprime repressão e controle.

Frente aos casos de briga entre alunos de escolas públicas, em 2008 foi anunciada pelo coordenador do Programa de Segurança, Disciplina e Qualidade Social na Escola, como decisão dos representantes das instituições partícipes, a criação de um Comitê de Crise estruturado na própria SEDUC para atuar nas escolas onde fossem mais frequentes os casos de violência e indisciplina. Ao mesmo tempo em que foi anunciada a criação do Comitê de Crise, admitia-se a necessidade de capacitar profissionais para identificar e tratar questões relacionadas à violência e à indisciplina, entretanto essas ações não foram efetivadas.

É possível constatar que houve, por parte dos gerentes dos órgãos da SEDUC, certo grau de dificuldade tanto em relação à legitimidade, pois esses órgãos representavam formalmente a Secretaria de Educação, mas não lhes era delegado tomar decisões políticas em nome de seus superiores²⁷.

A visão policial na perspectiva do controle e vigilância da SEDUC foi expressa na proposta do Agente de Pátio²⁸ que constou como cargo no concurso público do Estado. Essa função integra o cargo Apoio Administrativo Educacional cujas atribuições englobam: nutrição escolar\merendeira; limpeza, vigilância\transporte, segurança dentro das unidades escolares e da SEDUC. O concurso apresentou vagas²⁹ para Agente de Pátio exclusivas para Cuiabá e Várzea Grande, sendo aprovados 183 e 60 respectivamente. Após o concurso, a Academia Judiciária de Polícia (ACADEPOL) assumiu a capacitação desses Agentes.

²⁷ Comitê de Crise e os cursos de capacitação de professoras propostas elaboradas pelas instituições participantes do Programa de Segurança, Disciplina e Qualidade Social na Escola não foram executados.

²⁸ Edital 004/2009 SAD/MT 27/07/2009. Concurso público para provimento de cargo efetivo de professor da educação básica, técnico administrativo educacional e apoio administrativo educacional.

²⁹ Para Cuiabá 190 e Várzea Grande 66 vagas para Agente de Pátio.

Este projeto [Agentes de Pátio] proporciona mecanismos para pronta resposta e produção de conhecimento que possibilitará a efetiva identificação de casos de violência como desenvolver uma conduta preventiva dentro das escolas (Diretora da Academia da Polícia, 2009)³⁰.

Para as escolas públicas estaduais de outras regiões o critério para ter um Agente de Pátio é o estabelecimento de ensino estar situado em regiões que apresentam vulnerabilidade socioeducativa e mediante a autorização obtida em processo seletivo realizado e confirmado pelo Órgão Central, conforme portaria³¹ da SEDUC que dispôs sobre os critérios e procedimentos a serem adotados para o processo de atribuição de classes e/ou aulas do Professor, e do regime/jornada de trabalho do Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional.

A função do Agente de Pátio³², definida em Editais de seleção, é o de prevenir os alunos e os Profissionais da Educação de possíveis situações perigosas dentro das unidades escolares; controlar a entrada e saída de pessoas junto às unidades escolares; detectar, registrar e relatar à Direção da Escola ou chefia imediata possíveis situações de risco à integridade física das pessoas e a integridade dos bens públicos sob sua responsabilidade. O papel dos agentes é evitar a violência no interior da escola, função coincidente com as de vigia que é a de fazer a vigilância das áreas internas e externas das unidades escolares, e comunicar ao diretor das unidades todas as situações de risco à integridade física das pessoas e do patrimônio público.

No período de 2007-2010, a SEJUSP, embora tenha sido a Secretaria que esteve à frente na definição e no desenho estratégico das iniciativas de enfrentamento da violência na escola, essa Secretaria não envolveu os estabelecimentos de ensino de Mato Grosso na Conferência Livre das Escolas, “Semana de Mobilização e Debate: segurança com cidadania nas escolas”, inserida no Eixo 5 — Prevenção Social do crime e das violências e construções da cultura de paz — da 1ª Conferência Nacional de Segurança Pública (CONSEG). Tal fato é constatado no Relatório Final da Semana de Mobilização e Debate: segurança com cidadania nas escolas.

³⁰ REWEL, Fabiane. Delegados de polícia participam de curso para agentes de pátio. **SEDUC**.12 mar.,2009a.

³¹ PORTARIA N. 371/09/GS/SEDUC/MT: Dispõe sobre critérios e procedimentos a serem adotados para o processo de atribuição de classes e/ou aulas do Professor, bem como do regime/jornada de trabalho do Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, pertencentes ao quadro das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino e das Escolas Municipais que possuem convênio com a SEDUC, para oferta do Ensino Médio, e demais providências.

³² Edital de Seleção n. 001/2008/GS/SEDUC/MT. Diário Oficial 24946 de 22 out.,2008, p. 31-34; Edital de Seleção n. 021/2009/GS/SEDUC/MT (conforme anexo L). Diário Oficial 25172 de 01 out.,2009; Edital de Seleção n. 05/2010/GS/SEDUC/MT. Diário Oficial 25421 de 19out., 2010.

A Conferência Nacional de Segurança Pública costurou a ideia da polícia ser considerada uma parceira fundamental da escola e que esta, por sua vez, era parceira na edificação de uma segurança com cidadania, o que em parte referendou as ações até então executadas pela SEJUSP/MT.

A orientação nacional, a partir do CONSEG e das ações relacionadas à segurança executadas em Mato Grosso da atuação policial no interior das escolas, reforçou a tendência entre os professores e a equipe pedagógica dos estabelecimentos de ensino público de Cáceres de que o papel do professor é o de ensinar, enquanto que o ato de educar é de responsabilidade da instituição familiar. Essa ideia se traduz de modo variado entre os diferentes gestores.

Nós [professores] não temos obrigação de educar ninguém. Quem educa é a família. A escola não foi feita para educar. (D8)

A responsabilidade da educação é sim do Estado, mas também a sociedade e **principalmente da família preparar os filhos para a escola** (Governador, 2007, grifo nosso)³³.

O fato de a escola negar-se a assumir seu posto de instituição socializadora gera um impasse: se educar não é mais seu papel, e a família, por sua vez, não dá conta dessa necessidade, quem ou qual instituição deve responsabilizar-se pela educação dos jovens? A afirmação de que o papel e a obrigação do professor é somente ensinar, abre espaço para que o comportamento e a conduta dos alunos sejam de responsabilidade de outros agentes. Ideia que pode estar sendo alimentada pelo senso comum que leva a crer que entre as instituições socializadoras a polícia ou o Conselho Tutelar, principalmente a polícia, por tratar da segurança, em vista do crescimento da violência e das funções de controle social deva ser o mecanismo legítimo para lidar com a conduta e o comportamento dos alunos, diminuir os sentimentos de insegurança e de medo, além de facilitar o trabalho didático-pedagógico dos professores.

A ideia da policialização da escola (a presença de agentes da segurança pública nos estabelecimentos de ensino) pode ser percebida nos documentos elaborados pela SEJUSP, entre eles o “Plano Estadual de Justiça e Segurança Pública com Cidadania” 2008/2011, embora não esteja explícita como proposta a possibilidade de envolvimento está posta, a exemplo do item que trata das diretrizes estratégicas de segurança, em que destaca a

³³ DEVAUX, Sílvia. Convênio vai incentivar ações de prevenção à violência nas escolas estaduais. **SECOM**. 9 de out., 2007.

Estratégias Setoriais, a ES6 – Combater os desvios de conduta (p.21), podendo, essa estratégia de ação, ser aplicada a casos de indisciplina, de mau comportamento nas escolas. Mas, no Plano de Ações de Segurança do Governo do Estado (PAS)³⁴, em anexo M, elaborado pela SEJUSP e anunciado em 2010, a meta 4 se refere especificamente à escola — Programa de Tranquilidade e Paz as Escolas.

O Programa possibilitou o desenvolvimento de várias ações tendo o objetivo de aumentar a segurança no entorno e no interior das escolas. Para tanto, facilitou a contratação de policiais civis e militares aposentados, cujo retorno às atividades está previsto em decreto³⁵.

O Secretário Adjunto da Segurança Pública, em defesa do retorno de aposentados à atividade através do Programa de Tranquilidade e Paz as Escolas manifestou-se do seguinte modo: “A ideia é trazer para dentro da escola uma pessoa, que consiga colocar ordem e identificar naquela comunidade os problemas de criminalidade que podem ter solução da polícia” (ARAÚJO, 2010. Não paginado). Se, por um lado, a presença dos agentes de segurança pública na escola se apoia na filosofia da Polícia Proativa ou Polícia Comunitária e esta tem a pretensão de trabalhar respeitando o Estado de Direito e, conseqüentemente, os direitos civis, a proposta de envolver policiais aposentados é contraditória, pois eles terão dificuldade em assimilar um modelo de policiamento e de segurança não violento em oposição às ações de repressão, intimidação, autoritarismo, abuso de poder e medo, as quais na ativa executavam com maestria, o que não se coaduna com a filosofia da polícia comunitária, podendo correr o risco de promover mais violência.

³⁴ É um Plano de Ações de Segurança, cujo caráter visa adotar programas, ações, projetos, medidas e operações, que serão desencadeados pela Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública de Mato Grosso, com o objetivo de mitigar os focos e fatores de risco de violência e enfrentar a criminalidade no Estado e atendendo às exigências da FIFA para realização da Copa do Pantanal 2014.

- 1) Programa Cidade Limpa Contra às Drogas
- 2) Programa Patrulhamento na Fronteira Brasil/Bolívia
- 3) Operação Cerco Total
- 4) Programa Tranquilidade e Paz nas Escolas
- 5) Projeto ROTAM
- 6) Programa Proteção à Natureza
- 7) Programa Patrulhamento Rodoviário
- 8) Programa Urbanidade no Trânsito
- 9) Programa Proteção Patrimonial
- 10) Programa de Qualidade no Atendimento às Ocorrências Policiais
- 11) Forças Especiais de Segurança Pública
- 12) Programa Polícia de Proximidade
- 13) Conselho Comunitário de Segurança
- 14) Programa de Desenvolvimento da POLITEC
- 15) Programa de Prevenção do Corpo de Bombeiros Militar

³⁵ Decreto n. 2456, 23 mar., 2009 e disposto na Lei Complementar n. 279, 11 set., 2007 (ver anexo N).

A Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública ao assumir a segurança das escolas possibilitou o envolvimento de instâncias sob sua jurisdição na execução de ações nelas centradas, assim, a Delegacia de Repressão aos Entorpecentes da Polícia Civil criou o projeto Cara Limpa contra as Drogas sob a argumentação de que se o aumento da violência está ligado diretamente ao tráfico de drogas, nas escolas isso não é diferente. Conforme Oliveira (2010a), a Delegada, coordenadora do projeto, declarou que muitos alunos comercializam e usam drogas dentro e nas proximidades das escolas, portanto, o Projeto Cara Limpa contra as Drogas pretende educar e reprimir, e, para tanto, busca o envolvimento de toda a comunidade escolar, na linha de obter informações de cidadãos engajados³⁶.

Peço aos agentes de pátio para que anotem os casos ocorridos nas escolas e repassem à Polícia Civil, pois a DRE possui o Programa ‘ De cara limpa contra as drogas’, que visa justamente combater o uso e o tráfico de entorpecentes (Delegada da Delegacia de Repressão a Entorpecentes, 2009)³⁷.

O projeto da Polícia Civil teve cobertura maior no Estado, saindo do circuito capital e Várzea Grande, sendo implantado em São José dos Quatros Marcos, e sua elaboração contou com dados estatísticos sobre crimes, tráfico de drogas, número de escolas, número de alunos para definir o local ou a região onde seria implantado.

Uma investigação da Delegacia Especializada de Repressão a Entorpecentes (DRE) constatou que alunos são aliciados por traficantes para venderem drogas dentro dos muros escolar. [...] a delegacia faz mapeamento dos pontos de droga instalados próximos a estabelecimentos de ensino. Conforme ele, alguns traficantes que tinham vínculos com alunos de colégios da região central foram presos dentro de investigações da DRE (SECOM, 2009. Não paginado).

As inúmeras ações sociais de prevenção desenvolvidas pela SEJUSP, além dos eventos regionais e internacionais programados pela Secretaria, objetivavam o ingresso do estado de Mato Grosso ao Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI). A adesão, assinada em 2009, assegurou recursos para investir em políticas de segurança com ações sociais, priorizando atividades preventivas (TEIXEIRA, 2009), e orientando as ações da SEJUSP em três dos eixos norteadores das linhas do programa: prevenção, modernização e repressão.

³⁶ Termo que se delineaia como substituto da gíria X9, que significa informante.

³⁷ REWEL (2009b).

Na linha de prevenção estão 17 projetos³⁸ sociais executados por profissionais da segurança pública, dos quais três são desenvolvidos pelo Corpo de Bombeiros e os outros elaborados pela Polícia Militar e Civil. São projetos executados em escolas públicas e dirigidos a crianças e adolescentes ou a alunos encaminhados pelas escolas aos locais de realização desses projetos.

Entre as atividades desenvolvidas pelos projetos destacam-se: aulas de campo, viabilizando maior concentração dos alunos e a fixação de conteúdos ministrados, leituras, educação física, cidadania, sexualidade, meio ambiente e combate à evasão. Essas são atividades que necessitam de profissionais habilitados, assim, teriam os agentes da segurança pública (Civil ou Militar) e o Corpo de Bombeiro competência e habilidades para tratar das questões educacionais a que se propõem? A redução da evasão escolar é um dos objetivos do Programa Escolar da Delegacia do Adolescente (DEA) de Cuiabá. Após a sua execução nas escolas públicas estaduais da Capital, o número de procedimentos instaurados nessa DEA quadruplicou, registrando-se de três a cinco ocorrências por dia, quando era comum um registro por mês. A segunda fase do Programa teve-se a responsabilizar pais e professores que não notificaram as ocorrências.

O trabalho também visa à redução da evasão escolar como forma de minimizar a violência praticada por adolescentes. “O melhor caminho é recuperar esse adolescente. A partir do momento que acaba o vínculo com a escola ele passa a cometer roubos e homicídios”, disse o delegado Paulo Alberto Araújo, titular da DEA (OLIVEIRA, 2010c. Não paginado).

Constatou-se, através da análise de documentos da SECOM e da própria SEDUC, que a Secretaria de Estado de Educação, no período de 2003 a 2010, manteve-se em posição recuada, politicamente deixou que os problemas de violência no ambiente escolar fossem tratados como problemas de segurança. Com isso, a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP) assumiu as ações de enfrentamento do problema e respondeu aos casos de conflito e violência no ambiente escolar frente à mídia, à população, aos pais e aos professores.

O fato de, no período de 2003-2010, terem passado pela pasta da Secretaria de Estado de Educação cinco gestores de partidos e concepções de educação diferentes, somado à renovação da equipe a cada mudança, pode ter dificultado a definição e a execução de ações e

³⁸ Rede Cidadã, PM Júnior, Mão Amiga, Agente Beira Rio, Só Alegria, Biblioteca Comunitária, Polícia com as Crianças, Astral Legal, Siga em Frente, Formando Cidadãos, Capoeira Salvando Vidas, Inclusão Digital, Tenda Cultural, Bombeiros do Futuro, Quatro Estações e Promovendo Cidadania (PROCIN), De cara Limpa contra as Drogas.

o estabelecimento de planos estratégicos de redução e prevenção dos conflitos e da violência no ambiente escolar de cunho mais educacional. A concepção e as ações dos gestores da SEDUC sobre a problemática da violência escolar dependeu do perfil profissional. Verificou-se que os atos da Secretaria de Educação frente aos conflitos e a violência nas escolas, mesmo os direcionados à capital e ao município de Várzea Grande, tiveram orientações variadas.

Gestores e suas equipes entenderam a violência na escola como resultante não apenas dos problemas sociais, mas também específicos da escola, a serem solucionados por ações educacionais. Esses gestores eram educadores, mas duraram pouco tempo no cargo; os outros, de perfil político, encaminharam o problema na perspectiva da segurança, tônica que se manteve durante os oito anos da administração Maggi, em graus diferentes de entendimento da questão, dependendo dos interesses e do perfil de quem assumia a pasta. Assim, embora a equipe da SEDUC tenha desenvolvido ações próprias, como é o caso do Programa Segurança, Disciplina e Qualidade Social na Escola e o Agente de Pátio, ambos possuíam viés na área da segurança.

A percepção hegemônica da violência no ambiente escolar, sob o olhar da segurança, foi consolidada em virtude de crimes — assassinatos, tentativas de homicídio, vandalismo e brigas — ocorridos no interior e no entorno das escolas nem todos praticados por alunos. O fato de a SEDUC não apresentar dados sobre o que acontece nas escolas mato-grossenses, nem ter informações mais objetivas, nem um diagnóstico que pudesse orientar a elaboração de propostas educacionais da sua competência motivou sua aproximação com a SEJUSP.

Em conjunto a SEDUC e a SEJUSP responderam às inquietações da população em relação aos atos de violência no ambiente escolar denunciados pela mídia: enquanto a SEDUC dirigia suas ações para atender os problemas apresentados pelas escolas estaduais dos municípios de Cuiabá e Várzea Grande, a SEJUSP, por sua vez, ganhou espaço incorporando os episódios de violência no meio escolar anunciados pela mídia, nos seus planos e estratégias de ação de segurança.

Os conflitos e a violência nas escolas públicas estaduais da capital e do município de Várzea Grande não apresentavam características tão diversas daquelas exibidas pelas escolas estaduais do interior de Mato Grosso, a não ser pelo fato de episódios fatais, provocados por colegas ou por estranhos no recinto da escola, ocorrerem com maior frequência, mas ainda considerados eventos extraordinários. Pelas características dos conflitos e da violência no conjunto das escolas estaduais, a SEDUC deveria propor ações educacionais — projetos, programas a serem desenvolvidos com os alunos, e cursos de capacitação para os professores que os auxiliassem a identificar as manifestações e a lidar com os conflitos, e a SEJUSP, por

sua vez, deveria executar ações no interior da escola apenas para atender a ocorrência de crimes, de resto o agente de segurança pública deveria atuar de forma intensiva no entorno dos estabelecimentos de ensino, evitando os confrontos entre alunos e o uso e o comércio de drogas.

A SEJUSP, no entanto, representada pelo Comando Geral da Polícia Militar de Mato Grosso (PMMT), foi presença constante na maioria dos eventos públicos programados pela SEDUC para tratar da temática violência na escola e também se colocou para a população na posição de definidora do desenho das intervenções e dos planos estratégicos executados nas escolas públicas estaduais, fato que também pode ter estreita relação com a apresentação da nova imagem da polícia — a Polícia Comunitária — que necessitava de apoio da população, do engajamento dos agentes estatais e de recursos oriundos não só do governo federal, a partir da assinatura de protocolos de intenções³⁹, mas também de organismos internacionais⁴⁰ que reservam aportes financeiros para atender a área de segurança pública. Para a obtenção desses recursos os governos devem assumir o compromisso de reduzir a criminalidade e diminuir a insegurança da população.

Pleitear recursos junto às instituições nacionais ou internacionais significa, além de negociações políticas, ter projetos e ações definidas e em execução. A prevenção da violência por meio de projetos sociais é uma das principais fontes de captação de recursos do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI) do Ministério da Justiça. Assim, os projetos e ações da SEJUSP colocados em execução nas escolas com maior número de alunos em situação de vulnerabilidade social e que apresentavam problemas de violência e de indisciplina, exibem três objetivos, isto é, o de demonstrar para a população a nova face da segurança pública mato-grossense que integra a filosofia da Polícia Comunitária e, portanto, recuperar a credibilidade da sociedade nos organismos da justiça e da segurança, e, ao mesmo tempo, preencher os critérios para captação de recursos⁴¹ e controlar a população.

A filosofia da Polícia Comunitária orientou as ações planejadas da SEJUSP para as escolas com a presença dos agentes de segurança pública nos estabelecimentos de ensino, sem

³⁹ Mato Grosso recebeu investimento na ordem de R\$ 4,5 milhões de reais, recursos provenientes do Fundo Nacional de Segurança executados no exercício financeiro de 2007.

⁴⁰ O Banco Mundial é um das agências que participa com aportes financeiros. Mediante recursos a fundo perdido para a segurança, em cooperação técnica com a Organização das Nações Unidas (ONU), via Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) disponibiliza recursos para as áreas de pesquisa e desenvolvimento da segurança pública.

⁴¹ Em entrevista, o Secretário-Chefe da Casa Civil afirma: “Se formos avaliar em termos de proporção à receita do Estado, nunca houve na história de Mato Grosso um investimento tão grande em Segurança”. Foi investido, em 2010, um bilhão de reais (PETRAGIA, 2010).

a necessidade de solicitação formal da escola, mas a partir dos projetos e programas sociais da SEJUSP que, segundo o Secretário de Justiça e Segurança, [devem ser] planejados e executados simultaneamente e com interatividade com a sociedade (BARBANT, 2007a. Não paginado).

A base comunitária da segurança é um modelo de polícia preventiva e parte da premissa de que polícia e comunidade devem trabalhar juntas para identificar e resolver problemas relacionados à segurança pública com o objetivo da melhoria da qualidade de vida. Para tanto, a polícia preventiva fomenta ações que aproximam polícia e comunidade, através de cursos de qualificação, atividades culturais, palestras, entre outros, gerenciados por profissionais da segurança pública e realizados em estruturas disponíveis na comunidade (BARBANT, 2007b. Não paginado).

No estado de Mato Grosso existem 17 projetos sociais de caráter preventivo, elaborados e implantados pela SEJUSP, que colocam em prática a filosofia de aproximação com a comunidade, atendendo ao objetivo da polícia de recuperar a credibilidade junto à população para alcançar as crianças e os adolescentes da população pobre e, conseqüentemente, atingir sua família, como ação de prevenção.

A nova filosofia da PM encontra dificuldade de compreensão e as atitudes autoritárias e repressivas têm espaço na conduta e nas ações dos agentes de segurança pública de base comunitária que estão à frente de projetos sociais dirigidos às escolas, o que é visível no pronunciamento da coordenadora de um desses projetos, em defesa da nova filosofia da polícia e da formulação e execução de projetos sociais ao afirmar:

Se a polícia estiver à frente de um projeto desse, a sociedade vai se sentir mais segura e resguardada. [...] Para isso, vamos trabalhar com a educação e a prevenção. Educar para não precisar prender, e prender quem não quiser compreender (OLIVEIRA, 2009a. Não paginado).

A maioria dos projetos de prevenção da criminalidade da Polícia Comunitária⁴² desenvolvida nos batalhões, nas delegacias de polícia, envolve crianças e adolescentes que se encontram ociosos.

⁴² O modelo de Polícia Comunitária é uma tendência mundial, partindo do pensamento de que a comunidade, em razão do aumento dos índices de violência no mundo, vem buscando segurança por meio de alternativas que integram ações entre polícia e sociedade. Estratégia organizacional que proporciona uma nova parceria entre a população e a polícia, a filosofia de Polícia Comunitária baseia-se na premissa de que tanto a polícia quanto a comunidade deve trabalhar juntas para identificar e resolver os problemas relacionados à segurança pública, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida na comunidade (CUIABANO, 2010a. Não paginado).

[Segundo o Coordenador da Polícia Comunitária]: Normalmente, quando a criança ou o adolescente fica sem ter o que fazer começa a pensar de forma desorganizada, aí surgem ideias de pequenos furtos. Começa furtando um chinelo na porta do vizinho, depois uma roupa no varal, aí passa para furtos maiores como a bicicleta, motos, carros, e acaba se tornando uma pessoa perigosa para a sociedade. Então, para evitar que isso ocorra os trabalhos de polícia preventiva envolvendo as crianças e adolescentes através dos projetos sociais surgem efeito, principalmente onde existem as bases comunitárias de segurança onde conseguimos congregamos esses projetos dentro de um mesmo espaço (CUIABANO, 2010a. Não paginado).

É possível perceber o direcionamento dos projetos implantados pela SEJUSP para uma parcela da população jovem, que é mais vítima de um processo de exclusão social do que promotora e agente de violência.

É importante mencionar que, no período de 2003-2010, as escolas estaduais⁴³ elaboraram e implantaram projetos que visavam a redução e a prevenção da violência na escola, semelhantes aos desenvolvidos pela SEJUSP, com a competência de profissionais que a instituição escolar requer e para atenderem as necessidades e aos problemas específicos do estabelecimento de ensino sem o apoio financeiro da SEDUC, mas com a promessa de tê-los, o que não se concretizou em muitos dos casos. O não investimento em projetos oriundos das próprias escolas alimentou a presença dos agentes de segurança pública no seu interior através de iniciativas que a própria escola poderia desenvolver se houvesse recursos para tal.

Ao final do governo de Blairo Maggi houve pouca alteração na desigualdade social e regional do Estado, o que se destaca é a consolidação do agronegócio e o fortalecimento do seu grupo político. Nesse sentido, Lopes (2010) afirma que o período compreendido entre 1989-2009 aumentou a participação relativa do Estado no PIB nacional de 0,5% para 1,5%, firmando-se como campeão nacional na produção de grãos, algodão e possuidor do maior rebanho bovino do país, participando com 5% de todas as exportações brasileiras e contribuindo com mais de trinta por cento do saldo da balança comercial do país. Um novo ciclo de desenvolvimento econômico de Mato Grosso se apresenta — economia industrial processadora de alimentos — e pode se consolidar como o mais longo e sustentado de todos os ciclos anteriores que contribuíram para conduzir o estado de Mato Grosso ao respeitável estágio atual no cenário econômico nacional e mundial, mas permaneceu o desequilíbrio econômico, político e social entre as regiões.

⁴³ Escola estadual do município de Primavera do Leste que desenvolveu o projeto “Violência e Indisciplina na Escola” que reduziu em 92% o número de advertências registradas pela escola (RIEHELMANN, 2009c. Não paginado). Escola da rede pública estadual do município de Rondonópolis desenvolve o projeto “Todos pela Paz” elaborado pelos professores (AZEVEDO, 2004. Não paginado).

Embora o Estado tenha quintuplicado o seu Produto Interno Bruto, a situação de pobreza extrema pouco se alterou, não representou melhoria visível das condições e na qualidade de vida da população mato-grossense. O desemprego ainda é um problema a ser resolvido; do mesmo modo, a baixa qualidade do ensino, o analfabetismo e o analfabetismo funcional, principalmente para as regiões que não foram consideradas prioridade política para o governo, a exemplo da região da Grande Cáceres⁴⁴ que engloba treze municípios.

A proposta do grupo político, capitaneado pelo governador Blairo Maggi, de descentralização das ações do governo, não foram cumpridas, a exemplo das metas e das ações desenvolvidas pela SEJUSP que foram intensificadas e dirigidas aos estabelecimentos de ensino da capital e do município de Várzea Grande após o anúncio, em 2007, de que o Brasil sediaria a Copa do Mundo em 2014, motivo pelo qual as ações de segurança se voltaram tão intensamente para os estabelecimentos de ensino, embora a polícia militar nas escolas já se fizesse presente em ações anteriores.

O Plano de Ações de Segurança (PAS), elaborado com quinze metas, objetiva reduzir os focos e fatores de risco de violência e enfrentar a criminalidade atendendo às exigências da FIFA⁴⁵ para a realização da Copa do Pantanal em 2014. Entre as metas destaca-se o Programa de Tranquilidade de Paz nas Escolas, meta de número quatro do PAS, em função da qual se realizou o seminário Educação e Segurança promovido pela SEJUSP e SEDUC, ministrado pela ACADEPOL objetivando orientar professores, diretores, coordenadores e agentes de pátio no enfrentamento da violência no ambiente escolar. Sob a orientação dos agentes de segurança definiram que os profissionais da educação (professores e funcionários) devem atuar como parceiros, aliados, enfim auxiliares (informantes) da polícia.

O informante na perspectiva da filosofia da Polícia Comunitária é chamado de cidadão engajado, o que possibilita um leque de informações, à medida que todos são vigiados por todos, sobre o controle e administração dos agentes de segurança. Sobre esse modo de operar assim se manifestou o Secretário de Justiça e Segurança Pública Diógenes Curado Filho: “Às vezes vemos alunos que estão se iniciando no crime. Precisamos fazer um trabalho que antecipe essas ações. É necessário que façamos um ajuste, um alinhamento com o pessoal que está na ponta” (OLIVEIRA, 2010b. Não paginado). O que está em conformidade com a filosofia da Polícia Comunitária, orientada para a solução de problemas, não para atender

⁴⁴ Grande Cáceres que inclui municípios do antigo território e que, hoje, lhe fazem divisa, Mirassol D'Oeste, Rio Branco, Salto do Céu, Jauru, Porto Esperidião, Pontes e Lacerda, São José dos Quatro Marcos, Araputanga, Reserva do Cabaçal, Figueirópolis, Porto Estrela, Glória D'Oeste e Lambari D'Oeste.

⁴⁵ Federação Internacional de Futebol Associado, do francês: *Fédération Internationale de Football Association*.

ocorrências depois que elas já aconteceram (atuação da Polícia Tradicional ou Polícia Reativa), como afirma COSTA (2004).

Ela deve ser capaz de diagnosticar problemas e antecipar soluções. Para isso deve ser parceira da comunidade na mobilidade de recursos humanos, financeiros públicos ou privados, visando diminuir a violência e a criminalidade a curto, médio e longo prazo. [...] O policiamento comunitário tem a virtude de prevenir aqueles crimes que não são premeditados ou orquestrados por grupos organizados (COSTA, 2004, p.246).

Em março de 2010 assumiu o Governo do Estado, o vice-governador, Sr. Silval Barbosa⁴⁶, em virtude da renúncia de Blairo Maggi para disputar o senado, e, conseqüentemente, ocorreram mudanças no secretariado, assumindo a pasta da Educação uma professora, mas o Secretário de Segurança permaneceu o mesmo. O governador anunciou, em sua posse, a prioridade de seu governo: segurança e saúde. Nesse período, observa-se que o Programa de Segurança, Disciplina e Qualidade Social na Escola da SEDUC já se encontrava desarticulado em virtude do conjunto das instituições reunidas não terem poder de decisão e suas propostas terem dificuldade na execução. Com a mudança de equipe na Secretaria os projetos ficaram à mercê de decisão política para continuidade. Foram muitas as mudanças e junto com elas foram-se as memórias do processo de criação, de discussão e reflexões das propostas executadas e das que não foram implantadas.

4.2 DECISÃO: CONTEXTO EXTERNO

O contexto externo é uma variável determinante na formulação do desenho estratégico das políticas públicas. Segundo Celina Souza (2006), diz respeito à quantificação, à tipologia dos episódios e manifestações de conflito e violência, à demanda (necessidades sociais) e aos apoios políticos e financeiros.

As categorias trabalhadas nesse nível foram:

- 1) Necessidade da presença de agentes de segurança pública no estabelecimento de ensino;
- 2) Perfil dos alunos envolvidos nos conflitos e em violências no ambiente escolar e a relação com a família;
- 3) Critério utilizado para implantação das ações;
- 4) Dados estatísticos do Estado a respeito da violência envolvendo

⁴⁶ Governador Silval Barbosa foi reeleito com 51,2% dos votos válidos para o período 2011-2014.

adolescentes.

A dificuldade em localizar documentos produzidos pela SEDUC foi uma das barreiras que impediu de se ter maior precisão em afirmar que a Secretaria não possuía informações, diagnóstico, levantamento sobre as manifestações de violência nas escolas estaduais que pudessem servir de base para a construção de uma política educacional de redução e prevenção dos conflitos e dos seus desregulamento — microviolência e violência — no ambiente escolar.

Em várias matérias postadas no *site* da SEDUC ou da SECOM, Dirigentes da Educação de diferentes períodos anunciavam a realização de levantamento sobre a violência no meio escolar: em 2002⁴⁷, data anterior à do estudo, anunciou-se a elaboração de um mapa da violência na escola; em 2004, novamente divulgou-se a realização de uma pesquisa sobre o mesmo tema para subsidiar a elaboração de políticas públicas.

PESQUISA – A SEDUC passou para os diretores uma pesquisa contendo perguntas em relação ao aumento dos índices de violência nas escolas; proposta para o desenvolvimento de políticas públicas; e atuação da Polícia Civil e Militar, para serem respondidas e enviadas em dez dias (10/09), para o secretário adjunto de Gestão Administrativa e Financeiro (SAGAF) Ivan Rosa, na SEDUC (LEITE, 2004. Não paginado).

A dúvida é: essas ações foram realmente executadas e, se o foram, atingiram todas as escolas da rede pública estadual ou somente os estabelecimentos de ensino estadual de Cuiabá e Várzea Grande? No ano de 2007, a SEDUC manifestou-se dizendo que faria trabalho de identificação para a Polícia Militar das escolas com maior índice de violência em Cuiabá e Várzea Grande, deduzindo-se, portanto, que não possuía dados das escolas da Capital e tampouco das escolas estaduais dos 141 municípios do Estado⁴⁸.

Foi possível localizar em matéria da Secretaria de Estado de Comunicação Social (SECOM), assinada pela assessora da SEDUC (RIEHELMANN, 2009a. Não paginado), a informação de que em Cuiabá as ocorrências envolvendo alunos por uso de drogas, atos de homofobia, ações de vandalismo contra o patrimônio público e discussão aluno/professor atingiam o percentual de 40%. Já, as brigas tanto em escolas particulares quanto nas públicas (Cuiabá em 2007⁴⁹; Várzea Grande em 2010), no pátio ou na saída das escolas estimava-se o

⁴⁷ Mapa da violência nas escolas a partir dos boletins de ocorrências.

⁴⁸ A Coordenadoria de Projetos Educativos (CPE) especialmente a Gerência de Gestão de Projetos (GEDI) da Secretaria de Estado de Educação não apresentou essas informações quando solicitado.

⁴⁹ Trinta e quatro alunos foram expulsos da escola por protagonizarem cenas de violência em seis vídeos divulgados por eles mesmos na Internet (ROMA, 2007. Não paginado).

percentual de 60% das ocorrências. Esses dados foram publicados por um órgão oficial do governo, sem identificação da fonte e utilizados pela SEDUC para discutir a necessidade da presença policial e a execução de projetos nas escolas.

Neste estudo essa informação serve para referendar a ideia de que a SEDUC não possuía informações, diagnósticos ou levantamento sobre as manifestações de violência nas escolas mato-grossenses que viabilizassem a elaboração de política educacional de redução e prevenção dos conflitos e de seus desregulamentos (microviolência e violência) no ambiente escolar.

Os professores, em reuniões públicas, na presença ou não de autoridades públicas, e em reuniões do Conselho de Classe de suas escolas, normalmente queixam-se de um conjunto de ações praticadas por alunos, compondo uma lista extensa de problemas entre os quais a ameaça de agressão, o tráfico e uso de drogas, a prostituição, a presença de alunos armados dentro da escola e as constantes brigas entre alunos. Essa relação de manifestações tem importância e é útil se esses problemas estiverem identificados por escola, para que se possa produzir ações específicas e pontuais. Cada manifestação dessas requer soluções diferentes, algumas, como a ameaça de agressão a professores, brigas, tráfico ou uso de drogas que não é o problema principal em todas as escolas, precisariam da atuação policial e outras não, como a indisciplina e até mesmo algumas ações de microviolência (pequenas perversões — beliscões, empurrões, insultos, apelidos, gestos obscenos em atitudes de desrespeito, agressões verbais, gozações, implicâncias, provocações, ameaças, intimidações, palavras racistas e de desprezo — podendo utilizar o barulho, a sujeira, a impolidez para constranger, humilhar e deixar a vítima acuada, sem possibilidade de reação).

Para a SEDUC, e para as instituições que compõem a SEJUSP, o termo violência engloba todos os problemas que ocorrem no ambiente interno e no entorno da escola. Conceção esta constatada em entrevista com uma integrante do Programa Segurança, Disciplina e Qualidade de Vida nas Escolas, para a qual a violência escolar não nasce na sala de aula: ela é fruto da realidade social, de problemas sociais, econômicos e familiares que acabam repercutindo nas salas de aula (RIECHELMANN, 2008. Não paginado), o que significa que há uma tendência entre os professores e gestores em considerar todas as ações, incluindo a indisciplina, ações relacionadas ao ato pedagógico, e os crimes que podem eventualmente ocorrer no interior da escola, como reflexo da violência urbana. Para os diretores e gestores, a violência urbana (ações relacionadas à família e às drogas) é a causa principal da violência no interior das escolas, desconsiderando que a escola é um espaço de conflito e de que ela também pode gerar a violência.

As drogas, enquanto causa da violência urbana, vem sendo enfrentada nas escolas de Mato Grosso pelo Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) da PMMT, desde o ano 2000. Embora tenha sido institucionalizado em 2002, pelo Decreto n. 5.651/MT, conforme anexo O, o Programa se estendeu para a maioria dos municípios do Estado de Mato Grosso, atingindo particularmente as escolas da rede pública. Desse modo, acredita-se que a Polícia Militar de Mato Grosso (PMMT) tenha mapeado as escolas no Estado onde o problema exista de modo mais grave, e, em consequência desse monitoramento e das informações o PROERD, realize ações mais pontuais e efetivas, enfim, execute plano estratégico de prevenção, mas, questiona-se: Onde as informações (estatísticas) estão armazenadas e em que ações da polícia nas escolas os dados são utilizados? Diferentemente, a Polícia Civil (PC) utilizou seus dados para justificar os projetos⁵⁰ e para definir as regiões onde seriam implantados.

As brigas entre estudantes tanto no interior da escola quanto no entorno não são frequentes apenas em Cuiabá, mas em escolas de todo o Estado e não somente entre crianças ou adolescentes do sexo masculino, pois isso também ocorre entre meninas, a exemplo de ocorrências em Cuiabá e Várzea Grande, no ano de 2008, e em Sinop e Nova Mutum, em 2010.

As brigas ou as vias de fato que ocorrem no interior das escolas ou no seu entorno não são manifestações contemporâneas, e já foram descritas em trabalhos literários de diferentes épocas e países. Regras escolares desaprovavam tais ações, isto significa que essa ocorrência em ambiente escolar era ato comum, fazia parte do desenrolar dos conflitos. A questão é o tratamento dado a essas manifestações: anteriormente, era um problema a ser enfrentado no contexto educacional através de punições estabelecidas em códigos de conduta e regras escolares, hoje, passou a ser caso de polícia.

As vias de fato, as brigas do ponto de vista penal são transgressões leves, e quando ocorrem na escola devem ser tratadas do ponto de vista educacional e não policial. Enquanto caso de polícia, a questão tem-se sustentado no argumento da facilidade do acesso a esse instrumento letal e do seu pressuposto uso durante o confronto.

Anteriormente, essa possibilidade também estava posta. Na *Ratio Studiorum* esses dois problemas (brigas e armas na escola) foram expostos e definidos os encaminhamentos a serem dados pelos estabelecimentos de ensino caso ocorressem em seu interior. Podendo-se não concordar com a forma de punição (castigos físicos) mas, foram atos descritos e definidas as

⁵⁰ De Cara Limpa Contra as Droga

regras para as penas a serem cumpridas. Hoje, muitas escolas não possuem regras de conduta e as que as possuem não as tornam conhecidas pelos alunos, ou não são cumpridas pelos professores e diretores, fragilizando o papel e a função da escola como protagonista do processo de socialização e formação da cidadania.

É inegável que a violência, as transgressões graves e os crimes no interior e no entorno das escolas mereçam a atenção dos agentes da segurança pública, pois é uma questão de sua competência, mas afirmar que há “violência na escola porque a sociedade está violenta”⁵¹ não é argumento suficiente para justificar a presença da polícia militar na escola.

Crimes ocorrem, no interior das escolas, em maior número na capital, e muitos cometidos por estranhos que invadem a escola ou espreitam os alunos na saída⁵². No contexto geral da violência, os crimes tendo como *locus* o interior das 681 escolas de nível administrativo estadual, sendo 535 urbanas e 146 rurais, são reduzidos e esparsos. São em número pequeno os crimes provocados por arma branca ou de fogo executados por alunos contra seus pares, professores ou funcionários da escola.

Como não há um banco de dados no Estado que reúna informações das Delegacias Especializadas do Adolescente sobre as infrações cometidas por adolescentes e, conseqüentemente, não há como saber se os atos e quais são cometidos por alunos no interior ou no entorno das escolas do Estado, optou-se por realizar levantamento em jornal de circulação estadual, no período de 2003 a 2010, pois atos infracionais no interior das escolas têm repercussão na mídia. Desse modo, pode-se ter uma visão panorâmica no Estado sobre as ocorrências de homicídios e tentativas de homicídios, vandalismo, agressões a professores e brigas envolvendo alunos, tendo como palco a escola ou seu entorno. Assim, foi possível levantar os seguintes eventos por município:

- 1- No município de Cuiabá, em 2003, uma estudante foi morta e um estudante baleado por bala perdida a poucos metros da escola em que estudavam, durante uma troca de tiros entre gangues do bairro; estudante foi baleado na cabeça por outro adolescente que invadiu a escola; estudante é ferido a bala na perna por colega; adolescente apanha⁵³ de integrantes de gangues que invadiram a escola; em 2005, estudante foi baleado, no pátio, por um adolescente que invadiu a escola; em 2006, adolescente

⁵¹ Frase do Promotor da Infância e Juventude pronunciada em reunião do Programa de Segurança, Disciplina e Qualidade de Vida (FERNANDES, 2008c. Não paginado).

⁵² No mês de abril de 2007, um estudante em Cuiabá foi executado no momento em que voltava para casa. Esse episódio envolveu o filho de 16 anos do Secretário de Justiça e Segurança Pública do Estado de Mato Grosso.

⁵³ BONFIM, Suzi. Banalização da violência na escola. **Diário de Cuiabá**, Artigos, 12 out.,2003.Disponível em:<<http://www.diariodecuiaba.com.br/detalhe.php?cod=156961>> Acesso em:17 dez.,2010.

entrou na escola e na sala de aula golpeou à faca seu desafeto; em outra escola, um grupo de rapazes pulou o muro e espancou um aluno; estudante foi baleado por colega no pátio da escola; em 2007, estudantes de duas escolas enfrentaram-se e no confronto espancaram um aluno; no Colégio Militar⁵⁴ três alunos agrediram colega; em 2008⁵⁵, estudantes entram em confronto em espaços públicos a exemplo do que ocorreu na Praça do centro de Cuiabá;

- 2- Na cidade de Várzea Grande, em 2003, aluno é esfaqueado na escola; brigas entre alunas de escolas diferentes em 2008;
- 3- No município de Barra dos Bugres, em 2003, estranhos invadem escola;
- 4- Em Nova Brasilândia, em 2004, a escola foi cenário do assassinato de um professor pelo pai de aluna de 14 anos;
- 5- Na cidade de Juruena, em 2005, vândalos incendiaram, na madrugada, a escola Estadual D. Aquino Corrêa;
- 6- No município de Querência⁵⁶, em 2006, um estudante matou colega com tiro no interior da escola;
- 7- Rondonópolis⁵⁷, em 2010, a microviolência tem-se apresentado como o principal problema, especialmente através de atos de humilhação entre pares.
- 8- Em Sinop — briga entre alunas em 2008.
- 9- Em Nova Mutum — brigas entre alunas em 2010.

No município de Cáceres, no período de 2004 a 2010, dados obtidos na Delegacia do Adolescente⁵⁸ revelaram 35 tentativas de homicídio e 12 homicídios praticados por adolescentes ou tiveram envolvimento desses. Nenhuma escola nesse município foi palco desses atos infracionais, o que sustenta a afirmação do coronel da PMMT de que “a violência nas escolas é uma exceção e não a regra”, ao ser questionado sobre a existência de ocorrências nas unidades escolares de todo o Estado (FERREIRA; AZEVEDO, 2006. Não paginado).

⁵⁴ CHAGAS, Aline. Detenção de alunos um dia após briga. **Diário de Cuiabá**. Cuiabá. 19 dez.,2007. Disponível em: <<http://www.diariodecuiaba.com.br/detalhe.php?cod=305571>> Acesso em: 20 abr.,2009.

⁵⁵ “Na manhã de segunda- feira, em uma confusão na área da Bispo Dom José, cerca de 40 estudantes entram em confronto e sete estudantes (sendo seis com menos de 18 anos) e um de 19, foram encaminhados ao centro Integrado de Segurança de Cidadania do verdão para prestarem declarações” (NEVES, 2008).

⁵⁶ ROSA (2006b, p.3).

⁵⁷ SODRÉ (2010).

⁵⁸ Dados obtidos dos relatórios das pesquisas: “Brincadeiras que humilham: manifestações de incivilidade” e “Conflitos e violências em escolas públicas estaduais em uma região de fronteira, Cáceres/MT: a percepção dos professores” UNEMAT, (2007;2010).

A partir do levantamento das matérias de jornais e os dados obtidos da cidade de Cáceres arrisca-se a afirmar que a violência, ações descritas nos dispositivos legais⁵⁹, especialmente o homicídio em unidades escolares não são eventos comuns e poucos são praticados por alunos contra colegas. São mais frequentes os crimes praticados por estranhos ao ambiente escolar, ação que pode ocorrer em qualquer outro lugar.

A ideia hegemônica entre os *decisores* (representantes da SEDUC da SEJUSP e dos integrantes do Programa, Segurança, Disciplina e Qualidade de Vida⁶⁰) sobre as ações de redução e prevenção da violência nas escolas é de que o processo didático-pedagógico não é motivador dos conflitos e de seus desregulamentos, mas, sim, a violência urbana (ações relacionadas ao crime), a que vem de fora da escola.

Caso se tenha a mesma compreensão de violência relacionada ao crime, mais especificamente ao homicídio, e se a maioria dos casos são provocados por ações de estranhos que invadem o recinto escolar premeditadamente ou em virtude da ocasião, o que poderia ser evitado com ações que não necessitam da presença constante da polícia no interior da escola, mas a permanência de porteiro no estabelecimento de ensino para controlar a entrada e a presença de estranhos ao recinto, pergunta-se: o que justifica a presença de policiais nos estabelecimentos de ensino, quando ações como a obrigatoriedade do uso do uniforme, o patrulhamento escolar mais frequente no entorno da escola, presença de porteiro ou vigia (o que já está assegurado em lei) podem prevenir crimes no seu interior?

A violência urbana, reflexo da desagregação familiar⁶¹, uso e comércio de drogas, é o que tem justificado e sustentado o envolvimento dos agentes de segurança pública nos estabelecimentos de ensino estaduais e no processo de formulação das ações de redução e prevenção da violência. Isso se soma aos interesses do Governo do Estado em implementar a filosofia da Polícia Comunitária, em que o agente de segurança pública está próximo da comunidade (escola), isto é, ao mesmo tempo articular a política de segurança com ações sociais de prevenção, direcionadas às crianças e aos adolescentes, sem abrir mão das ações de

⁵⁹ Tipos de crime: Crimes contra a pessoa destacando o homicídio e a lesão corporal. Crime contra a honra em destaque a calúnia, a difamação e a injúria. Crime contra a dignidade sexual, o estupro. Crimes contra o patrimônio, entre eles: roubo, furto. Crimes contra o bem público: incêndio e explosão e Crimes econômicos: estelionato, fraude, lavagem de dinheiro.

⁶⁰ “foi descartado que a violência raramente tem origem na escola, mas sim que é provocada por problemas sociais que ocorre em seu entorno”. Pronunciamento em reunião do Programa, Segurança, Disciplina e Qualidade de Vida (FERNANDES, 2008b. Não paginado).

⁶¹ O Secretário Adjunto de Assuntos Estratégicos da SEJUSP, no período de 2009 afirmou: “O problema da segurança pública hoje deve-se a falência da família, e os projetos sociais vem reerguer essa instituição. Todas as frentes da segurança pública têm que trabalhar o preventivo, trabalhando a criança e o adolescente” (CUIABANO, 2009. Não paginado).

repressão. Essa estratégia se apresenta como crédito para aportes financeiros do Governo Federal e de instituições internacionais.

Os 17 projetos sociais de prevenção da SEJUSP priorizam as escolas consideradas mais violentas e, na ação de prevenir, cada órgão da SEJUSP — Corpo de Bombeiro, Polícia Civil e Polícia Militar — tem projetos próprios dirigidos a crianças e adolescentes, elaborados, implantados e implementados, em sua maioria, em Cuiabá e Várzea Grande.

O exposto até aqui gera outras indagações: por que a atenção do governo do Estado, através da SEDUC e da SEJUSP, se concentra na capital e no município de Várzea Grande, sabendo-se que os conflitos/agressões nas escolas estaduais de mato-grossenses praticadas por alunos contra colegas, professores e funcionários se assemelham na maioria das escolas estaduais urbanas? Por que o PROERD de Cuiabá e Várzea Grande recebeu recursos na ordem de quinhentos mil reais e não as outras cidades, como Cáceres, Mirassol do O’este, Porto Esperidião, Pontes e Lacerda, Quatro Marcos, Vila Bela da Santíssima Trindade e Comodoro, nem tanto pela ocorrência de conflitos e violência nas escolas estaduais dessas localidades geradas pela consumo e uso de drogas, mas por se localizarem próximas à fronteira com a República da Bolívia, por onde a droga chega e abastece a capital, o município de Várzea Grande e o restante do país?

Observou-se que a SEDUC, no período estudado, mobilizou-se, realizando discussões e seminários sobre violência nas escolas, quando provocada por eventos ocorridos no interior delas e que mexeram com a opinião pública e a imprensa, a exemplo dos atos infracionais e crimes ocorridos no interior da escola ou no seu entorno, principalmente na capital, em 2003, 2005, 2006, 2007, 2008 e 2010.

A cada episódio de violência explícita na escola retomavam-se as conversações entre gestores da SEDUC e da Polícia Militar sobre a segurança nas escolas públicas estaduais de Mato Grosso, além de reeditarem o ciclo de Seminários e reproduzirem as mesmas discussões de prevenção à violência. Nesses Seminários, promovidos pela SEDUC, reafirmavam-se ações e projetos assistenciais já em execução, redefinia-se o planejamento estratégico das Patrulhas Escolares, ampliava-se a área de abrangência para atingir mais escolas, e reconheciam-se as ações desenvolvidas pela SEJUSP, a exemplo do Projeto Rede Cidadã — executado pela Polícia Militar.

O projeto tem como função principal a aproximação com a comunidade por meio de atividades esportivas, culturais e de lazer. Ele é realizado em bairros onde são registradas mais ocorrências de crianças e adolescentes em situação

de risco' informou a coordenadora do projeto, tenente-coronel Zózima Sales, durante palestra feita no seminário (MEDEIROS, 2007b. Não paginado).

O problema dos conflitos e dos seus desregulamentos dimensionado pelo termo violência na escola não só foi objetivo de reflexão do executivo e da sociedade civil, mas também o legislativo envolveu-se com a questão.

O poder legislativo do Estado, em várias ocasiões, tomou parte do assunto, discutindo, nas comissões, os Projetos de Lei (PL) de prevenção à violência nas escolas. Em 2004, foram dois PL de diferentes partidos: um autorizava o governo a criar campanha permanente de combate à violência nas instituições de ensino da rede pública estadual; o outro instituiu a Política de Prevenção à violência contra Educadores de Ensino do Estado de Mato Grosso, ambos arquivados. Em 2006, o primeiro secretário da Assembleia Legislativa (AL/MT) criou o projeto de lei - Programa Paz na Escola, cuja tramitação na casa foi interrompida.

Em 2007, a Mesa Diretora da AL/MT aprovou o Projeto de Lei de n. 592/2007 que dispunha sobre o Programa Paz na Escola de ação interdisciplinar, com o objetivo de prevenir e refutar qualquer tipo de violência e o uso de drogas nas escolas estaduais da rede pública. Nesse mesmo ano, a Comissão de Educação, Ciência, Tecnologia, Cultura e Desporto, da Assembleia Legislativa do Estado promoveu o debate com a sociedade sobre a violência na escola, após a assinatura do Termo de Cooperação entre a SEDUC e a SEJUSP, com liberação da SEDUC de aporte financeiro de um milhão de reais para a SEJUSP⁶². Naquela oportunidade não houve, por desinteresse de alguns e interesse de outros, manifestação dos políticos — prefeitos, vereadores ou deputados estaduais — de outras regiões e municípios sobre os generosos recursos da SEDUC repassados à SEJUSP, destinados apenas às cidades de Cuiabá e Várzea Grande, deixando de aplicar os poucos recursos da educação na capacitação de professores e em projetos de prevenção ao conflito e à violência na escola estendido a todo o Estado.

O poder público cacerense não se manifestou a respeito desse fato e dificilmente o faria, pois o município, desde 1999, não elege representante para a Assembleia Legislativa, o que reduziu sua influência⁶³ no cenário político estadual e o que tem inviabilizado projetos e

⁶² O termo de Cooperação Técnica entre a SEDUC e a SEJUSP com aporte financeiro para os projetos da SEJUSP, é questionável do ponto de vista administrativo, considerando-se que parte da verba da educação que é mínima foi transferida para outra pasta quando esse mesmo aporte financeiro poderia ser usado para o desenvolvimento e financiamento de projetos próprios da Secretaria, com o mesmo fim.

⁶³ “Todos tentam emplacar o nome e sonham em recuperar a representatividade política da Grande Cáceres. A missão não é nada fácil, afinal há 16 anos o município não elege um deputado” (SANCHES, 2010. Não paginado).

deixado espaço para que matérias importantes para o município sejam decididas segundo critérios e interesses de deputados de outras regiões do Estado.

No ano de 2009, deu entrada na Comissão de Educação, Ciência, Tecnologia, Cultura e Desporto da Assembleia Legislativa de Mato Grosso o PL n. 524/09 que autorizava o governo a incluir na grade curricular do ensino fundamental da rede pública — como disciplina complementar — o PROERD. E em 2010 foi encaminhado o PL contra o *Bullying* nas escolas, sendo arquivado pela Comissão de Constituição e Justiça da Assembleia.

A justificativa apresentada para o arquivamento dos projetos de lei, e até mesmo a morosidade na implantação daqueles que foram aprovados, é a de que geram gastos ao Poder Executivo e destaca-se que a maioria deles é de cunho educacional.

À medida que a SEDUC se mantinha insensível e desinteressada a respeito da problemática da violência no meio escolar, outras instituições assumiram o espaço e formularam projetos que imprimem concepções e visões sobre o problema do ponto de vista de suas competências, além do fato de existirem várias ações de governo desarticuladas, podendo causar desconforto entre as instituições, por exemplo, o PROERD e o projeto “De Cara Limpa Contra as Drogas” — o primeiro de responsabilidade da Polícia Militar e o outro da Polícia Civil, mas ambos objetivam a prevenção contra as drogas e a violência.

4.3 DECISÃO: RETÓRICA DOS GESTORES

As diretrizes estabelecidas pelas forças gestoras do Estado definem as concepções sobre as quais a política pública é formulada, sustentadas pelo contexto externo e pela retórica dos gestores, capaz de convencer as pessoas usando os conceitos culturais dominantes.

O item retórica dos gestores tenta captar o pensamento e a percepção sobre a violência na escola que define e sustenta o traçado da política pública defendida pelo governo do Estado. É importante destacar que os gestores pesquisados— diretores das escolas estaduais e policiais militares — são da cidade de Cáceres, porque entendeu-se que a base discursiva que sustenta a parceria entre a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP), na formulação e na execução das ações da política de redução e prevenção dos conflitos e da violência em ambiente escolar, conta não somente com o Centro Político Administrativo do Estado que se localiza na Capital e se estende ao município de Várzea Grande, mas com o apoio que se distribui diferentemente por grupos e regiões.

É preciso conhecer a base retórica que não é totalmente hegemônica, mas que contém elementos de unidade e garantem a formulação das propostas segundo os interesses do grupo político dominante no Estado.

Para a sistematização e a análise dos resultados dos questionários respondidos pelos diretores e policiais militares, utilizaram-se as categorias anteriormente definidas:

- 1) Violência urbana e os conflitos na escola;
- 2) Conflitos, violência e o uso ou comércio de drogas nas escolas;
- 3) Características e motivações dos conflitos e da violência nas escolas;
- 4) SEJUSP e a violência escolar;
- 5) Agentes de segurança pública no estabelecimento de ensino;
- 6) Medo da violência no ambiente escolar;
- 7) Perfil dos alunos envolvidos em conflitos e violências no ambiente escolar;
- 8) Juventude e violência.

4.3.1 Violência Urbana e os Conflitos na Escola

Para os gestores da SEDUC e da SEJUSP os conflitos e a violência que ocorrem no interior da escola são reflexos da violência urbana. Por sua vez, os agentes da segurança pública do município de Cáceres referendam a posição dos gestores, manifestando a ideia de que a escola passou a ser palco de ataques à lei e à ordem pública desencadeados pela violência urbana em consequência do consumo de drogas e da violência familiar, resultando em crimes ou atos infracionais no interior dos estabelecimentos de ensino. Eles expressam alto nível de gravidade a violência no ambiente escolar.

[...] a violência nas escolas é consequência daquilo que acontece fora da escola. Então, precisamos desenvolver não só a ação policial de repressão as drogas a outras fontes motivadoras, mas também a toda uma discussão nas relações familiares, vínculo familiar, direção de escola, professores, servidores e pais. (Secretário de Estado de Justiça e Segurança Pública, 2005)

O crescimento indiscriminado da violência está vinculado diretamente ao consumo de álcool ou de outras drogas. A raiz de todos os males que a sociedade enfrenta é a questão dos entorpecentes. (Secretário do Estado de Justiça e Segurança Pública, 2007)

[...] não há escola violenta, mas os atos de violência da sociedade é que são reproduzidos nas instituições de ensino. (Secretário de Estado de Educação, 2008)

O problema da violência no ambiente escolar há muito deixou de ser apenas indisciplina e pequenos desentendimentos, a cada dia ganha proporções maiores. A escola passou a ser palco de ataques relativamente sérios à lei e à ordem pública. (P1)

[...] a violência urbana motiva diferentemente a ocorrência dos conflitos na escola, sendo que esses conflitos tem (sic) em sua grande maioria como fator desencadeador a problemática das drogas, violência familiar entre outros aspectos. (P7)

Para os diretores das escolas estaduais de Cáceres, a leitura do problema é feita sob outro viés: a relação da violência urbana com os conflitos e a violência no ambiente escolar ocorre através de transgressões leves ou contravenções causadas por desavenças, disputas, rixas que acabam em brigas (vias de fato) que podem irromper no interior da escola ou em seu entorno, sem ter relação com comércio ou uso de drogas.

A violência urbana e conflitos que ocorrem nas escolas de Cáceres são comuns quanto à 'rixa', inicia na rua por causa de disputas amorosas, amigos ou grupo e acaba por tentar 'resolver' nas salas de aula, no pátio ou mesmo em frente às escolas. (D2)

A diferença na percepção dos agentes policiais e dos diretores das escolas sobre a relação entre a violência urbana⁶⁴ e os conflitos e a violência que ocorrem no interior das escolas estaduais está no grau de gravidade. A ideia expressa na resposta dos segmentos é de que a violência social ou urbana pulou o muro das escolas e se instalou em seu interior. A diferença das concepções, principalmente dos diretores das escolas, está na motivação e na gravidade dos atos praticados. Os gestores governamentais e os agentes de segurança pública traçam um perfil criminal dos episódios que ocorrem nas escolas, relaciona-os ao tráfico e ao consumo de drogas e também à violência doméstica. Para os diretores das escolas cacerenses os episódios de violência que ocorrem na escola estão relacionados a futilidades, coisas pequenas.

É preciso destacar que a percepção dos Secretários de Estado de Educação do período de 2003-2010 sobre a violência na escola, embora semelhantes, elas se diferenciam no tratamento dado à questão, em que alguns secretários de educação, de perfil político, se aproximaram mais das concepções da SEJUSP sobre a violência no meio escolar, do que outros.

A maioria dos diretores pesquisados afirmou que nas suas escolas não desenvolvem projetos com objetivo específico e pontual de reduzir e prevenir a violência no interior e no entorno da escola, elaborados por iniciativa dos professores, nem os de iniciativa da SEJUSP,

⁶⁴ A violência urbana constitui um conjunto de violências tipificadas pelos crimes contra a pessoa e contra o patrimônio que se manifestam em qualquer espaço das cidades, sejam elas de pequeno, médio ou grande porte.

com exceção das ações da PM relativas ao PROERD que vem se desenvolvendo desde 2002. Também apontaram o turno vespertino, na maioria das escolas, como o período em que os conflitos e a violência ocorrem com maior frequência.

4.3.2 Conflitos, Violência e o Uso e Comércio de Droga na Escola

Sobre o uso e/ou comércio de drogas (lícitas ou ilícitas), os agentes policiais insistiram em afirmar que esse é o motivador principal da violência urbana e da violência que acontece dentro e no entorno dos estabelecimentos de ensino.

É importante ressaltar que a violência escolar não é desacompanhada de outros fatores. Não é algo que surge dentro da sala de aula, muitos casos de violência têm relação estreita com as drogas. (P1)

Atualmente a problemática das drogas é um dos principais desencadeadores da violência de maneira geral, é tanto o uso de drogas quanto o tráfico tem sido fator determinante no aumento da violência escolar. (P5)

Já faz algum tempo que as drogas fazem parte do ambiente escolar, apesar de muita coisa ter sido feita para combatê-las, a sensação que temos é que o número de pessoas que entram por esse caminho é crescente, sua iniciação é cada vez mais precoce e com drogas cada vez mais pesadas. Muitas crianças têm a sua iniciação estimulada pelos seus próprios pais, quando fazem uso de drogas lícitas. (P9)

Os diretores, por sua vez, não são tão taxativos. Alguns afirmaram que o problema nas suas escolas não são as drogas (uso ou comércio); outros disseram que esse não é um problema que se verifica entre seus alunos, mas com os ex-alunos (concluintes e evadidos), moradores do bairro que se posicionam frente à escola por diferentes motivos, incluindo a ação de comércio e de aliciamento. O uso e o comércio de drogas e o porte de arma, para os diretores, não parece ser algo que se apresente visível no interior das escolas estaduais de Cáceres. O que é emblemático, pois Cáceres é considerada o corredor do tráfico de drogas e de armas. Mas se está presente nas escolas, por medo os professores e diretores assumem atitudes de indiferença e omissão.

A relação são (sic) de alunos egressos que já se encontram sendo “usuários” mantêm o narcotráfico tentando adquirir novos ‘clientes’ tentando a todo custo passar sua mensagem e em muitos casos obtém sucesso. (D2)

Em nossa escola acontece alguns conflitos que normalmente são resolvidos e não descambam para a violência, e esses conflitos não têm relação alguma com o uso ou comércio.(D6)

Percebe-se que os policiais apontam atos infracionais graves — o comércio de drogas — enquanto os diretores destacam transgressões que não possuem a dimensão criminal. A diferença de leitura da realidade escolar cacerense, entre policiais e diretores pesquisados, pode estar na lente utilizada para ver a mesma realidade, pois enquanto os diretores utilizam uma lente embaçada e têm dificuldade em caracterizar as manifestações de conflitos e de violência que ocorrem em suas escolas, os agentes da segurança pública utilizam lentes de aumento que potencializam as ações, podendo ver nas rixas e empurrões disputas entre rivais pelo espaço na venda de drogas.

4.3.3 Características e Motivações dos Conflitos e da Violência nas Escolas de Cáceres

Abordar o tema da violência nas escolas é uma tarefa que exige cuidado e precisão. “Quando se fala sobre violência na escola, estamos nos referindo a que tipo de violência?” (CUBAS, 2006, p.23). Ou, quais as manifestações que ocorrem na sua escola? De modo geral, pode-se traçar um mapa do que ocorre na maioria das escolas, cientes de que em cada uma delas o perfil das manifestações se mostra diverso. Essa diferença é consequência da clientela, da localização, da estrutura física, da formação dos professores, do projeto pedagógico e atuação da gestão, enfim, de um conjunto de variáveis que influenciam as características dos conflitos e dos atos de violência no ambiente escolar.

O documento 2011 do CONAPEE⁶⁵ — Texto-base do Diagnóstico das Políticas de Educação em Mato Grosso, 2007-2010 e para Avaliação do Plano Estadual de Educação — aponta a necessidade de melhoria na estrutura física das escolas como condição necessária ao processo educativo: salas climatizadas, ventilação, espaço físico e laboratórios para desenvolvimento de projetos, quadra de esporte e material para as várias modalidades de esporte. As melhorias apontadas como necessárias nas escolas da rede estadual de Mato Grosso podem contribuir para a diminuição dos diferentes embates que ocorrem no ambiente escolar. A estrutura física é um aspecto que tem sido apontado por vários pesquisadores como fator determinante dos conflitos e seus desregulamentos nas escolas.

Acredita-se que tanto os gestores da SEDUC quanto os da SEJUSP não possuem dados sobre as manifestações (características) dos conflitos e da violência que ocorre nos estabelecimentos de ensino da administração estadual. E cada escola possui procedimentos diferentes sobre as ações referentes à conduta e ao comportamento dos alunos (notifica a

⁶⁵ Texto de convergência do Congresso Nacional do Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Educação.

família para comparecer à escola; utiliza caderno para registrar as ações; os mantém na sala da diretor para pensar sobre o feito, dependendo da gravidade chamam o Conselho Tutelar ou a policia militar).

Verificou-se a unanimidade existente entre estes gestores (da SEDUC e da SEJUSP) e também entre os agentes de segurança pública e os diretores participantes da pesquisa de que a família se encontra entre as causas dos conflitos e da violência em ambiente escolar. A família é considerada responsável pelos conflitos e a violência no ambiente escolar. É a família que não impõe limites, não se dedica a desenvolver valores nos seus filhos, não os educa.

A partir das respostas dos entrevistados não foi possível perceber a caracterização ou tipologia dos conflitos e dos atos de violência que ocorrem nas escolas cacerenses tanto do ponto de vista dos diretores quanto dos policiais. Os diretores não souberam especificar a violência que ocorre em suas escolas e os policiais a descreveram de forma abrangente.

Os diretores apontaram diferentes motivações para os conflitos e a violência. Alguns disseram que a motivação são as questões pessoais e rixas, além de manifestarem ideias conservadoras e preconceituosas sobre juventude e família.

Sem apoio pedagógico para lidar com os conflitos e a violência, os diretores, em sua maioria, responsabilizam unicamente a família pela educação dos seus alunos. Os policiais apontaram a família, o tráfico de drogas ou a dependência química como motivadores da violência.

São várias as características, com, violência entre os alunos, agressão dos estudantes contra os professores e comportamento agressivo de maneira geral, com as mais variadas motivações desde a um pequeno desentendimento a dívida por conta de drogas. (P5)

E a família, como elemento motivador dos episódios na escola, unifica os discursos tanto dos gestores da SEDUC e da SEJUSP quanto dos diretores e dos policiais.

Algumas características e motivações que levam alunos da nossa escola ao conflito e violência são oriundas de desagregação familiar, falta de educação básica familiar, as relações penais e com os outros. (D6)

Família, é neste núcleo que as crianças e jovens adquirem os modelos de conduta que exteriorizam. A pobreza, violência doméstica, alcoolismo toxicodependência, promiscuidade, a desagregação dos casais, ausência de valores, detenção prisional, permissividade, demissão do papel educativo dos pais, etc., são as principais causas que deterioram o ambiente familiar e escolar. (P3)

Baixa renda econômica, família desestruturadas, falta de orientação, atribuir à escola toda a responsabilidade pelo educando inclusive sobre sua educação, o que deveria vir de berço. (D2)

[...] existe ainda o total desinteresse dos pais que se omitem e delegam à escola a total responsabilidade de educar seus filhos esquecendo-se de seu papel no desenvolvimento e formação deles. (D8)

A desestruturação da família apontada pelos gestores pesquisados, posta como uma das variáveis dos conflitos e da violência no meio escolar, pode ser tão-somente a visibilidade dada hoje aos diferentes tipos de família, que vai além da nuclear (concepção burguesa de família, culturalmente aceita). Hoje, se apresentam famílias monoparentais, homoparentais, ou famílias por agregação. O fato de alguns alunos não pertencerem a um modelo nuclear de família não significa que não lhes seja garantida segurança econômica, o abrigo (casa), o aconchego e valores tal como se pressupõe que uma família nuclear garanta.

O que se apresenta como família de muitos alunos das escolas públicas cacerenses são outros arranjos e formas de sociabilidade proporcionadas por diferentes modelos, o que não significa que esse fato determine o comportamento dos alunos. É oportuna, portanto, a citação de Goody (1982):

[...] chega-se à conclusão de que, em todas as sociedades estudadas, os pais biológicos têm um papel indiscutível: o de fornecer à criança uma identidade social através da noção de filiação biológica. No entanto, outras responsabilidades paternas, tais como alimentar a criança, ensinar e encaminhá-la neste ou naquele ofício, podem ser muito bem realizadas por pessoas que não são os pais biológicos. No modelo conjugal moderno, a grande maioria de responsabilidades paternas se concentra no casal de genitores. Porém, em muitas sociedades as funções paternas são divididas entre “pais” e “mães”. Estes, considerando que o bem-estar da criança é inseparável do bem-estar do grupo, teriam dificuldade em compreender preocupações sobre a “formação psicológica” da criança. Ainda assim, é interessante anotar que uma antropóloga, intrigada pelo **alto índice de crianças em circulação entre os Gonja, aplicou testes psicológicos para compará-las com as que estavam sendo criadas pelos próprios genitores. No que se refere ao equilíbrio emocional e ao sucesso social, ela não conseguiu descobrir nenhuma diferença significativa** (apud FONSECA, 1999, p.71, grifo nosso).

O resultado da pesquisa da antropóloga (FONSECA, 1999) desfaz a concepção de que o conflito e a violência na escola são consequências da desestruturação familiar associada ao fato de a criança ou do adolescente serem criados por avós, tios, por um dos genitores ou circular entre diferentes parentes tanto do lado materno quanto paterno e até mesmo receber abrigo de vizinhos. Mas, segundo os entrevistados, é esse o fato que contribui para o desequilíbrio emocional da criança e a sua falta de valores.

Em seus estudos, Pinheiro e Almeida (2003) afirmam que a influência dos pares e da comunidade chega a ser mais importante que a influência da própria família em determinar o

comportamento futuro das crianças, e, nesse sentido, a atitude da escola e dos colegas é muito mais determinante sobre a conduta, comportamento e valores dos indivíduos do que o modelo de família.

Não se deve esquecer que a família é apenas uma das instâncias de socialização da criança, sendo muito frequentemente suplantada, desde a pré-adolescência, pela escola, pela mídia e, sobretudo, pelos amigos e conhecidos. Este fator se mostra especialmente relevante no Brasil, onde a família estruturada é mais ficção (*sic*) do que realidade nas comunidades pobres, porque muitas famílias são dirigidas pela mulher ou, frequentemente, pelos filhos mais velhos (PINHEIRO; ALMEIDA, 2003, p. 20-21).

Independente do tipo de organização familiar, a desagregação é efeito da negligência institucional e social, somada ao neoliberalismo que ameaça a família em sua função de subsidiar economicamente seus membros, a injustiça social, o desemprego, o racismo e as iniquidades socioeconômicas. O fato importante e que deve ser considerado é de que na contemporaneidade os direitos das crianças e dos adolescentes encontram-se mais garantidos, incluindo a proteção contra a violência no seio da família. É preciso proteger crianças e adolescentes e a escola é um espaço importante de denúncia⁶⁶ de violação dos seus direitos, e também de regras internas claras e projetos que os façam se sentir acolhidos e bem-vindos a um local que lhes proporcione prazer e não mais sofrimento.

Caracterizar os episódios de conflito e de violência é importante para a formulação da política pública de redução e prevenção da violência no ambiente escolar. Sabe-se que as manifestações que ocorrem no interior dos estabelecimentos de ensino não são da mesma tipologia descrita nos dispositivos legais (homicídios, tentativas de homicídios, suicídios, lesão corporal, porte de arma, posse e tráfico de drogas, ameaças, rixas), embora esses crimes possam ocorrer na escola ou em qualquer lugar. Portanto, essa é uma discussão que merece atenção por parte dos diretores em suas iniciativas de prevenção da violência em ambiente escolar e no apoio a ações de governo.

O termo violência usado por gestores e professores para designar as ações que ocorrem no interior das escolas engloba um rol de atos que vão do homicídio aos rituais de humilhação, e pode criminalizar padrões de comportamento comuns no ambiente escolar, por exemplo, a indisciplina, conduta que integra o processo pedagógico, embora seja ato

⁶⁶ “No âmbito policial e jurídico, os termos queixa-crime e denúncias designam o mesmo procedimento, apenas diferenciando o agente que o faz, sendo a queixa-crime [exposição do fato criminoso, feita pela parte ofendida para iniciar processo contra o autor ou autores do crime] de âmbito privado e a denúncia geralmente formulada pelo Ministério Público” (ROCHA, 2010, p.98).

provocador que pode levar a ações de violência e também banalizar os atos de microviolência pelo fato de não deixarem marcas.

A violência urbana como motivo dos conflitos e da violência no meio escolar, identificada pelo uso e o comércio de drogas e pela violência familiar, constituem-se argumento que referendam a entrada e até mesmo a permanência da polícia no interior dos estabelecimentos de ensino. Entretanto, o uso e o comércio de drogas não foram mencionados pelos diretores das escolas estaduais de Cáceres, para os quais a violência urbana tem reflexos na escola através de transgressões de menor gravidade, além de relacioná-la à desestruturação da família.

O levantamento realizado na Delegacia Especializada do Adolescente (DEA) de Cáceres dá a dimensão aproximada da tipologia dos atos infracionais cometidos por meninos e meninas em idade escolar, enfim, praticados por adolescentes residentes em Cáceres e a identificação das infrações cometidas na escola.

A violência cometida por adolescentes na cidade de Cáceres desde a criação da DEA⁶⁷, da década de 1990 até 2010 vem mantendo o mesmo desenho, em cujo contorno o furto apresenta o maior número de ocorrências, e o homicídio o menor, havendo atos infracionais que, nesse período, alternaram-se de posição, a exemplo do ato de dirigir sem carteira de habilitação que está na segunda posição e o roubo em terceiro lugar, em 1997⁶⁸. No período de 2010, as posições se invertem, conforme mostra a Tabela 4.

Tabela 4 — Comparativo das tipologias dos atos infracionais registrados na DEA no ano de 1997 e no período de 2004-2010.

Ordem	Atos Infracionais	1997*	2004-2010 (DEA)**
1	Furto	21	285
2	Dirigir sem carteira de habilitação	09	112
3	Roubo	15	81
4	Porte da Arma (branca/fogo/garrucha)	14	64
5	Vias de fato/Brigas	05	49
6	Comércio de drogas	-	35
7	Tentativa de homicídio	10	35
8	Desacato/Ameaça	05	22
9	Perturbação da Ordem	04	14

⁶⁷ Com a promulgação da Lei n. 8.069, em 13 de julho de 1990, que criou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foi implantada, em 09 de fevereiro de 1991, a Delegacia Especializada da Infância e Juventude (DEIJ) que, nos dias atuais, é conhecida por Delegacia Especializada do Adolescente (DEA), especializada em apurar atos infracionais praticados por adolescentes. No mesmo ano foi criada, no Fórum da Comarca de Cáceres, a Vara da Infância e Juventude junto a Primeira Vara Civil. O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar foram instalados no período de 1990/1992.

⁶⁸ CUNHA, Elisa Maria Jorge da (2006). Em sua dissertação “Eu sei que não vou chegar aos 17 anos: um estudo das medidas socioeducativas em Cáceres – MT, uma cidade de fronteira” identificou e quantificou os atos infracionais cometidos por jovens no ano de 1997, seis anos após a instalação da Delegacia Especializada do Adolescente no município de Cáceres.

Fonte: TIELLET, Maria Horto. Pesquisa, 2012.

Notas:

*CUNHA, (2006).

**Adaptado da Delegacia Especializada do Adolescente de Cáceres/MT.

Nos dados da Delegacia Especializada do Adolescente de Cáceres, referentes ao período⁶⁹ de 2004 a 2010, constam atos infracionais⁷⁰ que podem ser relacionados de acordo com a classificação estabelecida nos dispositivos legais, isto é, como crime ou como contravenção⁷¹. Pelo fato de a cidade ser considerada a rota do tráfico de drogas e também a entrada de armas no país, alguns crimes praticados por adolescentes chamam a atenção por não serem expressivos (ver Tabela 5): porte de arma teve 64 registros, comércio e tráfico de drogas, 35, e a posse de droga, sete ocorrências, em um período de seis anos.

O levantamento nos registros de 2004 – 2010 da DEA possibilitou identificar os atos infracionais que frequentemente ocorrem no interior da escola (ver Quadro 7). Consta-se que muitos deles iniciaram na forma de brincadeira, transformando-se em agressão física. Exemplifica-se com o caso⁷² da vítima de um grupo de agressores que costumava realizar a brincadeira “corredor do inferno”, na hora do recreio, com o consentimento tácito do corpo docente da escola que via tudo com naturalidade, até que um aluno perdeu a consciência de tanto ser chutado e levar socos pelo corpo (Sindicância n. 177/04/DEA/C/MT). Há, também, registros de manifestações de insulto e agressão verbal em sala de aula (Sindicância n. 250/05/DEA/C/MT), na presença do professor, que se estenderam pelos corredores e pátio da escola resultando em ameaças, brigas (Sindicância n. 041/04/DEA/C/MT) e lesão corporal (Sindicância n. 275/05/DEA/C/MT).

⁶⁹ Os arquivos com as informações de 2000 a 2003 se encontravam em péssima situação de organização, cuidado e guarda por ocasião da mudança de endereço da DEA.

⁷⁰ De acordo com o estatuto da Criança e do Adolescente, art. 103, considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.

⁷¹ Segundo Sêda e Sêda (2005, p. 259), a “prática de contravenção é: perturbação do sossego, da paz pública, resistir à prisão e embriaguez em público, vadiagem, mendicância, ofensas, pequenos furtos, a prostituição, submeter pessoas a perigos; ou crime: ameaçar, constranger, coagir pessoas, formar bandos, furtar, roubar, matar.”

⁷² O termo denúncia está sendo usado como sinônimo de queixa-crime registrada em delegacia de polícia via Boletins de Ocorrência.

Tabela 5— Natureza dos atos infracionais registrados nos Boletins de Ocorrência da DEA de Cáceres no período de 2004 -2010 segundo a idade.

NATUREZA DOS ATOS INFRACIONAIS	IDADE													TO TAL
	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Se m inf.	
CRIME														
Abaloamento	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	2
Estupro	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Acusado/suspeito de estupro	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	1	3
Furto	-	1	-	3	10	26	52	20	24	12	1	-	98	247
Acusado/suspeito de furto	-	-	-	-	1	1	20	4	6	6	-	-	-	38
Homicídio	-	-	-	1	1	1	1	-	1	-	-	-	7	12
Tentativa de homicídio	-	-	-	-	1	1	2	3	3	-	1	-	24	35
Roubo/ Assalto acompanhado de adulto	-	-	-	-	-	-	1	1	1	-	-	-	-	3
Roubo/Assalto com arma de fogo/arma branca	-	-	-	2	1	6	3	14	10	12	1	-	27	76
Roubo/Assalto -Acusado/suspeito	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	2
Receptação de roubo/furto	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	2
Tráfico/comércio de droga	-	-	-	-	-	-	1	7	4	-	-	-	23	35
Tortura	-	-	-	-	-	-	2	-	4	5	-	-	1	12
Falsidade ideológica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Atentado ao pudor	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	2
Falsificação de moeda	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Posse de entorpecente	-	-	-	-	-	-	-	2	4	1	-	-	-	7
Formação de quadrilha/gangue	-	-	-	-	-	1	1	1	2	-	-	-	-	5
Porte de arma de fogo	-	-	-	-	1	2	4	5	8	2	1	-	31	54
SUBTOTAL	-	1	-	6	15	40	87	61	69	41	4	-	213	537
CONTRAVENÇÃO PENAL														
Desocupação/desordem /perambulando/vadiagem	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	-	-	-	3
Discussão em casa	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Sem CNH	-	-	-	-	-	-	1	6	1	8	-	-	96	112
Disparo arma de fogo	-	-	-	-	-	-	-	3	2	2	-	-	-	7
Embriagues/perturbação da ordem	-	-	1	-	-	1	1	5	1	4	-	-	1	14
Vandalismo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Porte de arma branca	-	-	1	1	-	-	-	1	2	2	1	-	-	8
Desacato/Ameaça	-	-	-	-	1	5	5	4	4	-	1	-	2	22
Porte de Garrucha	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2
Vias de fato/briga	-	-	1	1	3	4	10	6	10	6	-	-	8	49
SUBTOTAL	1	-	3	2	4	10	18	26	22	24	2	-	107	219
INFORMAÇÕES INCOMPLETAS	-	-	-	-	1	-	2	3	4	4	-	-	-	14
TOTAL	1	1	3	8	20	50	107	90	95	69	6	1	320	770

Fonte: TIELLET, Maria Horto. Pesquisa, 2011. Adaptado dos B.Os. da Delegacia Especializada do Adolescente de Cáceres/MT.

Quadro 7 — Síntese da natureza dos atos infracionais praticados por estudantes e a identificação dos denunciadores junto a Delegacia Especializada do Adolescente no período de 2004-2010.

Natureza do ato infracional das sindicâncias	Denunciante
No interior da escola	
Porte de arma branca	Professor
Acusação de furto na escola	Funcionário (secretária)
Lesão corporal motivada pelas brincadeiras	Professor
Agressão física	Coordenação
Desacato/Ameaça ao professor	Professor
Desacato/Ameaça ao porteiro	Funcionário (porteiro)
Vias de Fato/Briga	Diretora
Acusação de furto/Ameaças/Brigas/Desacato	Polícia Militar
No entorno da escola	
Perturbação da ordem	Polícia Militar
Porte de arma de brinquedo	Polícia Militar
Posse de entorpecente	Polícia Civil
Furto	Polícia Civil
Vandalismo	Polícia Militar
Rixa	Polícia Militar

Fonte: TIELLET, Maria do H. Pesquisa, 2011. Adaptado da Delegacia Especializada do Adolescente de Cáceres/MT.

Registros confirmam conflitos entre alunos e outros atores da escola que foram objeto de Boletins de Ocorrência, entre os quais porteiros (Sindicâncias n. 66, 88,112,150,179/04/DEA/C/MT) e professores (Sindicância n. 163, 188,190/04/DEA/C/MT). Confirmam, também, a existência de furtos nos estabelecimentos de ensino (Sindicância n. 87,109/04/DEA/C/MT). Além desses, constataram-se ocorrências no entorno da escola: perturbação da ordem (Sindicância n. 249/05/DEA/C/MT), vandalismo (Sindicância n. 079/04/DEA/C/MT), porte de droga (Sindicância n. 118,159/04/DEA/C/MT).

Na DEA, no período de 2004-2010, identificou-se o registro de atos infracionais cometidos no interior e no entorno das escolas, nem todas públicas, que alcançaram, do total de 770 registros de queixa-crime, o percentual de 2,59%, dos quais apenas 35% cometidos no interior da escola foram registrados por profissionais da educação (professores, diretores, coordenadores, funcionários). O restante foi encaminhado por policiais que também fizeram o registro das infrações que ocorreram no entorno dos estabelecimentos de ensino de Cáceres, o que aponta algumas hipóteses para o número reduzido de infrações cometidas no interior das escolas registradas na DEA, entre as quais:

- não serem os conflitos que ocorrem na escola tão graves que mereçam ter seu registro;

- os conflitos estão sendo controlados e contornados no âmbito do estabelecimento de ensino, sendo registrados somente os atos mais graves;
- pode indicar que os dirigentes de estabelecimentos de ensino, por não saberem agir frente às manifestações explícitas, visíveis ou não de violência, se omitem, optam por não se envolver, ignorando o inciso I, artigo 56, disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente;
- também pode indicar que os conflitos no interior das escolas estão sendo inibidos pela presença policial consentida ou presente oficialmente através dos programas desenvolvidos pelos órgãos de segurança do Estado, sendo que em Cáceres a presença policial se faz através do PROERD;
- ou, ainda, que a polícia militar chamada pela escola encaminha o problema até a DEA e nesse sentido explicaria o número de encaminhamentos efetuados pelos agentes de segurança pública ser maior que as realizadas pelos profissionais da educação (diretores, professores e funcionários).

4.3.4 SEJUSP e a Violência no Ambiente Escolar

Os policiais ao responderem a questão se a presença da PM no interior das escolas de Cáceres segue as diretrizes da SEJUSP e faz parte da política de segurança voltada às escolas, ou se a presença da polícia militar se faz por solicitação da direção da escola, afirmaram que diante das solicitações diárias dos diretores, o Comando Regional VI/Cáceres entre os projetos que fazem parte do rol de ações da política de segurança voltada às escolas da PMMT, optou pela implementação e a implantação respectivamente do PROERD e da Ronda Escolar.

Diante das solicitações diárias dos diretores, o Comando local decidiu implantar alguns projetos, tais como PROERD, Rondas Escolares e outros para amenizar os problemas que vêm ocorrendo no ambiente escolar. (P9)

Outros afirmaram que os projetos PROERD e Ronda Escolar são de cunho estadual da PMMT e, assim, pode-se interpretar de que fazem parte da política de segurança de cunho preventivo, implantados pelo Estado para serem executados nas escolas públicas.

Todos são programas de cunho estadual tem como principal critério a demanda da comunidade escolar e o caráter preventivo das ações citadas. (P7)

A expressão “demanda da comunidade escolar” é ambígua e pode indicar solicitação dos diretores, a existência objetiva da necessidade de execução dos projetos da PM em determinada escola ou em todas do município de Cáceres, ou, ainda, ocorrer por decisão política do Comando Regional da Polícia Militar de Cáceres de executar projetos legitimados pela parceria estabelecida entre a SEDUC e a PMMT.

No período do estudo em pauta, 2003 a 2010, com exceção do PROERD nenhum outro dos 17 projetos da SEJUSP de prevenção à violência foi executado nas escolas públicas estaduais de Cáceres. A presença ostensiva da Polícia Militar nas escolas cacerenses ocorreu com a implantação do Projeto Ronda Escolar no ano de 2011.

[...] A polícia é chamada pela escola quando surgem boatos que haverá briga entre alunos depois das aulas. E isso é de grande valia pois evita situações de agressão graves e os alunos acabam desistindo da briga. (D8)

Alguns estabelecimentos de ensino sentem mais que outros a necessidade da presença policial, talvez pela insegurança do(a) diretor(a) ou por pressão dos professores ou dos pais.

Faz-se necessário a presença de agentes de segurança nos estabelecimentos de ensino não só de Cáceres, mas em todas as escolas do Estado e municípios de MT, pois, a violência intra e extraescolar aumenta a cada ano. (D2)

Quanto à avaliação sobre o trabalho policial na escola, apenas dois agentes da segurança pública responderam esse item. Um deles afirmou:

Não tenho conhecimento se existe algum trabalho científico que possa avaliar os resultados dos trabalhos feitos pela PM no ambiente escolar. Todavia, temos recebido muitos elogios por parte dos professores, pais e alunos acerca dos projetos que desenvolvemos nas escolas. (P3)

O outro agente da segurança pública pesquisado avaliou o trabalho desenvolvido pela PM, destacando a disciplina escolar que não é da competência da polícia militar.

Nota-se uma sensível melhora na disciplina dos alunos, diminuição dos conflitos, melhoria na percepção que os estudantes tem (sic) da PM. (P5)

4.3.5 Agentes de Segurança Pública no Estabelecimento de Ensino

Ao responderem a questão se havia necessidade da presença de agentes de segurança nas escolas, os policiais não foram unânimes. Para alguns, a presença da PM no interior da escola se justifica pela demanda dos professores que exigem a polícia no interior das escolas.

Diariamente a PM é convidada para se fazer presente nas escolas, para resolver alguns crimes, indisciplina, dar palestras e realizar rondas por que os professores não estão sabendo lidar de forma positiva com o comportamento dos alunos. (P3)

As manifestações que frequentemente ocorrem na escola, da forma como se apresenta hoje sim, porém através do engajamento de todos os atores sociais no sentido de tornar os estudantes principalmente cidadãos de bem, essa necessidade da presença da PM com o tempo deixaria de existir. (P7)

Eu entendo que há necessidade da presença de agentes de segurança pública (PM) no estabelecimento de ensino, não como órgão repressor, mas como alguém que ajudasse (sic) a escola a desenvolver um ambiente favorável à aprendizagem. (P9)

O argumento que aponta a demanda dos professores sobre a presença policial no interior das escolas pode significar que os professores reconhecem suas dificuldades para solucionar os conflitos, a violência e os problemas relacionados ao processo ensino-aprendizagem e por sentirem medo e insegurança frente à reação dos alunos.

A violência no ambiente escolar esta se tornando cada vez mais grave ao ponto dos professores não mais conseguir resolver problemas simples de indisciplina e acaba solicitando a polícia para contornar a situação e aplicar palestras voltadas ao assunto. (P1)

A PM não está sendo solicitada para resolver esse problema, pois os problemas não está (sic) só na indisciplina, mas no medo da reação dos alunos, pois diversos são os casos que alunos ameaçam professores. (P7)

Creio que falta capacitação no sentido de orientar estes professores a lidarem de forma positiva com tais problemas. Muitos professores recorrem a PM porque já fizeram de tudo e infelizmente não obtiveram êxito, devido à omissão de alguns pais. Sabemos que muitos dos alunos são matriculados por força de ordem judicial e não estão interessados em aprender, e estes acabam influenciando os demais. (P9)

O argumento da necessidade momentânea da presença policial na escola pode indicar, entre outras possibilidades, um desconforto dentro da corporação de estar realizando ações nos estabelecimentos de ensino que descaracterizam o papel da polícia militar. E que a implantação e implementação da filosofia da Polícia Comunitária, que sustenta a presença policial nas escolas, apresentando um modelo de ação que difere do policiamento tradicional — policiamento ostensivo, em que o policial está nas ruas — não está bem resolvida na Corporação. Segundo Muniz (1999), o policiamento ostensivo é coisa para “macho”, para quem não tem medo de enfrentar o pior. No imaginário de quem ingressa na carreira de policial militar o seu trabalho é na rua, perseguindo e matando bandido, arma em punho, matando ou morrendo. A Polícia Comunitária e sua ação na escola exigem habilidades e

competências que se colocam em confronto com as características do policial militar tradicional. Na pesquisa desenvolvida por Oliveira (2008) evidencia-se, nos depoimentos de policiais, que o policiamento escolar transforma o *ethos* masculino.

Entretanto, a presença da polícia nos estabelecimentos de ensino é avaliada pelos policiais que a realizam como positiva, não somente pelo fato de que a indisciplina pode ser controlada por eles, mas por que estão dispostos a contribuir mais com a escola.

[A presença policial] mostra-se de relevante importância, pois podemos observar a melhoria na conduta e disciplina dos alunos a cada dia. (P5)

Destaca-se, ainda, no discurso de defesa da presença dos agentes de segurança na escola a contribuição para a construção de ambiente favorável à aprendizagem, o que pode significar que a polícia está disposta a exercer mais uma função, além da segurança, a de educadora, e o policial, nas palavras do Comandante da PMMT, em 2007, a de “pedagogo social”, o que, para Silveira, segundo MONCAU (2011, p.38), trata-se “de uma espantosa suspensão das jurisdições próprias da polícia, em particular a PM”.

Quanto ao procedimento dos policiais no interior da escola, eles são, segundo os pesquisados, diariamente orientados pelo Comandante do Batalhão e nos cursos de formação, considerando que o papel da PM nas escolas é eminentemente preventivo.

O papel da PM é principalmente a prevenção, quanto ao tratamento [conduta dos policiais na escola] os policiais são orientados em seus cursos de formação e diariamente pelo comando do batalhão. (P7)

O papel da PM é eminentemente preventivo, os policiais recebem informações de como proceder no interior de uma escola, bem como participa de cursos que o habilita a ministrar cursos de Prevenção às drogas e a violência. (P9)

Os Policiais Militares são orientados e participam de cursos para fazer o enfrentamento destes problemas nas escolas. (P5)

Os agentes de segurança pública, ao manifestarem a importância e a necessidade da instituição policial na escola, e ao afirmarem que são orientados de como proceder nos estabelecimentos de ensino, não mencionaram que podem causar mal-estar e estranhamento entre os alunos por não ser comum a presença da PM nos estabelecimentos de ensino, o que é explicitamente exposto pelos diretores que participaram da pesquisa.

Nas vezes que a polícia adentrou a nossa escola observou-se claramente que os alunos se encontravam assustados e incomodados. (D6)

No primeiro momento percebemos que os educandos ficam um pouco ressabiados. No entanto com a constante presença dos policiais no cenário escolar [se referindo a presença policial para a execução do PROERD] cria-se uma certa banalização da autoridade policial. (D4)

Mas, independente do mal-estar que a presença policial possa provocar na comunidade escolar, há um consentimento tácito expresso por parte de algumas escolas devido à sua situação específica, nem tanto pela gravidade das ocorrências provocadas por alunos em seu interior, mas em consequência da existência de pontos de comércio de drogas próximo ao estabelecimento de ensino, provocando insegurança nos professores e medo na comunidade escolar — alunos, professores, pais, funcionários.

Não haverá nenhuma resistência [a presença da polícia militar] nesta comunidade, pois, vivem nos pedindo para que sejam parceiros nesta difícil tarefa de combater as drogas, proteger quem realmente quer e precisa estudar. (D2)

No conjunto das escolas pesquisadas constata-se, por parte dos diretores, certa resistência à presença policial, embora não a descartem mesmo afirmando que os alunos se sentem incomodados com a presença dos agentes de segurança pública.

A violência nas escolas tem crescido significativamente, porém a presença de agentes de segurança no ambiente escolar não seria a solução para esta problemática. O que a escola pretende para minimizar essa problemática seria a implementação de projetos por meio de parcerias com instituições governamentais e não governamentais para operacionalizar ações de combate a violência nas escolas. Oferecer aos policiais capacitação adequada para saber como lidar com tal situação. Portanto temos que debater diariamente sobre este assunto criando alternativas em conjunto para livrar nossas jovens desse [drogas] problema que vem destruindo milhares de famílias. (D4)

Em nossa escola não sentimos a necessidade de afetivo permanente de policial, entretanto acionamos eventualmente diante das necessidades, extremas. (D6)

Constatam-se, nas falas da maioria dos diretores pesquisados, elementos que se contrapõem aos argumentos dos policiais da necessidade da presença policial na escola. Os diretores afirmaram que eventualmente chamam os policiais, o que significa que no interior da escola os atos infracionais não são corriqueiros. Portanto, o discurso dos policiais de que “diariamente a PM é convidada para se fazer presente nas escolas, para resolver alguns crimes, indisciplina, dar palestras e realizar rondas porque os professores não estão sabendo lidar de forma positiva com o comportamento dos alunos” (P3) teria por objetivo justificar a presença deles na escola? Alguns diretores acreditam que a presença policial na escola não seja necessária e que as manifestações que ocorrem nos estabelecimentos de ensino podem ser

tratadas por outros agentes — vigias, porteiros e Conselho Tutelar, enquanto que a polícia só deve ser chamada para atender a atos que dizem respeito a sua competência.

No entorno, a presença dos agentes de segurança pública é tolerada, mas em seu interior há divergências. Não há consenso. Alguns advogam que problemas no âmbito dos estabelecimentos são de competência dos profissionais da educação, considerando indevida qualquer ingerência externa, sobretudo da polícia.

4.3.6 Medo da Violência no Ambiente Escolar

Ao longo da história de Cáceres, paulatinamente a ideia de fronteira tem-se associado à imagem da violência e do medo. O medo é um fator presente no inconsciente da população.

Os diretores, ao serem questionados a respeito do medo da violência, mesmo que não tenha havido no conjunto das escolas cacerense violências graves — homicídios, lesões corporais graves, agressões a professores — dizem sentir medo do que não está presente no seu cotidiano. A frase escrita no verso de um dos questionários é enigmática e expressa fortemente esse sentimento — “Eu nunca sei o que vai acontecer.” Ideia essa expressa da seguinte forma pelo diretor: “Ocorre insegurança e a comunidade educativa se sente vulnerável e com medo de acontecer algo mais grave através de arma branca e arma de fogo nas escolas em função da facilidade de entrada” (D6) de estranhos na escola.

O medo manifesto por esse diretor deve-se à existência do comércio de drogas próximo à escola. O sentimento de medo dos professores em uma mesma escola não atinge a todos ao mesmo tempo. Segundo o diretor, em algumas turmas, e até em turnos, os conflitos e a violência ocorrem de modo diferente, com mais frequência do que em outros e não tanto em função do estabelecimento de ensino estar localizado em bairros afastados do centro da cidade, mas por variáveis que podem ser internas ou externas.

Em duas escolas, situadas na periferia, a situação é apresentada e descrita de forma diferente pelos diretores:

No turno vespertino. Essa turma do 6° ao 9° ano teria que ter aulas diferenciadas e não tem, isso já é uma causa. A falta de interesse por um só tipo de aula oferecida ajuda a causar indisciplina que gera violência e o calor, as péssimas condições das salas, livros didáticos em número insuficiente e a baixa estima do profissional. (D2)

Os conflitos e violências quando aconteceu são nos períodos vespertino e noturno e as causas mais comuns são ciúmes de namorados, ‘ficantes’, gans (*sic*) esporádicas. Atitudes preventivas e não terapêutica são fatores que transformaram (*sic*) e que ajudam a minimizar os conflitos e violência. (D6)

Em escolas mais centrais, a situação é outra.

Geralmente os conflitos e a violência são mais frequentes no período matutino por atender um número maior de alunos e às vezes no noturno. Os motivos são diversos desde namoros, brincadeiras sem limites, apelidos desagradáveis, incitações por brigas banais e em geral o *bullying*. (D4).

A fala desse diretor demonstra que os professores sabem e podem desenvolver ações preventivas pontuais de controle dos conflitos para atender as especificidades das turmas e turnos. A ação preventiva nas escolas ocorre por iniciativas individuais de alguns professores, para amenizar o seu sentimento de medo, provocado muito mais pela banalização da violência do que propriamente pela sua existência.

Nós vivemos um momento de muito medo desta violência em nosso meio, porém não contamos com programas, nem de agentes de segurança. Solicitamos um agente de pátio, pelo menos. Já foram vários, pedidos e não conseguimos. Os professores trabalham com o tema, mas nem sempre surte efeito. [...] Alguns professores trabalham com filmes, seminários ou debates sobre tema, mas a maioria está sem saber como enfrentar atos de violência mesmo que sejam verbais e trazem o caso para a Direção que solicita a presença da família que na maioria dos casos não comparece. (D2)

O agente de pátio ou agente escolar se constitui em uma das propostas do CONAPEE (2011, p.138). O Eixo 5⁷³, na estratégia 13, sugere que um agente escolar seja assegurado em cada escola para a implantação de um plano específico de segurança, como uma das estratégias de suporte à comunidade escolar.

A não elaboração de projetos para prevenir e reduzir a violência, em grande parte das escolas estaduais cacerenses e em muitas escolas do Estado deve-se, muitas vezes, à falta de incentivos financeiros, à inexistência de espaço físico e também pela expectativa de execução de ações da SEDUC para esse fim, como revelou o diretor de uma escola afastada do centro, participante da pesquisa, do que propriamente a falta de interesse ou insensibilidade dos professores.

Recursos para o desenvolvimento de projetos (apenas dois por escola) são obtidos somente mediante a sua aprovação, em edital, conforme anexo P, publicado pela Coordenadoria de Programas e Projetos da Secretaria de Estado de Educação. Os projetos selecionados recebem recursos liberados em parcela única junto ao repasse do Plano de

⁷³ Profissionalização da educação: carreira, salários e formação profissional - Estratégias para assegurar salário digno aos profissionais da educação e apoio à garantia de condições adequadas de trabalho.

Desenvolvimento da Escola (PDE) e sua aplicação deverá ocorrer no desenvolvimento das ações previstas no projeto, conforme Plano de Ação Estratégica apresentado pela unidade escolar. Embora todas as escolas encaminhem seus projetos, somente algumas são contempladas (ver anexo Q). Assim, do total das 15 escolas estaduais no município de Cáceres, aproximadamente 30% tiveram seus projetos⁷⁴.

[...] projetos que poderiam ser realizados para este fim, com a proposta de minimizar a violência, muitas vezes torna impossível porque a escola não conta com um espaço físico apropriado para realizar oficinas de arte, teatro, música, esportes e outros. Portanto se pudessemos implementar esses projetos com certeza os índices de violência na escola seria bem menor. Outro fato importante são as verbas que muitas vezes não suprem as necessidades para atender tais ações. Acreditamos que a implantação de ações de combate e prevenção da violência escolar, poderá trazer tranquilidade a comunidade escolar de nosso Estado e a escola se preocupará apenas em cumprir com o seu papel que é o de desenvolver o processo de ensino aprendizagem. (D4)

Em outras escolas, também da periferia, aparecem atitudes diferentes para enfrentar a violência em seus espaços, apontando soluções para atender as especificidades das manifestações que nelas ocorrem, através de projetos em parceria com outras instituições, ou o cuidado e respeito para com alunos, funcionários e professores, com o ambiente escolar, oferecendo um espaço limpo e organizado.

A equipe gestora da escola buscando minimizar a questão dos conflitos e violência na escola desde 2008, exclui festas sociais permeada com bebida alcoólicas optou-se para esse motivo apenas por comemorações e atividades educativas internas. Também elaborou-se projeto Arte e Cidadania, Karate-ONG/CEMAT, cujo objetivo é envolver os jovens em atividade artísticas-culturais (danças, teatro, coreografias) em horários contra-turno. Os professores frente aos episódios de violência se sentem amedrontados e vulneráveis. [...] A organização, limpeza, estética, murais informativos, merenda escolar e o ambiente escolar mais claro, transparente, bem preparados com diálogo. (D6)

4.3.7 Perfil dos Alunos Envolvidos em Conflitos e Violências no Ambiente Escolar

A afirmação tanto dos diretores quanto dos policiais militares, ao responderem o questionário, foi a de que os alunos que se envolvem em conflitos e violência no ambiente escolar são filhos de famílias desestruturadas, concepção que não difere daquela da coordenação do projeto Rede Cidadã: “o resgate do cidadão não é apenas realizado pela polícia, afinal, a maior parte dos problemas são causados pela desestruturação familiar” (LEITE, 2004. Não paginado). O aluno que se envolve em conflito e violência é:

⁷⁴ EE Frei Ambrósio (aprovado 1 projeto); EE Prof. Natalino Ferreira Mendes (1); CEJA Prof. Milton Curvo (aprovado 2 projeto); EE João Florentino Silva Neto (2); EE São Luiz (aprovado 1 projeto).

Aquele aluno que não tem nenhuma estrutura familiar ou que não tem limites na sua educação, os (*sic*) que os pais, avós ou responsáveis dão ou deixam de fazer de tudo por que é “coitadinho[...].(D2, grifo nosso)

Descrever o perfil de alunos que envolvem com violência, torna-se complexo, uma vez que a banalização de crimes de toda a espécie e natureza tem sido comum no dia a dia. Nesse sentido atinge todos as classes sociais, porém é sabido que as **famílias desestruturadas correm um risco maior de apresentar um perfil mais voltado para a violência**. Portanto situações agravantes como a falta de oportunidade, baixa auto-estima(*sic*), o não acompanhamento familiar e a impunidade levam com facilidade esses jovens praticar atos violentos.(D4, grifo nosso)

O perfil dos alunos violentos geralmente são (*sic*) de famílias desestruturadas, onde existe a mãe e o filho, ou somente pai e filho às vezes. (D6, grifo nosso)

O perfil dos alunos agressores geralmente é parecido **a grande maioria deles tem pais ausentes** e apresenta uma enorme carência afetiva. Isso faz com que criem uma barreira violenta para se protegerem de seus medos, e muitas vezes essa barreira os torna (*sic*) líderes opressores.(P1, grifo nosso)

O agressor se comporta de forma irritada, impulsiva e intolerante. Não sabem perder, necessitam impor-se através do poder, da força e ameaças, intrometem-se em discussões, pegam o material do seu colega sem seu consentimento, e exteriorizam constantemente uma autoridade exagerada. A relação familiar com este tipo de comportamento é nítida, pois tal comportamento reflete a falha dos pais no processo educativo.(P3).

A responsabilização da família pelo comportamento agressivo dos alunos, pela violência e os conflitos que ocorrem na escola, escamoteia outras questões como os efeitos do neoliberalismo junto à população mais carente; as desigualdades socioeconômicas; o racismo; a intolerância para com os jovens; a negligência do Estado em relação às políticas sociais; a deficiência no atendimento à população; falha na formação dos profissionais na identificação de problemas de saúde e no encaminhamento dos alunos para atendimento (Dificuldade na leitura, na capacidade matemática⁷⁵; Hiperatividade⁷⁶; Comportamento Disruptivo⁷⁷; Autismo⁷⁸, problemas de visão, dislexia⁷⁹ entre outros); resistência dos professores em mudar o método didático-pedagógico, a fim de responder às necessidades de aprendizagem dos alunos; falta de regras de convivência e de conduta claras de conhecimento de todos e para toda comunidade escolar (alunos, professores e funcionários); a cultura escolar que discrimina alunos e os exclui; o clima escolar tenso e repressivo; a inadequada estrutura física da escola e o desconhecimento dos aspectos jurídicos das relações escolares, a começar pelo direito a

⁷⁵ Transtornos de Aprendizagem.

⁷⁶ Transtorno Déficit de Atenção

⁷⁷ Transtorno relacionado ao comportamento

⁷⁸ Transtornos globais do desenvolvimento

⁷⁹ Dificuldade na habilidade da escrita

todos a educação, são algumas das situações internas da escola que podem ser o gatilho para os conflitos e seus desregulamentos nos estabelecimentos de ensino e a criminalização desses atos, independente de serem ou não atos infracionais, o que legitima a presença de agentes estatais no estabelecimento de ensino.

Entre as causas dos conflitos e da violência dos alunos apontadas pelos agentes de segurança pública destaca-se a existência de “pais ausentes, apresentam uma enorme carência afetiva, se encontram em estado de irritabilidade, são impulsivos e intolerantes ou apresentam problemas relacionados às drogas e o álcool” (P7), somando-se, ainda, a outra variável que está diretamente relacionada à escola: o descuido com a formação para a cidadania.

A violência no ambiente escolar esta se tornando cada vez mais grave ao ponto dos professores não mais conseguir resolver problemas simples de indisciplina e, acaba (*sic*) solicitando a polícia para contornar a situação e aplicar palestras voltadas ao assunto. (P1)

Deficiência na formação acadêmica que dê ênfase a cidadania e respeito a princípios morais e éticos. (P7)

Para os agentes de segurança pública, a deficiência da escola está na formação para a cidadania e no respeito a princípios morais e éticos, aspectos que a Secretaria de Segurança ressalta adotar como objetivo em seus projetos e programas.

A cidadania é um conceito que extrapola a linha dos deveres, do respeito à lei, da moralidade e dos sentimentos cívicos, ela diz respeito aos direitos dos cidadãos garantidos pelo Estado ou conquistados através dos movimentos populares e a luta em prol de uma sociedade justa e democrática em contraposição às políticas do neoliberalismo.

Há uma forte tendência do neoliberalismo em agredir permanentemente o conceito e a prática da cidadania, à medida que exclui, através de políticas econômicas e sociais, o exercício efetivo dos direitos conquistados por uma grande parcela da população, graças às lutas democráticas (THERBORN, 1995). Esse aspecto passa despercebido tanto pelos professores quanto pelos agentes de segurança pública que ainda concebem cidadania do ponto de vista dos direitos e deveres, mais deveres do que direitos. E não incluem, em suas análises sobre os motivos dos conflitos e da violência no ambiente escolar, as motivações causadas pela negação dos direitos.

A descrição do perfil dos alunos envolvidos em conflitos e violência no ambiente escolar seguramente apresenta relação com a percepção que professores e policiais possuem sobre a juventude. No estudo em pauta, adotou-se a convenção sobre a denominação de juventude para a parcela da população que se encontra na faixa etária entre 15 e 24 anos de

idade. Essa faixa etária abarca, em parte, a adolescência que, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), finda aos 18 anos. É exatamente sobre o intervalo de idade que compreende a adolescência 15-18 que recaem as maiores polêmicas sobre o grupo denominado juventude, especialmente sobre as temáticas violência e maioridade penal.

4.3.8 Juventude e Violência

Os discursos e as queixas dos docentes sobre os conflitos na escola dizem respeito àqueles alunos que se contrapõem à cultura escolar e/ou não atendem aos padrões normativos vigentes, são dirigidos a determinados indivíduos do corpo discente da escola, e, dependendo da idade, muitas vezes são reconhecidos como “pequenos bandidos”, e identificados pelos adjetivos: “problemáticos”, “violentos”, “delinquentes”, “marginais”, que refletem perspectivas e noções depreciativas, especialmente ao grupo específico da juventude.

A categoria ‘juventude’, de uma maneira abstrata foi, em diversos momentos, criticada por professores, corpo técnico-pedagógico e funcionários. Em razão dessas transformações, os estudantes, de uma forma geral, foram rotulados por adjetivos como ‘violentos’, ‘agressivos’, ‘sem-limites’, ‘irresponsáveis’, ‘desmotivados’, ‘desinteressados’, ‘sem-educação’, dentre outros (JUNQUEIRA, 2009, p. 13)

Os diretores acreditam que a juventude, em qualquer tempo, é a fase da ousadia, da rebeldia, “do pagar para ver”, mas os exemplos dados pela sociedade a esses jovens fazem com que essa fase dure mais do que deveria.

A juventude quer sempre experimentar o novo e desafiar limites, envolvem-se em pequenos atos de violência e vão aumentando a cada dia a procura de desafios e “pagar para ver”. quem os para (sic)? (D2)

A relação dos jovens com a violência muitas vezes se dá pela impunidade de criminosos de colarinho branco e políticos que não vão para a cadeia. As leis são mal aplicadas deixando brechas para outros. Nesse caso os jovens se acham onipotentes sabendo que não serão punidos acabam buscando maior resistência aos abusos em relação à violência.(D4)

Com relação do envolvimento da juventude com a violência é percebido pela falta de uma estrutura familiar, contra valores, e falta de uma legislação mais clara. (D6)

Para a PM é visível a violência e a agressividade na juventude, além desses jovens chegarem cada vez mais cedo ao crime, cometendo ações delituosas: furto, porte de arma, roubo, comércio de drogas, homicídio, entre outros.

Já na infância podemos perceber nitidamente o comportamento violento que se estende a juventude chegando até a fase adulta. Por várias vezes me deparei com casos onde os pais delegam a escola, a responsabilidade que são deles, de educar e impor limites aos seus filhos. Alegando que a criança já não mais obedece. (P3)

Cáceres, apesar de ser uma cidade do interior, tem contribuído significativamente para o alto índice de criminalidade no contexto geral, pois o fato de fazermos fronteira com a Bolívia tem facilitado a entrada de drogas em nosso município e estimulado o roubo e furto de veículos. (P9)

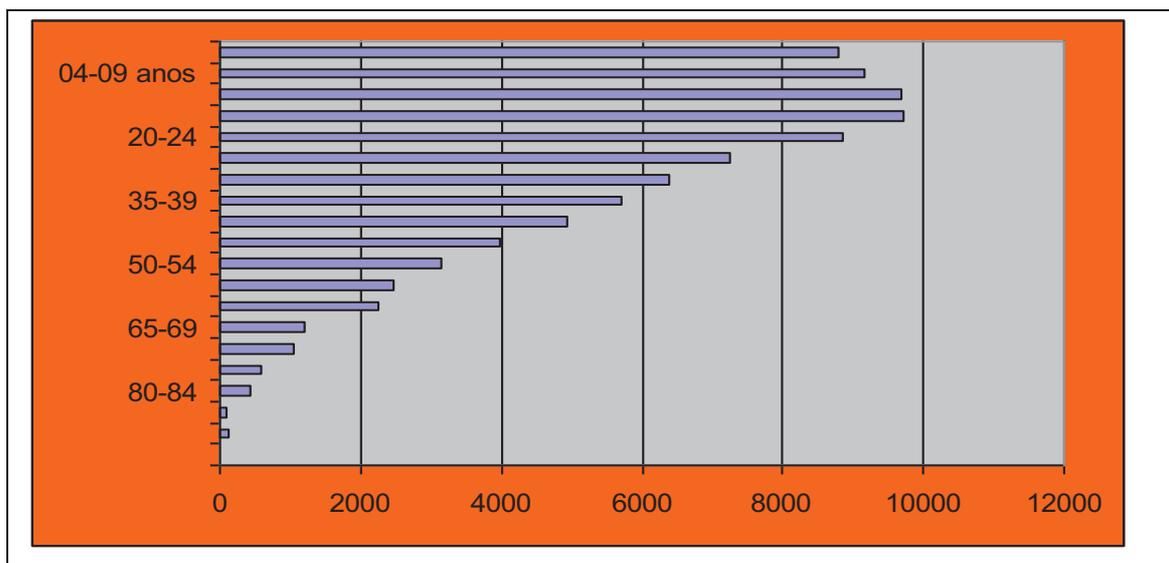
O confronto dos dados estatísticos entre os documentos oficiais — IBGE, IPEA, PNUD — revela a exclusão social em que está mergulhada uma parcela considerável de jovens cacerenses, fato não mencionado pelos diretores nem pelos policiais pesquisados, e que tem levado à prática de atos infracionais, incluindo a escola como espaço dessa prática.

[...] o abandono pelo poder público (governantes e seus representantes) vem desenvolvendo um sentimento de revolta e indignação, de desprezo e raiva, que passa de pai para filho, porque os problemas continuam sem solução, e o número de habitantes crescendo sem parar. Infelizmente, esta revolta entrou nas escolas, revestida de indisciplina, de desordem, de violência física contra diretores, professores e os próprios alunos (CONCEIÇÃO, 2003, p. 385).

A juventude de Cáceres, em termos de garantia e conquista da sua cidadania, encontra-se sob o manto da vulnerabilidade social, caso sejam considerados alguns determinantes que têm sustentado estudos sobre os índices de violência: pobreza, emprego e trabalho, nível de escolarização e dependência química. São os jovens, segundo Morgado et al., (2007a), que integram um dos grupos sociais mais vulneráveis à exclusão econômica e social. Situação em que se encontra a juventude cacerense.

Tomando-se como referência o Censo do IBGE de 2000 constatou-se que 63,1% da população residente no município de Cáceres era de pessoas com idade inferior a 30 anos. Dessa população, a que se convencionou denominar de juventude, entre 15 a 24 anos, abarcava 21,7% da população. Pessoas residentes no município de Cáceres com mais de 30 anos, de acordo com o censo de 2000, totalizavam 31.698 habitantes, o que correspondia a 36,9%; destes, 6.170 tinham 60 anos ou mais. Os dados acima mostram que a população cacerense constituía-se, em sua maioria, de jovens (ver Gráfico 1).

GRÁFICO 1 – Número de habitantes segundo a faixa etária.



Fonte: IBGE Cidades@- Censo 2000

A cidade de Cáceres possui índices significativos de desemprego. O jovem sem experiência transita entre várias ocupações irregulares, se sujeita a subempregos ou vagueia pelas ruas dos bairros e núcleos habitacionais sem nenhum tipo de ocupação, principalmente aquele jovem que abandonou a escola cedo.

Os dados sobre a inserção no trabalho dos jovens residentes em Cáceres foram aferidos com base no posto de Atendimento de Cáceres do Sistema Nacional de Emprego (SINE-MT). O posto tem por função a intermediação da mão-de-obra entre as empresas e os trabalhadores, a emissão da carteira de trabalho e o desenvolvimento de cursos profissionalizantes, em destaque os cursos para caixa de mercado, garçom, gestão de pessoas, Libras, artífice de couro. É preciso dizer que o posto promove os cursos de qualificação sem garantia de estágio.

No SINE/MT da região de Cáceres obteve-se a informação de que no período de 1º de janeiro de 2000 a 17 de setembro de 2010 essa instituição captou 8.896 vagas, destas, 5.108 foram para aumentar o quadro de empregados das empresas (vagas) e o restante apenas para repor as já existentes.

Houve a colocação no mercado de 5.092, no mesmo período foi requisitado o seguro desemprego para 4.921 trabalhadores e foram cadastrados para emprego 25.363 pessoas. Não foi possível identificar a faixa etária, a ocupação preterida e nem a qualificação dessa população. A defasagem entre as vagas captadas e a demanda coloca a juventude cacerense no centro da vulnerabilidade.

A base da atividade econômica da cidade é a pecuária — possuindo um dos maiores rebanhos de gado bovino do Estado — seguida da prestação de serviços e da indústria. Cáceres é o centro polarizador que abriga o maior centro comercial e de serviços da grande região de Cáceres, com instalação de hospitais, centros de saúde, além da sede da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT).

A atividade econômica é frágil, não dá conta de absorver a população residente e economicamente ativa, o que se reflete nos seguintes dados do Ministério do Trabalho/RAIS/Censo IBGE de 2000: a População Economicamente Ativa (PEA) do município de Cáceres é de 39.076 habitantes, sendo que, destes, 5.288 estão desempregados e 33.788 estão distribuídos em empregos formais e informais, e 63,49% ganham até dois salários mínimos. Assim, o índice de desemprego da população economicamente ativa é de 13,5%.

O Produto Interno Bruto⁸⁰ (PIB) do município cresceu 63,7%, passando, em 2004, para 424 milhões de reais, se comparado aos 259 milhões de reais em 1999. O PIB *per capita* do município é inferior à média do PIB *per capita* estadual que teve um aumento, no mesmo período, de 138,7%. O município de Cáceres apresentou o PIB *per capita* estimado a partir do quociente entre o valor do PIB do município por sua população residente, em 2000⁸¹, de aproximadamente um salário mínimo e meio, isto é, R\$ 218,72⁸².

A pesquisa nacional realizada pelo Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM), com base na arrecadação de 2006, revelou que dos 141 municípios mato-grossenses, seis se encontravam em situação de pobreza⁸³: Várzea Grande, Poconé, Mirassol d'Oeste, Pontes e Lacerda, Confressa e Tabaporã. Trinta e quatro municípios, segundo o estudo, estão em situação muito boa.

O município de Cáceres se encontra entre aqueles que estão na linha da miséria ao apresentar valor *per capita* de até R\$ 500,00. Segundo o IBGE (2000), há 29.630 habitantes

⁸⁰ Produto Interno Bruto é a renda total gerada no município. É dado pelo total dos bens e serviços produzidos pelas unidades produtoras residentes.

⁸¹ Salário mínimo na época era de R\$ 151,00; em 2001 –R\$180; 2002 –R\$200,00; 2003 –R\$ 240,00; 2004 – R\$260,00; 2005 – R\$300,00; 2006 –R\$350,00; 2007 –R\$380,00; 2008 –R\$415,00; 2009 –R\$465,00; 2010 – R\$510,00.

⁸² Mato Grosso e seus municípios. Disponível em: <http://www.mtseusmunicipios.com.br>. Acesso em: 10 out 2009.

⁸³ O levantamento considera sete faixas de avaliação. A média em até R\$ 750,00 é avaliada como pobre e até R\$ 1 mil como receita delicada. Municípios que apresentam o resultado de até R\$ 1,5 mil são considerados razoáveis quando à receita *per capita*, base para a oferta satisfatório de serviços pelo poder público. Já o desempenho de até R\$ 2,5 mil é encarado como bom. A média de até R\$ 5 mil e acima dessa quantia recebem os conceitos muito bons e ótimo, respectivamente (JORNAL CACERENSE, 2007,p.6).

residentes que não possuem rendimento. Os que possuem renda somam 34.696⁸⁴, sendo que, destes, 63,49% ou 22.030 habitantes ganham até dois salários mínimos (SM) e 1,71% ou 595 habitantes possuem renda de mais de 20 SM. Em 2000, o salário médio com Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) era de R\$ 449,13.

O que se observa, em relação à situação socioeconômica do município de Cáceres, é a crescente concentração de renda. Entre 1991 e 2000, os 20% mais ricos aumentaram sua participação na renda do município de 60,4% para 64,8%, e os 20% mais pobres caíram de 3,4% para 2,4% (ver Tabela 6). Estudos afirmam que a pobreza⁸⁵ diminuiu no ano 2000, mas a desigualdade cresceu.

O coeficiente de Gini⁸⁶ de Cáceres, no ano de 2000, era de 0,60. Se isso servir de consolo, o município de Cáceres, à época, estava em situação igual ou melhor que países como o Afeganistão, com 0,60, o Gabão, também com 0,60, a República Centro Africana, com 0,613, Angola, com 0,62, Serra Leoa, com índice de 0,629 e a Guiné Equatorial, com 0,65.

TABELA 6 — Dados percentuais comparativos da renda apropriados entre ricos e pobres residentes no município de Cáceres, segundo o ano de 1991 e o ano de 2000.

Descrição	Percentuais comparativos da renda apropriada	
	1991	2000
Percentuais de pobres e ricos		
20% mais pobre	3,4	2,4
40% mais pobre	10,3	8,6
60% mais pobre	21,2	18,5
80% mais pobre	39,6	35,3
20% mais rico	60,4	64,8

Fonte: <http://www.mtseusmunicipios.com.br>

Os dados acima mencionados atingem diretamente os jovens porque apontam para a deficiência de postos de trabalho; a necessidade de criarem-se mais vagas; ou a existência de postos pouco remunerados ou ainda a existência de atividade informal. Soma-se a esses dados a pouca qualificação dos jovens, limitando ainda mais as possibilidades de incorporação ao mercado de trabalho (TIELLET; PIRES, 2009c).

⁸⁴ Rendimento de pessoas residentes entre 10 anos ou mais de idade: 12.239 hab., recebiam 1 SM; 9.791 hab., tinham renda de 1 a 2 SM; 4.020 hab., recebiam 2 a 3 SM; 3.730 hab., recebiam 3 a 5 SM; 3.220 hab., recebiam 5 a 10 SM; 1.102 hab., tinham rendimento de 10 a 20 SM; 595 hab., tem mais de 20 SM. (IBGE, 2000)

⁸⁵ A pobreza é medida pela média de renda domiciliar *per capita* igual a $\frac{1}{4}$ ou $\frac{1}{2}$ do salário mínimo, enquanto na indigência a média é inferior a $\frac{1}{4}$ do salário. Em 2000, a média que determinava a pobreza era R\$75,50 ou R\$ 37,50. Disponível em <http://www.mtseusmunicipios.com.br>. Acesso em 10 out. 2009.

⁸⁶ É usado para medir a desigualdade na distribuição de renda. Valor próximo ao 0 não há desigualdade e quando é próxima ao 1 a desigualdade é máxima.

A população cacerense é jovem e necessita de políticas públicas que atendam as especificidades desse contingente populacional, especialmente no que tange às dimensões – escolarização e trabalho. Educação e trabalho são peças importantes que tornam o jovem membro produtivo da sociedade, garantem a conquista da cidadania, a construção de identidade e o sentimento de pertencimento comunitário que podem afastá-lo da violência, do crime e das drogas. As duas dimensões, educação e trabalho, necessitam de ações urgentes. Na educação, o enfrentamento do analfabetismo e do analfabetismo funcional atingiu, no Mato Grosso, em 2009, a taxa de 10%, superior à média nacional entre pessoas de 15 anos ou mais; a taxa de distorção idade/série, a evasão e o abandono escolar que limitam a possibilidade de emprego dos jovens, além de colocá-los em situação de risco e de vulnerabilidade social (TIELLET; PIRES, 2009c). Ter um emprego implica não somente a questão econômica, mas a moral, porque o trabalho é condição que distingue o cidadão, e o tira da marginalidade, afirma Morgado (2007b).

Foi possível constatar que o discurso que alimenta a política de redução e prevenção da violência em ambiente escolar e legitima a presença da polícia militar é sustentada por uma concepção ampla de violência que abarca todas as manifestações que ocorrem na escola e que está relacionada à violência urbana, destacando-se, nesse contexto, como causas a desestruturação da família e o tráfico de drogas. A presença da polícia militar nos estabelecimentos de ensino, embora tenha a anuência do conjunto dos gestores, objetivamente, nas escolas cacerenses da rede estadual de ensino não se produziram as condições para legitimar essa presença policial. Os gestores não relacionaram as manifestações que ocorrem na escola como o uso e comércio de drogas em seu interior, e também os episódios frequentes não são casos graves de violência (crimes). E o sentimento de medo e de insegurança que ronda os professores cacerenses, de acordo com os diretores pesquisados não é consequência dos conflitos ou de violência no interior da escola, mas do entorno.

4.4 PROPOSIÇÕES: FORMULAÇÃO DA POLÍTICA

Constatou-se que as iniciativas de redução e prevenção da violência da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP) são anunciadas pelos órgãos oficiais do Governo de forma ambígua, isto é, encontra-se dificuldade em saber se as ações formuladas serão implantadas em todo o Estado ou estão dirigidas a regiões ou municípios específicos. Também foi possível constatar que a

SEDUC deu nova roupagem a projetos implantados, incluindo, em seus objetivos, o enfrentamento da violência no ambiente escolar, por exemplo, o “Disque-Denúncia”, os projetos “Aplauso” e “Abrindo o Jogo” do Programa Escola Atrativa do governo Estadual.

O Disque-Denúncia se propunha a receber denúncias da comunidade sobre irregularidades ocorridas nas escolas da administração estadual, isto é, “permite que o cidadão seja parceiro do Estado no combate ao abuso de poder, corrupção, desvio de verbas, entre outras práticas ilegais praticadas no âmbito escolar”, conforme explica João Bosco Nazareno Filho, de acordo com Martins (2005)⁸⁷. E o Programa Escola Atrativa elaborou os projetos “Aplauso” e “Abrindo o Jogo”, sendo que o primeiro se destina a atender alunos com histórico de evasão, reprovação, repetência e dificuldade de aprendizagem, e o projeto Abrindo o Jogo se propõe a estimular a prática do esporte como método de inclusão social, com a abertura da escola nos finais de semana.

Projetos tendo como objetivo pontual a redução dos índices de violência nas unidades escolares surgiram das parcerias com a UNESCO e com o MEC. O projeto “Abrindo Espaços para a Paz” do Estado de Mato Grosso e a “Escola Atrativa da Paz” são resultantes da parceria da SEDUC com a UNESCO, sendo o primeiro executado em 2006 e o segundo em 2007. Juntamente com a UNESCO e o MEC a Secretaria de Estado de Educação em 2007, firmou Acordo de Cooperação Técnica para a execução do “Programa Escola Aberta para a Paz” como instrumento de integração escola/comunidade e uma ferramenta para reduzir os índices de violência nas unidades escolares.

A Secretaria de Estado de Educação⁸⁸ e a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública⁸⁹ juntas anunciaram o projeto “Meta Escola” que visaria o policiamento das escolas — policial exclusivo. Após diagnóstico dos problemas pontuais de segurança, policiais seriam colocados à disposição para as unidades escolares.

O projeto funcionará em uma ação integrada entre o policial militar designado à escola e a comunidade escolar. O policial age como um pedagogo-social, um mediador de conflito. A ideia é fazer com que o policial se envolva com a comunidade escolar. Com isso, assim que houver algum problema nas dependências ou imediações da instituição, ele será acionado. O policial Meta Escola poderá trabalhar de forma ostensiva ou preventiva. Eles interagem de tal maneira que participam de reuniões de pais e mestres e proferem palestras sobre segurança, drogas e trânsito aos alunos”

⁸⁷ MARTINS, André. Disque-Denúncia combate irregularidades na Educação. **SEDUC**. Cuiabá, 11 out., 2005. Mídia. Não paginado. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=20&cid=3393&parent=20> Acesso em: 05 jun., 2010.

⁸⁸ Luiz Antônio Pagot.

⁸⁹ Comandante Geral da PMMT Adailton Evaristo de Moraes Costa.

observa o Comandante-Geral da PMMT. (FERREIRA, 2007. Não paginado)⁹⁰

O projeto não foi implantado por mudanças de Secretário de Educação. O novo Secretário de Educação implantou o “Programa de Segurança, Disciplina e Qualidade Social nas Escolas”, objetivando a identificação dos índices de violência, situações de vulnerabilidade social e a elevação dos níveis de aprendizagem, tendo como parceiros a SEJUSP, a PMMT, a Polícia Civil e o Ministério Público, constituindo um comitê consultivo com o objetivo de propor soluções para os problemas relacionados à violência escolar nas escolas estaduais da capital e do município de Várzea Grande.

Contatou-se que as ações elaboradas pela SEDUC são de cunho policial a exemplo do Agente de Pátio que é responsável por evitar a violência no interior da escola e entre alunos de diferentes escolas. A contratação dos Agentes de Pátio para atender exclusivamente escolas situadas “em regiões que apresentam *vulnerabilidade socioeducativa* dependerá de autorização do Órgão Central/Seduc”, conforme art. 36 da Portaria de Nº. 371/09/GS/SEDUC/MT.

Tanto no concurso quanto nos Editais de Seleção o requisito para o exercício da função de Agente de Pátio é ter, no mínimo, o ensino fundamental e 18 anos completos, o que tem facilitado a inscrição de jovens desempregados ou em empregos informais. Os requisitos mínimos para o exercício da função podem criar situações delicadas se os Agentes de Pátio selecionados forem destinados a escolas de ensino médio, exercendo a função junto a alunos com idade próxima e nível de ensino superior ao seu, somando-se, ainda, o fato de que as atribuições do Agente de Pátio aproximam-se das do vigia.

O agente de Pátio, Joilson de Paula Fernandes, 22 anos, ingressou no cargo em fevereiro. Conforme ele, mesmo com a orientação da coordenação de como atuar, muitas dúvidas surgem no dia-a-dia. ‘A capacitação faz falta e ajudará muito nosso trabalho’ (RIECHELMANN, 2009a. Não paginado).

O Agente de Pátio da Escola Estadual João Crisóstomo, Rodrigo Anselmo Gonçalves, 19 anos, espera que o curso fortaleça o trabalho com os adolescentes. ‘Busco orientações mais específicas’, disse (RIECHELMANN, 2009b. Não paginado).

⁹⁰ FERREIRA. Soraia. Pagot e Adailton firmam parceria para combate da violência nas escolas. Educação. SEDUC. 17 jan., 2007. Não Paginado. Mídia. Notícias Disponível em: <http://www.secom.mt.gov.br/imprime.php?cid=29608&sid=13>> Acesso em: 27 fev., 2010.

Os Agentes de Pátio, aprovados no concurso, tiveram curso de capacitação elaborado pela Academia de Polícia (ACADEPOL), em evento patrocinado por uma empresa especializada em segurança, quando lhes foram apresentadas as funções de Agente: “[...] identificar o público-alvo, diagnosticar e reduzir os fatores de risco, produzindo e ampliando os fatores de proteção” (REWEL,2009. Não paginado). Para a Delegada responsável pela Delegacia de Repressão a Entorpecentes (DRE) de Cuiabá, na palestra realizada no Curso de Capacitação dos Agentes de 2009:

[...] ao identificar o envolvimento de alunos com o tráfico de drogas, o agente de pátio deve tomar as providências para que o problema seja solucionado, não pode deixar de lado, como se nada estivesse acontecendo. [...] Peço aos agentes de Pátio para que anotem os casos ocorridos nas escolas e repassem a Polícia Civil, pois a DRE possui o programa ‘De Cara Limpa contra as Drogas’, que visa justamente combater o uso e o tráfico de entorpecentes (REWEL,2009. Não paginado)

Constata-se que a SEJUSP tem a violência escolar como uma problemática enfrentada através de programas e projetos desenvolvidos pelos diferentes órgãos de segurança: Polícia Militar, Polícia Civil e Corpo de Bombeiros. Dos programas e projetos locados na PM, alguns se estendem a um número significativo de cidades mato-grossenses, incluindo a cidade de Cáceres, por exemplo o “PROERD” que é um programa que se propõe a prevenir o uso de drogas e a violência escolar enquanto a “Patrulha Escolar”, que objetiva fazer a ronda com viaturas e motos no entorno das escolas, destina-se à capital e ao município de Várzea Grande.

O projeto “Rede de Atendimento a Crianças e Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade Social” - Rede Cidadã, objetiva reduzir o índice de criminalidade, direcionando suas ações para as crianças e os adolescentes em situação de vulnerabilidade ao risco infracional e também a adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas. Está sendo executada, além da grande Cuiabá, em Rondonópolis e Tangará da Serra. De acordo com o programa, são inseridas na Rede aquelas crianças e adolescentes que perambulam pelas ruas (pedintes em semáforos, flanelinhas), após serem identificados pela assistente social da Secretaria de Bem-Estar Social do município, mediante relatório do juizado, devendo ser feitas visitas e acompanhamento às famílias quando descobrem que uma criança não está indo à escola ou está realizando trabalho infantil, conforme relata Bosquo (2010).

O Corpo de Bombeiros de Mato Grosso também tem o projeto “Bombeiros do Futuro”, criado em 2006, e já atingiu mais de três mil crianças e adolescentes dos municípios

de Cuiabá e Várzea Grande, contribuindo com informações e noções importantes para a formação cívica⁹¹.

A polícia Civil, por sua vez, também tem seus projetos. O projeto “Cara Limpa Contra as Drogas” é desenvolvido pela Delegacia de Repressão aos Entorpecentes tendo como objetivo diagnosticar e reduzir os fatores de risco, ampliando a proteção contra as drogas. O projeto atua na área da educação, prevenção e repressão. Foi executado no município de Campo Novo dos Parecis, Cuiabá, várzea Grande e São José dos Quatro Marcos. E a Delegacia Especializada do Adolescente de Cuiabá, atendendo ao Programa de Tranquilidade e Paz nas Escolas do Plano de Ações de Segurança do Governo do Estado (PAS), desenvolveu o “Programa Escolar”. O Programa constitui-se de quatro fases. A primeira propõe visitas da equipe de investigadores à escola; a realização de palestras preventivas; a instauração de procedimento policial, intimando os infratores para serem ouvidos juntamente com seus pais ou responsáveis. Essas três primeiras fases são de cunho preventivo, sendo realizadas dentro do ambiente interno da escola. As operações realizadas no entorno da escola contra alvos identificados, incluindo alunos que estejam gazeando aulas, pressupõe-se contribuam para a redução da evasão escolar como forma de minimizar a violência praticada por adolescentes.

A SEJUSP e a SEDUC, além das ações individualizadas dos órgãos de segurança, promoveram atuações conjuntas, a exemplo do “Seminário Educação e Segurança” que integra as ações da Meta 4 do Plano de Ações de Segurança do Governo do Estado. O Seminário objetivou, sob a coordenação da Academia de Polícia, orientar professores, diretores, coordenadores e agentes de pátio para enfrentar a violência escolar.

A SEJUSP lançou, no município de Santo Antônio do Leverger, o projeto “Unidos pela Paz”, objetivando, segundo Dana Campos (2010), a prevenção da criminalidade e do uso das drogas entre crianças e adolescentes, resgatando valores sociais e cívicos, através de aulas e palestras educativas, a fim de contribuir para o desenvolvimento da cidadania.

A questão da violência no ambiente escolar não se restringe à SEDUC e à SEJUSP. A Secretaria de Estado de Administração (SAD), através da Superintendência de Escola de Governo, promoveu o seminário “Violência nas escolas, diferentes olhares” propondo-se a

⁹¹ Nesse projeto, crianças e jovens com idades entre 11 e 16 anos aprendem noções de primeiros socorros, prevenção de acidentes no lar, nós e amarrações, sexualidade, higiene bucal, consumo racional de energia elétrica, hinos e canções, boas maneiras e conduta do cidadão, educação para o trânsito, entre outros temas. Além das disciplinas, o projeto tem atividades interativas e aulas de campo, com a tradicional subida ao Morro de Santo Antônio, onde as turmas têm aulas sobre a história e a geografia de Mato Grosso, ciências biológicas e matemática (CUIABANO, 2010b. Não paginado).

refletir sobre o que está sendo realizado no Estado e a experiência do Rio de Janeiro a respeito do problema da violência na escola, local de residência do palestrante.

Para ter clara a abrangência das ações formuladas pelo governo do Estado elaborou-se o Quadro 8, considerando-se as iniciativas das duas Secretarias — SEDUC e SEJUSP — no enfrentamento dos conflitos e da violência no ambiente escolar.

Pode-se resumir este capítulo nas seguintes constatações:

- 1) as iniciativas do governo do Estado de redução e prevenção da violência no ambiente escolar concentram-se em Cuiabá e Várzea Grande, mesmo que as manifestações de conflito e de violência dessas duas cidades assemelhem-se ao que acontece na maioria das escolas mato-grossenses;
- 2) em nenhum dos projetos, planos e programas de enfrentamento da violência no ambiente escolar, tanto da SEJUSP quanto da SEDUC, mesmo estando direcionados à capital e ao município de Várzea Grande, foi possível identificar diagnóstico, estudos, levantamentos da realidade que caracterizassem as manifestações de violência nas escolas desses municípios, que sustentassem a implantação dos projetos e/ou legitimassem a presença da polícia militar;
- 3) as ações em parceria, envolvendo a SEDUC e a SEJUSP, ocorreram motivadas por episódios e que a população demandava respostas imediatas do poder público ao fato ocorrido e, conseqüentemente, exigiam mais segurança, do que propriamente fossem resultante de um planejamento estratégico sustentado por uma concepção de segurança que envolvesse diferentes secretarias com atuações conjuntas, no contexto e no nível de suas funções;
- 4) as ações, os projetos e programas para reduzir e prevenir a violência no ambiente escolar, como consequência da influência da SEJUSP, foram desenhados sob a perspectiva policial, mesmo os originários da Secretaria de Educação;
- 5) as iniciativas pontuais de redução e prevenção da violência em ambiente escolar de cunho educacional, executadas pela SEDUC, foram oriundas de parcerias com a UNESCO e desta com o MEC;
- 6) a implantação da Polícia Comunitária fez aumentar o número de projetos e programas elaborados pela PMMT⁹², PJC⁹³ e CBM/MT⁹⁴ que compõem a SEJUSP;

⁹² Polícia Militar de Mato Grosso.

⁹³ Polícia Judiciária Civil.

⁹⁴ Corpo de Bombeiros Militar.

Quadro 8 — Iniciativas públicas do Estado de Mato Grosso de redução da violência no ambiente escolar, ações executadas e projetos de lei propostos a cada ano.

Ano	Iniciativas públicas de redução dos conflitos e da violência na escola.	Locais de implantação das iniciativas de redução e prevenção dos conflitos e da violência na escola.	Iniciativas propostas pela sociedade civil
2000	-		-
2001	-	-	-
2002	SEJUSP - implanta o PROERD ⁹⁵ pelo Decreto Estadual nº 5.651.	Extensivo a maioria dos municípios.	-
2003	SEDUC - cria o DISQUE-DENÚNCIA. SEJUSP - Amplia as ações do PROERD no Estado.	Extensivo a maioria dos municípios. Extensivo a maioria dos municípios	Arquivado Projeto de Lei que autoriza o governo a criar Campanha Permanente de Combate à violência nas Instituições de Ensino da Rede Pública Estadual ⁹⁶ . Arquivado Projeto de Lei que institui a Política de Prevenção à violência contra Educadores de Ensino do Estado de Mato Grosso ⁹⁷ .
2004	SEDUC - cria PROJETO APLAUSO do Programa escola Atrativa. SEJUSP - Criação da PATRULHA ESCOLAR pela PMMT ⁹⁸ . A SDF ⁹⁹ da SEDUC, em parceria com o MEC, promoveu curso de capacitação de professores à distância — USO INDEVIDO DAS DROGAS — para ajudar no combate as drogas dentro das escolas. O curso gratuito, 40h/a, material fornecido pelo MEC e apoio da TV Escola.	Extensivo a maioria dos municípios. Criação da Patrulha Escolar em Várzea Grande e Cuiabá. Cuiabá, Várzea Grande, Sinop, Rondonópolis e Matupá. Iº Seminário sobre violência contra crianças e Adolescentes. Envolve a SEDUC, SES ¹⁰⁰ e a PROSOL ¹⁰¹ e as Secretarias de Saúde dos municípios de Várzea Grande e Cuiabá.	-
2005	SEDUC – implanta o PROJETO ABRINDO O JOGO SEJUSP – cria o Programa REDE CIDADÃ ¹⁰²	Executado na maioria dos municípios. Programa REDE CIDADÃ é executado em Cuiabá, Várzea Grande, Rondonópolis e Tangará da Serra	-
2006	SEDUC- Assina termo de Cooperação técnica com a UNESCO para execução do projeto ABRINDO ESPAÇOS PARA A PAZ DO ESTADO DE MATO GROSSO	Atende a região metropolitana de Cuiabá	Arquivado Projeto de Lei que cria o Programa Paz na Escola para prevenção

⁹⁵ Programa Educacional de Resistência às Drogas e a Violência.

⁹⁶ Dep. Hermínio Barreto (PL).

⁹⁷ Dep. Verinha Araújo (PT).

⁹⁸ Polícia Militar do Mato Grosso.

⁹⁹ Superintendência de Desenvolvimento de Formação dos Professores da Educação.

¹⁰⁰ Secretaria de Estado de Saúde de Mato Grosso.

¹⁰¹ Fundação de Promoção Social de Mato Grosso.

¹⁰² Rede de Atendimento a Criança e Adolescente em Situação de Vulnerabilidade Social.

		<p>Comando Geral da PMMT anuncia a execução dos cursos do PROERD, para atuarem nas cidades de Cáceres, Sinop, Várzea Grande, Cuiabá, Barra do Garça.</p> <p>Projeto META ESCOLA faz parte da política de Segurança pública - policiamento por metas segmentadas implantada pelo Comando da PM Regional Sul atende Rondonópolis (projeto piloto).</p>	e controle da violência na rede pública de ensino ¹⁰³ .
2007	<p>SEDUC e SEJUSP através do Comando Geral da PM anunciam o projeto META ESCOLA.</p> <p>SEDUC – ESCOLA ATRATIVA DA PAZ em parceria com UNESCO</p> <p>SEDUC - PROGRAMA ESCOLA ABERTA PAZ, em parceria com MEC e UNESCO</p> <p>SEDUC – cria o PROGRAMA DE SEGURANÇA, DISCIPLINA E QUALIDADE SOCIAL NAS ESCOLAS.</p> <p>SEDUC – AGENTE DE PÁTIO.</p>	<p>Não foi realizado</p> <p>Atendem Cuiabá.</p> <p>Execução em Cuiabá e Várzea Grande.</p> <p>Termo de Cooperação Técnica para redução dos níveis de violência dentro e no entorno das escolas de Cuiabá e Várzea Grande entre a SEDUC e a SEJUSP com aporte de R\$ 500 mil para a REDE CIDADÃ e o PROERD.</p> <p>Parceria com a SEJUSP¹⁰⁴, MPE¹⁰⁵, PMMT e a PC¹⁰⁶ para atuação em Várzea Grande e Cuiabá.</p> <p>Seminário de Prevenção à Violência na escola Cuiabá e Várzea Grande</p> <p>Depende de processo seletivo pelo Órgão Central/autorização da SEDUC para concessão.</p>	<p>Aprovado Projeto de Lei n. 592/07 que dispõe sobre o Programa Paz na Escola¹⁰⁷</p>
2008	<p>SEDUC- Anuncia a criação do COMITÊ DE CRISE, proposta do Programa de Segurança, Disciplina e Qualidade Social nas Escolas a ser implantado em escolas onde são frequentes os casos de violência e indisciplina.</p>	-	-
2009	<p>SEJUSP – A DRE¹⁰⁸ cria o PROJETO CARA LIMPA CONTRA AS DROGAS da Polícia Judiciária Civil.</p>	<p>Atendeu Campo Novo dos Parecís (projeto piloto). Cuiabá, Várzea Grande, São José dos Quatro Marcos.</p>	<p>Tramitação Projeto de Lei nº 524/09 que</p>

¹⁰³ Dep. José Riva

¹⁰⁴ Secretaria de Justiça e Segurança Pública de Mato Grosso.

¹⁰⁵ Ministério Público Estadual.

¹⁰⁶ Polícia Civil.

¹⁰⁷ Dep. Sebastião Rezende (PR).

¹⁰⁸ Delegacia de Repressão aos Entorpecentes.

	<p>Concurso para a função de AGENTE DE PÁTIO</p> <p>Edital de Seleção de AGENTE DE PÁTIO.</p>	<p>Para Cuiabá, Várzea Grande, Rondonópolis</p> <p>Cáceres – Somente duas escolas tiveram autorização da SEDUC.</p>	<p>autoriza o governo a incluir na grade curricular do ensino fundamental da rede pública — como disciplina complementar — o PROERD¹⁰⁹.</p>
2010	<p>SEJUSP- PROGRAMA ESCOLAR desenvolvido pela Polícia Judiciária Civil (PJC).</p> <p>SEJUSP – BOMBEIROS DO FUTURO elaborado pelo Corpo de Bombeiros Militar (CBM).</p> <p>SEJUSP e SEDUC – Realizam seminário EDUCAÇÃO E SEGURANÇA.</p> <p>SEJUSP- Lança projeto UNIDOS PELA PAZ</p> <p>SAD¹¹⁰ - realiza Seminário VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS, DIFERENTES OLHARES. UMA REFLEXÃO SOBRE A VIOLÊNCIA E SUAS MANIFESTAÇÕES NAS ESCOLAS</p>	<p>Executado em Cuiabá e Várzea Grande.</p> <p>BOMBEIROS DO FUTURO para ser executado em Cuiabá e Várzea Grande.</p> <p>Executado em Cuiabá</p> <p>Executado em Santo Antônio do Leverger</p> <p>Executado em Cuiabá</p>	<p>Arquivado Projeto de Lei contra o <i>Bullying</i> nas escolas¹¹¹.</p>

Fonte: TIELLET, Maria Horto. Pesquisa, 2011.

- 7) os projetos sociais da SEJUSP encontraram, na demanda das escolas, o filão para a consolidação da filosofia da Polícia Comunitária e, em consequência, o aumento do aporte financeiro federal ou de organismos internacionais para a segurança.

Considerando-se os objetivos da pesquisa, os dados aqui apresentados e os três primeiros capítulos que servem de apoio, no próximo arrisca-se a exposição da síntese sobre a política pública de redução e prevenção dos conflitos e da violência no ambiente escolar do Estado de Mato Grosso.

¹⁰⁹ Dep. Sebastião Resende (PR).

¹¹⁰ Dep. Vilma Moreira (PSB).

¹¹¹ Secretaria de Estado de Administração de Mato Grosso.

5 POLÍTICA DE SEGURANÇA PÚBLICA DE REDUÇÃO E PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR MATO-GROSSENSE

ELEMENTOS DE SÍNTESE

Neste capítulo, pretende-se elaborar uma síntese compondo uma visão de unidade, a partir de elementos fractais expostos em cada capítulo, resgatando os princípios teóricos dos autores que sustentam este estudo, objetivando compreender a formulação da política pública de redução e prevenção da violência no meio escolar mato-grossense do período de 2003 a 2010. Ao mesmo tempo, tenta-se, a partir da realidade traçada pela pesquisa, responder a principal questão deste estudo: os fatores/ações/discursos que aproximam as Secretarias de Estado alimentam a formulação de uma política de redução e prevenção dos conflitos e da violência em ambiente escolar do estado de Mato Grosso desenhando medidas de intervenção na perspectiva: da segurança pública ou da educação?

Pretende-se, também, responder aos questionamentos que foram feitos à pesquisadora, considerando-se, inicialmente, que algumas questões não poderão ser respondidas neste estudo, mas certamente o serão por outros pesquisadores que se preocupam com a relação educação/escola/violência/segurança.

- 1) “como dar segurança, sem torná-la policialesca? Como compreender o outro, ser tolerante ao diferente, sem ser paternalista ou mesmo excluir? Como, de fato, contribuir para compreender a escola como espaço de afirmação da cidadania em contraponto à escola como espaço de violência simbólica e relacional?”¹
- 2) “as políticas estão sendo pensadas e projetadas no [...] sentido de [...] que os pobres constituem um perigo permanente à segurança ou no segundo sentido [...] de que um país democrático e justo não pode existir sem [...] políticas sociais? Dito de outra forma, pela sua pesquisa, as políticas sociais estão sendo implementadas porque os pobres continuam sendo um perigo permanente à segurança, ou porque há uma forte intenção de construir uma sociedade democrática?”².

¹ Professora Dr^a Mari Margarete Foster. UNISINOS.

² Professor Dr. Altair Albert Fávero. Universidade de Passo Fundo.

A mudança no modelo de Estado do Bem-Estar Social para o Estado Mínimo, sustentado pelo pensamento neoliberal, provocou inúmeras mudanças nas condições estruturais da sociedade, que, além das resultantes da retração das políticas sociais compensatórias, tem influenciado concepções de educação, acirrado ideias de intolerância, discriminação, preconceito, alterado o modo de ver a criança, o adolescente, a juventude em geral e segmentos populacionais específicos no que tange são somente à idade, mas à raça, cor, etnias e, principalmente, provocado o aumento da miséria, da exclusão e dos níveis de desigualdade ampliados pelas crises financeiras que se repetem, resultantes dos ciclos econômicos de um sistema de produção que visa essencialmente ao lucro.

Nesse jogo, a semântica está no auge, a crise do capitalismo é representada por várias palavras que figuram níveis diferentes sobre a gravidade da situação econômica mundial. O termo retração econômica, seguido pela recessão e posterior depressão econômica, dificulta a compreensão da situação da crise econômica pelo conjunto da população. Mas, seja qual for o nível que a crise se encontre, atualmente, e sua denominação, ela atinge significativamente a população trabalhadora que perde o que tem de mais caro para o seu sustento e dignidade — o emprego, e gera insegurança na população, além de produzir desconfiança generalizada que torna todos os indivíduos — sem distinção de idade — perigosos, suspeitos e inimigos, principalmente para o Estado que tem intensificado suas ações de repressão e de controle, expandindo-as a parcelas específicas da população. O “toque de recolher” para jovens, adotado em dezenove estados da federação, em nome da proteção, dá à juventude o mesmo tratamento dispensado àqueles que cometem crimes, alçando os jovens à condição de condenados, suspeitos, perigosos ou inimigos do Estado.

Assim, se a globalização neoliberal produz seus efeitos estabelecendo diferenças (desigualdades) entre aqueles que usufruem de suas benesses e aqueles que, mergulhados nela, não conseguem escapar da destruição e fluidez de suas identidades, distanciando-os dos que podem consumir, então a crise econômica que se abate sobre o mundo globalizado faz expandir seus efeitos atingindo parcelas da população que ainda poderiam aderir ao mercado de consumo, alargando o fosso da desigualdade, aumentando a exclusão social e, conseqüentemente, a violência alimentada pela discriminação, pela intolerância e a exclusão, o que corrobora a ideia de Pacheco (2008) para quem a violência é sintoma e lugar de exclusão e também a gera.

A situação econômica mundial tem acirrado sentimentos de xenofobia e ações extremistas têm crescido como revelam as estatísticas dos países europeus sobre agressões,

crimes raciais e denúncias de incidentes envolvendo imigrantes³, ao mesmo tempo têm surgido ações nacionalistas e de protecionismo nesses países via políticas anti-imigrantes⁴ rígidas.

No Brasil, insistem em afirmar os economistas, que a crise da economia mundial se configura de outra forma, sem negarem que a retração econômica tenha-se instalado e já se sintam os efeitos da recessão, mas que suas consequências, aqui, diferem das que atingem os países europeus. Alguns menos otimistas dizem que aqui, a crise encontra a injustiça social e a desigualdade já instaladas. Segundo dados do censo IBGE/2010, são 16 milhões de miseráveis, 6 %, do total de brasileiros e 12 milhões de pessoas morando em áreas sem infraestrutura, em um país que é um dos mais ricos do mundo, e mesmo com um recuo de 3% no crescimento, como reflexo da crise econômica mundial, fechou o ano de 2011 na condição de 6ª maior economia do mundo⁵.

Nas frequentes crises desde o surgimento do capitalismo a irracionalidade do sistema transparece. Medidas atingem segmentos da população garantindo os interesses do capital, em um jogo que oscila entre a manutenção dos direitos já adquiridos e ações que os restringem. Essas manobras políticas têm apoio nas brechas da lei e em diferentes doutrinas existentes no Estado Democrático e de Direito.

A escola é um dos *lócus* da conflitualidade (TAVARES DOS SANTOS, 2001) quer ela aconteça entre os alunos e os profissionais da educação (professores funcionários), quer entre os próprios profissionais da educação, ou entre alunos e seus pares, sendo traduzida nas: relações interpessoais, indisciplina, microviolência e violência. O fato de ser a escola local de conflito não significa que seja violenta, mas, indubitavelmente, é o lugar onde se deve aprender a lidar com os conflitos, como parte do papel e da função da escola no processo de socialização. É a escola, na contemporaneidade, o espaço apropriado e de variadas oportunidades para crianças e adolescentes vivenciarem maneiras mais assertivas e respeitadas de resolver os conflitos, desde que a escola viabilize, estimule o diálogo, a negociação, crie espaços para discutir os problemas relacionados a comportamento, conduta, relacionamentos e ações didático-pedagógicas.

³ “O relatório reúne dados do Observatório sobre Racismo e Xenofobia, com base em Viena. “A violência racista e o crime continuam sendo uma séria praga social na Europa”, afirma o texto. O estudo também classifica como preocupantes sinais de violência praticada pela polícia e pelas forças de segurança contra imigrantes ou refugiados” (FOLHA.COM, 2007, Não paginado).

⁴ “Em Roma, o Senado aprovou um pacote que, entre outras medidas, estimula médicos a delatar pacientes que estejam ilegalmente no país. Na Espanha, o governo se oferece para pagar a passagem de quem quiser retornar a seu país de origem” (NETO, Andrei, 2009, Não paginado).

⁵ Anúncio feito pelo Centro de Pesquisas para Economia e Negócios (CEBR).

Os meandros e os recursos internos à própria ordem jurídica têm sido usados para atender a interesses particulares e de classe, assim, em nome do direito, da lei e da ordem têm-se provocado injustiça, o que não é, acolhendo o pensamento de Telles (2011), um desvio do Estado Democrático, mas o modo de o Estado e seus operadores funcionarem, o que na atualidade, tornou-se mais claro e evidente.

Assim sendo, a população e alguns segmentos em particular, entre os quais a juventude, ficam à mercê de políticas de controle social por parte do Estado, muitas como dispositivos de exceção⁶ propostos por grupos conservadores instalados no poder executivo ou legislativo e anunciados em nome da justiça, da segurança, da ordem e do atendimento a lei.

Em meio à crise do capital, a política neoliberal avança à medida que tem apoio dos organismos internacionais que, por sua vez, interferem nas políticas públicas de países credores, e ampara-se em alianças de grupos, nem sempre hegemônicos, desses países, e, juntos, defendem interesses imediatos ou de médio prazo promovendo ações que influenciam a vida de milhares de cidadãos. Entre aqueles que se beneficiam da globalização neoliberal também estão as organizações criminosas que se adaptam à mobilidade e à flexibilidade proporcionadas pelas novas tecnologias e modelos gerenciais da economia globalizada que atuam com a ajuda de redes bancárias, estabelecendo laços dentro e fora do país, e na lógica do lucro fácil reordenam seus espaços desconsiderando fronteiras nacionais. Em uma economia globalizada, o crime organizado, sem fronteiras a serem respeitadas (COSTA, 2004), ajusta-se às leis de mercado e atualiza-se encobrando o lado obscuro de suas ações ilícitas, atuando na política ou como empreendedor. Age por dentro do sistema social, econômico e político, semeia corrupção e alicia pessoas para garantir, ampliar, controlar e executar seus crimes.

Os efeitos da globalização neoliberal não atingem somente a economia. Com igual intensidade afetam conjuntamente a política de segurança e de educação, cada qual em seu próprio processo e ambas abalam diretamente indivíduos, grupos, regiões, governos e nações. E assim como a globalização econômica exige um novo perfil profissional para atender aos novos modelos de produção, a segurança exige um novo perfil de polícia que dê conta de

⁶ Um Projeto de Lei apresentado na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo estabelece que será proibido aos menores de 18 anos desacompanhados de responsáveis transitar pelas ruas ou permanecer em bares, restaurantes, padarias, *lan houses*, cafés e afins entre 23h30 e as 5h. Prevê o projeto de lei da criação de equipes compostas por policiais civis ou militares e conselheiros tutelares que recolherão jovens que estiveram transitando pelas ruas. Na exposição de motivos coloca-se o Projeto de Lei na perspectiva de proteção a criança e ao adolescente que transita pelas ruas se encontra exposta a situação de risco, ilicitude, comportamento impróprio para sua faixa etária.

atender, de modo inteligente, nesses tempos de globalização, a violência e a organização criminosa armada e de influência social e política. Um perfil não mais orientado pela forma reativa e repressiva cujo *modus operandi* centra-se na reação ao fato ocorrido, cujo perfil ainda domina o policiamento no país, e pontualmente em Mato Grosso, mas num novo modelo de policiamento, Polícia Comunitária⁷, que pretende, através de uma filosofia diferenciada, aproximar e ganhar confiança da população de modo a conseguir agir preventivamente.

Como resume Costa (2004, p.246), “a [polícia comunitária] procura agir sobre as possíveis causas que poderão desembocar num crime”, o que coaduna com o exercer vigilância e o controle social do Estado sobre a população em nome do direito constitucional⁸ a segurança. E assim, através de uma nova filosofia (agir sobre as causas), faz com que a polícia, sem descartar a função a que serve, coerção física e repressão, estende-a ao campo da educação em que pretende que o policial assuma a função de “pedagogo social”. Isso não suaviza nem altera as práticas do estado policesco que segrega estratos sociais pauperizados e marginalizados, nem modifica a ação truculenta da polícia frente ao cidadão, especialmente contra aqueles pertencentes à classe menos privilegiada e considerada perigosa.

No capitalismo, a ideia da existência de classes perigosas não se constitui em uma construção contemporânea. No início da era industrial, as classes contestadoras, entre elas o movimento operário em sua luta contra a exploração, foi percebida como classe perigosa. Hoje, ela se estende também àqueles que se organizam em diferentes frentes de luta e reagem contra a exclusão social, contra o desprezo cultural e racial, enfim, o que Bauman (2009) denomina subclasse que sofre da violência estrutural, social (WIEVIORKA, 1997), e institucional, incluindo-se na classe perigosa aqueles que atuam e se organizam para a prática de ações ilegais e criminosas.

Os interesses do capitalismo, em cada momento histórico, definem quem são os não sujeitos, aqueles que se tornam invisíveis tanto para o olhar do Estado quanto da população em geral, os que são deixados à própria sorte (os 16 milhões de miseráveis, os 12 milhões que moram em áreas sem infraestrutura, os sem teto, os sem terra, a juventude, os presos, as comunidades, os drogados, as “mulas” do tráfico, os mortos na chamada “guerra às drogas”), e também os interesses do capitalismo definem os motivos pelos quais parcelas da população são alçadas à condição de perigosas e inimigas do Estado.

⁷ Experiência desse modelo foi flagrada no estado de Mato Grosso desde o ano de 1998, segundo Costa (2004).

⁸ Segurança como dever do Estado, instituída pelo art. 144 da Constituição Federal, é exercida para a preservação da ordem pública, a conservação do patrimônio e a garantia dos direitos individuais e coletivos.

A juventude é uma das parcelas da população sobre a qual recai a responsabilidade pela violência urbana, e em especial sobre crianças e adolescentes pesa o aumento do conflito e da violência no meio escolar.

Os conflitos e os seus desregulamentos (violência e microviolência) no meio escolar têm tido maior visibilidade no Ocidente, o que não significa que no Oriente não ocorra. Eles acontecem com impressões culturais diferentes. E mesmo no Ocidente as motivações e as características das manifestações de estudantes nas escolas americanas (massacres com arma de fogo motivados ou não pelo *bullying*), por exemplo, diferem das ações que ocorrem nas escolas francesas (vandalismo e depredação provocados ou não pela marginalização e discriminação contra a juventude negra e imigrantes), que por sua vez, se diferenciam dos motivos e das características das manifestações que ocorrem nas escolas brasileiras (microviolências) provocadas pelo preconceito, discriminação, rivalidade, desafetos, inimizades.

Os conflitos (relações interpessoais, indisciplina, insubordinação) e o seu desregulamento (violência e microviolências) não são fenômenos restritos à escola da contemporaneidade. Manifestações que hoje são alarmadas pela mídia já ocorreram na instituição escolar e foram reveladas em outros períodos históricos da cultura ocidental pelos meios então existentes — os livros, principalmente os clássicos da literatura. O que mudou nas manifestações escolares é a frequência com que ocorrem, são os instrumentos letais utilizados por crianças e adolescentes (acesso à arma de fogo quer por descuido da família ou por aquisição, fruto de compra ou roubo) e a forma como essas manifestações são conduzidas, solucionadas, resolvidas.

Hoje, qualquer ato que ocorra no espaço escolar, do comportamento agressivo e antissocial, incluindo-se as relações interpessoais (discussões, escaramuças, as brigas no pátio ou na saída das escolas), da indisciplina a atos criminosos (dano patrimonial, passando pelo roubo, furto e homicídio), todos esses desenhos fractais constituem o que comumente é denominado violência escolar. Esse entendimento amplo se faz presente não apenas nos profissionais da educação e alunos, mas também entre os pais e gestores públicos, alimentado pela mídia, o que tem dificultado estabelecer planos, ações mais delineadas e pontuais que possam ser adotadas como iniciativas e políticas de enfrentamento da violência no meio escolar. Esse entendimento de que tudo o que ocorre na escola é violência tem corroborado a elaboração e a execução de medidas de controle por parte do Estado sobre as crianças e os adolescentes. E assim como os crimes tipificados pelos códigos são distintos e requerem

ações de prevenção diferentes, o que se denomina de violência escolar e que encobre várias ações também requer soluções diferentes que nem sempre demandam presença policial.

Ao adotar-se a terminologia violência escolar para designar um conjunto de ações variadas com níveis de gravidade diferentes gera iniciativas de prevenção e redução que tramitam entre dois campos — o da segurança e da educação.

A segurança e a educação são dois aspectos que individualmente (cada coisa é um processo) se encontram sob a pressão do neoliberalismo e sofrem consequências distintas. Entretanto, ambas, sob a perspectiva neoliberal, parecem combinar entendimentos no que tange à formulação da política pública de redução e prevenção das manifestações que ocorrem no interior da escola.

Na confluência da segurança e da educação sob o prisma neoliberal estão os conceitos de família, violência, juventude (adolescentes), entre outros, que, individualmente ou reunidos na formulação das políticas de redução e prevenção da violência no contexto escolar ou não, enfraquecem a cidadania, a solidariedade e a tolerância; alimentam extremismos, preconceitos e xenofobias, auxiliam a elaborar o perfil dos indivíduos que integram a subclasse (*underclass*) delineando quem são os excluídos para materializá-los como suspeitos e/ou inimigos em qualquer lugar: na praça, na rua, no clube, na escola, exacerbando dessa forma o medo e a insegurança.

Presencia-se que as políticas educacionais e de segurança relacionadas neste estudo encontram-se sob a influência de grupos de concepções neoliberais, cujas iniciativas são formuladas mediante a força hegemônica desses grupos e sob os conceitos culturais dominantes por eles defendidos.

A educação, enquanto direito de todos e dever do Estado e da família, garantiu escola para todos, incluindo aqueles que não tiveram acesso a ela na idade própria, os portadores de necessidades especiais e também aqueles em conflito com a lei, promovendo a inclusão. Desse modo, a democratização do ensino levou para o interior dos espaços escolares novos públicos que, em algumas situações frente à cultura escolar que estabelece distinções e hierarquiza-os diante do saber, têm reagido negativamente à autoridade do professor, ao papel da escola, enquanto os professores, pela condição social dessa clientela, demonstram resistência e preconceito reproduzindo percepções estereotipadas de que se trata de “gente diferente”, que não merece confiança e está condenada ao fracasso escolar.

Diante disso, alguns conflitos oriundos dessa realidade têm sido levados ao Poder Judiciário, o qual passou a ter uma relação mais direta com os problemas afetos à educação: a judicialização da educação (CURY; FERREIRA, 2009), que busca solução para as questões

relativas ao processo de exclusão⁹ e a garantia do direito a todos à educação¹⁰. Essa situação tem deixado o professor desconfortável¹¹, receoso de assumir determinadas atitudes, quer do ponto de vista da proteção ao(s) aluno(s), quer do ponto de vista da segurança dos atores escolares tendo que responder judicialmente por elas.

A judicialização da educação não impede que, na escola, os conflitos continuem a se desenvolver e até provocar o seu aumento, à medida que o mérito, sendo um dos critérios de reconhecimento por parte da escola, que funciona de modo que os alunos sejam autores e responsáveis por seus desempenhos (DUBET, 2003) e classificações, desobriga os professores e as políticas educacionais da responsabilidade sobre o fracasso, o que nem sempre é aceito pelos alunos e seus familiares.

Enquanto os governos continuam a exhibir argumentos em prol de uma educação para todos e a elaborarem ações em cumprimento a acordos internacionais para esse fim, ao longo de vinte e um anos após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos - Jomtien/Tailândia em 1990, e o Fórum Mundial de Educação para Todos: compromisso de Dacar de 2000, não foram viabilizados recursos orçamentários suficientes para a educação. Os governos trabalham dentro de um limite mínimo de recursos, com programas (Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE) insuficientes para financiar as necessidades estruturais, administrativas e pedagógicas de cada escola (PIGATTO, 2010), também não capacitam os professores para atender as necessidades do público escolar e nem dotam recursos necessários para financiar projetos pedagógicos propostos pelas unidades escolares, e quando o fazem, esses devem se submeter a seleção (Edital N°. 004/2010/GS/SEDUC-MT), cujos critérios não são muitos claros e nesse aspecto prevalece o critério político.

Os governos não capacitam os docentes para distinguir, encaminhar e até solucionar diferentes problemas, incluindo os transtornos da aprendizagem; hiperatividade; transtornos do comportamento e o autismo que, em sala de aula, muitas vezes são confundidos com indisciplina e violência e que vai além da competência dos professores. São quadros complexos que exigem a atuação de profissionais da saúde.

Crianças chegam à escola e nela se mantêm até a adolescência sem que esses transtornos sejam diagnosticados, como acontece com o transtorno de comportamento

⁹ Inciso II e III do art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

¹⁰ Inciso I e V do art. 53 e o inciso V do art. 129 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

¹¹ “Porque na escola não se pode castigar? Por que temos o ECA... temos até medo de chamar os pais” (D10).

disruptivo¹² que é tratado na escola pelos professores como indisciplina e até mesmo violência ou ato infracional, muitas vezes com consequência jurídica. Os professores, sem apoio estratégico e financeiro e atentos ao grande volume de atividades didático-pedagógicas necessárias para que alcancem os índices almejados das avaliações do ensino (Prova Brasil, SAEB¹³), entendem que suas ações devam restringir-se somente aos pontos em que sofrem maior pressão, maior cobrança advinda da sociedade e dos órgãos de governo: as atividades didáticas, e sua relação com a qualidade do ensino efetivamente ministrado na escola.

A ideia de o ensino ser a única atividade com a qual o professor deva se preocupar compromete a preparação para a vida pública (formação para a cidadania), e divide os discentes entre aqueles que são bons alunos, que se comportam e demonstram, sob a ótica do professor, interesse em aprender e para com os quais sentem a obrigação de ensinar; e aqueles que apresentam dificuldade de aprendizagem, de comportamento, de conduta, os denominados problemáticos, os quais com apoio didático deficiente (sala de apoio/contraturno) ficam à mercê de seus destinos (alguns vão continuar insistindo na escola para manter a bolsa família, outros a abandonam e, sem qualificação, repetirão a mesma situação socioeconômica e cultural de seus pais). Esses discentes, com dificuldade de entrar no mercado de trabalho, engrossarão o exército dos consumidores incapazes que irão compor a classe perigosa (BAUMAN, 2009), classificados na categoria subclasse ou empurrados para o crime. Assim, a política de educação para todos, ao promover a inclusão daqueles que estão à margem da sociedade, ao mesmo tempo os expõe, nas ações educativas e pedagógicas, ao processo cruel de exclusão social ao qual já estão submetidos.

As relações pedagógicas não são relações isentas de conflito. O fato de o público escolar não ser homogêneo e nem produzir o mesmo desempenho, induz o professor a utilizar (na palavra e no gesto) de forma complexa, a sedução, a chantagem afetiva e o poder como recursos para desenvolver o seu trabalho e alcançar seus objetivos, recursos que nem sempre

¹² “Os transtornos da infância diretamente relacionados com o comportamento são os transtornos de oposição e desafio e o transtorno de conduta. São caracterizados por um padrão repetitivo e persistente de comportamento agressivo, desafiador, indo contra as regras de convivência social. Tal comportamento deve ser suficientemente grave, sendo diferente de travessuras infantis ou rebeldia "normal" da adolescência. O Transtorno de oposição e desafio (TOD) tem maior incidência na faixa etária dos 4 aos 12 anos e atinge mais meninos que meninas. Tem como característica um comportamento opositor às normas, discute com adultos, perde o controle, fica aborrecido facilmente e aborrece aos outros. No Transtorno de Conduta, que é mais comum entre adolescentes do que crianças e é mais comum também entre meninos, o padrão disfuncional de comportamento é mais grave que no Transtorno de oposição e desafio. Eles frequentemente agredem pessoas e animais, envolvem-se em brigas, em destruição de propriedade alheia, furtos ou ainda agressão sexual. Sérias violações de regras, como fugir de casa, não comparecimento sistemático à aula e enfrentamento desafiador e hostil com os pais também são sinais da doença. Esse transtorno está frequentemente associado a ambientes psicossociais adversos, tais como: instabilidade familiar, abuso físico ou sexual, violência familiar, alcoolismo e sinais de severa perturbação dos pais” (KOCH; ROSA.2010, Não-paginado).

¹³ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

atingem todos os alunos do mesmo jeito. Além desses recursos, o professor adiciona doses de sadismo, de ameaça, de amor e ódio, de desprezo tácito em ações para alcançar determinados efeitos (medo, angústia), na tentativa de controle e disciplina, mas essas ações provocam sentimentos de frustração e baixa autoestima nos alunos, sentimentos nem sempre aceitos por eles que reagem contra a escola ou o professor, com intensidade igual ou superior ao que sentem.

Mesmo sendo doloroso admitir, constata-se que, na escola, os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e de relacionamento, independente do ano em que se encontram, ao se comportarem agressivamente contra seus pares e professores têm suas trajetórias escolares definidas por um jogo em que o encadeamento dos processos pedagógicos, educacionais e disciplinares resultantes reforçam desigualdades escolares e sociais, provocam mudanças qualitativas na vida dos indivíduos e alimentam a violência urbana.

A escola é um dos *locus* da conflitualidade (TAVARES DOS SANTOS, 2001) quer ela aconteça entre os alunos e os profissionais da educação (professores funcionários), quer entre os próprios profissionais da educação, ou entre alunos e seus pares, sendo traduzida nas: relações interpessoais, indisciplina, microviolência e violência. O fato de ser a escola local de conflito não significa que seja violenta, mas, indubitavelmente, é o lugar onde se deve aprender a lidar com os conflitos, como parte do papel e da função da escola no processo de socialização. É a escola, na contemporaneidade, o espaço apropriado e de variadas oportunidades para crianças e adolescentes vivenciarem maneiras mais assertivas e respeitadas de resolver os conflitos, desde que a escola viabilize, estimule o diálogo, a negociação, crie espaços para discutir os problemas relacionados a comportamento, conduta, relacionamentos e ações didático-pedagógicas.

Efetivamente na escola, a palavra continua a ter uma única via, ela vem de um único ponto do espaço escolar, do professor, que precisa fazer-se ouvir. Ao aluno cabe o silêncio. É a esse silêncio autoritário, à sua imposição, à falta de uma relação dialógica que o público escolar se rebela, indispondo-se contra o professor, devolvendo, através de palavrões, agressões verbais, gestos de desrespeito e ameaça o que lhes é de direito negado. Mas, independente da ação de resistência, de insubordinação, de rebeldia, de inquietação ou mesmo de provocação dos alunos aos docentes, o conflito que se estabelece é um teste à resistência e desafia o professor a refletir sobre sua prática pedagógica. É um chamado que, muitas vezes, deixa de ser atendido e nem mesmo é percebido pelo professor que faculta a agentes externos

à escola — conselho tutelar e os agentes de segurança pública — o que deveria ser o seu papel.

Ao mesmo tempo em que a escola reproduz (fatores externos) e produz (fatores internos) os conflitos e os seus desregulamentos (microviolência e violência), a educação tem agido timidamente para enfrentar e problematizar a questão sob o ponto de vista do papel da escola enquanto instituição de formação, no sentido lato da palavra, e de capacidade, como afirma DUBET (2003), de integrar os indivíduos a um quadro institucional e cultural. Os conflitos e a violência proclamados pelos professores podem expressar a crise de autoridade e da educação. O fator externo (violência urbana, consequência da violência social e estrutural), se caracteriza pelos atos criminosos, dispostos em dispositivos legais, transpõe os muros da escola, enquanto o fator interno ou escolar é resultante do processo ensino-aprendizagem, das relações pessoais (cultural e humano), e também da estrutura física, e ambos determinam o clima escolar.

Comumente, afirma-se que os fatores externos (violência urbana, violência social e violência estrutural), isto é, os problemas relacionados à geografia social da escola têm ditado o grau do conflito e da violência manifesto em seu interior. O que leva a crer que o estabelecimento de ensino localizado na periferia seja mais violento, fato que não se constitui regra. Em uma escola situada no centro da cidade, por exemplo, próxima a pontos de venda de drogas, pode ocorrer muito mais violência do que naquela localizada na periferia dos centros urbanos.

Para a dialética, cada coisa tem processos distintos, assim as relações que se estabelecem entre os atores escolares, no interior da escola, e destes com a comunidade do entorno definem e, muitas vezes, selam o grau de proteção e segurança de seus indivíduos e não a localização da escola, embora se deva considerá-la na avaliação sobre as potencialidades do local na elaboração e execução dos seus projetos de intervenção (Projetos Pedagógicos Escolares). A geografia social em que se encontra o estabelecimento de ensino não é a determinante, não é o elemento principal na precisão do grau de conflito e dos seus desregulamentos em uma escola; a localidade é apenas uma das variáveis.

O abandono pelo Estado em que as pessoas dessas localidades estão expostas é muito mais significativo; o abandono é um barril explosivo muito maior do que a localidade em si. As reações da população à política de descasos têm mostrado a luta social pelo reconhecimento dos seus direitos (HONNETH, 2009) de cidadania e dignidade. A mesma leitura pode ser feita em relação às ações de indisciplina, depredação e vandalismo que ocorrem nas escolas. São explosões de raiva, ódio e frustração que se destinam à defesa e ao

reconhecimento de direitos, e, também, de acordo com as afirmações BAUMAN (2007b), as revoltas ou violências que ocorrem não são de fome; são revoltas e violências de consumidores incapazes, daqueles que estão impossibilitados e incapacitados para adentrar em um mundo de apelo ao consumo, de tecnologia, de mobilidade, de não viverem o estilo de vida encorajado pelo mundo moderno, o que pode ser traduzido na escola, pelo dano ou furto de material escolar, mochilas, bonés, celulares e bicicletas.

Em cada escola há processos distintos, com suas contradições, de modo que os conflitos e os seus desregulamentos (violência e microviolência) têm motivações e características diferentes e não podem ser tratados uniformemente pelas autoridades, por exemplo, a presença policial na escola como política a ser executada em todas as escolas do mesmo modo.

O clima interno e o do entorno da escola depende da gestão e de como os profissionais da educação (professores, funcionários e diretor) interagem com a comunidade, entre si, com as famílias de seus alunos e, principalmente, com os alunos, apresentando o espaço escolar como local de pertencimento de todos, de justiça e de regras claras para serem exercidas por todos os atores escolares indistintamente. Assim, os desenhos de resistência das escolas públicas aos conflitos e seus desregulamentos são bastante diversos, algumas escolas conseguem se opor à violência gerada por sua geografia social pela compreensão e intervenção dos profissionais da educação também na solução dos problemas da comunidade (energia, saneamento básico, transporte, água, posto de saúde, iluminação pública), onde a escola é o lugar de debate e a geradora de frentes para a solução dessas dificuldades. No geral, poucos estabelecimentos desenvolvem projetos (Projetos Pedagógicos Escolares), desmotivados pela falta de recurso ou de local para o desenvolvimento de atividades extracurriculares propostas (muitos estabelecimentos de ensino estão impossibilitados de ampliar suas instalações pela falta de espaço físico, o que significa que, em algumas escolas, há, literalmente, o aprisionamento de crianças e adolescentes em espaços que limitam seus movimentos) ou porque seus projetos não foram aprovados e conseqüentemente não terão subsídios financeiros para executá-los ou pelo fato de não possuírem recursos próprios para tal. Ainda há aquelas, a maioria, que recorrem a instituições externas, ao Conselho Curador ou à segurança pública para realizar a segurança interna e/ou o patrulhamento no entorno (Ronda Escolar), principalmente na saída da escola, para proteger seus atores contra roubos, brigas, ações de grupos rivais, ou provocação e intimidação de gangues de bairros próximos.

Dependendo do desenho de resistência adotado pela escola, este pode gerar mais conflito, instigar a violência ou controlá-la, portanto, o modo como a escola é administrada e

a escolha do desenho tem grande impacto sobre os conflitos, a microviolência e a violência. Assim sendo, a escolha do modelo de intervenção deve ser coletivo em espaços (assembleias, reuniões gerais) sistematizados para discussão específica de tais problemas com a participação dos alunos, de seus familiares, da comunidade do entorno e da equipe de profissionais da educação (professores e funcionários) da escola, capitaneados pelo diretor que, por sua vez, deve ter ampla compreensão do problema. Mas, como ter essa compreensão se o quadro docente não recebe nenhuma formação específica para tratar destas questões, para distinguir os conflitos, sua gravidade e o encaminhamento a ser dado? Essa situação tem contribuído para que os gestores não só solicitem, mas aceitem a presença de policiais (PM) na escola sem muito questionamento, como uma questão de segurança, o que tem fortalecido a tendência da criminalização do comportamento da juventude e a policialização da escola. Essa tendência se estende a todo o campo de práticas da vida social, da mesma forma que corrobora a formulação de iniciativas de controle social do Estado.

A tecnologia contemporânea que fascina e atrai, e é objeto de desejo; que parece representar a liberdade à medida que leva os indivíduos a outros espaços ou leva-os para próximo de seus parentes mais queridos (notebooks, computadores, celulares), mesmo estando a grandes distâncias; que auxilia nas tarefas mais simples do dia-a-dia, e produz a sensação de pertencimento a um mundo moderno, mas que não está disponível de forma democrática, serve também para controlar a todos, de diferentes modos: na forma de proteção daqueles que se encontram atrás de condomínios fechados contra os que estão do lado oposto de seus muros, através de câmaras de vigilância, redes elétricas; e no controle do espaço geográfico, revelando a posição e o comportamentos dos indivíduos em espaços abertos ou limitados (sistemas penais, coleiras eletrônicas). São as contradições de um sistema que oferece liberdade, mobilidade, flexibilidade através da tecnologia, na mesma proporção e medida que controla, cerceia e limita.

Na globalização, as técnicas de vigilância espalham-se por todo o terreno social, através de câmaras de vigilância nas instituições, nos prédios, nas ruas, objetivando a segurança. No espaço das escolas públicas a segurança tem-se manifestado de modo diferente em diferentes períodos. Assim, no capitalismo liberal a segurança dos atores escolares estava garantida pelo controle feito através da disciplina que, em diferentes períodos, apresentou processos novos e diferentes executados por profissionais da educação. Na globalização neoliberal são os agentes estatais (agentes de segurança pública) que protegem os atores escolares e mantêm a ordem (controle e vigilância) dos que a própria escola classificou de inaptos socialmente, problemáticos ou maus alunos.

O número de indivíduos que o capitalismo condena ou coloca à margem de suas benesses exige um Estado de Segurança, termo usado por BENDIN (2008), ou um Estado de Beligerância, termo usado por GRAZIANO SOBRINHO (2010), ambas concepções significam um Estado de vigilância e controle, sempre em prontidão para combater, seja quem for (inimigo externo ou interno) e onde for. A escola passou a ser o local onde é possível ter o controle no curto prazo, contínuo e ilimitado sobre um contingente significativo da população, pois, tendo a família o dever de manter seus filhos na escola, esse é um dos requisitos para a população em situação de pobreza e de extrema pobreza para obter ou continuar recebendo os benefícios dos programas (Bolsa Escola, Bolsa Família) de transferência direta de renda, oferecidos pelo Governo. Já, outros programas facilitam o mapeamento das crianças e adolescentes (Rede Cidadã¹⁴, Programa de Segurança, Disciplina e Qualidade Social nas Escolas), e, de forma indireta, estende a vigilância sobre suas famílias.

Os efeitos do neoliberalismo sobre a escola e a educação ocorrem através de *vouchers* afirma CHARLOT (2007). No país são os Programas de Transferência de Renda se, por um lado, é um instrumento de política de inclusão, pode, por outro lado, ser um dispositivo que faz da escola um lugar privilegiado para o controle social e a vigilância do aparelho estatal sobre uma parcela significativa da população – os alunos pobres ou em extrema pobreza e suas famílias – a exemplo do programa Rede Cidadã. E em nome de uma política de prevenção são adotadas medidas de controle social por parte do Estado, não para a proteção igual de todos, mas para a proteção de alguns e a condenação de tantos outros, incluindo crianças e adolescentes, à prisão ou até mesmo à morte.

As crianças e os adolescentes considerados problemáticos que ainda insistem em continuar na escola não estão sob a tutela de profissionais da educação para auxiliá-los em seus problemas, objetivando promover mudanças de comportamento e de atitude, mas sob o foco de agentes de segurança pública que os tomam responsáveis pela violência urbana que transpõe não apenas os muros dos estabelecimentos de ensino localizados em territórios geográficos e sociais vulneráveis.

Sabe-se que as manifestações que comumente ocorrem no interior das escolas não são fatais. A violência explícita com morte, no espaço escolar, em primeiro lugar é excepcional e rara e, em segundo lugar, é difícil prever que ocorra ou não, como o é em qualquer lugar, embora em locais em que a probabilidade seja maior — praças, ruas — a polícia não esteja

¹⁴ Objetiva reduzir o índice de criminalidade. Inserir no programa aquelas crianças e adolescentes que perambulam pelas ruas, as que se encontram em situação de vulnerabilidade ao risco infracional e também para os que estão cumprindo medidas socioeducativas. Realizar visitas e acompanhamento das famílias quando se descobre que uma criança não está indo à escola.

presente, ou em presídios, onde o número de agentes é insuficiente para atender as necessidades. É fato que os problemas de relacionamento na escola são complexos, mas não constituem, por natureza, crime, então, o que justificaria a presença de agentes de segurança pública no interior dos estabelecimentos de ensino, legitimada por projetos e programas?

Quando a violência com morte ocorre no ambiente escolar adquire força o senso comum que anuncia a propensão da juventude ao crime; fortalece posições neoliberais de controle social por parte do Estado e, conseqüentemente, sustenta o apelo da população em geral e dos professores, em particular, por mais segurança, o que não significa, necessariamente, acomodar policiais no interior das escolas.

Na população escolar, os mais afetados pela presença policial no interior dos estabelecimentos de ensino são os adolescentes, principalmente os oriundos de famílias que convivem com a privação de direitos em consequência da recusa das elites políticas em assumir sua responsabilidade social, somada às medidas que têm produzido desigualdades e excluído populações da possibilidade de possuir um estilo de vida que o próprio mundo moderno proclama – consumismo, satisfação imediata das necessidades (boné, tênis, celular, como condição de igualdade entre os jovens), como passaporte para serem aceitos e reconhecidos na sociedade sem discriminação e preconceito.

A decisão dos gestores públicos em incluírem em suas agendas de prioridades a formulação de políticas de enfrentamento da violência escolar não ocorre em razão do entendimento de que o clima escolar é condição indispensável ao processo ensino-aprendizagem, mas por ocasião de acontecimentos em que a pressão popular assim o exigiu. As medidas de enfrentamento dos conflitos e da violência no ambiente escolar muitas vezes resultam da pressão da sociedade por uma resposta imediata a determinados fatos ou ações, portanto, as medidas são elaboradas no afã de acalmar a população e aliviar a pressão social, incluindo a mídia, e, nesse sentido, o que se denomina de política pública de redução e prevenção da violência em meio escolar, na maioria dos casos são ações descontínuas (Patrulha Escolar), estanques, desconexas, duplicadas (PROERD, Projeto Cara Limpa Contra as Drogas, Programa Escolar) que carregam uma mesma lógica programática e operacional: prevenção e repressão. Essas ações, em nome da prevenção, objetivam maior controle social sobre determinado grupo populacional (crianças e adolescentes em idade escolar) ou território geográfico (favelas, comunidades, escola). Para tanto, suspendem momentaneamente ou alteram as atribuições dos agentes de segurança pública (Polícia Comunitária) para justificar e legitimar ações que criminalizam condutas e comportamentos.

As concepções de segurança na globalização neoliberal se refletem nas políticas públicas de prevenção da violência e apresentam abordagens opostas e contraditórias (recrudescimento punitivo e discurso social). A abordagem que assume espaço e se propaga nos campos federal e estadual defende o enfrentamento da criminalidade e da violência através do atendimento aos direitos sociais e a diminuição das desigualdades econômicas – o discurso social. Essa filosofia é adotada pela Polícia Comunitária e tem apoio dos organismos multilaterais, porta-vozes do neoliberalismo, o que é uma contradição ao se considerar que, por princípio, o neoliberalismo aposta na retração das políticas sociais compensatórias. O fato de existir um discurso social em meio à política de segurança não significa que as ações executadas tenham como fio condutor o respeito ao cidadão e aos direitos humanos (DORNELLES, 2001), nem significa que suas ações sejam menos repressivas contra a população, principalmente a carente e a desassistida.

No Estado de Mato Grosso, a filosofia da Polícia Comunitária tem tido aprovação entre os gestores públicos, não tanto pela perspectiva de mudança da imagem da polícia junto à população (Plano Estadual de Justiça e Segurança Pública com Cidadania 2008 – 2011), se fazendo presente na resolução e mediação de conflitos e em consequência da aceitação pela população de dispositivos de controle, mas também pelo fato de que a sua implantação tem possibilitado a captação de recursos (do Governo Federal e de agências internacionais) para a área de segurança.

As iniciativas de redução e prevenção da violência no meio escolar no Estado de Mato Grosso têm apresentado a polícia militar nas escolas tendo por pressuposto a filosofia da Polícia Comunitária¹⁵.

A presença dos agentes de segurança pública não é legitimada apenas por ocasião de ações esporádicas, de violência letal, como resposta emergencial a elas, mas pela pressão ditada por grupos internos ao governo estadual e da segurança influenciados pela ideologia da Polícia Comunitária, os quais veem no fenômeno da violência escolar, também, a possibilidade de ampliar os recursos financeiros do Estado para a segurança, via implantação de projetos sociais (Rede Cidadã, PM Júnior, Mão Amiga, Agente Beira Rio, Só Alegria, Biblioteca Comunitária, Polícia com as Crianças, Astral Legal, Siga em Frente, Formando Cidadãos, Capoeira Salvando Vidas, Inclusão Digital, Tenda Cultural, Bombeiros

¹⁵ Foi sendo consolidada ao longo do período de 2003-2010.

do Futuro, Quatro Estações e Promovendo Cidadania (PROCIN), De cara Limpa Contra as Drogas)¹⁶.

A presença policial é legitimada pela mídia que ressalta a violência juvenil e reforça o senso comum da população sobre a juventude e a relação com o aumento da violência no estado e no país. É o apoio da população que vê nos projetos engajados (sociais) da segurança pública o objetivo de tirar os futuros criminosos das ruas (OLIVEIRA, 2009b)¹⁷, assim consideradas as crianças e adolescentes, muitos deles filhos de famílias carentes.

Projetos educacionais¹⁸, como são considerados aqueles desenvolvidos pela segurança, ocultam o objetivo de controle e vigilância sobre aqueles que a sociedade e a escola já condenaram, considerando-os maus alunos, problemáticos, indisciplinados ou sobre os que se enquadram na condição de inimigo do Estado (crianças e adolescentes infratores).

As ações da Secretária de Estado de Educação/MT têm sido tímidas no que diz respeito ao enfrentamento dos conflitos e da violência nas escolas estaduais. Os professores não sabem como agir frente à multiplicidade de ações que não conseguem identificar. Por sua vez, o Ministério da Educação tem considerado o problema de menor importância frente às avaliações de desempenho e qualidade do ensino, o que se reflete na compreensão da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, e pode ter contribuído para que a visão de cunho policial sobre a redução e a prevenção do fenômeno seja mais influente do que a educacional. A questão da violência na escola, a partir da atenção dada pelo CONAE¹⁹, parece ter sido um avanço à medida que houve reflexões sobre o tema pela perspectiva da educação e que se refletirão no processo educacional.

Os professores mato-grossenses, frente à presença policial em suas escolas, iniciativa definida conjuntamente entre a SEDUC e a SEJUSP, titubeiam, sem uma posição mais firme de contestação a essa medida, porque não sabendo lidar com conflitos veem como possibilidade do policial militar ter sob sua responsabilidade o controle da conduta e do comportamento dos alunos, considerando que a conduta e o comportamento estão relacionados à segurança (ES6 - Plano Estadual de Justiça e Segurança Pública com

¹⁶ São 17 projetos sociais executados por profissionais da segurança pública, dos quais três são desenvolvidos pelo Corpo de Bombeiros e os outros elaborados pela Polícia Militar e Civil. São projetos executados em escolas públicas e dirigidos a crianças e adolescente ou aos alunos encaminhados pelas escolas aos locais de realização desses projetos.

¹⁷ “É preciso ouvir a comunidade, nós que estamos na ponta é que sabemos das dificuldades. Tem que fortalecer o trabalho policial com projetos e ações sociais para tirar os futuros criminosos das ruas”, argumentou o Presidente do Conselho Comunitário de Segurança (Conseg), Macsuelen Soares Carboneto, da região do CPA.

¹⁸ “Se a polícia estiver à frente de um projeto desse, a sociedade vai se sentir mais segura e resguardada”. Para isso, vamos trabalhar com a educação e a prevenção. Educar para não precisar prender, e prender quem não quiser compreender” (OLIVEIRA, 2009a. Não paginado).

¹⁹ Conferência Nacional de Educação

Cidadania 2008/2011). A presença dos agentes de segurança pública (Civil e Militar) é um alargamento as atribuições do corpo policial, tendência que vem se firmando através da filosofia da Polícia Comunitária, de tendência mundial, que se coloca como preventiva, buscando apoio e parceria com a população, em um trabalho conjunto para identificar (prática da denúncia) e resolver os problemas relacionados à segurança pública.

Na globalização neoliberal, a política de segurança do Estado Beligerante (GRAZIANO SOBRINHO, 2010) apresenta ações de combate ao tráfico de drogas (comércio e consumo) como componente discursivo importante. A chamada “guerra contra as drogas” oferece aos governos federal e estadual a justificativa para exercerem o controle social sobre determinados segmentos da população, no caso crianças e adolescentes. E a apresenta objetivamente, como uma das causas da violência urbana de tal significância que legitima, do ponto de vista da prevenção e segurança, a presença do policial militar na escola via implantação de programas e projetos (PROERD, Projeto de Cara Limpa Contra as Drogas) com o consentimento de um número significativo de professores, pais e gestores.

Na composição do discurso legitimador da presença policial nas escolas incorporam-se: os episódios de violência grave (homicídios, tentativas de homicídios) no interior da escola, mesmo raros, que causam medo e insegurança à população, mas que nem sempre têm relação com o tráfico de drogas; os argumentos que responsabilizam a família e caracterizam o perfil dos que serão alçados à condição de condenados e de inimigos do Estado (REDE CIDADÃ - De acordo com o programa, seriam inseridas aquelas crianças e adolescentes que perambulam pelas ruas, pedintes em semáforos, flanelinhas, após serem identificados pela assistente social da Secretaria de Bem-Estar Social), porque nas políticas públicas de segurança de viés neoliberal, sob a lógica do Estado de Beligerância Permanente ou do Estado de Segurança, qualquer um pode ser o inimigo, e sendo este imaterial e indefinido, materializa-se em qualquer segmento populacional (juventude) ou e acordo com as circunstâncias em qualquer local (escola).

Na escola, encontram-se reunidas muitos adolescentes e crianças marcados como indisciplinados, maus alunos, violentos, aqueles a quem a escola renunciou, filhos de famílias em que o modo de produção capitalista os colocou na condição de pobres, desassistidos socialmente e que compõem o segmento dos consumidores incapazes. A escola, mesmo com as políticas que visam minimizar a exclusão, quanto mais intensifica ações (programas, projetos), mais exclui (DUBET, 2003), o que pode se traduzir em conflito e episódio de violência.

Os episódios de violência no conjunto das escolas mato-grossenses não se configuram transgressões graves, nem podem ser considerados crimes, mas ações denominadas microviolência, pois as raras ocorrências de violência grave praticadas por estranhos que invadem a escola para cometer atos delituosos contra alunos, pelos mais variados motivos, são mais frequentes que atos semelhantes praticados entre alunos, atos esses exercidos não somente por alunos, mas pelos professores e funcionários ao discriminarem ou humilharem seus pares.

O reconhecimento do conflito e seus desregulamentos no interior da escola, cujo fenômeno foi denominado violência na escola foi anunciado pelos organismos e agências multilaterais, em 2001, quando passaram a ser formuladas políticas públicas de redução e prevenção. O fenômeno abarca da gozação ao crime embora o homicídio e a lesão corporal não sejam ações frequentes nas escolas públicas, mas nela também, como em todo lugar, podem ocorrer. Essa situação não demonstra a necessidade objetiva da presença dos agentes de segurança pública nas escolas. Entretanto, não ocorre nenhum debate do ponto de vista filosófico, sociológico, pedagógico, moral ou ético a respeito da presença policial no espaço escolar, as vozes que se ouvem são da sociedade e da polícia, sendo que a primeira é alimentada pela mídia que pede ao Estado mais segurança e, a segunda, em nome da prevenção, anuncia a sua presença na escola através de projetos sociais.

Os projetos sociais desenvolvidos pela SEJUSP, que se propõem a minimizar a violência no ambiente escolar e no espaço geográfico social em que os estabelecimentos estão inseridos, deveriam ser executados por professores que possuem habilidade e competência para tal, embora não seja exclusivo da área da educação desenvolver projetos educativos, mas inegavelmente não é da área da segurança. Esses projetos sociais, desenvolvidos por agentes de segurança pública, têm o propósito do controle e da vigilância sobre a população jovem e em idade escolar sobre a qual pesa, em parte, a culpa pelo aumento da violência. Esses projetos são sustentados e apoiados pela ideia que trespassa a sociedade, de que a violência pode ocorrer em qualquer lugar, e ser provocada também por meninos e meninas que vivem ociosos andando pelas ruas e praças dos centros urbanos, quer por negligência do Estado ou até mesmo da família. Há manifestações explícitas que afirmam a necessidade de a população apoiar e fortalecer o trabalho policial engajado em projetos e ações sociais para tirar os futuros criminosos das ruas (OLIVEIRA, 2009b).

Percebe-se o direcionamento dos projetos desenvolvidos, em sua maioria, a uma parcela jovem da população que é mais vítima de um processo de exclusão social do que possa ser considerada agente de violência. A elaboração de projetos sociais pela área da

segurança, a fim de garantir a presença policial na escola e a captação de recursos financeiros, resulta em um processo de policialização (OLIVEIRA, 2008) da escola que instala não somente a crise de autoridade do professor e do papel da escola, mas acomoda o controle social do Estado e estabelece a criminalização da juventude, principalmente de certos grupos populacionais: jovens negros e pobres.

A Secretária de Justiça e de Segurança Pública do Estado de Mato Grosso (SEJUSP) desenvolve mais ações de enfrentamento da violência, com extensão à escola, do que a própria Secretária de Estado de Educação (SEDUC). É possível observar que, no período de 2003/2010, as ações de enfrentamento da violência no ambiente escolar, desenvolvidas pelo governo de Mato Grosso, tiveram dois momentos que coincidiram com os dois mandatos do mesmo governador, cada um com encadeamentos distintos inseridos em um mesmo processo histórico.

No período de 2003/2006 constatam-se posições claras e bem definidas sobre o papel tanto da SEDUC quanto da SEJUSP para enfrentar a violência no ambiente escolar, em que cada um executava ações que eram de suas alçadas. Entretanto, é possível identificar disputas internas de grupos, no governo estadual, localizados na SEJUSP e na SEDUC quanto à atuação referente a essa problemática. O fato de professores integrarem a direção da SEDUC, no início do primeiro mandato de Blairo Maggi, delineou a problemática do ponto de vista educacional, ao mesmo tempo em que não se constataram ações que pudessem traduzir essa perspectiva nem diagnósticos sobre a tipologia das manifestações que ocorrem nas escolas, até para contrapor as informações da SEJUSP sobre o fenômeno. Por outro lado, constatou-se um foco de resistência na SEJUSP quanto à atuação no âmbito da escola, cuja argumentação centrava-se na falta de recursos materiais e humanos para atender a todas as escolas.

As mudanças na direção da Secretaria de Estado de Educação, em que o perfil do gestor passou a ser político, provocaram alterações quantitativas e qualitativas no tratamento do fenômeno denominado violência na escola e com maior aproximação da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública.

No período de 2007/2010, a filosofia da Polícia Comunitária ganhou força na inteligência política do Estado, e as ações de enfrentamento da violência no interior das escolas foram capitaneadas pela Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública, colocando a SEDUC em segundo plano. As ações desenvolvidas pela Secretária de Estado de Educação para enfrentar a violência no ambiente escolar foram acanhadas, deixando espaço para que os especialistas em segurança tratassem os atos que ocorriam na escola, a maioria conflitos interpessoais, indisciplina e microviolência, os quais não se caracterizavam como

atos infracionais, mas reforçavam o senso comum de considerá-los violência escolar e relacioná-los a ações envolvendo jovens indisciplinados, agressivos, considerados “maus alunos” como caso de polícia ou criminalizando suas condutas no ambiente escolar.

No Estado de Mato Grosso, as ações que se destinavam a combater a violência no ambiente escolar foram descontínuas ou em duplicidade, revelando que a sua formulação ocorreu sob o modelo *garbagecan*²⁰ (SOUZA, 2006). Em um segundo momento, o desenho das intervenções foi elaborado com base no modelo da Arena Social²¹, ao mesmo tempo em que alguns programas e projetos de vários órgãos da segurança, com objetivos educacionais e de vigilância sobre crianças e adolescentes, foram elaborados: Rede Cidadã e Unidos pela Paz formulados pela PMMT; Projeto Cara Limpa Contra as Drogas e Programa Escolar planejado pela Polícia Judiciária Civil; e Bombeiros do Futuro executado pelos Bombeiros. A execução desses programas e projetos sob o manto da prevenção à violência e da proteção às crianças e aos adolescentes, ocultou o controle e a vigilância sobre elas e suas famílias. Esses programas integram agentes da segurança pública que realizam, nos estabelecimentos de ensino, junto as crianças e os adolescentes o que lhes é habitual, incluindo ações repressivas já incorporadas às suas atividades cotidianas, e não fazem distinção entre a violência urbana e a violência que ocorre em ambiente escolar tanto em relação aos envolvidos, às motivações, às ações, à dinâmica quanto à lógica dessas ações.

Pode-se afirmar que a política de redução e prevenção da violência no espaço escolar, no Estado de Mato Grosso, período de 2003/2010, tem desenho traçado na prancheta da segurança pública, e, mesmo naquelas ações sob o gerenciamento da SEDUC, o peso maior foi dado muito mais ao aspecto repressivo e punitivo do que ao educacional, incluindo ações que provocavam mais conflito e violência (Agente de Pátio; Programa de Segurança, Disciplina e Qualidade Social nas Escolas, Programa Escolar) do que reduzi-las, controlá-las ou preveni-las; também garantiu a entrada dos agentes de segurança pública (polícia militar e polícia civil) na escola sem ser solicitada e com o consentimento dos professores e da sociedade pelo simples fato de que seus projetos sociais contribuíam para a segurança dos atores escolares, legitimando suas ações no interior da escola.

Os raros eventos de transposição de fatores externos (violência urbana) para o interior da escola, provocados por estranhos ou pelo desentendimento entre colegas que, por questão

²⁰ Percebe-se a existência de orientação para colocar em prática soluções à medida que os problemas aparecem, além de se constatar a ausência de diagnóstico para a elaboração de ações para diferentes facetas do fenômeno.

²¹ (SOUZA, 2006). Formulação da política a cargo de especialistas (Programa Segurança, Disciplina e Qualidade Social nas Escolas Estaduais do Estado de Mato Grosso - SEJUSP/PMMT/PJC/SEDUC/MP).

de oportunidade, escolheram o espaço da instituição escolar para por um fim à desavença, constituíram-se as condições objetivas para a elaboração de políticas públicas que garantissem a presença de agentes de segurança pública na escola (policiais aposentados- Decreto n. 2456 de 23 de março de 2010).

A partir de situações objetivas, legitimadas por aspectos legais, com apoio da sociedade, tendo como exposição discursiva a proteção aos alunos e aos profissionais da educação que se encontram à mercê de traficantes e bandidos, a presença policial não encontra negativa junto à sociedade e os educadores. Não há reflexão desses sobre a presença do policial militar em espaço educacional nem se teriam preparo para lidar com crianças e adolescentes, considerando-se que a concepção dominante entre os agentes de segurança pública, por questões culturais e históricas, é a repressão; se a PM estaria preparada para tratar com ética e respeito os direitos humanos, à medida que consideram todos como suspeitos, agem sem previsibilidade nem racionalidade jurídica e sem base nos princípios do Estado de Direito, o que, de forma irônica, é dito por Oliveira (2008) que afirma: não deixa de ser intrigante esse salto brusco do policial treinado para enfrentar assaltantes, criminosos, traficantes, para, na escola, figurar como paizão, doce e protetor.

As mudanças quantitativas de cunho policialesco executadas nas escolas transformam as relações no seu interior, definem e legitimam a política de redução e prevenção da violência no meio escolar de cunho policial e não educacional, embora muitos projetos sociais na área da segurança tenham a proposição de trabalhar questões específicas da área da educação.

As ações executadas na capital de Mato Grosso efetuam o desenho definitivo da política de enfrentamento da violência no meio escolar mato-grossense, com apoio da Secretaria de Estado de Educação, de modo que, indiretamente, as atitudes, a conduta e o comportamento dos alunos na escola estão sob a atenção dos órgãos de segurança presentes no estabelecimento de ensino. As ações oriundas dos órgãos de segurança executadas no meio escolar não perdem sua força repressiva, apenas a encobrem. Mesmo aquelas discutidas juntamente com a Secretaria de Estado de Educação (Programa de Segurança, Disciplina e Qualidade Social nas Escolas) não estabelecem os critérios de entrada e permanência dos agentes de segurança pública no recinto escolar.

O envolvimento policial na escola, legitimado por ações reforçadas pelos alunos ao promoverem brigas no espaço público, no entorno da escola e em lugares combinados com alunos de outras escolas, e sendo a presença dos agentes da segurança pública alimentada pela mídia que exerce pressão para que o Estado, reprima as ações dos jovens em seus confrontos;

controle os tumultos em espaços públicos, não considere, em suas ações, o fato de estarem lidando com estudantes e não com criminosos. Muitas ações duras, promovidas por esses agentes na dispersão dos estudantes ou no momento de revistá-los, têm cobertura de parcela significativa da sociedade, fortalecida por concepções preconceituosas contra a juventude, não tendo a população, em geral, e os professores, em particular, colocado resistência à presença dos agentes da segurança pública na escola que se efetiva via iniciativas públicas, o que referenda a teoria de que as medidas políticas e institucionais são elaboradas para consolidar materialmente (Lei, Decretos, Normas, Regras) o que simbolicamente já o está (HYPOLITO, 2003) isto é, a criminalização da juventude.

Já se encontra assegurada, no Mato Grosso, a política de redução e prevenção da violência no ambiente escolar, com abordagem em segurança, garantindo a presença de policiais em seu interior, consolidada na filosofia da polícia comunitária, a qual encontrou o apoio político e da sociedade com o desenvolvimento de projetos sociais e educativos.

A política mato-grossense de redução e prevenção da violência no meio escolar, sob a perspectiva da segurança, tem seus reflexos moldados na/pela realidade objetiva das regiões onde executa suas ações. O fato de a presença policial na escola não ser tão ostensiva em algumas regiões do Estado (município de Cáceres) não significa que a política de redução e prevenção da violência na escola não esteja definida ou que não tenha sido implantada na região. Em Cáceres, a política de redução e prevenção da violência no ambiente escolar está em andamento. A prioridade em atender as necessidades das regiões do norte do Estado (Nortão), de garantir a sustentabilidade política do Governo do Estado, concedendo atendimento à capital, e o fato de Cáceres não ter representação política que se imponha relegou o município a segundo plano na ordem de prioridade das ações do governo Blairo Maggi. Mas, no que tange à política de redução e prevenção da violência no ambiente escolar, as condições objetivas (a ocorrência de crime no interior da escola) que garantiram na capital o apoio de parcela significativa da população para a presença policial na escola, em Cáceres não estão dadas, embora, simbolicamente, alguns pré-requisitos já existam (a percepção sobre os jovens e a juventude) e outros existam culturalmente (medo e insegurança por viver em zona de fronteira).

Constata-se que o argumento discursivo que justifica a presença policial nos estabelecimentos de ensino como política pública de redução e prevenção da violência é o tráfico de drogas, considerado o alimentador da violência que atinge as escolas. Entretanto, na cidade de Cáceres, onde o tráfico se constitui em principal ato ilícito (Rota internacional do tráfico de drogas - Brasil/Bolívia), não há índice alto de violência urbana, nem seus reflexos

atingem significativamente as escolas cacerenses de modo que possam relacionar o tráfico de drogas e justificar perante a opinião pública e dos professores a presença policial (policiais aposentados) na escola.

Os agentes de segurança pública e a mídia insistem em discorrer sobre o aumento da violência, e de que a escola passou a ser palco de ataques à lei e à ordem pública, o que cria insegurança e medo na população, principalmente entre os professores. Mas, quem ataca? Que inimigo é esse? O ataque à ordem pública está sendo executado de dentro da escola para fora, neste caso os inimigos são os estudantes; ou ocorre de fora para dentro, neste caso quem seria o inimigo, já que o tráfico de drogas na escola não é visível para o professor?

O sentimento de medo e insegurança, alimentado pela ideia de que a violência pode ocorrer em qualquer lugar (principalmente em zona de fronteira), somado à concepção de que os meninos e as meninas que vivem ociosos (abandonaram a escola e perambulam pelas ruas e praças) podem cometer ato infracional tem sido alimentado pela mídia a cada episódio de ação criminal ou ilícita em que haja o envolvimento de crianças e adolescentes.

Esse sentimento, em parte, justifica-se pelo fosso existente entre as demandas subjetivas dessas crianças e adolescentes e de suas famílias e a impossibilidade de realizá-las. A violência de jovens em idade escolar praticada contra outros ou a si mesmo (suicídio) leva a marca de uma subjetividade negada, infeliz, derrotada, frustrada que não vê perspectiva de futuro. A violência é a voz do sujeito rejeitado, excluído e discriminado socialmente, que acredita não chegar aos 17 anos de idade²² depois de se envolver em ato infracional. Após o envolvimento com o crime, o sistema social não apresenta possibilidade de saída, nem a esperança de novos caminhos, assim, sem qualificação, o jovem perambulará pelas ruas se sujeitando a trabalhos informais ou envolvendo-se novamente com o crime para sustentar a si ou a sua família.

A violência não é necessariamente a arma dos pobres, mas está ligada ao controle e à acumulação econômica (WIEVIORKA, 1997). Cáceres é um dos municípios mato-grossenses que se encontra na linha da miséria cuja desigualdade social medida pelo coeficiente Gini, em 2000, era de 0.60²³, em contrapartida a cidade não se estava relacionada nos dados estatísticos oficiais²⁴ sobre a vulnerabilidade social de crianças e adolescentes, o que é curioso

²² “Eu sei que não vou chegar aos 17 anos: Um estudo das medidas socioeducativas em Cáceres – MT, uma cidade de fronteira”, dissertação de Cunha (2006).

²³ Iguala-se a pior concentração de renda que se encontra em Camarões, Madagascar e Bolívia.

²⁴ Cáceres não está relacionada no ranking de vulnerabilidade juvenil à violência, ano base 2007, publicado no Anuário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (p.71-76).

considerando-se a relação que sustenta diferentes estudos, mas é o argumento utilizado pelos agentes de segurança pública em suas ações de repressão e prevenção.

Os conflitos e a violência não são os mesmos em todos os estabelecimentos de ensino, portanto, o sentimento de medo que se estende pela população docente cacerense não atinge a todos os professores e a todas as escolas com igual intensidade. Estabelecimentos de ensino, mesmo os localizados na periferia, apresentam características diferentes em virtude da gestão implementada; da estrutura física da escola; da existência e execução de projetos pedagógicos que promovem ações didático-metodológicas e de respeito aos alunos, e de regras claras de conduta para toda a comunidade escolar, embora o perfil dos alunos dessas escolas se assemelhe, constituído por filhos das classes populares, o que não significa que nela os conflitos e seus desregulamentos sejam generalizados. É preciso entender que há várias formas de manifestação dos conflitos na escola, geradas na e pela própria escola, e, do mesmo modo, seus desregulamentos (violência e microviolência). Cada escola apresenta manifestações distintas, o que depende em parte das variáveis acima mencionadas e de como os profissionais da educação (professores e funcionários) reagem às manifestações. O sentimento de insegurança dos professores, quanto à atitude dos pais e dos alunos frente às ações adotadas pela escola, paralisa-os, cala-os ou deixa-os indiferentes aos conflitos e aos seus desregulamentos que se materializam a sua frente.

O sentimento de medo manifesto pelos professores da rede estadual mato-grossense, em especial os cacerenses, oculta as contradições de uma localidade de fronteira, considerada a principal rota do tráfico de drogas, em que a associação tráfico e violência aparentemente não se efetiva. O medo, talvez, se aloje na possibilidade de a violência se materializar em qualquer lugar e em qualquer pessoa.

A organização criminosa na cidade de Cáceres prefere desfrutar das benesses do poder e ser visível pela posição social que seus integrantes ocupam na sociedade local, do que se tornar visível pela ação sanguinária. Como empresa, em uma sociedade capitalista, precisa se concentrar em gerar lucro (SAPORI,2010), ampliar contatos, abrir novos mercados o que demanda tempo, esforço físico e intelectual, além do que, violência atrai a atenção policial, prejudica os negócios, nega o poder e coloca-os no mesmo nível de criminosos comuns.

O poder da organização na cidade tem raízes profundas e horizontais que se estendem a uma parte significativa do corpo social. Ela exerce poder em diferentes setores da sociedade, no comércio, até nas baladas de final de semana que mobilizam a juventude (incluindo seus filhos), o que não significa que nelas haja consumo de droga, e nem todos que delas participam sejam usuários, o que poderia caracterizar-se como uma política para a juventude

de entretenimento e lazer. Como a violência aparece mediante o risco de perda do poder, e nesse aspecto o poder se apresenta diametralmente oposto à violência, em que um domina absolutamente, e o outro está ausente (ARENDR, 1994), em Cáceres o narcotráfico é onipotente e ubíquo, controla a violência (ação contra o outro) ou pode adotar outra configuração como o suicídio²⁵ (violência praticada, sob pressão, contra si mesmo).

De um lado, em Cáceres, grupo(s) criminoso(s) desfruta(m) dos encantos da proteção de suas ações ilícitas em meio ao convívio social, usufruem juntamente com suas famílias do conforto financiado pelos enormes lucros de suas atividades, do outro, a condição de miséria das famílias que veem seus filhos fragilizados diante de um futuro incerto serem envolvidos pelo tráfico através do vício, ou serem atraídos pelo dinheiro fácil e correrem o risco de vida ao servirem de “mulas²⁶” para o tráfico internacional, pela falta de uma política de geração de emprego e renda na cidade.

A política de prevenção e redução da violência na escola do governo do Estado está sendo executada em Cáceres de forma lenta em virtude da falta de fatores que justifiquem ações de intervenção policial nas escolas, somada à omissão de autoridades sobre a influência direta do narcotráfico. Na cidade, nas iniciativas da SEJUSP, além da PROERD, está em execução a Ronda Escolar²⁷, e nas da SEDUC o cargo de Agente de Pátio foi autorizado para poucas escolas cacerenses, pois não houve a abertura de vagas na cidade em concurso público para esse cargo.

A política pública de redução e prevenção da violência escolar do governo do Estado foi sendo construída à medida que se fortaleceu a filosofia da Polícia Comunitária; dando publicidade aos projetos sociais desenvolvidos pela SEJUSP para jovens em situação de vulnerabilidade social que se encontravam na escola ou fora dela; evidenciando os índices de violência urbana do Estado como justificativa para as ações de repressão e prevenção; explorando os raros atos de crimes (homicídios e tentativas de homicídios) ocorridos no interior das escolas como manifestação a que estão sujeitas todas as escolas, criando uma consciência coletiva de necessidade da presença policial permanente na escola; propagando discursos em que estabelecem relação dos crimes ocorridos nas escolas com o tráfico de drogas e da destruturação da família como causa da violência escolar, mas a implantação e a

²⁵ De acordo com o Mapa da Violência de 2011, referente aos dados de 2006-2008, Cáceres, entre a população jovem (15-29 anos de idade), encontrava-se nacionalmente no 26º lugar em número de suicídios e no primeiro lugar no Estado. Enquanto na população em geral nacionalmente ocupou o 148º lugar e entre os municípios de MT assumiu a 4ª posição por morte causada por suicídio (WAISELFISZ,2011).

²⁶ Pessoa que transporta a droga em seu corpo.

²⁷ Cada policial, no período de plantão, é responsável por uma escola e a ela disponibiliza seu celular para ser chamado, e a escola dá informações ao policial por meio de um formulário (ANEXO R e S) elaborado pela PM/Cáceres.

execução da política do governo do Estado de redução e prevenção da violência dependem das condições objetivas de cada região. Em Cáceres, embora se reproduzam os discursos que a sustenta, ainda as condições objetivas não se configuram, para legitimar a presença policial nos estabelecimentos de ensino.

Os documentos oficiais da ONU e da UNESCO tratam a educação como um estandarte que carrega os princípios da cultura da paz²⁸ cujo centro das ações devem estar direcionadas a dar respostas à violência (46ª Conferência Internacional da Educação realizada em Genebra, no período de 5 a 8 de setembro de 2001, o tema central foi “Aprender a viver Junto”) e, nesse sentido, a escola é um espaço privilegiado para se aplicar a concepção de segurança, projetada via política educacional, não somente em termos didático-pedagógicos, fortalecendo a cidadania, o respeito, a democracia, os direitos humanos e a tolerância, mas, também, estruturais, em que as condições físicas sejam adequadas, comportem e possibilitem espaços de confiança e prazer aos alunos. Espaço em que se faça valer o compromisso social de uma educação para todos, em que a escola se constitua em um espaço privilegiado de acontecimentos inclusivos que se apresente como contraponto e resistência à violência, e assuma posição estratégica de prevenção; onde não se repitam julgamentos como: “esses alunos não têm condições de estar aqui... (MENEZES,2011) ou “ anda embora, sim. Manda, sim, quando não há mais tempo, quando não há mais possibilidade. Porque senão vira um cancro, minha gente” (Diretora de uma Escola Estadual de Ensino Médio da cidade de Cáceres), mas, a partir da educação possam confluír ações que se traduzam em reduzir a violência em suas diferentes dimensões (BEZERRA, 2009). Enfim, que sejam formuladas políticas educacionais que ajudem a reduzir e a prevenir os conflitos e a violência e executem as ideias defendidas, no início do século XXI, em Dacar (2000); Cochabamba (2001) e Genebra (2001), de que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional. E a educação possa ser um movimento que se contraponha à violência, mesmo que esta tenha transposto os muros das escolas, precisa ter como parceiro o professor, que assuma sua responsabilidade de educador, sua parcela de responsabilidade pelo destino das crianças e, conseqüentemente, do mundo.

²⁸ Evidenciado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Na educação, a responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade, a qual necessita de qualificação que nem sempre engendra por si só autoridade. Qualificação e autoridade não são a mesma coisa. A qualificação consiste em conhecer o mundo e ser capaz de ensinar, porém, a autoridade se assenta na responsabilidade que o professor assume por este mundo (ARENDRT, 2005).

Há uma crise de autoridade na educação expressa pelo modo com o qual os professores agem ao demonstrarem saudosismo de uma disciplina com a qual querem tratar as crianças e querem que elas tragam de casa valores, os quais não são somente de responsabilidade da família, mas também da escola, lugar onde não se pode ensinar sem ao mesmo tempo educar; assim uma aprendizagem sem educação é vazia e, portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, ensinar sem educar e pode-se aprender durante o dia todo e nem por isso ser educado. Para Hanna Arendt (2005), através da educação decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos.

As políticas públicas tendem a garantir a todos os cidadãos o acesso a bens e serviços necessários à sobrevivência e ao desenvolvimento, além de ser uma garantia do Estado ao exercício dos direitos da população, por exemplo, a educação que é um dos direitos civis inalienáveis garantido a todos os cidadãos.

A política pública não é um processo isento de contradições, nem tem sido fácil conquistar, implantar e executar e muito menos que elas garantam efetivamente todos os direitos, pois algumas são elaboradas para corrigir distorções. Num país democrático, a correção das injustiças e das desigualdades se faz através de políticas pontuais para aqueles que se encontram em desvantagens comparativas em relação ao restante da população, entre os quais os negros, crianças, mulheres, idosos, indígenas, pessoas com deficiência. O grau de conquista da população expressa nas políticas públicas depende da coalização de forças, de interesses políticos e econômicos, dos acordos internacionais, do engajamento da sociedade, assim o resultado nem sempre representa e atende as expectativas da população. É certo que um país democrático não pode existir sem políticas sociais, mas isso não significa que elas atendam de forma justa às necessidades do conjunto da população. Algumas delas podem até caracterizar Estado de exceção, por exemplo as setenta e duas cidades brasileiras de dezenove estados que adotaram medidas de restrição de liberdade para crianças e adolescentes no período noturno (toque de recolher para a juventude, em nome da proteção).

Para a população pobre têm sido elaboradas políticas sociais em vários governos sem que tenha havido mudanças significativas, algumas até acomodam segmentos dessa população

à situação em que vivem, vendendo a ilusão de que obtiveram conquistas, num jogo em que esses segmentos tornam-se ora membros úteis, tratados como cidadãos, ora os colocam na condição de improdutivos (MARX, 1979; BAUMAN, 1999b), dependendo dos interesses dos governos e do capital.

As políticas sociais são apenas avanços, espaços conquistados, dos quais uma sociedade que se quer democrática e justa não pode declinar e a população não pode deixar de lutar.

Não é possível mudar a vida de milhares de pessoas sem enfrentar a questão social, sem enfrentar o capitalismo (MOTA, 2008) e suas formas (políticas públicas) de controle e de vigilância. Assim, políticas de resistência aos conflitos e à violência no ambiente escolar devem ser elaboradas pela educação e ter claro que cada escola de cada município apresenta características próprias que precisam ser tratadas individualmente, nem todas precisam da presença policial, mas todas necessitam de espaço para desenvolver projetos, recursos para executá-los, de modo que possam abraçar o contingente de crianças e adolescentes que tem direito, entre outros, à educação de qualidade, a ter esperança de oportunidade de vida, de apoio em suas necessidades, limitações, problemas e potencialidades.

A escola deve ser o lugar em que padrões preestabelecidos, relações alienadas e reprodutivas possam se liquefazer e que a negociação, o uso da palavra, o aprender a fazer escolhas, a lidar com as contradições da vida coletiva devam estar no centro das ações e preocupações, sem negar a utilização de ações estratégicas de resistência, revolta, mudança e transformação social em defesa de seus direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese, aqui apresentada, como se afirmou anteriormente, não pretendeu responder a todas as questões levantadas e, sim, servir de contribuição para a academia na formulação da política pública de redução e prevenção da violência nas escolas, tendo como palco o processo mato-grossense. Desenvolvida em cinco capítulos, em uma ordem que se acreditou propiciar a evolução dos argumentos para o entendimento da problemática apresentada, a tese está assim estruturada:

No capítulo 1 tratou-se do delineamento da pesquisa, do problema, seu traçado metodológico, e descreveram-se os procedimentos utilizados; estabeleceram-se os ângulos de abordagem sobre os quais o olhar do pesquisador direcionou-se; forneceram-se informações sobre as ações executadas com o objetivo de buscar a resposta ao problema, além, é claro, da descrição do tratamento dado aos dados.

Discutiu-se, no capítulo 2, a globalização amparada pela ideologia neoliberal enquanto discurso que atinge todos os campos da vida social, intensifica a exclusão, o desemprego, a pobreza, os preconceitos, a xenofobia e a violência contra aqueles que constituem a classe perigosa, criada pelo próprio sistema e sustentada por discursos aceitos, com certa passividade, pela população, mediante alianças que asseguram a formulação de políticas educacionais e de segurança de enfrentamento dos conflitos e da violência.

No capítulo 3 buscou-se caracterizar as manifestações que acontecem no meio escolar, descrevendo os tipos de eventos que ocorreram ao longo da história, e as ações praticadas em diferentes países até o seu reconhecimento pelos organismos internacionais. As manifestações nos estabelecimentos de ensino, no âmbito nacional, também foram discutidas e organizadas em diferentes categorias, a fim de que se pudesse definir, compreender e analisar as intervenções adotadas e a política pública de redução dos conflitos nas escolas mato-grossenses. Foram explicitadas as iniciativas de prevenção e redução da violência em ambiente escolar, formuladas na primeira década do século XXI pelo Governo Federal (Ministério da Justiça e/ou Ministério da Educação), e executadas em parceria pelas Secretarias de Estado de Educação (SEDUC) e/ou de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP) do Mato Grosso.

No Capítulo 4 apresentaram-se os dados e sua sistematização. Em sequência, no Capítulo 5, foram estabelecidas as relações que respondem a questão central da pesquisa.

Ao final deste estudo, o estranhamento frente à aproximação entre a Secretaria de Educação e a de Segurança foi superado, foi desvendado, foi compreendido, embora ocorressem, ao longo do processo de elaboração do texto, algumas dificuldades de ordem metodológica logo vencidas, outras, de ordem financeira, rapidamente ultrapassadas, e as de ordem pessoal, que dizem respeito às limitações do pesquisador, algumas superadas e que em termos gerais influenciaram o nível de aprofundamento e os resultados alcançados no presente estudo.

No presente estudo constata-se que as estratégias de redução e prevenção do governo do Estado de Mato Grosso não consideraram a tipologia das múltiplas expressões de conflito (relações interpessoais, indisciplina) e seu desregulamento, em que se destacam a violência (crime) e as microviolências (conjunto de ações repetitivas ou não, executadas por um indivíduo ou grupo, expressas em pequenas perversões — beliscões, empurrões, insultos, apelidos, gestos obscenos em atitudes de desrespeito, agressões verbais, gozações, implicâncias, provocações, ameaças, intimidações, palavras racistas e de desprezo — podendo utilizar o barulho, a sujeira, a impolidez para constranger, humilhar e deixar a vítima acuada, sem possibilidade de reação), além de incluir estas múltiplas expressões em um conceito único denominado violência escolar. É o uso da força física, somado ao desejo de destruir, do não reconhecimento, da exclusão do outro da função de ator social, que diferenciam a natureza das ações conflitivas.

Violência e microviolência diferenciam-se pelo uso da força, e o que as une é o desejo de negação do outro, de privá-lo da condição de pertencimento. Esses são elementos que deveriam ser considerados na formulação das políticas de redução e prevenção da violência no contexto escolar e tê-los como referência nas ações de resistência (redução e prevenção) de cada escola, considerando suas peculiaridades.

Embora a Secretaria de Estado de Educação estivesse presente na definição do traçado das iniciativas, estando à frente na convocação da sociedade (Seminários, Fórum) para discutir o problema da violência escolar, sua participação foi secundária na elaboração das estratégias definidas pela abordagem da segurança, mesmo não sendo as manifestações que comumente ocorrem nas escolas públicas, casos de polícia, mas de ações pedagógicas e educativas.

Concomitantemente ao avanço no Mato Grosso da filosofia da Polícia Comunitária, a sociedade pressiona o Estado por mais segurança, o que propiciou o desenvolvimento de projetos que viabilizaram a consolidação, em 2010, no próprio governo e na opinião pública

da filosofia da polícia comunitária no Estado, garantindo, sem maiores conflitos, a presença dos agentes públicos de segurança no interior das escolas.

A estratégia da SEJUSP para se aproximar das escolas foi: fortalecer entre os profissionais da educação e a comunidade mato-grossense a ideia de que a violência na escola deve ser tratada pela segurança, assim a prevenção somente ocorrerá com suporte policial; que a violência na escola é reflexo da violência urbana relacionada ao tráfico de drogas e a escola não está preparada, nem pode reagir à violência que nela ocorre; e, por fim, a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública, através dos vários órgãos que a compõem, elaborou vários projetos e programas sociais e educativos, incrementados a partir do segundo mandato do Governador Blairo Maggi, 2007/2010, e executados nas escolas estaduais com recursos obtidos do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci). É preciso destacar que os projetos e programas desenvolvidos pela SEJUSP tiveram caráter educacional, portanto, poderiam ter sido propostos, elaborados e executados pela SEDUC.

A Secretaria de Estado de Educação não desenvolveu projetos ou programas específicos para resistir aos conflitos e à violência na escola; e os que implementou foram resultantes de acordos firmados de cooperação com o Ministério da Educação e com a Unesco.

Embora a aproximação entre SEDUDC e a SEJUSP, no período de 2003/2006, já estivesse motivada em virtude dos eventos de violência letal ocorridos na escola e o desenho das estratégias de redução e prevenção sendo traçados no âmbito da segurança pública, a política de redução e prevenção da violência na escola se consolidou e passou a ser tratada definitivamente no campo da segurança no período de 2007/2010, impulsionada pelo Plano de Ações de Segurança (PAS- 2008/2014) que objetivava diminuir os focos e os fatores de risco de violência e enfrentar a criminalidade no Estado.

Vale ressaltar, nestas considerações finais, que em momento algum deste estudo teve-se a intenção de negar o trabalho policial, de não considerar de suma importância as mudanças que os órgãos de segurança estão tentando implantar no âmago do corpo policial brasileiro, tendo como rumo a filosofia da Polícia Comunitária, a qual é um avanço frente à polícia repressora e inapta ao exercício dos direitos humanos, mas isso não significa que não possa ser objeto de reflexão crítica, até para que os avanços realmente se efetivem e cumpram os princípios da Polícia Comunitária.

A política de redução e prevenção da violência na escola, como foi formatada, com hegemonia das concepções de segurança, parece manter-se e consolidar-se ao longo do

seguinte governo estadual. No ano de 2011, com uma nova equipe no Governo do Estado, não ocorreu alteração nas estratégias de resistência aos conflitos e seus desregulamentos na escola; pelo contrário, as ações da SEJUSP, definidas para a escola, que constituem a meta de número quatro do PAS, denominada Programa Tranquilidade de Paz nas Escolas, tem-se intensificado ao lançar, junto com a SEDUC, o Programa Escola Segura cujas ações são asseguradas pelo Núcleo Escola Segura (NES) composto por integrantes das duas secretarias, substituindo o Programa de Segurança, Disciplina e Qualidade Social na Escola.

Ao se desvelar o processo de aproximação da SEDUC e da SEJUSP, o que incomoda não é tanto a presença policial na escola, que pode ocorrer eventualmente, mas o fato de os profissionais da educação e suas organizações sindicais não estabelecerem nenhuma discussão mais reflexiva sobre a presença dos agentes policiais, suas atuações, consequências e interferências no processo didático-pedagógico.

Como resultante desta pesquisa, outra questão se apresenta: O silêncio e a tolerância dos professores sobre a presença policial nas escolas seria resultante do acúmulo de atividades que recai sobre as escolas, de um pensamento que transita entre os professores de que suas funções devem se limitar ao ensino ou da tendência em criminalizar os conflitos que ocorrem no meio escolar e, conseqüentemente, a policialização dos estabelecimentos de ensino?

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Relatório Final da Semana de Mobilização e Debate: Segurança com Cidadania nas Escolas** /Miriam Abramovay – Brasília: Ministério da Justiça, 2009.

ABRAMOVAY, Miriam;AVANCINI,Marta Franco. **Educação e Incivilidade**. [2007?]. Não paginado. Disponível em: <http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=682>>. Acesso em 15 abr.,2009.

ABRAMOVAY, Miriam;VALVERDE, Danielle de Oliveira; BARBOSA, Diana Teixeira; AVANCINI, Maria Marta Picarelli; CASTRO, Mary Garcia. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília:Unesco, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2004.

ABRAMOVAY, Miriam;CASTRO, Mary Garcia; PINHEIRO, Leonardo de Castro; LIMA, Fabiano de Souza; MARTINELLI, Cláudio da Costa. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

AFANÁSSIER, V.G. **Fundamentos da Filosofia**. Moscovo: Progresso, 1982.

ANDRADE, Everaldo de Oliveira; SOUZA, Luiz Eduardo Simões de. **Os sentidos da violência na História**. São Paulo: LCTE Editora, 2007.

ANTUNES, Maria da Penha Fornaciari. Educação na cidade: jovens na praça pública de Cáceres In: **Realidades Juvenis em Mato Grosso: escola, socialização e trabalho**. Cuiabá: EdUFMT, 2007, p.161-185

_____. **Educação da juventude em espaços urbanos: jovens na praça pública em Cáceres – MT**. 2006, p.206. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. IE/UFMT, 2006.

APPEL, Michael W. **Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e Desigualdades**. São Paulo: Cortez, 2003.

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 24, n. 2, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 Fev 2008. doi: 10.1590/S0102-25551998000200011.

AQUINO, Júlio. G.; SAYÃO, Rosely. **Em defesa da escola**. São Paulo: Papyrus, 2004.

ARAÚJO, Luzia. Programa de Tranquilidade e Paz nas Escolas é uma das metas do PAS do Governo do Estado. **SECOM**. 18.abril.,2010. Mídia, Notícias. Disponível em:<<http://www.secom.mt.gov.br>> Acesso em: 25 jun.,2011.

ARENDDT, Hannah. A crise na educação *In*: ARENT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005, cap. 5, p.221-247.

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

ARGUEDAS, José Maria. **Os rios profundos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1977.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed., Rio de Janeiro: LTC.1978.

ARRUDA, Adson. **Imprensa, vida urbana e fronteira**: a cidade de Cáceres nas primeiras décadas do século XX (1900-1930). 2002. 136p. Dissertação. (Mestrado em Educação). Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: MT, 2002.

ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de;VINHA, Telma Pileggi. O processo de resolução dos conflitos interpessoais na escola autocrática e democrática. Revista **IANE: Educação e Contemporaneidade**, nº1, novembro. Salvador, Bahia: 2003.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A educação como política pública**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, Aluizio. Projeto inova na prevenção da violência na escola. **SECOM**. Educação 30.jun., 2003. Mídia, Notícias. Disponível em:<
<http://www.secom.mt.gov.br/imprime.php?cid=10263&sid=13>> Acesso em: 25 jun.,2009.

AZEVEDO, Aluizio; FERREIRA, Soraia. Violência na escola é uma exceção e não a regra, diz coronel Salles. **SEDUC**. 31.mar., 2006. Mídia, Notícias. Disponível em:<
http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?pageNum_Outras=2&sid=20&cid=4580&parent=0&totalRows_Outras=5121> Acesso em: 25 jun.,2009.

AZAMOR, Thales. **Os piores massacres em escolas**. 2010. Não paginado. Disponível em:<
<http://lista10.org/miscelanea/os-10-piores-massacres-em-escolas>>.Acesso em: 22 jun.,2010.

BARBANT, Maria. Cuiabá e Várzea Grande ganham Bases Comunitárias de Segurança. **SECOM**. Segurança Pública 24.abr., 2007b. Mídia, Notícias. Disponível em:<
<http://www.secom.mt.gov.br/imprime.php?cid=31641&sid=13>> Acesso em: 25 jun.,2009.

BARBANT, Maria. Carlos Brito conhece a estrutura e reúne a equipe da SEJUSP. **SECOM**. Segurança Pública 02.jan., 2007a. Mídia, Notícias. Disponível em:<
<http://www.secom.mt.gov.br/imprime.php?cid=29420&sid=13>> Acesso em: 25 jun.,2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: J.Zahar.,2009.

_____. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: J.Zahar, 2007b.

_____. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: J.Zahar, 2007a.

_____. **Identidade**. Rio de Janeiro: J. Zahar.,2005.

_____. **Globalização: as consequências humanas.** Rio de Janeiro: J.Zahar.,1999b.

_____. **Modernidade e ambivalência.** Rio de Janeiro: J.Zahar,1999a.

BENDIN, Gilmar Antônio. A transformação da modernidade e a emergência do estado de segurança: uma análise a partir da obra de Zygmunt Bauman In: **Revista Direitos Fundamentais e Democracia**.v.3, n.4. Junho, 2008. Disponível em < <http://srvapp2s.urisan.tc.br/seer/index.php/direitosculturais/article/viewArticle/85>> Acesso em: 15 maio, 2011.

BERTRÁN-QUERA,M.; ESCANCIANO, A. Díez.; ESCALERA, J.Mtnez de la; LABRADOR, C. **La Ratio Studiorum de los Jesuitas.** Madrid: Universid Pontificia Comillas de Madrid, 1986.

BEZERRA, Maria Jacobina da Cruz. **A violência na escola e estratégias de prevenção e redução: a necessária interlocução dos saberes.** 2009. 301p. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. RS. 2009.

BIANCHI, Kátia Simone da Rosai. **A Violência e suas Representações Sociais: um estudo com Professores de Escolas Públicas em Cuiabá.** 2004. 223p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá. MT. 2004.

BIBLIOTECA Unisinos. **Guia para elaboração de trabalhos científicos.** Disponível em: http://www.unisinos.br/biblioteca/index.php?option=com_content&task=view&id=107&Itemid=177&menu_ativo=active_menu_sub&marcador=177>. Acesso em: 05 ago.,2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em educação: uma Introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Portugal: Porto Editora,1994.

BONFIM, Suzi. Banalização da violência na escola. **Diário de Cuiabá**, Artigos, 12 out.,2003. Disponível em:<<http://www.diariodecuiaba.com.br/detalhe.php?cod=156961>> Acesso em: 17 dez.,2010.

BOSQUO, João. **Governo recebe relatório do Programa Rede Cidadã.** SECOM. 30 jul., 2010. Mídia, Registro. Disponível em:< <http://www.secom.mt.gov.br/>> Acesso em: 05 ago.,2010.

BOTTON, Sherlley de. Diagnóstico da Segurança no Brasil. **Biblioteca Virtual.** Postado em 25 set.,2007 Disponível em:<<http://www.comunidadesegura.org/pt-br/MATERIA-diagnostico-da-seguranca-no-brasil>> Acesso em:10 out.,2010.

BRUNETTA, Antônio Alberto. **B. O. da Educação: a visão dos policiais militares sobre autoridade e a educação.** 2003. 94p. Dissertação (Mestrado em educação). Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da São Carlos. SP. 2003.

CÂMARA, Paulo Sette. Defesa social e segurança pública. In: LEAL, César Barros; PIEDADE JÚNIOR, Heitor. **A Violência Multifacetada: estudos sobre a violência e a segurança pública**. Belo Horizonte: Del Rey, 2003,p.343-359.

CAMPOS, Dana. **Projeto ‘Unidos pela Paz’ é lançado com êxito. SECOM**. 07 out., 2010. Não paginado. Mídia. Ação Social. Disponível em: <<http://www.secom.mt.gov.br>> Acesso em: 06 jun., 2011.

CANDAU, V.M; LUCINDA, M. C.; NASCIMENTO, M. G. **Escola e violência**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001b.

CÂNDIDO, Eliana de Lourdes. **Violência: a voz de professores e funcionários de uma escola pública de Cuiabá**. 2008. 195p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá. MT. 2008.

CAON, José Luis. Mais perigosas, são as feridas que não doem, não ardem nem sangram, In: HARTMANN, Fernando;Jr ROSA, Norton Cezar Dall Follo da. **Violências e contemporaneidade**. Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios, 2005, p.99-116.

CARDIA, Nancy. A violência urbana e a escola. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, Ano II, nº 02, p.26-69, 1997.

CASTILHO, Rita Volpato. A política a serviço da educação. **SECOM**. 2003. Não paginado. Disponível em: <<http://secommt.achanoticias.com.br/ng2/conteudo.php?sid=6&cid=4111&parent=0>>. Acesso em: 23 jan. 2009.

CELLARD, André. A análise documental In POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre;GROULX, Lionel-H.;LAPETTIÈRE, Anne;MAYER,Robert;PIRES, Álvaro P. **A pesquisa Qualitativa:enfoques epistemológicos e metodológicos.petrópolis**. RJ:Vozes,2010, p.295-316.

CÉSAR, Neura; CARTILHO, Suely Dulce de. Educação para a Paz: uma questão de valor. In: **SEMIEDU**. 2009. Cuiabá/MT.UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso. 2009. Disponível em:<<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt2/ComunicacaoOral/NEURA%20CEZAR2.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2010.

CHAGAS, Aline. Detenção de alunos um dia após briga. **Diário de Cuiabá**. Cuiabá. 19 dez.,2007. Disponível em: <<http://www.diariodecuiaba.com.br/detalhe.php?cod=305571>> Acesso em: 20 abr.,2009.

CHAUÍ, M. **Uma ideologia perversa**. Folha de S. Paulo. SP, março. Caderno Mais. 1999.

CHARLOT, Bernard. Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate In: **Sísifo Revista de Ciências da Educação**. n.04, out/dez 2007,p.129-136. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/04-14-Conf2.pdf>> Acesso em: 21 maio 2011.

CHARLOT, Bernard. Prefácio. In: ABRAMOVAY, Miriam; VALVERDE, Danielle de Oliveira; BARBOSA, Diana Teixeira; AVANCINI, Maria Marta Picarelli; CASTRO, Mary Garcia. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: Unesco, 2005, p.16-25.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Sociologias, Porto Alegre, Ano 4, nº 8, dez 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222002000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 maio de 2010.

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel S. P. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. **Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas, Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 58. jan./mar. 2008a, p. 9-30.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: avaliação, políticas públicas, Educação**, Rio de Janeiro, v.15, n.54, jan./mar. 2007, p. 11-28.

COMENIUS, João Amós. Capítulo XII In: **Didática Magna**. 4 ed., .Lisboa. Portugal: Ed. Calouste Gulbenkian. 1996. p.164

CONAPEE. Mato Grosso. Texto Base do **Diagnóstico das Políticas de Educação em Mato Grosso, 2007-2010 e para Avaliação do Plano Estadual de Educação**. Cuiabá, 2011.

CONCEIÇÃO, Selma Regina de Souza Aragão. Segurança Pública-desafio e mudança. In LEAL, César Barros; PIEDADE JÚNIOR, Heitor. **A Violência Multifacetada: estudos sobre a violência e a segurança pública**. Belo Horizonte: Del Rey, 2003, p.378-396.

CORRÊA, Déborah Maciel. Avaliação de políticas públicas para a redução da violência nas escolas – o caso do estado de Minas Gerais. In **Anais do II CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS**. Belém: Produção multimídia, 2005.

COSTA, Naldson Ramos da. **Violência policial, segurança pública e práticas civilizatórias no Mato Grosso**. 2004. 397p. Tese (Doutorado em Sociologia). Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. RS. 2004.

COSTA, Rogério da. Sociedade de controle **São Paulo em Perspectiva**. 18(1): 2004. p.161-167.

COUTO, Karine Gusmão do. **Violência e escola: o que pensam professores, alunos e policiais sobre a intervenção policial na instituição escolar**. 2003. 210p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. MG. 2003.

COWIE, Helen; SMITH, Peter K. Violência nas escolas: Uma perspectiva do Reino Unido. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA CatherIne. **Violências nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: Unesco, 2002, p.248-267.

CUBAS, Viviane de Oliveira. Violência nas escolas: como defini-las? In: CAREN, Ruotti. **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

CUNHA Jorge Luiz; DANI, Lúcia Salete Celich. **Escola Conflitos e Violências**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.

CUNHA, Elisa Maria Jorge da. **Eu sei que não vou chegar aos 17 anos: um estudo das medidas socioeducativas em Cáceres – MT, uma cidade de fronteira**. 2006. Dissertação (Mestrado em????). Universidade Federal de Mato Grosso. 2006. (FALTA N; DE PÁGNAS)

CUIABANO, Lidiana. Bombeiros iniciam a 8ª edição do projeto social Bombeiros do Futuro. **SECOM**. 13 ago., 2010b. Não paginado. Mídia. Segurança Pública. Disponível em: <<http://www.secom.mt.gov.br>> Acesso em: 06 out., 2010.

_____. Sejusp amplia atuação da polícia comunitária para todo o Estado em 2010. **SECOM**. 15 jun., 2010a. Não paginado. Mídia. Segurança Pública. Disponível em: <<http://www.secom.mt.gov.br/imprime.php?cid=57068&sid=65>> Acesso em: 06 jun., 2010.

_____. Com Pronasci, Sejusp quer ampliar atendimento e cobertura dos programas sociais. **SECOM**. 15 jun., 2009. Mídia. Segurança Pública. Disponível em: <<http://www.secom.mt.gov.br/imprime.php?cid=51501&sid=52>> Acesso em: 06 jun., 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. A Judicialização da Educação. **Revista CEJ**, Brasília, ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009.

DANIF, Enjy Riad. **Violência na escola, novas configurações familiares e amor: escutando a família**. 2009. 135p. Dissertação. (Mestrado em Educação) Pós Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso. MT. 2009.

DALTRO, Jefferson Luís. Seduc cria disque-denúncia contra violência na escola. **SEDUC**. 27 jun., 2003. Não paginado. Mídia. Educação. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=20&cid=2004&parent=20>> Acesso em: 06 jun., 2010.

DACAR. Fórum mundial de educação - educação para todos: compromisso de Dacar. **Educação para todos nas Américas: marco de ação regional**. Unesco. Dacar/ Senegal. 2000.

DEBARBIEUX, Éric. **A violência nas escolas: um desafio mundial?** Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

DEBARBIEUX, Éric. A Violência na escola: uma globalização? **Conferências do Fórum Brasil de Educação**. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Brasília, março 2004, p.117-142

DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. **A violência nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: UNESCO, 2002.

DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 1999.

DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS SOBRE A TOLERÂNCIA. **Unesco**. Paris, 1995.

DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir** - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortês, 1998

DESLANDES, Suely Ferreira. Trabalho de campo: construção de dados qualitativos e quantitativos In MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005, p.157-184.

DESLAURIERS, Jean-pierre; KÉRISIT, Michéle. O delIneamento de pesquisa qualitativa In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPETTIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro P. **A pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p.127-153.

DEVAUX, Sílvia. Convênio vai incentivar ações de prevenção à violência nas escolas estaduais. **SECOM**. 9 de out., 2007. Não paginado. Mídia. Notícias. Educação Disponível em: < <http://www.secom.mt.gov.br/imprime.php?cid=35763&sid=25>> Acesso em: 11 set., 2011.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE MATO GROSSO, Cuiabá, MT, n. 24692, 05 out. 2007. Seção 1. **Decreto nº 789**. p. 1. Disponível em: < http://www.iomat.mt.gov.br/visualizar_pdf.php?reload=ok&edi_id=00001538&page=1&search=cooperação técnica>. Acesso em: 28 jul. 2010.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE MATO GROSSO, Cuiabá, MT, n. 24477, 23 nov. 2006. Seção Secretarias do Estado de Mato Grosso, **Projeto de Cooperação Técnica entre o Governo Brasileiro e a Organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. SEDUC, p. 8-9. Disponível em: <http://www.iomat.mt.gov.br/visualizar_pdf.php?reload=ok&edi_id=00001104&page=8&search=unesco> Acesso em: 28 jul. 2010.

DIAS, Jailson. **População do bairro Ipueiras arma barricada em rua de Picos**. **Riachaonet**. 14 set., 2009 Não paginado. Mídia. Notícias. Disponível em: <<http://www.riachaonet.com.br/materia.php?id=12434>> Acesso em: 05 maio 2010.

DIAS NETO, Theodomiro. Um projeto integrado de segurança nas escolas. **Revista do Ilanud: Violência nas Escolas e Policiamento Escolar**. São Paulo. n. 23, p. 71 - 80, 2002.

DICIONÁRIO AURÉLIO DA LÍNGUA PORTUGUESA corresponde à 3ª. Edição, 1ª. Impressão da Editora Positivo, revista e atualizada do Aurélio Século XXI, **O Dicionário da Língua Portuguesa**, contendo 435 mil verbetes, locuções e definições. 2004 by Regis Ltda.

DICIONÁRIO DE LATIM. Disponível em: <<http://www.multcarpo.com.br/latim.htm>> Acesso em: 19 maio 2011.

DORNELLES, João Ricardo Wanderley. **Entre pombos e falcões: conflito e segurança pública no Rio de Janeiro**. 2001. 210p. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. RJ. 2001.

_____. Prefácio. In GRAZIANO SOBRINHO, Sergio Francisco Carlos. **Globalização e sociedade de controle: a cultura do medo e o mercado da violência**. Rio de Janeiro: Lumem, 2010.p.xv-xviii.

DROGAS: REDES E ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL. Disponível em www.igeo.ufrj.br/fronteiras/pesquisa/droga/p01mono0105.htm. Acesso em 27 fev., 2010.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b. p. 231-249.

DUBET, François. A escola e a exclusão **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n.119, julho/2003, p. 29-45.

EDWARD, José. O trator no Governo **Veja On-line**, edição 1832. 10 dez., 2003. Disponível em http://veja.abril.com.br/101203/p_084.html Acesso em: 20 abr.,2010.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: LEI N.8.069 DE 13-07-1990. São Paulo: Cortez, 1991.

FALEIROS, Vicente de Paula. A questão da violência In SOUZA Jr., José Geraldo e tal. **Educando para os Direitos Humanos**. Porto Alegre, 2004, v.1,p.83-98.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2 ed. São Paulo: Verus Editora, 2005.

DEFOURNY, Vicent. Apresentação In: **Tornar a educação inclusiva**.Osmar; Windyz FERREIRA, Windyz, IRELASND, BARREIROS, Timothy e Débora. Brasília: UNESCO, 2009,p.6.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 7 ed., São Paulo: Cortês, 2001.

FERRARI, Liliane. Castigo não educa. <http://filhosematernidade.com.br/filhos/castigo-nao-educa/> Acesso em 20. Fev 2011. Não paginado.

FERNANDES, Sérgio Luiz. SEDUC terá um comitê para casos de violência nas escolas. **SEDUC**. 11 jul., 2008c. Mídia, Notícias. Disponível em:< <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=20&cid=3393&parent=20>> Acesso em: 05 jun.,2010.

_____. Violência entre alunos é tema de reunião em Cuiabá. **SEDUC**. 10 jun.,2008b.Não paginado. Mídia, Notícias Disponível em:< <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=20&cid=3393&parent=20>> Acesso em: 05 jun.,2010.

FERREIRA, Soraia. Pagot e Adailton firmam parceria para combate da violência nas escolas. Educação. **SEDUC**. 17 jan.,2007. Não Paginado. Mídia. Notícias Disponível em: <http://www.secom.mt.gov.br/imprime.php?cid=29608&sid=13>> Acesso em 27 fev., 2010.

FERREIRA, Soraia; AZEVEDO, Aluizo. Violência na escola é uma exceção e não a regra, diz coronel Salles. **SEDUC**. 31 mar., 2006. Não paginado. Mídia. Notícias. Disponível em:< <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=20&cid=4580&parent=20>> Acesso em: 15 maio,2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Arned,2009.

FOLHA.COM. Relatório indica que crimes ligados ao racismo aumentam na Europa. Mundo.2007. Mídia. Não paginado. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u323464.shtml> Acesso em 10 dez.,2010

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário**. São Paulo: 2007.p.6-8.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação.ANPED.1998. Disponível em http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_06_CLAUDIA_FONSECA.pdf. Acesso em: 14 nov. 2009.

FRANCA S.J., Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas – O Ratio Studiorum**: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1952.

FRAZÃO, Felipe. Afastado 2 PM acusados de agredir estudante da USP. 2012. Mídia. **Jornal Estadão**. Educação/Geral. Disponível em: < <http://blogs.estadao.com.br/ponto-edu/pm-afastadas-ruas-sargento-que-agrediu-aluno-da-usp/>. Acesso em: 10 jan., 2012.

FREIRE, Aluizo. **Professor suspeito de mutilar dedo de aluna vai depor na segunda-feira**. 2009. Disponível em:< <http://g1.globo.com/noticias/rio>> .Acesso em: 21 set.,2009.

FREITAS, Fábio Fernando Barbosa de. Globalização, Violência e Instituição escolar: o dilaceramento da cidadania.In: Nazaré Tavares e DIAS, Lúcia Lemos (Orgs.) **Formação em direitos humanos na universidade**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2010.

FRIDMAN, Luis Carlos. Globalização e refugio humano. **Lua Nova**, São Paulo, n. 46, 1999a Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451999000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 19 maio 2011. doi: 10.1590/S0102-64451999000100010.

GIDDENS, Anthony. **As Consequências da Modernidade**.Unesp,1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**, 5. ed., São Paulo: Atlas, 2007b.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed., São Paulo: Atlas, 2007a.

GOMES, Romeu; SOUZA, Edinilsa Ramos; MINAYO, Maria Cecília de Souza; MALAQUIAS, Juaci Vitória; SILVA, Cláudio Felipe Ribeiro. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, Maria Cecília; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos de. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005a. p.185-221.

GOMES, Luiz Flávio. Medidas emergenciais contra a violência no Brasil. In LEAL, César Barros; PIEDADE JÚNIOR, Heitor. **A Violência Multifacetada**: estudos sobre a violência e a segurança pública. Belo Horizonte: Del Rey, 2003, p.295-306.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, mar. 2002a, p.101-138. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100004&lng=pt&nrm=iso> Acessos em: 11 out., 2009.

GRAZIANO SOBRINHO, Sergio Francisco Carlos. **Globalização e sociedade de controle**: a cultura do medo e o mercado da violência. 2007. 267p. Tese (Doutorado em Direito). Pós-graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. RJ. 2007.

_____. **Globalização e sociedade de controle**: a cultura do medo e o mercado da violência. Rio de Janeiro: Lumem, 2010.

G1. **Veja os piores casos de violência em instituto de ensino do mundo**. 2009 Mundo violência escolar. 11 mar., 2009a. Mídia. Não paginado. Disponível em: <<http://g1.globo.com/noticias/mundo/0,,mul1038466-5602,00-veja+os+piores+casos+de+violencia+em+institutos+de+ensino+no+mundo.html>>. Acesso em: 12 set., 2009.

G1. **Levei mais de 20 tapas no rosto, diz professora agredida por mãe de aluna**. 2009. Educação/Vestibular/Violência Escolar. 15 ago., 2009b. Mídia. Não paginado. Disponível em: <<http://g1.globo.com/noticias/vestibular>> Acesso em: 17 set., 2009

G1. **Ataque com bomba em escola alemã fere ao menos 9 jovens**. 2009c. Notícias/Mundo. 17 set., 2009c. Mídia. Não paginado. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Mundo/0,,MUL1307770-5602,00.html> Acesso em: 21 set. 2009.

G1. **Protesto de moradores provoca depredação de mais de 20 ônibus**. 2011. Jornal Nacional. dez., 2011. Mídia. Não paginado. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2011/12/protesto-de-moradores-provoca-depredacao-de-mais-de-20-onibus.html>>. Acesso em: 13 dez., 2011.

GUIMARÃES, Áurea **A Dinâmica da violência escolar**. 2. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GIGLIO, Célia Maria Benedicto. Violência escolar: o impasse entre duas milícias. **Revista do Ilanud**: violência nas escolas e policiamento escolar. São Paulo, n. 23, 2001. p. 45- 60.

HABERMAS, J. **Dialética e Hermenêutica**: para a crítica da hermenêutica de Gadamer. Porto Alegre: LPM, 1987.

HAITIANOS revoltados bloqueiam estradas com corpos, diz testemunha: população organiza barricadas como forma de protesto. Manifestação é contra a demora na entrega da ajuda humanitária. **G1**. 14 jan.,2010. Não paginado. Mídia. Mundo. Disponível em: < <http://g1.globo.com/noticias/mundo/0,,mul1448190-5602,00-haitianos+revoltados+bloqueiam+estradas+com+corpos+diz+testemunha.html>> Acesso em: 29 jun.,2010.

HAYDEN, Carol; BLAYA, Catherine. Comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. **A violência nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: UNESCO, 2002, p.63-102.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; GARDIN, Luís Armando. **Educação em tempos de incertezas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**. A gramática social dos conflitos sociais. Editora 34, 2009. (FALTA O LOCAL DA EDIÇÃO)

IOSSI, Marta Angelica. **O envolvimento dos profissionais da saúde na assistência às crianças vítimas de violência doméstica: um caminho necessário**. Tese.CAPES, 2004. (FALTAM DADOS – FACULDADE, PROGRAMA, UNIVERSIDADE, PÁGINAS..)

ÍNDICE DE HOMICÍDIOS NA ADOLESCÊNCIA- IHA. Julho 2009. Disponível em <http://www.unicef.org/brazil/pt/IHA.pdf> . Acesso em: 23 abr., 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Perfil Sociodemográfico de Cáceres**. 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em: 09 jan., 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sinopse dos Resultados do Censo 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home>. Acesso em: 15 maio, 2010.

ILANUD, Instituto Latino Americano Das Nações Unidas Para A Prevenção Do Delito E Tratamento Do Delincente. Relatório de Atividades, 2002a. Disponível www.ilanud.org.br/modelos/download.php?arquivo=/upload/pdf/relatorio-ilanud-port.pdf. Acesso em: 30 maio 2009.

ILANUD, Instituto Latino Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delincente. **A questão da Segurança Pública**. São Paulo: ILANUD, 2002b.

JARES, Xesús R. **Educação e conflito: guia de educação para a convivência**. Portugal, Porto: Asa Editores II, 2002.

JESUS, Damásio Evangelista. Segurança pública: diagnóstico e prevenção. O panorama da criminalidade a partir da realidade da cidade de São Paulo-Brasil. In: LEAL, César Barros; PIEDEDE JÚNIOR, Heitor. **A Violência Multifacetada: estudos sobre a violência e a segurança pública**.Belo Horizonte: Del Rey, 2003,p.41-80.

JORNAL NACIONAL. Afastados 2 PM acusados de agredir estudante da USP. Disponível em: < <http://www.g1.globo.com>> Acesso em: 10 jan., 2012.

JORNAL NACIONAL. PMs estão fazendo o patrulhamento dentro de 90 colégios. Secretaria Estadual de Educação diz que medida é para prevenir violência. Disponível em: <<http://g1.globo.com>> Acesso em: 04 maio 2012.

JORNALOESTE. **De novo a ZPE.** 20 de abril de 2010. Disponível em <http://www.jornaloeste.com.br/?pg=fonte&id=124> Acesso em: 20 abr., 2010.

JUNQUEIRA, Fernanda Campos. Entre Interações e violências percepção dos atores sociais a respeito de seu cotidiano escolar. **33º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS.** 2009.

JUVIGNY, Pierre. **Contra las discriminaciones, por la igualdad ante la educación.** Paris: UNESCO, 1962.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto S. et al. **Como elaborar projetos de pesquisa: Linguagem e Método.** Rio de Janeiro: FGV, 2007.

KAHN, Tulio. Panorama da criminalidade nos estados: uma tentativa de classificação e interpretação. In: BEATO FILHO Claudio; RAMOS, Silvia; ZACHI, José Marcelo; OLIVEIRA, Ana Sofia Schmidt de; PASCHOAL, Janaína; BLANCO, Antônio Carlos Carballo; KAHN, Túlio. **Das políticas de Segurança Pública às políticas públicas de segurança.** São Paulo: ILANUD, 2002, p.107-127.

KLEIN, Denise Hunsche. **Violência na escola segundo os alunos.** 2007.144p.Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá.MT., 2007.

KOCH, Alice Sibile; ROSA, Dayane Diomário da. Transtornos psiquiátricos na infância 2010. Mídia. Não-paginado. Disponível em: <http://www.abcdasaude.com.br/artigo.php?425>. Acesso em: 02 abril, 2011.

LATERMAN, Ilana. **Violência e Incivildade na escola: nem vítimas, nem culpados.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000.

LEAL, César Barros; PIEDADE JÚNIOR, Heitor. **A Violência Multifacetada: estudos sobre a violência e a segurança pública.** Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

LEAL, César Barros. Delinquência urbana e segurança pública:Brasil e México. In: LEAL, César Barros; PIEDADE JÚNIOR, Heitor. **A Violência Multifacetada: estudos sobre a violência e a segurança pública.**Belo Horizonte: Del Rey, 2003,p.29-39.

LEITE, Juliene. Estado discute violência nas escolas. **SECOM.** 27 ago., 2004. Não paginado. Mídia. Notícias. Educação. Disponível em: <<http://www.secom.mt.gov.br/imprime.php?cid=11449&sid=13>> Acesso em: 5 jun., 2010.

LEMES, Margarete Maria; OLIVEIRA, Anselmo José de. Patrulha escolar Comunitária. **Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas.** 2, 2005. Belém/PA. UNAMA-Universidade da Amazônia, 2005.

LINHARES, Sólton Cícero. **Políticas públicas antidrogas e o PROERD em Curitiba/PR.** 2006. 114p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba. PR. 2006.

LOPES, Vivaldo. A nova matriz econômica de Mato Grosso. **SECOM.** 14 out., 2010. Não paginado. Artigo, Economia Disponível em:< <http://www.secom.mt.gov.br>> Acesso em: 7 jun., 2011.

LOUREIRO, Altair Macedo Lahud. Violência: paradoxos, perplexidades e reflexos no cotidiano escolar. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação.**v.3, n.5,1999, p.51-60.

MACEDO, Juliana de Carvalho Albrecht. **Práticas Educativas da Polícia Militar do Estado de São Paulo. O Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência.** 2008. 200p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual da Campinas. SP. 2008.

MAFFESSOLI, Michel. **Dinâmica da violência.** São Paulo. Ed.da Revista Tribunais, 1987.

MATO GROSSO, SEPLAN. Anuário Estatístico de Mato Grosso-2000.v.,23./Secretaria a de Estado de Planejamento e Coordenação Geral.-- Cuiabá : SEPLAN-MT: Central de Texto, 2001.732 p.

MATO GROSSO, SEPLAN. **Agenda Mato Grosso mais forte: compromisso com o desenvolvimento e com a superação das desigualdades sociais e regionais -2002.** Secretaria a de Estado de Planejamento e Coordenação Geral.-- Cuiabá : SEPLAN-MT:2002, 50 p. Disponível em:< http://www.seplan.mt.gov.br/arquivos/A_c521c79649d9c567dd75b771caf84194agendamt001.pdf> Acesso em: 20 set.,2010.

MATO GROSSO, SEPLAN. **Anuário Estatístico de Mato Grosso-2005.vol.,27./**Secretaria a de Estado de Planejamento e Coordenação Geral.-- Cuiabá : SEPLAN-MT:Central de Texto, 2006.732 p.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Planejamento e Coordenação Geral- Seplan. **Informativo Populacional e Econômico de Mato Grosso - 2008.** <http://www.Indicador.seplan.mt.gov.br/Informativopopulacional2008/apresentacao.aspx>. Acesso em: 20 abr., 2010.

MATO GROSSO. Mato Grosso e seus municípios. Disponível em <http://www.mtseusmunicipios.com.br> Acesso em: 18 jan., 2010.

MATO GROSSO. Secretaria do Estado de Educação. Notícias. **O estudante foi baleado por um colega ao chegar na Escola Presidente Médici em Cuiabá.** 31 de março 2006. http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?pageNum_Outras=333&sid=20&cid=4581&parent=0&totalRows_Outras=6681 Acesso em: 20 abr., 2010.

MARTINS, Andréa. Professores e alunos participam de oficina de Hip Hop. **SEDUC.** Cuiabá. 13 jul., 2005a. Mídia, Notícias. Disponível em <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=20&cid=3393&parent=20> Acesso em: 05 jun.,2010.

MARTINS, Andréa Disque-Denúncia combate irregularidades na Educação. **SEDUC**. Cuiabá. 11 out., 2005b. Mídia, Notícias. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=20&cid=3393&parent=20>> Acesso em: 05 jun. 2010.

MARX, Karl. **O Capital**. 5. ed. Lisboa: Biblioteca 70.1979.p-134-151.

MÁXIMO, Antônio Carlos. A política a serviço da educação. [07 ago., 2003]. Não paginado. Entrevistadora: Rita Volpato Castilho. **Entrevista concedida a Secretaria de Estado de Comunicação**. Disponível em: <<http://secommt.achanoticias.com.br/ng2/conteudo.php?sid=6&cid=4111&parent=0>>. Acesso em: 23 jan. 2009.

MEDEIROS, Creuza. Projeto Rede Cidadã é uma das apostas no combate à violência nas escolas da rede estadual. **SEDUC**. 26 jul., 2007b, Não paginado. Mídia. Notícias Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=20&cid=7094&parent=20>> Acesso em: 05 jun., 2010.

MENDEL, Gilbert. **La descolonización del niño**. Barcelona:Ariel, 1974.

MENDONÇA, Ricardo. O paradoxo da Miséria. 2002. **Veja On-line**.23 jan.,2002. Geral. Não paginado. Disponível em: http://veja.abril.com.br/230102/p_082.html. Acesso em: 19 out.2009.

MENEZES, Luis Carlos de. Professor(a), sim, com muita honra. **Nova escola**: a revista de quem estuda. São Paulo, n.248, ano xxvi, p.90, 2011.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Conferencia no III Congresso Brasileiro de ciências Sociais e Humanas em saúde da Associação Brasileira de Pós-graduação em saúde Coletiva** – Abrasco, em 11 de julho de 2005b.

MINAYO, Maria Cecília; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos de. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005a.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. Métodos, Técnicas e relações em triangulação. In: MINAYO, Maria Cecília; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos de. In:**Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005a.

MINAYO, M.C. S.;DESLANDES, S.F. **Caminhos do pensamento**: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento. In: MINAYO, M.C. S.;DESLANDES, S.F. **Caminhos do pensamento**: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002, p.83-108. Disponível em:<<http://www.nesp.unb.br/utics/aexperiencia.pdf>> Acesso em: 31 jul.,2010.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social – teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. **Bolsa Família**. Disponível em: < <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>> Acesso em: 03 jan.,2012.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. **Relatórios Anuais do Plano Plurianual**. Disponível em <http://www.abrasil.gov.br/avalppa/site/default.htm>. Acesso em: 30 jun 2010.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO/SECRETARIA DE PLANEJAMENTO E INVESTIMENTOS ESTRATÉGICOS. **Avaliação PPA 2000**. Disponível em http://aval_ppa2000.planejamento.gov.br/frameset.htm Acesso em: 30 jun. 2010.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. 1ª Conferencia Nacional de Segurança Pública. **Caderno Proposta**. Brasília, 2009.

MONCAU, Gabriela. Juventude recolhida. **Caros Amigos**, ano xv. n.177, 2011, p.36-39.

MONTAINGNE, Michel de. Da educação das crianças. **Ensaio**. 4. ed., São Paulo: Nova Cultura,1987, p.75-89.

MORIN, Edgar. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3.ed., São Paulo: Cortez/ Brasília: DF;UNESCO,2001.

MORO, Paula Adriana de Brito. **Contratos em sala de aula: as regras escolares em questão**.Dissertação.Capes.2004(FALTAM DADOS NESTA REFERÊNCIA)

MORGADO, Maria Aparecida; SANCHES, Maria Ubaldina Costa. **Realidades Juvenis em Cuiabá, Mato Grosso: escolarização, trabalho e esfera de participação** In Realidades Juvenis em Mato Grosso:escola, socialização e trabalho. Cuiabá: Ed UFMT, 2007b,p.17-41.

MORGADO, Maria Aparecida. Segurança em Universidades públicas e jovens estudantes: um caso de polícia. In: Associação Nacional de Pós-graduação em Educação. 26., 2003, MG. **Anais Eletrônico**. Caxambú, MG. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mariaaparecidamorgado.rtf>> Acesso em: 15 out. 2009.

MOTA, Ana Elizabeth (org). **O Mito da Assistência Social: ensaios sobre Estado,Política e Sociedade**. 2. ed rev. e ampl., São Paulo/SP: Cortez, 2008.

MULLER, Jean-Marie. **O princípio de não violência**. Lisboa: Instituto Piaget,1995.

MULLER, Jean-Marie. La no violencia como filosofia y como estrategia. **Periódico Ecumênico Cubano**. fev.,2007. Não paginado. Disponível em: < <http://www.palabracubana.org/2008-02/no-violencia.htm>>. Acesso em: 15.mar.2010.

MULLER, Jean-Marie. **Não – violência na educação**. São Paulo: Palas Athena,2006.

MUNIZ, Jaqueline. **Ser policial é antes de tudo uma razão de ser**. 1999: cultura e cotidiano da Polícia Militar do Rio de Janeiro. 250 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – IUPERJ, Rio de Janeiro, 1999.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: A confrontação da pedagogia moderna**. 1993 200p. Tese (Doutorado em Educação). Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. SP. 1993.

NARODOWSKI, Mariano. **Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1999.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **A construção social do conceito de Infância: algumas Interlocuções históricas e sociológicas**. [200-?] Disponível em: <<http://www.ufsm.br/gepeis/Infancias.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2010.

NASCIMENTO, Fernanda. Os dez piores massacres em escolas. 2011. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/os-dez-piores-ataques-em-escolas>> Acesso em: 20 jun. 2011.

NEVES, Gabriel Novais. Os desafios da Educação. [20 maio. 2003]. Não paginado. **Entrevistador: Sérgio Oliveira. Entrevista concedida a Secretaria de Estado de Comunicação.** Disponível em: <<http://secommt.achanoticias.com.br/ng2/conteudo.php?sid=6&cid=3103&parent=0>>. Acesso em: 23 jan. 2009.

NEVES, José Ronaldo; SOUZA, Cláudio Kleber Juiz de; NEVES, Sandra Mara Alves da Silva; COCHEV, Jakeline Santos. **Análise espacial da Dengue no município brasileiro de Cáceres, MT, no ano de 2009**. ANAIS 3º SIMPÓSIO DE GEOTECNOLOGIAS NO PANTANAL, Cáceres/MT. UNEMAT. 2010, p.1001. Disponível em: <<http://www.geopantanal2009.cnptia.embrapa.br/2010/cd/p309.pdf>> Acesso em: 31 jul. 2011.

NEVES, Paulo. Indisciplina é violência na escola? **Revista Educação-Especial Grandes Temas: Violência e Indisciplina**. São Paulo: Segmento, 2008, p.86-89.

NEVES, Patrícia. Polícia Militar elabora planejamento de rondas escolares. **SEDUC**. 15 jan., 2009. Não paginado. Mídia. Segurança Pública. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=20&cid=8577&parent=20>>. Acesso em: 6 jun. 2010.

NEVES, Patrícia. Polícia Militar discute com a SEDUC e Vara da Infância ações de prevenção à criminalidade. **SECOM**. Segurança Pública. 10 jun., 2008. Disponível em: <<http://www.secom.mt.gov.br/imprime.php?cid=42019&sid=52>>. Acesso em: 6 jun. 2010.

NETO, Andrei. Xenofobia aumenta na UE, indicam relatórios. Estadão.com.br. Notícias. 2009. Mídia. Não paginado. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,xenofobia-aumenta-na-ue-indicam-relatorios,323201,0.htm>>. Acesso em: 20 out. 2010.

NOGUEIRA, Ione da Silva Cunha. **Violência nas escolas: cidadania, parâmetros curriculares e ética**. 2000. 153p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara. SP. 2000b.

ODALIA, Nilo. **O que é Violência**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

OEA. A violência policial, a impunidade e o foro privativo militar da polícia In: **Relatório sobre a situação dos direitos humanos no Brasil. 1997**. Disponível em:< <http://www.cidh.oas.org/countryrep/brazil-port/Cap%203.htm>> Acesso em: 20 set., 2010.

OLIVEIRA, Ana Sofia Schmidt. Políticas Públicas de Segurança e políticas de Segurança pública: da teoria á prática. In: BEATO FILHO Claudio; RAMOS, Silvia; ZACCHI, José Marcelo; OLIVEIRA, Ana Sofia Schmidt de; PASCHOAL, Janaína; BLANCO, Antonio Carlos Carballo; KAHN, Túlio. **Das políticas de Segurança Pública às políticas públicas de segurança**. São Paulo: ILANUD, 2002, p.57-75.

OLIVEIRA, Luciene. **Ações preventivas da Segurança Pública são levadas a escolas SECOM**. 11 out., 2010c. Não paginado. Mídia. Meta 4 do PAS. Disponível em: < <http://secom.mt.gov.br>> Acesso em: 24 mar. 2011.

OLIVEIRA, Luciene. **Segurança aprofunda discussão com educadores no enfrentamento da violência escolar. SECOM**. 19 ago., 2010b. Não paginado. Mídia. PAS. Disponível em < <http://secom.mt.gov.br>> Acesso em: 12 jan., 2011.

OLIVEIRA, Luciene. Ações preventivas da Segurança Pública são levadas as escolas. **Notícias dos Municípios**, 13 out., 2010a. Não paginado. Mídia. Policial. Disponível em < http://noticiadosmunicipios.com.br/site/index.php?option=com_content&task=view&id=3439&Itemid=54> Acesso em: 12 jan. 2011.

OLIVEIRA, Luciene. Mato Grosso elegerá 45 representantes para Conferência Nacional de Segurança Pública. **SECOM**. Segurança Pública. 22 jul. 2009b. Disponível em:< <http://www.secom.mt.gov.br/imprime.php?cid=5273&sid=52>> Acesso em: 12 set.2010

OLIVEIRA, Luciene. Polícia Civil une forças para implantação do projeto De cara limpa contra as drogas. **SECOM**. Segurança Pública.23 maio 2009a. Disponível em:< <http://www.secom.mt.gov.br/imprime.php?cid=50848&sid=52>> Acesso em: 24 set.2009.

OLIVEIRA, Sergio. Os desafios da Educação. **SECOM**. 2003. Não paginado. Disponível em: < <http://secommt.achanoticias.com.br/ng2/conteudo.php?sid=6&cid=3103&parent=0>>. Acesso em: 23 jan. 2009.

OLIVEIRA, Waléria Fortes; GUIMARÃES, Marcelo Resende. **O conceito de violência em Hannah Arendt e sua repercussão na educação**. 2006. Disponível em:< http://www.educacionenvalores.org/print.php3?id_article=809> Acesso em: 24 set. 2008.

OLIVEIRA, Windson Jefferson Mendes de. **A Policialização da Violência em Meio Escolar**. 2008. 278p. Tese (Doutorado em Educação). Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. MG. 2008.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - PCNs.: **Apresentação dos temas transversais – ética**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

PACHÁ. Pinheirinhos, a verdade. 2012. Postado em: 20 jan., 2012 no Blog do Pachá. Disponível em: <<http://blogdopacha.blogspot.com/2012/01/pinheirinhos-verdade.html>> Acesso em: 30 jan. 2012.

PACHECO, Cláudia Regina Costa. Violência, Educação e Autoridade: Entre as águas que arrastam e as margens que aprisionam. In: CUNHA Jorge Luiz; DANI, Lúcia Saete Celich **Escola Conflitos e Violências**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008, p.133-148.

PAGOT, Luiz Antônio. Pagot apresenta metas a diretores de escolas de Cuiabá e Várzea Grande. [16 jan., 2007]. Entrevistadora: Nika Pereira. **Entrevista concedida a Secretaria de Estado de Comunicação**. Disponível em: <<http://secom.mt.gov.br/imprime.php?cid=29601&sid=13>>. Acesso em: 23 jan. 2009

PAIM, Jairnilson Silva; COSTA, Heloisa Oliveira Gonçalves; VILASBOAS, Ana Luiza Queiroz. Política pública e controle da violência: um estudo de caso na cidade de Salvador, Bahia, Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 25 (3): 485-494, mar, 2009.

PASCHOAL, Janaína C.; FERRARI, Eduardo Reale. Ficção X realidade: um pequeno ensaio sobre a otimização de políticas públicas de segurança. In: LEAL, César Barros; PIEDADE JÚNIOR, Heitor. **A Violência Multifacetada: estudos sobre a violência e a segurança pública**. Belo Horizonte: Del Rey, 2003, p.149-155.

PLAN- **Aprender sem medo**. Relatório. Disponível em: <http://www.plan.org.br/publicacoes/download/aprender_sem_medo_setembro2008_resumo.pdf>; <<http://www.plan-internacional.org/learnwithoutfear>> Acesso em: 17 out. 2009

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – 2008/2014. Unemat. Pró-Reitoria de Desenvolvimento. Julho, 2008.

PLANO PLURIANUAL 2000-2003. **Paz nas Escolas**. 2001. Disponível em: <<http://www.abrasil.gov.br/avalppa/site/default.htm>> Acesso em: 15 set. 2010

PLATÃO. Livro VII. **A República**. 6. ed., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990, p.317- 362.

PERALVA, Angelina. **Violência e Democracia: o paradoxo brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

PEREIRA, Leonice Rodrigues. **Uma visão do internato através da leitura de Doidinho de José Lins do Rego e de Os Rios Profundos de José Maria Arguedas**. 2002. 161p. Dissertação (Mestrado em Literatura Comparada). Pós-graduação em Teoria literária e Literatura Comparada da Universidade de São Paulo. SP. 2002.

PEREIRA, Nika. Pagot apresenta metas a diretores de escolas de Cuiabá e Várzea Grande. **SECOM**. 16 jan., 2007. Não paginado. Mídia. Notícias. Educação Disponível em: <<http://www.secom.mt.gov.br/imprime.php?cid=29601&sid=13>>. Acesso em: 5 jun. 2010.

PEREIRA, Nika. PM debate Segurança com diretores da rede pública. **SECOM**. 16 mar.,2005b. Não paginado. Mídia. Educação. Disponível em:<<http://www.secom.mt.gov.br/imprime.php?cid=14869&sid=130>> Acesso em: 10 jun.2010.

PEREIRA, Nika. Projeto Aplauso combate evasão escolar. **SEDUC**. 25 fev.,2005a. Não paginado. Mídia. Educação. Disponível em:<<http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=20&cid=2951&parent=20>> Acesso em: 5 jun.2010.

PERINE, Marcelo. **Filosofia e Violência: sentido e intenção da filosofia de Éric Weil**. São Paulo: Loyola, 1987.

PEROVANO, Dalton Gean. **Concepção dos instrutores do programa educacional de resistências às drogas e à violência sobre a sua formação**. 2006. 189p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. PR. 2006.

PERRENOUD, Renato Penteadou. A formação de policiais e educadores. **Revista do Ilanud: violência nas escolas e policiamento escolar**. São Paulo. n. 23, p.61-70,2002.

PETRAGIA, Laura. Secretário-Chefe da casa civil fala de principais investimentos do governo do Estado. **SECOM**. 26 fev., 2010 Não paginado. Mídia. Segurança. Disponível em:<<http://www.secom.mt.gov.br/imprime.php?cid=58223&sid=51>> Acesso em: 25 de mar., 2011.

PINHEIRO, Paulo Sérgio; ALMEIDA, Guilherme Assis de. **Violência Urbana**. São Paulo: Publifolha, 2003.

PIVETTA, Otaviano Olavo. E aí onde estão os botinudos? In **Diário de Cuiabá**. Edição 12287 06 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.diariodecuiaba.com.br/detalhe.php?cod=334710> Acesso em: 21 abr. 2010 .

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPETTIÈRE, Anne; MAYER,Robert; PIRES, Álvaro P.**A pesquisa Qualitativa:enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2010, p.215-253.

POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPETTIÈRE, Anne; MAYER,Robert; PIRES, Álvaro P. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2010.

POSSAS, Mariana Thorstensen; CORTI, Ana Paula. Introdução. **Revista do Ilanud: violência nas escolas e policiamento escolar**. São Paulo. n. 23, p. 9-14,2002.

PRATA, Maria Regina dos Santos. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. In: Associação Nacional de Pós-graduação em Educação. 26., 2003, MG. **Anais Eletrônico**. Caxambú, MG. 2003. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mariareginadossantosprata.rtf>> Acesso em: 15 out. 2009.

PRAIAGRANTE, Margarida. Garoto de 14 anos é executado com pauladas, facadas e teve pau enfiado na boca. **24horasnews**. 23 abr., 2010. Cidades. 13h:38. Disponível em: <<http://www.24horasnews.com.br/index.php?tipo=busca&databs=s>> Acesso em: 29 abr. 2010.

PRIOTTO, Elis Palma. Violência escolar: Políticas públicas e práticas educativas. **Anais do III Congresso Ibero-americano sobre violência nas escolas**. Curitiba: Campagnat, 2008, p.11128-11141.

1ª CONFERÊNCIA NACIONAL DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Texto-base**. Brasília: Ministério da Justiça, 2008.

46ª CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO DA UNESCO. **Aprender a viver juntos: nós falhamos?** Suíça, Genebra, 2001. Brasília: Unesco.IBE, 2003.

QUEIROZ, José Edmar de. **Ocorrência e causas da violência na escola, segundo a percepção de uma comunidade escolar**. 1999. 131p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília. DF. 1999.

RATEKE, Deise. **A escola pública e o PROERD: tramas do agir policial na prevenção às drogas e as violências**. 2006. 166p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. SC. 2006.

RAMOS, Sílvia. Minorias e prevenção da violência. In: BEATO FILHO, Claudio; ZACCHI, José Marcelo; OLIVEIRA, Ana Sofia; PASCHOAL, Janaína; BLANCO, Antonio Carlos; KAHN, Túlio. **Das Políticas de Segurança Pública às Políticas Públicas de Segurança**. São Paulo: ILANUD, 2002. p.27-39.

REDE CIDADÃ. 2005. Disponível em: <http://www.seguranca.mt.gov.br/redecidada.php>. Acesso em: 28 mar. 2011.

REGO, José Lins do Rego. **Doidinho**. 9. ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

REAÇÃO A BULLYING. **Valeu gordinho**. 2011. 1 post (042s.). Postado em: 2011. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=tEpk2ep5kDws> . Acesso em: 18 mar. 2011

RELATÓRIO DO DEPARTAMENTO DE ESTADO DOS ESTADOS UNIDOS, o Brasil transporta cerca de 60% da cocaína produzida na América Latina. **[Relatório]** Disponível em: www.igeo.ufrj.br/fronteiras/pesquisa/droga/p01mono0105.htm. Acesso em: 27 fev. 2010.

RENNÓ, Claudia Martins Ribeiro. **Produção de corpos dóceis: uma análise das práticas de disciplinamento e vigilância na escola**. Sorocaba/SP. 2009 Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehs8AE/producao-corpos-doceis-analise-das-praticas-disciplinamento-vigilancia-na-escola>> Acesso em: 28 de jun. 2010.

RETIS. III–Drogas: redes e organização territorial. 2010. Não Paginado Disponível em: <www.igeo.ufrj.br/fronteiras/pesquisa/droga/p01mono0105.htm>. Acesso em: 27 fev. 2010.

REWEL, Fabiane. Delegados de polícia participam de curso para agentes de pátio. **SEDUC**. 12 mar. 2009. Não paginado. Mídia, Notícias. Disponível

em:<<http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=20&cid=8577&parent=20>> Acesso em: 6 jun. 2010.

RIBEIRO, Nirlane de Souza Barroso. **Políticas públicas de prevenção às drogas: uma análise do PROERD em Montes Claros**. 2007. 113p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social). Pós-graduação em Desenvolvimento Social da Universidade Estadual de Montes Carlos. 2007.

RIECHELMANN, Roseli. SEDUC realiza evento com temática segurança nas escolas. **SECOM** 28 maio 2008. Não paginado. Mídia. Educação. Disponível em:<<http://www.secom.mt.gov.br/imprime.php?cid=20&cid=41608&sid=55>> Acesso em: 15 maio, 2009.

RIECHELMANN, Roseli. Curso vai orientar agentes de pátio sobre técnicas de segurança na escola. **SEDUC** 06 mar., 2009a. Não paginado. Mídia. Educação. Disponível em:<<http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=20&cid=8718&parent=20>> Acesso em: 15 maio, 2009.

RIECHELMANN, Roseli. Capacitação para agentes de pátio é realizada em Cuiabá. **SEDUC**. 10 mar., 2009b. Não paginado. Mídia. Educação. Disponível em:<<http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=20&cid=8718&parent=20>> Acesso em: 15 maio, 2009.

RIECHELMANN, Roseli. Projeto reduz a indisciplina em escola estadual de Primavera do leste em 92%. **SECOM**. 26 set., 2009c. Não paginado. Mídia. Educação. Disponível em:<<http://www.secom.mt.gov.br/imprime.php?cid=54613&sid=55>> Acesso em: 15 maio, 2010.

ROCHA, Julia Siqueira da. **Violência na escola: da banalidade do mal à banalidade da pedagogia**. Florianópolis: Insular, 2010.

ROMA, Keity. Ano Perdido para 34. **Diário de Cuiabá. Cidades**. Cuiabá, p. B1. 13 nov. 2007.

ROSA, Adilson. Aluno preso com arma dentro do Liceu. **Diário de Cuiabá**, Caderno B, Cuiabá. 22 jun. 2004, p.2.

_____. Um Adolescente morre a cada 10 dias. **Diário de Cuiabá. Cidades**. Cuiabá. 09 jan. 2005a.

_____. Garoto é assassinado e depois tem os antebraços arrancados. **Diário de Cuiabá**. 09 jun., 2005b. Polícia. Disponível em:<<http://www.diariodecuiaba.com.br/detalhe.php?cod=220709>> Acesso em: 03 janeiro, 2010.

_____. Estudante é baleado dentro do Colégio. **Diário de Cuiabá**, Caderno B, sábado, 1º de abr. 2006a, p.3.

_____. Colega mata aluno em Querência. **Diário de Cuiabá**, Caderno B, sábado, 01 abr., 2006b, p.3. Disponível em:<<http://67.210.115.10/detalhe.php?cod=249649&edicao=11482&anterior=1>> Acesso em: 09 set. 2011.

_____. PMs Suspeitos de formar grupos de extermínio. **Diário de Cuiabá**. 2007. Não paginado. Mídia. Direitos Humanos. Disponível em: http://www.direitos.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2472&Itemid=2> Acesso em: 22 nov. 2010.

ROTTERDAM, Erasmo de. **De Pueris (dos meninos)**. São Paulo: Escala, 2008.

ROUANET, Sergio Paulo. Eros da diferença. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 22, março de 2003.

SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elisabete Madureira. Modernidade e castigos escolares: oscilando entre os costumes e a legislação (o caso da província de Mato Grosso) In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas, São Paulo:[s.n],2006, p.1-14.

SABADELL, Ana Lúcia. O Conceito ampliado de segurança pública e a segurança das mulheres no debate alemão. In: LEAL, César Barros; PIEDADE JÚNIOR, Heitor. **A Violência Multifacetada: estudos sobre a violência e a segurança pública**. Belo Horizonte: Del Rey, 2003, p1-28.

SANCHES, Patrícia. Fanaia comemora apoio de Túlio na disputa por vaga à Assembleia. **RDNEWS**. 28 de janeiro de 2010. Não paginado. Mídia. Disponível em: <http://rdnews.com.br/noticia/fanaia-comemora-apoio-de-tulio-na-disputa-por-vaga-a-assembleia>. Acesso em: 20 abr. 2010.

SASTRE, Edilberto. **Panorama dos Estudos Sobre Violência nas Escolas no Brasil: 1980 - 2009**. SECAD:MEC. 2009 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12361&Itemid=817 > Acesso em: 29 jun. 2010.

SAPORI, Luis Flavio et al. Os impactos do crack na saúde pública e na segurança pública: a problemática do crack na sociedade brasileira: o impacto na saúde pública e na segurança pública. [**Relatório de Pesquisa**]. Minas gerais. PUC/MG.2010.

SAUL, Léa Lima. **As faces da violência: um estudo das Representações Sociais de adolescentes de Escolas Públicas de Cuiabá – 2003**. 2004. 175p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá. MT. 2004.

SCARDUA, Juliana. 72 cidades têm situação insatisfatória. **Diário de Cuiabá**. Serviços públicos. 2007. Mídia. Não paginado. Disponível em: <http://www.diariodecuiaba.com.br/detalhe.php?cod=303462>. Acesso em: 25 jun. 2010.

SEABRA, Giovanni de Farias. **Pesquisa Científica: método em questão**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE - SECAD. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12361&Itemid=817. Acesso em: 20 dez.,2010.

SECRETARIA DE ESTADO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL- SECOM. **Projeto De Cara Limpa contra as Drogas será focado em ações preventivas nas escolas.** Segurança pública. 01 jun. 2009. Disponível em: <http://www.secom.mt.gov.br/imprime.php?cid=51145&sid=52>> Acesso em: 27 fev. 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO- SEDUC. **Estudante baleado em frente a Escola Presidente Médici.** Disponível em: http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?pageNum_Outras=333&sid=20&cid=4581&parent=0&totalRows_Outras=6681. Acesso em: 15 out. 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DE PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL- SEPLAN. **Relatório final do censo econômico.2008.** Disponíveis em: <http://www.Indicador.seplan.mt.gov.br/Informativopopulacional2008/apresentacao.asp>. Acesso em: 27 fev. 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DE PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL- SEPLAN. **Regiões de Planejamento e sedes municipais.** Disponível em: <http://www.Indicador.seplan.mt.gov.br/censo/imagens/municipiosXrp.jpg>. Acesso em: 27 fev. 2010.

SÊDA, Ed; SÊDA, Edson. **A criança, o índio e a cidadania:** estatuto da criança e do adolescente comentado para os cidadãos das comunidades urbanas, rurais e Indígenas. Rio de Janeiro: Adês, 2005.

SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** São Paulo: Herder, 1967.

SILVA, Carla Regina. **Políticas públicas, educação, juventude e violência da escola: quais as dinâmicas entre os diversos atores envolvidos?** Dissertação. 2007. 184p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. SP. 2007.

SILVA, Christiane Rocha; GOBBI, Beatriz Christo; SIMÃO, Ana Adalgiza. **O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa:** descrição e aplicação do método. Organ. rurais agro ind., Lavras, v. 7, n. 1, 2005, p. 70-81.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e Consentimento:** a política educacional do Banco Mundial. São Paulo: FAPESP, 2002.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos:** métodos para análise de entrevistas, textos e Interações. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOARES, Beatriz Alves de Castro. **Morbidade e mortalidade por acidentes e violência na Grande Cuiabá – MT.** 2008. 122p. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva). Pós-graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá. MT. 2008.

SODRÉ, Márcio. Bullying causa terror a estudantes nas escolas de Mato Grosso. **24horasNews**. Cuiabá. 18 jul., 2010. Mídia Não paginado Disponível em: <<http://www.24horasnews.com.br>>. Acesso em: 19 jul. 2010.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, n. 16, jul/dez. 2006, p.20-45. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 05 nov. 2009.

_____. "Estado do campo" da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 18, n. 51, fev. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092003000100003&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 22 mar. 2010.

SOUZA FILHO, Roberto Pereira de. **A percepção da comunidade escolar sobre o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD - na escola pública estadual Manoel Vitorino em Salvador - BAHIA**. 2008. 173p. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania). Pós-graduação em Políticas Sociais e Cidadania. Da Universidade Católica de Salvador. BA. 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, jun., 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100007&lng=pt&nrm=iso> Acessos em: 11 out. 2009.

_____. (coord). Juventude: estado do conhecimento. **Relatório de pesquisa**. INEP, 2000.

_____. (coord.). Juventude e Escolarização: uma análise da produção do conhecimento. **Relatório de pesquisa**. São Paulo: 1999.

SPOSATO, Karyna. Imposição das medidas socioeducativas. **Jústiça, adolescentes e ato infracional**. ILANUD, 2002. p.247-277.

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper. **Políticas públicas do Estado do Paraná: a violência nas escolas públicas e a ação da Patrulha Escolar Comunitária**. 2007. 150p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. 2007.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamental**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. Violências, América Latina: a disseminação de formas de violência e os estudos sobre conflitualidades. In: **Sociologias**. Porto Alegre, n. 8, Dec. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222002000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 mar. 2010.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente (Org.). A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-7022001000100008&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 22 mar. 2010.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente (org.). **A Palavra e o gesto emparedados: a violência na escola**. Porto Alegre: PMPA, SMED, 1999.

TEIXEIRA, Joana D Arc. A escolarização de jovens autores de atos Infracionais: reflexões dos processos e mecanismos de exclusão e Inclusão escolar. In: Associação Nacional de Pós-graduação em Educação. 14. 2009. MG. **Anais Eletrônico**. Caxambú, MG. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/14/tp14.htm#gt3>> Acesso em: 15 out.2010.

TERRA, Denise Cordeiro; CAMACHO Mariana. Políticas Públicas de Juventude na região metropolitana do Rio de Janeiro: que política? In: Associação Nacional de Pós-graduação em Educação. 14. 2004. MG. **Anais Eletrônico**. Caxambú, MG. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/14/tp14.htm#gt3>> Acesso em: 15 out. 2010.

TIELLET, Maria do Horto Salles; PIRES, Itaara Gomes. **A população jovem e a violência na cidade de Cáceres/MT**. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO; FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO.3- 6. 2009. Torres. ULBRA/RS. 2009c.

TIELLET, Maria do Horto Salles; CORSETTI, Berenice. **Motivos Geracionais dos conflitos na escola: a percepção dos professores da rede pública estadual de Cáceres/MT**. SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO. .2009. Cuiabá. UFMT/MT. 2009a.

TIELLET, Maria do Horto Salles. **Modernidade e cidadania, contexto e desafio: uma análise da política educacional do Estado de Mato Grosso do governo Dante de Oliveira/1995**. 1996. 118p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. 1996.

THERBORN, Göron. A história não terminou. **Pós-neoliberalismo: as Políticas Sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO – UNEMAT.Histórico. Disponível em: http://www.unemat.br/Index/conteudo.php?id_conteudo=1 Acesso em: 20 abr. 2010.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO-UNEMAT. TIELLET, Maria do Horto Salles; FERREIRA, José Ferreira. Brincadeiras que humilham: manifestações de incivildade, 2004, p. 226 [**Relatório de Pesquisa**], Cáceres:FIDPEX,2007.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO – UNEMAT.. TIELLET, Maria do Horto Salles; FERREIRA, José Ferreira. ANTUNES, Maria da Penha. Conflitos e violências em escolas públicas estaduais em uma região de fronteira, Cáceres/MT: a percepção dos professores, 2008, p. 146 [**Relatório de Pesquisa**], Cáceres:FAPEMAT,2010.

UNESCO. **Prevenção da violência entre os jovens**. 2002 Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org/unesco/organizacao/brasil/estrategiaubo/objetivotratt/prevencao>> Acesso em: 25 set. 2008.

_____. **Abrindo espaços: guia passo a passo para a implantação do Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz**. – Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008.

_____. **Declaração de Cochabamba-Educação para Todos:** cumprindo nossos compromissos coletivos, 2001a.

_____. **46ª Conferencia Internacional da Educação.**2001b

VASQUES, Nadja. Cuiabá tem 36 adolescentes assassinados em oito meses. **GAZETA DIGITAL.** 03 setembro de 2006. Não paginado. Mídia. Disponível em: <http://www.gazetadigital.com.br/conteudo/imprimir/secao/9/materia/120583> Acesso em: 02 ago. 2009.

VEJA. **ONG aponta excesso de violência policial no Brasil.** 2009. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/ong-denuncia-excesso-violencia-policial-brasil>> Acesso em: 14 jan. 2010.

_____. **Massacre em escola carioca não tem precedentes no Brasil.** Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/tragedia-em-escola-do-rio-nao-tem-precedentes-no-brasil>. Acesso em: 07 abr. 2011.

WASELFISZ, Jacobo. **Mapa da violência 2011:** os Jovens do Brasil. São Paulo: Brasil.Instituto Sangari, 2011a.

_____. **Mapa da violência 2011:** os Jovens do Brasil. São Paulo, Brasil.Instituto Sangari, 2011b.

_____. **Mapa da violência 2010:** Anatomia dos Homicídios no Brasil. São Paulo, Brasil. Instituto Sangari, 2010.

_____. **Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros.** São Paulo, Brasil. Instituto Sangari, 2008.

_____. **Mapa da violência:** os jovens do Brasil. Rio de Janeiro, Brasil: Instituto Ayrton Senna: Garamond: UNESCO: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 1998.

WERTHEIN, Jorge. **Lidando com a violência nas escolas:** papel da Unesco/Brasil. 2003. Disponível em:< <http://www.brasilia.unesco.org>>. Acesso em: 27 jun.2009.

WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. Fundamentos da Nova Educação. **Série Educação.** Brasília: Unesco, fev. v.5, 2000.

WIEVIORKA, Michel. O novo paradigma da violência. **Tempo Social: Revista de Sociologia,** USP, São Paulo, 9(1):5-41, maio, 1997.

WOGEL, Natacha. **MT é o 3º em mortes violentas.** Diário de Cuiabá.Cuiabá,17 de dez.,2005, Caderno Cidades, p B4. Disponível em: < <http://67.210.115.10/detalhe.php?cod=239734>> Acesso em: 17 dez. 2005.

WONG, Bárbara. **Eric Debarbieux: Os professores não são treinados para agir em caso de violência.**22 Junho 2009. 19h:57. Disponível em:< <http://www.publico.pt/educa>> Acesso em: 3 maio, 2010.

ZACCHI, José MARCELO. Prevenção da violência: avanços e desafios na ordem do dia. In: BEATO FILHO Claudio; RAMOS, Silvia; ZACHI, José Marcelo; OLIVEIRA, Ana Sofia Schmidt de; PASCHOAL, Janaína; BLANCO, Antonio Carlos Carballo; KAHN, Túlio. **Das políticas de Segurança Pública às políticas públicas de segurança**. São Paulo: ILANUD, 2002, p.41-56.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência Extra e Intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 16, n. 39, 2001, p.145-164.

_____. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. In: **Revista São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v.13, n. 3, set.1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88391999000300002&Ing=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 jul. 2010.

_____. Exclusão e políticas públicas: dilemas teóricos e alternativas políticas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 12, n. 35, out. Não paginado. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091997000300003&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 4 jul. 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69091997000300003>.

APÊNDICES

APENDICE A-Questionário do segmento dos Diretores

I BLOBO

1. Que relação você estabelece:
 - a) entre violência urbana e os conflitos que ocorrem nas escolas;

 - b) entre os conflitos e a violência no meio escolar e o uso e comércio de drogas;

2. Quais são as características e motivações dos episódios que ocorrem nas escolas de Cáceres?

3. Qual a sua opinião sobre a necessidade da presença de agentes de segurança no estabelecimento de ensino?

II BLOCO

4. Como reage a comunidade escolar á presença policial na escola?

5. O que você pensa sobre a relação juventude e violência?

6. Quem são os alunos que se envolvem em conflito e violência no ambiente escolar e a relação da escola com a família dos mesmos.

7. Fale sobre o medo da violência no ambiente escolar e a presença do agente de segurança pública na escola.

8. Relacione os projetos da escola elaborados pelos professores para atender as questões referentes aos conflitos e a violência, e descreva a reação dos mesmos frente a estes episódios.

9. Qual o turno em que os conflitos e a violência são mais frequentes e quais as motivações (causas)?

APENDICE B- Questionário segmento SEDUC

Encaminhado por e-mail para a Gerência de Gestão de Projetos

I BLOBO

1. Qual a instância da SEDUC que é responsável pelo gerenciamento da questão referente a violência na escola?
2. Relação dos Projetos implantados no período de 200-2010 que visam enfrentar a violência escolar;
3. Quadro estatístico dos conflitos e da violência na escola (tipologia, identificação das escolas);
4. Critérios utilizados da SEDUC para implantação dos diferentes projetos desenvolvidos.

II BLOCO

5. Como os dirigentes da SEDUC percebem a relação:
 - a) violência urbana e os conflitos que ocorrem nas escolas;
 - b) os conflitos/violência no meio escolar e o uso e comércio de drogas;
6. Quais são as características e as motivações dos conflitos e violência que ocorrem nas escolas?
7. Para os dirigentes da SEDUC há necessidade da presença de agentes de segurança no estabelecimento de ensino.
8. Como a comunidade escolar tem reagido á presença policial?
9. Quem são os alunos que se envolvem em conflito e violência no ambiente escolar?
10. O medo (professores e alunos) da violência demanda a presença do agente de segurança pública no meio escolar?

APENDICE C- Questionário segmento da Polícia Militar de Cáceres

I BLOCO

1. Que relação você estabelece:
 - a) entre violência urbana e os conflitos que ocorrem nas escolas de Cáceres;
 - b) entre os conflitos e a violência no meio escolar e o uso e comércio de drogas;
2. Quais são as características e motivações dos episódios que ocorrem nas escolas de Cáceres?
3. O que você pensa sobre a relação juventude e violência?
4. Quem são os alunos que se envolvem em conflito e violência no ambiente escolar e a relação da escola com a família dos mesmos?
5. Qual a sua opinião sobre a necessidade da presença de agentes de segurança no estabelecimento de ensino?
6. Fale sobre o medo da violência no ambiente escolar e a presença do agente de segurança pública na escola.

II BLOCO

7. Qual a orientação e as diretrizes da SEJUSP sobre a violência escolar?
8. O comportamento e a disciplina dos alunos seria tarefa da polícia militar?
9. Há alguma orientação sobre a conduta dos policiais na escola?
10. Existem avaliações sobre os resultados da interferência dos agentes de segurança na escola? Cite-as.

APÊNDICE D - Visualização das categorias e os respectivos materiais analisado segundo as datas de publicação e as interpretações das mesmas.

Categorias	Material analisado	Datas	Informações obtidas
1) Violência urbana e os conflitos na escola;	<p>1-Questionário respondido pelos diretores e agentes da segurança pública;</p> <p>2-Mídia digital: Notícias nos <i>sites</i> da SEDUC, SESP e SECOM;</p> <p>3-Entrevista SECOM: Secretário de Estado de Educação;</p> <p>4-Anúncio da SEJUSP, SEDUC e SECOM: criação da PATRULHA ESCOLAR;</p> <p>5-Notícias da SEJUSP e da SECOM: criação do programa REDE CIDADÃ: Termo de Adesão 20.01.2005;</p> <p>6-Declaração de representantes da SEDUC em matéria da SECOM;</p> <p>7-Declaração do Promotor da Infância e da Adolescência de Cuiabá em matéria da SECOM;</p>	<p>2011</p> <p>2003-2011</p> <p>2003</p> <p>2004</p> <p>2005</p> <p>2008</p> <p>2008</p>	<p>relação que estabelecem entre a violência urbana e os conflitos na escola;</p> <p>informar a posição do Governo Estadual sobre as atividades desenvolvidas;</p> <p>a violência escolar não é um problema isolado da escola e não vai ser resolvido com polícia;</p> <p>ação de prevenção da violência urbana e seus reflexos na escola;</p> <p>tem a pretensão de afastar menores da criminalidade e é uma ação de prevenção à violência nas escolas;</p> <p>negam que possa a violência na escola se originar na própria escola, para eles é reflexo da violência urbana;</p> <p>há violência na escola porque a sociedade está violenta;</p>
2) Conflitos, violência e o uso ou comércio de drogas nas escolas;	<p>1-Questionário respondido pelos diretores e agentes da segurança pública;</p> <p>2-Mídia digital: Notícias nos <i>sites</i> da SEDUC, SESP e SECOM;</p> <p>3-Notícias da SEJUSP e SECOM: atividades projeto da PMMT, da PROERD Decreto nº 5.651/MT publicado no Diário Oficial;</p> <p>4-Material da SEJUSP e SECOM: projeto CARA LIMPA SEM DROGA desenvolvida pela Delegacia de Repressão aos Entorpecentes;</p>	<p>2011</p> <p>2003-2011</p> <p>2004</p> <p>2009</p>	<p>Relação violência na escola e o tráfico de drogas;</p> <p>informar a posição do Governo Estadual e identificar as atividades desenvolvidas;</p> <p>combater o uso de drogas e a violência;</p> <p>concepção da equipe da gestão de 2003-2006 de que o aumento da violência está ligado diretamente ao tráfico de drogas e na escola não é diferente;</p>

APÊNDICE D - Visualização das categorias e os respectivos materiais analisado segundo as datas de publicação e as interpretações das mesmas.

<p>3) Características e motivações dos conflitos e da violência nas escolas;</p>	<p>1-Questionário respondido pelos diretores e agentes da segurança pública; 2-Mídia digital: Jornais <i>on-line</i> ; 3-Declaração do coronel da PMMT em matéria publicada na SECOM;</p>	<p>2011 2003-2011 2008</p>	<p>Identificar a tipologia, causas das ações de conflito e seus desregulamentos; frequência de crimes praticados por estranhos ao ambiente escolar, cujas ações podem ocorrer em qualquer outro lugar; posição do Comando geral da PMMT sobre a violência na escola;</p>
<p>4) Agentes de segurança pública no estabelecimento de ensino;</p>	<p>1-Questionário respondido pelos diretores e agentes da segurança pública; 2-Mídia digital: Notícias nos <i>sites</i> da SEDUC, SESP e SECOM; 3-Declarações em jornais de circulação estadual e <i>on-line</i> : Secretário de Estado de Justiça e Segurança Pública, Coronel da Polícia Militar de Mato Grosso Diretora da Academia de Polícia 4- 1ª Conferência Nacional de Segurança Pública (CONSEG);</p>	<p>2011 2003-2011 2004 2006 2009 2009</p>	<p>depoimentos que demonstram a relação intrínseca entre a SEJUSP e a SEDUC; reafirma a ideia de que a polícia é considerada uma parceira fundamental da escola e que essa, por sua vez, é parceira na edificação de uma segurança com cidadania; a partir do CONSEG reforma-se a ideia de atuação da policiais no interior das escolas o que reforça a tendência que transita entre os professores e a equipe pedagógica das escolas públicas cacerenses de que o papel do professor é tão-somente ensinar e que outras questões como educar ficam a cargo e sob a responsabilidade de outras instituições;</p>
<p>5) Medo da violência no ambiente escolar;</p>	<p>1-Questionário respondido pelos diretores e agentes da segurança pública;</p>	<p>2011</p>	<p>manifestações dos diretores sobre o medo e a insegurança no meio escolar;</p>

APÊNDICE D - Visualização das categorias e os respectivos materiais analisado segundo as datas de publicação e as interpretações das mesmas.

	2-Mídia digital: Notícias nos <i>sites</i> da SEDUC, SESP e SECOM;	2003-2011	posição dos gestores sobre essa problemática;
6) Alunos envolvidos em conflitos e violência na escola e suas famílias;	1-Questionário respondido pelos diretores e agentes da segurança pública;	2011	identificação desses alunos;
	2-Documentos da DEA: Livros de Ocorrência;	2004-2010	identificar a tipologia dos eventos que ocorrem nas escolas;
	3-Mídia digital: Notícias nos <i>sites</i> da SEDUC, SESP e SECOM;	2003-2010	posição do governo sobre a violência no Estado;
	4-Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros: base de registro 2006;	2008	ranking das cidades do Mato Grosso sobre violência;
	5-Relatório do Índice de homicídios de adolescentes: base de registro 2006;	2009	violência infanto-juvenil;
	6-Declaração do Secretário Adjunto de Assuntos Estratégicos da SEJUSP;	2009	a posição da SEJUSP o problema da segurança pública hoje é a falência da família, e os projetos sociais desenvolvidos pela Segurança vem reerguer essa instituição. Todas as frentes da segurança pública têm que trabalhar o preventivo, trabalhando a criança e o adolescente;
	7-Mapa da Violência – Anatomia dos homicídios no Brasil: base de registro 2007;	2010	posição das cidades mato-grossenses no ranking;

APÊNDICE D - Visualização das categorias e os respectivos materiais analisado segundo as datas de publicação e as interpretações das mesmas.

<p>7 Juventude e violência;</p>	<p>1-Questionário respondido pelos diretores e agentes da segurança pública; 2-Mídia digital: Jornais <i>on-line</i> ; 3-SECOM: Entrevista do Secretária Adjunto de Política Educacional;</p>	<p>2011 2003-2010 2003</p>	<p>Concepções dos diretores e dos agentes de segurança pública sobre a relação juventude e violência; posição dos gestores públicos sobre a relação juventude e violência; para a primeira equipe da educação as questões referentes a juventude, as drogas como a violência na escola não seriam problemas de polícia, mas de política educacional;</p>
<p>8) SEDUC e a violência escolar (composição da instância da SEDUC que trata especificamente da questão dos conflitos e da violência em ambiente escolar);</p>	<p>4-Matéria da SEJUSP e SECOM sobre os 17 projetos desenvolvidos pela SEJUSP; 1-Discursos obtidos em entrevistas publicadas em <i>sites</i> da SEDUC, SESP e SECOM; 2-Documentos oficiais: Ata de reuniões, relatório; 3-Documentos obtidos de gestores da SEDUC ; 4-Entrevista Secretário Adjunto de Política Educacional;</p>	<p>2009 2011 2003 2007</p>	<p>ações preventivas direcionadas a crianças e adolescentes se propõe a reduzir a criminalidade e a insegurança da sociedade;</p> <p>demonstra a relação intrínseca entre a SEJUSP, SEDUC, PMMT e a Polícia Civil;</p> <p>policialização das escolas;</p>
	<p>5-PROGRAMA DE SEGURANÇA, DISCIPLINA E QUALIDADE SOCIAL NA ESCOLA: Decreto publicado no Diário Oficial. Cooperação Técnica n° 00001/2007; Processo n° 006041-01/2007;</p>		

APÊNDICE D - Visualização das categorias e os respectivos materiais analisado segundo as datas de publicação e as interpretações das mesmas.

	6-Agente de Pátio: Edital de SeleçãoGS/SEDUC/MT;	2008	
	7-Mídia digital: Notícias nos <i>sites</i> da SEDUC, SESP e SECOM;	2003/2010	
9) SESP e violência escolar (orientações, diretrizes e ações da SESP sobre a violência escolar)	1-Questionário respondido pelos diretores e agentes da segurança pública; 2-Mídia digital: Notícias nos <i>sites</i> da SESP e SECOM; 3-Documento de Plataforma de governo;	2011 2003-2004 2003	diretiva da Segurança Pública de instituir o programa de Segurança Escolar;
10) Comportamento e indisciplina na escola e a polícia militar;	1-Questionário respondido pelos diretores e agentes da segurança pública;	2011	
11) Procedimento dos policiais na escola (avaliação sobre os resultados da interferência dos agentes de segurança na escola);	1-Questionário respondido pelos diretores e agentes da segurança pública; 2-Declaração do Comando Geral da PMMT: implantação do Programa META ESCOLA;	2011 2007	O projeto funcionará em uma ação integrada entre o policial militar designado à escola e a comunidade escolar. O policial age como um pedagogo-social, um mediador de conflito. O policial trabalha de forma preventiva ou ostensiva o que provoca a policialização das escolas estaduais;
12) identificação dos organismos internacionais e de suas ações;	1-Textos da ONU, UNESCO e OEA 2-Declaração de Cochabamba — Educação para Todos: cumprindo nossos compromissos coletivos;	1972- 2001	a educação como processo formativo de valores e de atitudes, contraponto e resistência à violência; a violência na escola e o consumo de drogas pelos jovens são admitidos como problemas a serem enfrentados pela educação;

APÊNDICE D - Visualização das categorias e os respectivos materiais analisado segundo as datas de publicação e as interpretações das mesmas.

	<p>3-Mídia digital: Notícias nos <i>sites</i> da SEDUC, SESP e SECOM;</p> <p>4-SECOM: Entrevista do Secretário de Estado de Educação;</p> <p>5-Notícia SEJUSP: consultores do BANCO MUNDIAL avaliam o desempenho da Secretaria de Estado de Segurança do Estado de Mato Grosso;</p> <p>6-Diário Oficial de Mato Grosso: publicação Termo de Cooperação Técnica entre SEDUC e a UNESCO;</p>	<p>2003-2010</p> <p>2003</p> <p>2004</p> <p>2007</p>	<p>ação da SEDUC atende a uma recomendação da UNESCO;</p> <p>faz referência as recomendações da UNESCO/ desenvolvimento de uma cultura da paz;</p> <p>parceria com organismos internacionais;</p>
<p>13) critério utilizado para implantação das ações;</p>	<p>1-Questionário respondido pelos diretores e agentes da segurança pública;</p> <p>2-46ª Conferência Internacional da Educação;</p> <p>3-Mídia digital: Notícias nos <i>sites</i> da SEDUC, SESP e SECOM;</p>	<p>2011</p> <p>2001</p> <p>2003-2010</p>	
<p>14) dados estatísticos do Estado a respeito da violência envolvendo jovens;</p>	<p>1-Anuário Estatístico do Mato Grosso;</p> <p>2-Entrevista SECOM: Secretário Adjunto de Políticas Educacionais;</p> <p>3-Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros: base de registro 2006;</p> <p>4-Relatório do Índice de homicídios de adolescentes: base de registro 2006;5-Mapa da Violência – Anatomia dos homicídios no Brasil: base de registro 2007;</p>	<p>2003- 2009</p> <p>2003</p> <p>2008</p> <p>2009</p> <p>2010</p>	<p>identificação dos dados dos diferentes órgãos do Estado e os dados dos mapa da violência;</p> <p>dúvida quanto ao dado da Polícia de que 90% das escolas do Ensino Médio da Baixada Cuiabana têm, pelo menos, um aluno regularmente matriculado como traficante;</p>

APÊNDICE E - Sistematização dos Questionários (segmento PM - CÁCERES)

TÓPICOS	P1	P3	P5	P7	P9
<p>1. Violência urbana e os conflitos na escola;</p>	<p>O problema da violência no ambiente escolar a deixou de ser apenas disciplina e pequenos desentendimentos, a cada dia ganha proporções maiores. A escola passou a ser palco de ataques relativamente sérios à lei e à ordem pública.</p>	<p>A violência urbana acontece com frequência no ambiente escolar pois a ausência dos pais na vida dos filhos, ensinando valores supervisionando suas ações faz com que os seus filhos passem a maior parte do tempo desenvolvendo atividades que estimulam a violência, tais como jogos, filmes, novelas, minisséries, músicas etc., que acabam reproduzindo no ambiente escolar.</p>	<p>O convívio dos alunos com a violência urbana, que é um fenômeno deliberadamente transgressor e agressivo, faz com que as crianças achem normais essas condutas e as levem para o convívio escolar o que gera o aumento, por exemplo, do número de agressões entre estudantes.</p>	<p>Sim, a violência urbana motiva diferentemente a ocorrência dos conflitos na escola, sendo que esses conflitos tem em sua grande maioria como fator desencadeador a problemática das drogas, violência familiar entre outros aspectos.</p>	<p>NR.</p>
<p>2. Conflitos, violência e o uso ou comércio de drogas nas escolas;</p>	<p>É importante ressaltar que a violência escolar não é desacompanhada de outros fatores. Não é algo que surge dentro da sala de aula, muitos casos de violência têm relação estreita com as drogas.</p>	<p>As drogas é um fator que tem contribuído muito para a violência em meio escolar, principalmente a bebida alcoólica. Em alguns casos a sua iniciação é estimulada por pessoas que deveriam proteger, em um ambiente onde a criança deveria se sentir, pelos próprios pais que quando usam, oferecem aos seus filhos.</p>	<p>Atualmente a problemática das drogas é um dos principais desencadeadores da violência de maneira geral, é tanto o uso de drogas quanto o tráfico tem sido fator determinante no aumento da violência escolar.</p>	<p>O uso de drogas (lícitas ou ilícitas) e o tráfico é um dos problemas que a PM tem enfrentado nas escolas cacerenses. É um dos principais, se não o principal fator gerador de conflitos, que não refletem somente na escola como na comunidade como um todo. Diante disso é que implantamos o Programa Ronda nas escolas e o PROERD.</p>	<p>Já faz algum tempo que as drogas fazem parte do ambiente escolar, apesar de muita coisa ter sido feita para combatê-las, a sensação que temos é que o número de pessoas que entram por esse caminho é crescente, sua iniciação é cada vez mais precoce e com drogas cada vez mais pesadas. Muitas crianças têm a sua iniciação estimulada pelos seus próprios pais, quando fazem uso de drogas lícitas.</p>

<p>3. Características e motivações dos conflitos e da violência nas escolas;</p>	<p>A Violência remete a uma característica desse ato, enfatiza o uso da força, do poder, da dominação. A motivação está ligada a desagregação familiar, por omissão dos pais, carências e falta de apoio psicológico e assistência social.</p>	<p>Família é neste núcleo que as crianças e jovens adquirem os modelos de conduta que exteriorizam. A pobreza, violência doméstica, alcoolismo toxicodependência, promiscuidade, a desagregação dos casais, ausência de valores, detenção prisional, permissividade, demissão do papel educativo dos pais, etc., são as principais causas que deterioram o ambiente familiar e escolar.</p>	<p>São várias as características como, violência entre os alunos, agressão dos estudantes contra os professores e comportamento agressivo de maneira geral, com as mais variadas motivações desde a um pequeno desentendimento a dívida por conta de drogas.</p>	<p>NR.</p>	<p>NR.</p>
<p>4. SEIUSP e a violência escolar;</p>	<p>A SEIUSP promove cursos online com o objetivo de preparar os profissionais da segurança pública de forma a estarem preparados para lidarem com o problema.</p>	<p>A SEIUSP oferece diversos cursos aos profissionais da segurança pública para que estes saibam lidar com a questão das drogas e violência.</p>	<p>Há orientações da Secretaria de segurança no sentido de realização de ações que venham a impedir essa violência como, por exemplo, a implementação do PROERD, polícia comunitária e ronda escolar.</p>	<p>A presença da PM nas escolas segue orientação da SEIUSP (programa, projeto, enfim uma política de segurança política de segurança determinada pela SEIUSP e Comando Geral da PM. A implementação do PROERD, da Polícia Comunitária e da Ronda Escolar nos municípios, segue critério definido pela PMMT. Todas são programas de cunho estadual tem como principal critério a demanda da comunidade escolar e o caráter preventivo das ações citadas.</p>	<p>Diante das solicitações diárias dos diretores, o Comando local decidiu implantar alguns projetos, tais como Proerd, rondas escolares e outros para amenizar os problemas que vem ocorrendo no ambiente escolar. Infelizmente não temos como atendermos todas as escolas do nosso município, pois são muitas e os policiais instrutores do Proerd são poucos, porém procuramos fazer o revezamento entre as escolas, priorizando aquelas que necessitam mais.</p>
<p>5. Juventude e violência;</p>	<p>A violência agressividade [sic] na juventude sempre existiu, mais atualmente estão tomando proporções incontroláveis. A educação e o amor no lar, provido no seio familiar, também compõem um dos pilares fundamentais para reverter esta tendência de agressividade e violência.</p>	<p>Já na infância podemos perceber nitidamente o comportamento violento que se estende a juventude chegando até a fase adulta. Por várias vezes me deparei com casos onde os pais delegam a escola, a responsabilidade que são deles, de educar e impor limites aos seus filhos. Alegando que a criança já não mais obedece.</p>	<p>É crescente o envolvimento da juventude com a violência, cada vez podemos ver jovens comentando ações delituosas como roubo, furto, homicídios, tráfico de drogas entre outras.</p>	<p>Cada vez podemos ver jovens comentando ações delituosas como roubo, furto, homicídios, tráfico de drogas o que corresponde não só a juventude carcerense como reflete a juventude brasileira que por falta do aparato estatal, bem como dos demais atores sociais como família, escola.</p>	<p>Cáceres, apesar de ser uma cidade do interior, tem contribuído significativamente para o alto índice de criminalidade no contexto geral, pois o fato de fazermos fronteira com a Bolívia tem facilitado a entrada de drogas em nosso município e estimulado o roubo e furto de veículos.</p>

6. Perfil dos alunos envolvidos em conflitos e violência no ambiente escolar;	O perfil dos alunos agressores geralmente é parecido a grande maioria deles. Fem pais ausentes e apresenta uma enorme carência afetiva. Isso faz com que criem uma barreira violenta para se protegerem de seus medos, e muitas vezes essa barreira os torna(<i>sic</i>) líderes opressores.	O agressor se comporta de forma irritada, impulsiva e intolerante. Não sabem perder, necessitam impor-se através do poder, da força e ameaças, intrometem-se em discussões, pegam o material do seu colega sem seu consentimento, e exteriorizam constantemente uma autoridade exagerada. A relação familiar com este tipo de comportamento é nítida, pois tal comportamento reflete a falha dos pais no processo educativo.	Geralmente com problemas relacionados às drogas, álcool ou com problemas de ordem familiar uma vez que a família é à base de uma boa formação.	Pais ausentes, carência afetiva; comportamento impulsivo e intolerante; problemas relacionados às drogas e álcool. Deficiência na formação acadêmica que dê ênfase a cidadania e respeito a princípios morais e éticos.	A falta de limites, o respeito e amor ao próximo.
7. Agentes de segurança pública no estabelecimento de ensino;	A escola hoje, principalmente as públicas, contam com um público fragilizado, vivendo em péssimas condições de vida, sendo fruto da estrutura social vigente, dentro de um mundo globalizado e desigual refletido nas escolas públicas. Diante disso, é preciso estruturar a política educacional de forma ampla e holística frente às transformações sociais desafiadoras. Dentre essas necessidades esta (<i>sic</i>) a presença dos profissionais da segurança pública como parceiros, desenvolvendo projetos que amenizem a questão do uso das drogas e violência no ambiente escolar.	Diariamente a PM é convidada para se fazer presente nas escolas, para resolver alguns crimes, indisciplinas, dar palestras e realizar rondas.	Faz-se realmente necessário a presença desses profissionais, porém não policiais, mas, por exemplo, vigilantes, até mesmo para ter um controle maior sobre o público externo que visita o estabelecimento de ensino.	As manifestações que frequentemente ocorrem na escola, dá forma como se apresenta hoje, há necessidade da presença de agentes de segurança pública (PM) no estabelecimento de ensino, sim, porém através do engajamento de todos os atores sociais no sentido de tornar os estudantes principalmente cidadãos de bem, essa necessidade da presença da PM com o tempo deixaria de existir.	Eu entendo que há necessidade da presença de agentes de segurança pública (PM) no estabelecimento de ensino, não como órgão repressor, mas como alguém que ajudasse a escola a desenvolver um ambiente favorável a aprendizagem.
8. Comportamento e indisciplina na escola e a polícia militar;	A violência no ambiente escolar esta se tornando cada vez mais grave ao ponto dos professores não mais conseguir resolver	As questões de indisciplina são de responsabilidade da escola, porém sempre que a PM é solicitada procuramos de	Mostra-se de relevante importância, pois podemos observar a melhoria na conduta e disciplina dos alunos	A PM não está sendo solicitada para resolver esse problema, pois os problemas não está(<i>sic</i>) só na indisciplina, mas no medo da	Creio que falta capacitação no sentido de orientar estes professores a lidarem de forma positiva com tais problemas.

<p>problemas simples de indisciplina e, acaba solicitando a polícia para contornar a situação e aplicar palestras voltadas ao assunto.</p>	<p>alguma forma contribuir.</p>	<p>a cada dia.</p>	<p>reação dos alunos, pois diversos são os casos que alunos ameaçam professores.</p>	<p>Muitos professores recorrem a PM porque já fizeram de tudo e infelizmente não obtiveram êxito, devido a omissão de alguns pais. Sabemos que muitos dos alunos são matriculados por força de ordem judicial e não estão interessados em aprender, e estes acabam influenciando os demais.</p>
<p>9. Procedimento dos policiais na escola;</p>	<p>Os policiais militares recebem orientações do comando e participam de cursos para desenvolverem trabalho nas escolas para que possam prestar um serviço de qualidade.</p>	<p>Os PMs são orientados e participam de cursos para fazer o enfrentamento destes problemas nas escolas.</p>	<p>Os policiais são orientados a agir como parceiros da escola, de forma a estarem engajados com aquela comunidade escolar.</p>	<p>O papel da PM é principalmente preventivo, quanto ao tratamento os policiais são orientados em seus cursos de formação e diariamente pelo comando do batalhão.</p>
<p>10. Avaliação sobre os resultados da interferência dos agentes de segurança pública na escola;</p>	<p>NR.</p>	<p>Não tenho conhecimento se existe algum trabalho científico que possa avaliar os resultados dos trabalhos feitos pela PM no ambiente escolar. Todavia temos recebido muitos elogios por parte dos professores, pais e alunos acerca dos projetos que desenvolvemos nas escolas.</p>	<p>Nota-se uma sensível melhora na disciplina dos alunos, diminuição dos conflitos, melhoria na percepção que os estudantes tem(sic) da PM.</p>	<p>NR.</p>
<p>11. Medo da violência no ambiente escolar;</p>	<p>Hoje a escola tem caminhado lado a lado com a PM, temos recebido muitas solicitações para nos fazermos presentes no ambiente escolar, o medo já não é mais empecilho para que a escola e a PM estabeleçam parcerias para amenizar os problemas e manter a ordem pública.</p>	<p>Os professores e funcionários sempre que precisam solicitam a presença dos policiais nas escolas, mas é certo que em alguns casos, temos professores que temendo represálias das partes envolvidas, não levam alguns fatos a polícia.</p>	<p>O medo no tocante à violência é decorrente da banalização da violência pela sociedade e do crescente número de cometimento de violência no meio social!</p>	<p>Em alguns casos é apenas uma forma de prevenir, mas grande parte das solicitações acontece após a constatação do fato delituoso.</p>

LEGENDA:

COR AMARELA – Relação violência urbana e violência no ambiente escolar.

COR VERDE – Há referência a família.

COR ROSA – Faz referência as drogas.

APÊNDICE F - Sistematização dos Questionários (segmento Diretores de Escola- CÁCERES)

TÓPICOS	D 2	D 4	D 6	D 8	D 10
1. Violência urbana e os conflitos na escola;	A violência urbana e conflitos que ocorrem nas escolas de Cáceres são comuns quanto a "richa"(sic). Inicia na rua por causa de disputas amorosas, amigos ou grupo e acaba por tentar "resolver" nas salas de aula, no pátio ou mesmo em frente às escolas.	A violência no ambiente escolar tem crescido demasiadamente nos últimos tempos, pode-se deduzir que os conflitos são gerados de situações criadas fora da escola que acabam refletindo dentro do espaço escolar comprometendo toda a demanda.	Percebe-se que o aumento da violência urbana está refletindo nas escolas e adentrando esse espaço. E muitas vezes impotentes e mesmo despreparado tenta minimizar a questão com diálogo dos envolvidos e seus familiares.	Geralmente ela ocorre por futilidades 'coisas pequenas' onde um não respeita o outro. Outro motivo que também é pertinente é aquele onde há a presença do uso das drogas.	Os fatores observados na minha escola é(sic) de modo geral devido à desestruturação familiar e problemas financeiros.
2. Conflitos, violência e o uso ou comércio de drogas nas escolas;	A relação são(sic) de alunos egressos que já se encontram sendo "usuários" mantêm o narcotráfico tentando adquirir novos "clientes" tentando a todo custo passar sua mensagem e em muitos casos obtém sucesso.	A violência e os conflitos gerados no meio escolar uma boa parte surge de divergências relacionais, outra situação agravante é o uso ou vendas de substâncias tóxicas na escola (ou até mesmo bebida alcoólica) que acaba por ser um dos objetivos desse aluno estar ali, obter uma clientela, criando assim conflitos por disputa de espaços.	Em nossa escola acontece alguns conflitos que normalmente são resolvidos e não descambam para a violência, e esses conflitos não tem relação alguns com narcotráfico.	NR.	A escola é localizada em bairro afastado do centro da cidade, cujos alunos encontram-se em situação de vulnerabilidade, seja por maus tratos a que sofrem pela família ou parentes que em muitos dos casos é consequência do convívio com dependentes químicos, seja pelo consumo de álcool ou droga. O problema com as drogas não está dentro da escola, mas no entorno. A escola se localiza próximo a "várias bocas de fumo", ou melhor, pontos de venda de droga.
3. Características e motivações dos conflitos e da violência nas escolas;	Baixa renda econômica, família desestruturada, falta de orientação, atribuir à escola toda a responsabilidade pelo educando inclusive sobre sua educação, o que deveria vir de berço.	Geralmente os motivos costumam ser banais implicando em grupos de bairros diferentes, por disputa de território, rixas envolvendo namoro, pichações denegrindo a conduta dos colegas em paredes de banheiros e na parte interna e externa da escola.	Algumas características e motivações que levam alunos da nossa escola ao conflito e violência são oriundas de desagregação familiar, falta de educação básica familiar, as relações penais e com os outros.	Nós não temos obrigação de educar ninguém. Quem educa é a família. A escola não foi feita para educar. Existe ainda o total desinteresse dos pais que se omitem e delegam à escola a total responsabilidade de educar seus filhos esquecendo-se de seu papel no desenvolvimento e formação deles.	A maioria dos problemas analisados em nossas escolas tem como fator principal a família, onde a sua estrutura está muito desorganizada: filhos criados por avós, por somente mães, por pais jovens sem formação e também aqueles que são criados por pessoas que não são familiares. Muitas visitas foram feitas em casas de nossos alunos e todos esses casos foram vistos.

APÊNDICE F - Sistematização dos Questionários (segmento Diretores de Escola- CÁCERES)

<p>4. Agentes de segurança pública no estabelecimento de ensino;</p>	<p>Faz-se necessário a presença de agentes de segurança nos estabelecimentos de ensino não só de Cáceres, mas em todas as escolas do Estado e municípios de MT, pois, a violência intra e extra escolar aumenta a cada ano.</p>	<p>A violência nas escolas tem crescido significativamente, porém a presença de agentes de segurança no ambiente escolar não seria a solução para esta problemática. O que a escola pretende para minimizar essa problemática seria a implementação de projetos por meio de parcerias com instituições governamentais e não-governamentais para operacionalizar ações de combate a violência nas escolas. Oferecer aos policiais capacitação adequada para saber como lidar com tal situação. Portanto temos que debater diariamente sobre este assunto criando alternativas em conjunto para livrar nossas jovens desse problema que vem destruindo milhares de famílias.</p>	<p>Em nossa escola não sentimos a necessidade de afetivo permanente de policial, entretanto acionamos eventualmente diante das necessidades, extremas.</p>	<p>A polícia é chamada pela escola quando surgem boatos que haverá briga entre alunos depois das aulas. E isso é de grande valia pois evita situações de agressão graves e os alunos acabam desistindo da briga.</p>	<p>Em casos mais sérios (raros) a polícia é chamada.</p>
<p>5. Reação da comunidade escolar a presença policial na escola;</p>	<p>Não há nenhuma resistência nesta comunidade pois, vivem nos pedindo para que sejam parceiros nesta difícil tarefa de combater as drogas, proteger quem realmente quer e precisa estudar.</p>	<p>No primeiro momento percebemos que os educandos ficam um pouco resabiados. No entanto com a constante presença dos policiais no cenário escolar cria-se uma certa banalização da autoridade policial.</p>	<p>Nas vezes que a polícia adentrou a nossa escola observou-se claramente que os alunos se encontravam assustados e incomodados.</p>	<p>NR.</p>	<p>NR.</p>
<p>6. Juventude e violência;</p>	<p>A juventude quer sempre experimentar o novo e desafiar limites, envolvem-se em pequenos atos de violência e vão aumentando a cada dia a procura de desafios e "pagar para ver". Quem os para?</p>	<p>A relação dos jovens com a violência muitas vezes se dá pela impunidade de criminosos de colarinho branco e políticos que não vão para a cadeia. As leis são mal aplicadas deixando brechas para outros. Nesse caso os jovens se acham onipotentes sabendo que não serão punidos</p>	<p>Com relação do envolvimento da juventude com a violência é percebido pela falta de uma estrutura familiar, contra valores, e falta de uma legislação mais clara.</p>	<p>NR.</p>	<p>NR.</p>

APÊNDICE F - Sistematização dos Questionários (segmento Diretores de Escola- CÁCERES)

7. Perfil dos alunos envolvidos em conflitos e violência no ambiente escolar	Aquele aluno que não tem nenhuma estrutura familiar ou que não tem limites na sua educação, os que os pais, avós ou responsáveis dão ou deixam de fazer de tudo por que é "coitadinho" ...em vários sentidos.	acabam buscando maior resistência aos abusos em relação à violência.	Descrever o perfil de alunos que envolvem com violência, torna-se complexo, uma vez que a banalização de crimes de toda a espécie e natureza tem sido comum no dia a dia. Nesse sentido atinge todos as classes sociais, porém é sabido que as famílias desestruturadas correm um risco maior de apresentar um perfil mais voltado para a violência. Portanto situações agravantes como a falta de oportunidade, baixa autoestima, o não acompanhamento familiar e a impunidade levam com facilidade esses jovens praticar atos violentos.	O perfil dos alunos violentos geralmente são de famílias desestruturadas, onde existe a mãe e o filho, ou somente pai e filho e as vezes. E a relação escola e família se dá através de diálogos e orientações.	Crianças e adolescentes que se encontram em situação de risco social em que convivem em ambientes inadequados para elas: pais viciados, morar em ponto de venda de drogas, bem como alunos que moram com parentes ou terceiros pelo fato dos pais estarem presos.	Quando acontece algum conflito, percebemos que são filhos de pais separados, ou vem de uma família desestruturada (pais bebem, brigam na frente dos filhos, espancam). Filhos sem limites, filhos que os pais perderam o domínio.
8. Medo da violência no ambiente escolar;	Nós vivemos um momento de muito medo desta violência em nosso meio, porém não contamos com programas, nem de agentes de segurança. Solicitamos um agente de pátio, pelo menos. Já foram vários, pedidos e não conseguimos. Alguns professores trabalham com filmes, seminários ou debates sobre tema, mas a maioria está sem saber como enfrentar atos de violência mesmo que sejam verbais e trazem o caso para a Direção que solicita a presença da família que na maioria dos casos não comparece.	A violência no ambiente escolar, ocorrida nos últimos anos, vem causando perplexidade na comunidade escolar de modo geral. Essa prática de violência está pautada em violência física, psicológica e deprecação do patrimônio escolar. Tais ações afetam negativamente a instância escolar e dificultam o processo de ensino aprendizagem. O medo da violência é tanto que assuntos relacionados a brigas no recreio, agressão ao professor, drogas no ambiente escolar virou rotina entre conversas de profissionais da educação e no próprio ambiente familiar. A	Por ocasião dos conflitos e violência em nossa escola. Ocorre insegurança e a comunidade educativa se sente vulnerável e com medo de acontecer algo mais grave através de arma branca e arma de fogo nas escolas em função da facilidade de entrada. A gente se segurança pública se faz presente quando chamado pela equipe gestora.	NR.	Porque na escola não se pode castigar? Por que temos o ECA... temos medo até de chamar os pais.	

APÊNDICE F - Sistematização dos Questionários (segmento Diretores de Escola- CÁCERES)

<p>9. Projetos da escola e a violência escolar e a reação dos professores aos conflitos e a violência escolar;</p>	<p>Alguns professores trabalham com filmes, seminários ou debates sobre tema, mas a maioria está sem saber como enfrentar atos de violência mesmo que sejam verbais e trazem o caso para a Direção que solicita a presença da família que na maioria dos casos não comparece.</p>	<p>preocupação da comunidade escolar tem respaldo na realidade mostrada nas pesquisas atualmente. Os dados das estatísticas ajudam a explicar a insegurança manifestada pelos pais e profissionais da educação. A presença de um agente de segurança pública, poderia inibir a prática de violência de forma geral, mas ele comparecer na escola somente quando solicitado pela instituição escolar. Acreditamos que com a implantação do Programa Escola Segura/SEDUC-MT, que tem ações de combate e prevenção da violência escolar, poderá trazer tranquilidade a comunidade escolar de nosso Estado e a escola se preocupará apenas em cumprir com o seu papel que é o de desenvolver o processo de ensino aprendizagem.</p>	<p>A escola interfere sempre que possível nos conflitos na tentativa de minimizar o problema. O Objetivo da escola é trabalhar projetos voltados para essa temática no intuito de garantir o exercício da cidadania. Os direitos humanos a harmonia e a paz são ações positivas que devem traduzir respeito ao próximo. Dessa forma a proposta da escola e interagir escola e comunidade visando atingir os objetivos propostos no PPP de instituição. A qualificação de todos as partes envolvidos no</p>	<p>A equipe gestora da escola buscando minimizar a questão dos conflitos e violência na escola desde 2008, exclui festas sociais permeada com bebida alcoólicas (sic) optou-se para esse motivo apenas por comemorações e atividades educativas internas. Também elaborou-se projeto Arte e Cidadania, Karate-ONG/CEMAT, cujo objetivo é envolver os jovens em atividade artísticas-culturais (danças, teatro, coreografias) em horários contra turno. Os professores frente aos</p>	<p>Na escola falta critérios claros e definidos de conduta de postura, no regimento, no PPP, e falta a escola elaborar projetos.</p>	<p>NR.</p>
--	---	---	--	--	--	------------

APÊNDICE F - Sistematização dos Questionários (segmento Diretores de Escola- CÁCERES)

10. Turno e as motivações (causas) dos conflitos e da violência	<p>processo educacional e o desenvolvimento de ações culturais e sociais também estão presentes na proposta. Outros projetos que poderiam ser realizados para este fim com a proposta de minimizar a violência muitas vezes torna impossível porque a escola não conta com um espaço físico apropriado para realizar oficinas de arte, teatro, música, quadra de esportes e outros. Portanto se pudéssemos implementar esse quadro em projetos em projetos frente a essa realidade com certeza os índices de violência na escola seriam bem menor (sic). Outro fato importante são as verbas que muitas vezes não suprem as necessidades para atender tais ações.</p>	<p>episódios de violência se sentem amedrontados e vulneráveis. A organização, limpeza, estética, murais informativos, merenda escolar e o ambiente escolar mais claro, transparente, bem preparados com diálogo.</p>	
No turno vespertino. Essa turma do 6º ao 9º ano teria que ter aulas diferenciadas e não tem, isso já é uma causa. A falta de interesse por um só tipo de aula oferecida ajuda a causar indisciplina que gera violência e o calor, as péssimas condições das salas, livros didáticos em número insuficiente e a baixa estima do profissional	<p>Geralmente os conflitos e a violência são mais frequentes no período matutino por atender um número maior de alunos e as vezes no noturno. Os motivos são diversos desde os namoros, brincadeiras sem limites, apelidos desagradáveis, incitações por brigas banais e em geral o bullying.</p>	<p>Os conflitos e violências quando aconteceu são nos períodos vespertino e noturno e as causas mais comuns são ciúmes de namorados, "ficantes", gans (sic) esporádicas. Atitudes preventivas e não terapêutica são fatores que transformaram (sic) e que ajudam a minimizar os conflitos e violência.</p>	<p>Destacam na escola as agressões verbais sendo estas motivadas pela intolerância aos diferentes (usar óculos, ser magro ou gordo, ser ou não inteligente; pela raça e cor; sexo e religião). O turno vespertino é o mais conflituoso.</p> <p>Os problemas referentes aos conflitos e a violência na escola tem como causa situações pontuais, desavenças, assuntos mal resolvidos fora da escola ou por posturas impetuosas seja por ciúmes ou brincadeiras indelicadas, sendo denominadas pelos professores de "coisas pequenas". Sendo o turno mais conflituoso o matutino.</p>

LEGENDA:

COR AMARELA – Relação violência urbana e violência no ambiente escolar.

COR VERDE – Há referência a família.

COR ROSA – Faz referência as drogas.

ANEXOS

ANEXO – A
SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO ESCOLAR - CENSO ESCOLAR

MUNICÍPIO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	LOCALIZAÇÃO	NOME DA ESCOLA	CÓDIGO DA ESCOLA	MODALIDADES DE ENSINO							TOTAL GERAL	
					CRECHE	PRÉ ESCOLA	ENS FUND	ENS. MÉDIO	EDUC. PROFIS	ESPECIAL EJA	EJA		
CACERES	ESTADUAL	1-RURAL	EE PROF. JOÃO FLORENTINO SILVA NETO	51091747	0	0	0	200	0	0	0	37	237
CACERES	ESTADUAL	2-URBANA	E E PROF NATALINO FERREIRA MENDES	51088223	0	0	573	0	0	0	0	159	732
CACERES	ESTADUAL	3-URBANA	EE DES. GABRIEL PINTO ARRUDA	51045214	0	0	511	0	0	0	0	118	629
CACERES	ESTADUAL	4-URBANA	EE DR. JOSE RODRIGUES FONTES	51044048	0	0	540	80	0	0	0	369	989
CACERES	ESTADUAL	5-URBANA	EE ESPERIDIAO MARQUES	51045192	0	0	308	0	0	0	0	0	308
CACERES	ESTADUAL	6-URBANA	EE PROF MILTON M. CURVO	51043998	0	0	0	0	0	0	0	883	883
CACERES	ESTADUAL	7-URBANA	EE PROF. DEMETRIO COSTA PEREIRA	51044056	0	0	289	331	0	0	0	308	928
CACERES	ESTADUAL	8-URBANA	EE PROFª ANA MARIA G. S. NORONHA	51044013	0	0	610	304	0	0	0	0	914
CACERES	ESTADUAL	9-URBANA	EE SAO LUIZ	51045222	0	0	494	371	0	0	0	59	924
CACERES	ESTADUAL	10-URBANA	EE SEN. MARIO MOTTA	51044919	0	0	651	303	0	0	0	0	954
CACERES	ESTADUAL	11-URBANA	EE. DR. LEOPOLDO A. FILHO	51044927	0	0	303	73	0	0	0	0	376
CACERES	ESTADUAL	12-URBANA	EE. FREI AMBROSIO	51044897	0	0	558	432	0	0	0	136	1126
CACERES	ESTADUAL	13-URBANA	EEPG CRIANÇA CIDADÃ	51057565	0	0	968	0	0	0	0	0	968
CACERES	ESTADUAL	14-URBANA	EEPG UNIAO E FORÇA	51045206	0	0	719	246	0	0	0	0	965
CACERES	ESTADUAL	15-URBANA	EEPSG ONZE DE MARÇO	51044900	0	0	0	1134	0	0	0	0	1134
CACERES	MUNICIPAL	RURAL	EM 16 DE MARÇO	51057549	0	13	268	0	0	0	0	48	329
CACERES	MUNICIPAL	RURAL	EM BURITI	51045303	0	18	271	0	0	0	0	0	289
CACERES	MUNICIPAL	RURAL	EM CLARINÓPOLIS	51054604	0	21	299	0	0	0	0	17	337
CACERES	MUNICIPAL	RURAL	EM CRISTO LAVRADOR	51044862	0	0	15	0	0	0	0	0	15
CACERES	MUNICIPAL	RURAL	EM LARANJEIRA I MST	51057433	0	27	183	0	0	0	0	26	236
CACERES	MUNICIPAL	RURAL	EM MARECHAL RONDON EXTENSÃO I	51062550	0	17	208	0	0	0	0	0	225
CACERES	MUNICIPAL	RURAL	EM MARECHAL RONDON EXTENSÃO II	51062542	0	3	38	0	0	0	0	0	41
CACERES	MUNICIPAL	RURAL	EM MARECHAL RONDON	51044820	0	10	107	0	0	0	0	0	117
CACERES	MUNICIPAL	RURAL	EM PAULO FREIRE	51057603	0	16	257	0	0	0	0	0	273

CACERES	MUNICIPAL	RURAL	EM PEDREIRA	51045028	0	0	15	0	0	0	0	15	0	0	15
CACERES	MUNICIPAL	RURAL	EM PROFA. VERA LIGIA BALDO	51054523	0	0	67	0	0	0	0	67	0	0	67
CACERES	MUNICIPAL	RURAL	EM ROCA VELHA	51044480	0	0	51	0	0	0	0	51	0	0	51
CACERES	MUNICIPAL	RURAL	EM SANTA CATARINA	51044510	0	22	204	0	0	0	0	204	0	26	252
CACERES	MUNICIPAL	RURAL	EM SANTO ANTONIO DO CARAMUJO	51045559	0	23	465	0	0	0	0	465	0	64	552
CACERES	MUNICIPAL	RURAL	EM SAO FRANCISCO	51045370	0	0	134	0	0	0	0	134	0	0	134
CACERES	MUNICIPAL	RURAL	EM SOTECO	51044609	0	15	122	0	0	0	0	122	0	0	137
CACERES	MUNICIPAL	RURAL	EM TRINCHEIRA	51045109	0	0	63	0	0	0	0	63	0	0	63
CACERES	MUNICIPAL	RURAL	EM UNIAO	51045648	0	9	197	0	0	0	0	197	0	0	206
CACERES	MUNICIPAL	RURAL	EM VITAL MONTEIRO LEITE	51045133	0	0	42	0	0	0	0	42	0	0	42
CACERES	MUNICIPAL	RURAL	ESCOLA MUNICIPAL UNIAO E TRABALHO	51090589	0	8	103	0	0	0	0	103	0	0	111
CACERES	MUNICIPAL	URBANA	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL	51087359	91	251	0	0	0	0	0	0	0	0	342
CACERES	MUNICIPAL	URBANA	E.M. FAZENDO ARTE	51093251	119	142	0	0	0	0	0	0	0	0	261
CACERES	MUNICIPAL	URBANA	E.M. GOTINHAS DO SABER	51093260	97	117	0	0	0	0	0	0	0	0	214
CACERES	MUNICIPAL	URBANA	E.M. LÁZARA FALQUEIRO DE AQUINO	51063816	0	46	163	0	0	0	0	163	0	0	209
CACERES	MUNICIPAL	URBANA	EM BRINCANDO E APRENDENDO	51062356	221	213	0	0	0	0	0	0	0	0	434
CACERES	MUNICIPAL	URBANA	EM BUSCANDO O SABER	51045540	126	210	0	0	0	0	0	0	0	0	336
CACERES	MUNICIPAL	URBANA	EM CENTRO EDUCACIONAL D. MAXIMO BIENNES	51043980	0	0	712	0	0	0	0	0	0	0	712
CACERES	MUNICIPAL	URBANA	EM DUQUE DE CAXIAS	51062739	0	76	261	0	0	0	0	0	0	0	337
CACERES	MUNICIPAL	URBANA	EM GARCÉS	51044803	0	37	117	0	0	0	0	0	0	0	154
CACERES	MUNICIPAL	URBANA	EM ISABEL CAMPOS	51045338	0	29	456	0	0	0	0	0	0	90	575
CACERES	MUNICIPAL	URBANA	EM JARDIM PARAISO	51045281	0	57	186	0	0	0	0	0	0	0	243
CACERES	MUNICIPAL	URBANA	EM NOVO ORIENTE	51045400	0	26	235	0	0	0	0	0	0	0	261
CACERES	MUNICIPAL	URBANA	EM NUCLEO JARDIM GUANABARA	51054566	0	28	199	0	0	0	0	0	0	0	227
CACERES	MUNICIPAL	URBANA	EM PEQUENO SÁBIO	51062585	210	83	0	0	0	0	0	0	0	0	293
CACERES	MUNICIPAL	URBANA	EM PROFª ERENICE SIMÃO ALVARENGA	51044382	0	24	255	0	0	0	0	0	0	0	279
CACERES	MUNICIPAL	URBANA	EM RAQUEL RAMAIO DA SILVA	51044870	0	0	598	0	0	0	0	0	0	105	703
CACERES	MUNICIPAL	URBANA	EM SANTOS DUMONT	51056259	0	0	231	0	0	0	0	0	0	0	231
CACERES	MUNICIPAL	URBANA	EM TANCREDO NEVES	51044846	0	29	415	0	0	0	0	0	0	25	469
CACERES	MUNICIPAL	URBANA	EM VILA IRENE	51045443	0	0	277	0	0	0	0	0	0	0	277
CACERES	MUNICIPAL	URBANA	EM VILA REAL	51045354	0	32	180	0	0	0	0	0	0	0	212
CACERES	MUNICIPAL	URBANA	ESCOLA MUNICIPAL PROF EDUARDO BENEVIDES	51090570	0	0	315	0	0	0	0	0	0	0	315

UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
RESOLUÇÃO 071/2011

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS analisou o projeto:

Projeto: Nº CEP 11/075 **Versão do Projeto:** 15/06/2011 **Versão do TCLE:** 15/06/2011

Coordenadora:

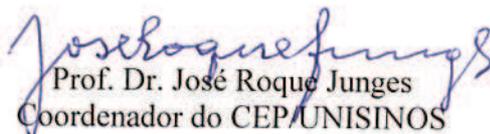
Doutoranda Maria do Horto Salles Tiellet (PPG em Educação)

Título: Políticas públicas de redução e prevenção dos conflitos e da violência em ambiente escolar do Estado de Mato Grosso, no período de 2003-2009 e seus reflexos nas Escolas Estaduais do Município de Cáceres/MT.

Parecer: O projeto foi **APROVADO**, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisadora deverá encaminhar relatório anual sobre o andamento do projeto, conforme o previsto na Resolução CNS 196/96, item VII.13, letra d. Somente poderão ser utilizados os Termos de Consentimento onde conste a aprovação do CEP/UNISINOS.

São Leopoldo, 15 de junho de 2011.



Prof. Dr. José Roque Junges
Coordenador do CEP/UNISINOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu, Maria do Horto Salles Tiellet, aluna da Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e a orientadora, professora Dr^a Berenice Corsetti, estamos convidando você a participar da pesquisa: ***Políticas públicas de redução e prevenção dos conflitos e da violência em ambiente escolar do estado de mato grosso, no período de 2003-2009 e seus reflexos nas escolas estaduais do município de Cáceres/MT.*** O estudo investiga os fatores que aproximam no Estado de Mato Grosso a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP) na formulação de políticas de redução e prevenção dos conflitos e da violência no ambiente escolar e quais as medidas resultantes dessa parceria são executadas no município de Cáceres considerando a especificidade deste e dos episódios que ocorrem nas escolas estaduais. Através da problemática pretende-se compreender o processo de formulação das políticas públicas de prevenção e redução dos conflitos e da violência na escola durante o período de 2003 a 2010.

Usar-se-á como instrumento de pesquisa a entrevista por pauta. Será apresentada a você a pauta da entrevista do segmento a qual pertence. Não haverá necessidade de se identificar, a identidade é sigilosa, as informações obtidas serão confidenciais somente usadas nesse estudo, e após a finalização serão excluídas da base de dados.

Você poderá se recusar a participar, assim como desistir a qualquer momento e também solicitar informações sobre o andamento e os resultados da pesquisa no seguinte endereço: Rua Monte Verde, 111, Bairro Jardim Celeste, Cáceres/MT, telefone: 3223 6465 ou 99891043.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável.

Local e data: _____

Nome e assinatura do sujeito participante ou responsável: _____

Nome e assinatura do responsável pela pesquisa: _____

Maria do Horto Salles Tiellet

CEP - UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 30.1.06.11

.....
.....

RESOLUÇÃO/CD/FNDE/N.º52, DE 25 DE OUTUBRO DE 2004

Dispõe sobre a criação do Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude.

O PRESIDENTE DO CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE, no uso de suas atribuições legais que lhe são conferidas pelo Art. 14, Capítulo V, Seção IV. do Anexo I do Decreto nº 5.157, de 27 de julho de 2004, e os artigos 3º, 5º e 6º do Anexo da Resolução/CD/FNDE/ nº 31, de 30 de setembro de 2003, e

CONSIDERANDO a importância de se ampliar o escopo das atividades da escola para promover a melhoria da qualidade da educação no país;

CONSIDERANDO a importância de se promover maior diálogo, cooperação e participação entre os alunos, pais e equipes de profissionais que atuam nas escolas;

CONSIDERANDO a necessidade de redução da violência e da vulnerabilidade socioeconômica nas comunidades escolares;

RESOLVE “AD REFERENDUM”:

Art. 1º - Apoiar a instituição de espaços alternativos para o desenvolvimento de atividades culturais, esportivas, de lazer, nos finais de semana nas escolas públicas da educação básica por intermédio do Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Lazer para a Juventude.

Art. 2º - A execução do Programa Escola Aberta – PEA ficará a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a Secretaria de Educação Básica (SEB), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com a cooperação técnica da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e contará com a participação das Secretarias Estaduais de Educação – SEDUC e Secretarias ou Órgãos Municipais de Educação.

Parágrafo Único – nos termos do Projeto de Cooperação Técnica: Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude, firmado em 15 de outubro de 2004 entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura são conferidas aos órgãos referidos no presente artigo as seguintes atribuições:

I – FNDE:

- a) firmar acordo com as Secretarias de Educação e estabelecer vínculo de cooperação técnica, operacional e financeira;
- b) acompanhar as ações previstas no PRODOC com a UNESCO;
- c) coordenar as atividades de implementação;
- d) acompanhar, avaliar, orientar, controlar e fiscalizar a execução do objeto do PRODOC, diretamente ou por delegação;
- e) coordenar a formação do Comitê Gestor; cabendo ao FNDE a presidência e a Secretaria Executiva do referido comitê;

- f) acompanhamento orçamentário e financeiro do Projeto.
- g) disponibilizar as contribuições financeiras conforme o cronograma de desembolso comprometido no Projeto; e
- h) adotar as ações corretivas, necessárias à execução do Programa.

II – SEB/MEC:

- a) estabelecer vínculo de cooperação técnica, operacional com entidades participantes do programa;
- b) proceder ao acompanhamento e avaliação pedagógica dos impactos do programa nas escolas;
- c) sugerir critérios para ampliação e/ou modificação do programa.

III – SECAD/MEC:

- a) estabelecer vínculo de cooperação técnica, operacional com entidades participantes do programa;
- b) acompanhar e avaliar os impactos do programa nas escolas em questões relativas à diversidade étnico-racial, gênero, respeito às opções sexuais, as atividades de implementação; e
- c) sugerir critérios para ampliação e/ou modificação do programa;
- d) articular com programas de extensão das universidades a atuação junto às escolas participantes

IV – UNESCO

- a) realizar a gestão técnica, administrativa e financeira do Programa;
- b) disponibilizar capacitação de recursos humanos envolvidos no Programa;
- c) avaliar os resultados do Programa; e
- d) elaborar relatórios de acompanhamento financeiro.

V – SEDUC e Secretarias ou Órgãos Municipais de Educação

- a) selecionar as escolas beneficiárias do programa;
- b) definir as atividades a serem desenvolvidas;
- c) acompanhar a abertura das escolas;
- d) aplicar os recursos financeiros em conformidade com o PRODOC;
- e) planejar, organizar e executar as ações referentes ao Programa;
- f) mobilizar professores/diretores para participarem da execução do Programa;
- g) realizar o acompanhamento e monitoramento pedagógico e financeiro do Programa; e
- h) encaminhar, anualmente, ao FNDE, relatório referente à execução do Programa no Estado ou Município.

Art. 3º - O Programa Escola Aberta – PEA será financiado com recursos provenientes de dotações consignadas na Lei Orçamentária da União.

Art. 4º - O Projeto-Piloto do Programa será executado em 40 meses e obedecerá aos seguintes critérios:



I – o atendimento será realizado, preferencialmente, a escolas públicas de 5ª a 8ª série e do ensino médio situadas em regiões metropolitanas do país e, consideradas como áreas de risco social;

II – as escolas que integram os sistemas de educação estadual e municipal mencionadas no inciso I deverão estar cadastradas no Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP.

Art. 5º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

TARSO GENRO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO DELIBERATIVO**

RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 37 DE 22 JULHO DE 2008

Estabelece orientações para a apresentação, a seleção e o apoio financeiro a projetos de instituições públicas de educação superior e da Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológico (com educação superior) para a formação continuada de profissionais da educação da rede pública de educação básica voltados para o enfrentamento, no contexto escolar, das diferentes formas de violências contra crianças e adolescentes.

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

Constituição Federal de 1988 - artigos 1º, 3º, 5º, 205 e 227;
Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
Plano Nacional de Educação - Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001;
Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998
Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006;
Lei nº 11.514, de 13 de agosto de 2007;
Lei nº 11.525, de 25 de setembro de 2007;
Lei nº 11.647, de 24 de março de 2008;
Decreto nº 5.390, de 8 de março de 2005;
Decreto nº 6.170, de 25 de julho de 2007;
Portaria Interministerial nº 127, de 30 de maio de 2008.

O PRESIDENTE DO CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo art. 14, do Capítulo V. Seção IV, do Anexo I do Decreto nº 6.319, de 20 de dezembro de 2007 e os artigos 3º, 5º e 6º do anexo da Resolução/CD/FNDE nº 31, de 30 de setembro de 2003, e

CONSIDERANDO que o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), especialmente, em seu artigo 18, prevê como dever do Estado, da sociedade e da família velar pela dignidade da criança e do adolescente, colocando-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante e vexatório;

CONSIDERANDO as ações e metas estabelecidas pelos Planos Nacionais de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas (2006); de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção aos Adolescentes (2004); de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-juvenil (2000); de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (2006), de Educação em Direitos Humanos (2006), de Políticas para as Mulheres (2004), o Programa Brasil sem Homofobia (2004) e pela Agenda Social;

CONSIDERANDO que a Lei nº11.340/2006 (Lei Maria da Penha), em seu artigo 8º, incisos I, VIII e IX, destaca a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia e o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos;

CONSIDERANDO os compromissos internacionais assumidos pelo governo brasileiro referentes à promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes;

CONSIDERANDO a importância da implementação da Lei nº 11.525/2007 (ECA no Ensino Fundamental) e o papel estratégico da escola na constituição de uma cultura dos direitos humanos e de enfrentamento de todas as formas de violação de direitos de crianças e adolescentes;

RESOLVE “AD REFERENDUM”

Art. 1º Estabelecer orientações e autorizar a apresentação de pleitos de assistência financeira, no exercício de 2008, objetivando a realização de cursos de formação continuada de profissionais da educação básica e a produção de materiais didáticos e paradidáticos voltados para a promoção e a defesa, no contexto escolar, dos direitos de crianças e adolescentes, nos termos do Manual do Projeto “Escola Que Protege” para Obtenção de Apoio Financeiro por meio do FNDE (Anexo I).

Parágrafo único. O apoio aos projetos tem como objetivo estimular e apoiar experiências na área de formação de profissionais da educação básica e produção de materiais didáticos e paradidáticos que:

I - possam ser ampliadas e disseminadas nos sistemas de ensino;

II - constituam base conceitual e prática, enquanto insumo para:

a) a formulação de políticas educacionais voltadas para o enfrentamento a todas as formas de violências contra crianças e adolescentes, além da promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes;

b) a implementação e o aprimoramento dos planos nacionais mencionados anteriormente;

III - articulem as diversas áreas do conhecimento relacionadas aos temas objeto desta Resolução para subsidiar teórica e metodologicamente os(as) professores(as) das diversas disciplinas;

IV - observem a adequação das práticas docentes às necessidades de cada escola e a articulação de mídias e materiais para a ação na sala de aula, fomentando a produção de jogos, vídeos e áudios como recursos estratégicos na abordagem pedagógica dos temas objeto desta Resolução;

V – induzam e consolidem metodologias com vistas ao desenvolvimento de ações voltadas para o enfrentamento das diferentes formas de violações de direitos de crianças e adolescentes por meio da participação efetiva desses atores e assegurando espaços de discussão e de troca de experiências;

VI – contribuam para o estabelecimento de mecanismos de identificação e encaminhamento de situações de violência, e promovam o fortalecimento da Rede de Proteção e Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes.

Art. 2º O apoio financeiro poderá ser pleiteado por instituições públicas de educação superior e pela Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológico (com educação superior) para ações de formação de profissionais da educação e elaboração de material didático e paradidático, sendo recomendadas parcerias entre instituições para o desenvolvimento das ações de formações e/ou produção de materiais didático-pedagógicos e paradidáticos.

§ 1º O apoio financeiro será processado mediante a solicitação por meio de projetos elaborados da seguinte forma:

a) instituições públicas federais: Termo de Cooperação – Modelo A, aprovado pela Resolução CD/FNDE Nº 28, de 17/06/2008;

b) instituições públicas estaduais e municipais: Plano de Trabalho, aprovado pela Resolução CD/FNDE Nº 23, de 29/05/2008, e Projeto Básico.

§ 2º O valor do recurso orçamentário a ser transferido para o projeto apresentado por instituições de educação superior públicas estaduais e municipais será de, no mínimo, R\$ 100.000,00 (cem mil reais).

Art. 3º Deverão ser indicados no Plano de Trabalho e no Projeto Básico os(as) responsáveis técnicos(as) pela execução do projeto.

Parágrafo único. O(a) coordenador(a) do projeto não poderá ser responsável por mais de um projeto inscrito nesta Resolução, sendo recomendável que a gestão das atividades previstas seja realizada por meio de núcleos de ensino, pesquisa e ou extensão, formados por representações de departamentos, institutos, programas específicos organizados em áreas de conhecimentos ou temáticas afetas a presente Resolução.

Art. 4º É recomendada a articulação com:

I - Estados ou Municípios contemplados pela Agenda Social e que tenham aderido ao “Compromisso Todos pela Educação” para garantir a participação de profissionais da educação das redes públicas (Resolução CD/FNDE nº 29/2007, alterada pela Resolução nº 47/2007, disponíveis no sítio www.fnde.gov.br);

II - organizações ou entidades, públicas ou privadas, que contribuam para ampliar a abrangência e a efetividade das ações, bem como a articulação da formação de professores à produção de material didático, de modo a possibilitar uma compreensão teórica dos temas afetos a presente resolução associados à relação ensino-aprendizagem;

III - entidades da sociedade civil com experiência nos campos da educação, dos direitos humanos ou da promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes;

IV – secretarias de educação dos municípios incluídos nos programas Mais Educação (relação disponível no sítio www.fnde.gov.br) e Escola Aberta;

Art. 5º A priorização dos municípios relacionada no ANEXO II foi realizada considerando:

a) Matriz Intersetorial de Enfrentamento da Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes;

b) Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças no Território Brasileiro (PAIR);

c) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): Resolução CD/FNDE nº 29, de 20/06/2007 - www.fnde.gov.br;

d) Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci) - www.mj.gov.br;

e) Programa Mais Educação: Portaria Normativa Interministerial Nº 17, de 24/04/2007 - <http://portal.mec.gov.br/>.

Art. 6º A documentação de habilitação, prevista na Resolução CD/FNDE nº 13/2008, e os projetos deverão ser entregues à Coordenação de Habilitação e Análise de Projetos Educacionais/COHAP/FNDE, postados nas agências da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos – ECT, por meio Sedex com de Aviso de Recebimento – AR ou encaminhados por outra empresa de transporte de encomendas, com comprovante de entrega; no seguinte endereço: Setor Bancário Sul – Quadra 02 –Bloco F – Edifício Áurea – Sobreloja – Sala 06 – CEP 70070-929 Brasília/DF.

§ 1º Os órgãos federais, integrantes dos orçamentos fiscal e da seguridade social da União deverão apresentar Termo de Cooperação – Modelo A, nos termos da Resolução CD/FNDE Nº 28, de 17/06/2008.

§ 2º Os proponentes que tiverem seus projetos aprovados ficarão obrigados, quando for o caso, a promover a atualização dos documentos referentes à habilitação que perderem a validade, nos termos da legislação vigente.

§ 3º A instituição deverá indicar no Plano de Trabalho uma agência bancária dentre as conveniadas com o FNDE/MEC (relação disponível no sítio www.fnde.gov.br) para que se providencie abertura de conta corrente específica.

Art. 7º Em atendimento ao objeto desta Resolução, as propostas deverão, obrigatoriamente:

- I - atender aos princípios contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente;
- II - ser elaboradas conforme os formulários relativos ao Plano de Trabalho Simplificado e ao Projeto Básico;
- III - prever a duração dos cursos entre 6 (seis) meses e 12 (doze) meses;
- IV - prever atividades de formação de profissionais da educação com carga horária de, no mínimo, 80 (oitenta) horas-aula, podendo ser 60 (sessenta) horas-aula presenciais e 20 (vinte) horas-aula não-presenciais;
- V - prever a formação de, no mínimo, 500 (quinhentos) cursistas, sendo:
 - a) 430 (quatrocentas e trinta) vagas para profissionais de educação, membros dos conselhos de educação, conselhos escolares e profissionais ligados ao Programa Mais Educação e Escola Aberta;
 - b) 70 (setenta) vagas para profissionais de outras áreas, tais como: saúde, desenvolvimento social, conselheiros tutelares, membros da Comissão Gestora Local, agentes de segurança e justiça, profissionais de comunicação, profissionais ligados à Rede de Proteção e Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes, estudantes universitários, em especial os ligados ao Programa Conexões de Saberes, onde houver;
- VI – incluir diagnóstico situacional da territorialidade onde será executado o projeto e que justifique o pleito;
- VII - apresentar organização prevista do curso (horário, local, período, carga horária, programação etc.), o período de inscrição, os critérios de seleção dos(as) candidatos(as), bem como as estratégias que garantam a ampla divulgação da formação, sendo recomendada a inscrição por escolas de um conjunto de professores(as) como forma de dar sustentabilidade e capilaridade as mesmas;
- VIII – abordar temáticas e condições descritas nos Art. 14 a 16 desta Resolução e prever a elaboração, edição e publicação de material didático ou paradidático aplicável à sala de aula;
- IX – prever a elaboração e a apresentação pelos(as) cursistas, de um Projeto de Intervenção Educacional (a ser construído individualmente ou em grupo com, no máximo, 10 cursistas), como condição básica para a conclusão do curso;
- X – prever a organização e a realização de dois eventos: um sobre Educação e Trabalho Infantil, por ocasião do Dia Internacional e Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil (12 de Junho), e outro sobre o Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (18 de maio), envolvendo a efetiva participação de estudantes, de profissionais de educação, saúde e desenvolvimento social, de membros da Comissão Gestora Local, de conselheiros(as) tutelares, do Conselho Estadual e/ou Municipal de Direitos de Crianças e Adolescentes, entre outros;
- XI - certificar os(as) cursistas observando o mínimo de horas estabelecido pela Secretaria de Educação Municipal ou Estadual, para progressão do/a servidor/a segundo o Plano de Carreira ou Cargos e Salários dos(as) profissionais de educação da localidade;
- XII – prever a criação ou o fortalecimento da Comissão Gestora Local de acordo com sua conceituação e atribuições especificadas no Manual constante do Anexo I.

§ 1º Cada instituição poderá encaminhar no máximo 01 (um) projeto no âmbito desta Resolução.

§ 2º Propostas idênticas, bem como as que não cumprirem integralmente as condições acima serão excluídas do processo seletivo.

Art. 8º Em atendimento ao objeto desta Resolução, foram definidas condições para a elaboração dos projetos que estão descritas no Manual constante do Anexo I.

Art. 9º Para a seleção dos Projetos foram definidos critérios que constam no Manual constante do Anexo I.

Art. 10 A análise do mérito das solicitações estará sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC).

Art. 11 Os projetos selecionados e não atendidos por esta Resolução poderão, eventualmente, ser apoiados em exercícios posteriores.

Art. 12 Os projetos serão avaliados e apoiados de acordo com as disposições desta Resolução e em conformidade com a disponibilidade orçamentária.

Art. 13 O Ministério da Educação não aprovará a realização de despesas de capital (aquisição de material permanente, construção ou reforma) para o desenvolvimento das atividades propostas.

Art. 14 A capacitação e os materiais produzidos deverão apresentar enfoque crítico, por meio de abordagens transversais que ensejem trocas de experiências e reflexões acerca das temáticas relativas a todas as formas de violências contra crianças e adolescentes e à promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes, devendo contemplar:

a) marcos legais, institucionais e conceituais necessários à compreensão do cenário nacional e internacional de enfrentamento da violência em suas diferentes formas, considerando os Planos Nacionais já mencionados;

b) intersectorialidade das políticas públicas na abordagem e enfrentamento da violência;

c) indicadores das violências contra crianças e adolescentes;

d) estudos e pesquisas sobre os efeitos da violência contra crianças e adolescentes no rendimento e na exclusão escolar;

e) Rede de Proteção e Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes e a ficha de encaminhamento de casos de violência contra crianças e adolescentes, conforme Manual constante do Anexo I;

Art. 15 Na elaboração do projeto e nas atividades previstas devem levar em consideração:

a) a perspectiva de gênero e de raça/etnia;

b) a necessidade de desconstrução de representações sociais naturalizantes, estereotipadas e hierarquizantes acerca das práticas e das identidades sociais relativas a crianças e adolescentes;

c) a análise da influência de situações de violência - bullying, discriminação, exclusão, subalternização e (in)visibilização - na subjetividade e no desempenho de estudantes e profissionais da educação, bem como na estrutura das interações no interior da escola;

d) as interfaces entre a violência, em particular contra crianças e adolescentes, e formas de dominação decorrentes de classe, cor, raça, etnia, origem geográfica, idade, condições sócio-culturais e físico-mentais etc.;

e) reflexão acerca das interfaces entre a violência doméstica contra mulheres e a violência contra crianças e adolescentes.

Art. 16 Na capacitação e no desenvolvimento dos materiais produzidos deverão ser priorizadas abordagens que contribuam para:

a) reflexão acerca do currículo e práticas escolares e de seus significados em termos do estudo do desenvolvimento biopsicossocial de crianças e adolescentes, com ênfase no tema da violência;

b) reflexão sobre a importância do projeto político-pedagógico da escola e do material didático e paradidático na abordagem sobre a violência contra crianças e adolescentes;

c) participação da comunidade escolar, em especial dos(as) educandos(as), nas ações voltadas para o enfrentamento da violência na escola;

Parágrafo Único. Os materiais produzidos no âmbito desta Resolução devem, entre outros aspectos, ser voltados para a comunidade escolar e focalizados no enfrentamento das diversas formas de violações de direitos no contexto escolar e na conscientização acerca dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990).

Art. 17 Os projetos aprovados para efetivação de Convênios serão acompanhados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), conforme Portaria Interministerial nº 127, de 30/05/2008, ou outro instrumento que venha sucedê-lo.

Art. 18 O acompanhamento e a avaliação da implementação dos Projetos selecionados dar-se-á por meio dos seguintes relatórios encaminhados à Secad/MEC pelo(a) Coordenador(a) do Projeto:

a) Relatório Parcial de Atividades, constante do Anexo III desta Resolução: enviar planilha preenchida quando cumprir 50% da formação dos profissionais;

b) Relatório Final, constante do Anexo IV desta Resolução: enviar planilha até 60 (sessenta) dias após finalizado o projeto, anexando cópias do material didático, paradidático ou outro material produzido no âmbito do projeto;

Parágrafo único. O Relatório Final, além de conter a avaliação específica dos Projetos de Intervenção Educacional desenvolvido pelos(as) cursistas, deve apresentar propostas e recomendações relativas à educação para o enfrentamento da violência e a promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes.

Art. 19 Durante a realização do projeto e *a posteriori*, as instituições devem manter registros administrativos, contendo informações como: o perfil dos(as) cursistas, número de participantes, concluintes, evasão, avaliação de desempenho dos(as) cursistas e, no caso dos profissionais de educação, escolas em que atuam, cópias dos Projetos de Intervenção Educacional desenvolvido pelos(as) cursistas.

Art. 20 As instituições comprometem-se a promover estudos, acompanhar e efetivar registros de experiências, identificar boas práticas e sistematizar os achados na perspectiva da presente resolução, que devem ser encaminhados pela Instituição parceira ao Ministério da Educação como um dos produtos da parceria.

XII - DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 21 A edição de materiais didáticos e paradidáticos produzidos a partir desta resolução deverão obedecer ao disposto na Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, sendo de responsabilidade das entidades convenientes a seleção dos materiais, bem como a devida autorização do titular dos direitos autorais, nos termos da legislação vigente.

Art. 22 A participação das Secretarias de Estado da Educação das Secretarias Municipais de Educação no projeto deverá ser formalizada por meio da apresentação do Termo de Adesão (ANEXO V).

Art. 23 Eventuais dúvidas com relação à presente Resolução poderão ser encaminhadas para o endereço eletrônico escolaqueprotege@mec.gov.br ou por meio dos telefones (61) 2104-9468 e (61) 2104-8490.

Art. 24 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

ANEXO I – Manual do Projeto “Escola Que Protege” para Obtenção de Apoio Financeiro por meio do FNDE

ANEXO II – Lista de municípios prioritários

ANEXO III – Relatório Parcial

ANEXO IV – Relatório Final

- Termo de Adesão

ANEXO G

Sexta, 31 de março de 2006, 15h47

SEGURANÇA PÚBLICA**Secretarias divulgam Nota sobre episódios de violência em escolas****NOTA À IMPRENSA**

O Governo do Estado de Mato Grosso lamenta os episódios de violência registrados em escolas estaduais dos municípios de Querência e Cuiabá.

Em conjunto, as Secretarias de Educação (Seduc) e de Justiça e Segurança Pública (Sejusp), estão tomando todas as providências cabíveis, assim como o Estado está dando toda a assistência médica ao aluno ferido na escola Presidente Médici e à sua família, bem como aos familiares do aluno morto no município de Querência:

- As duas secretarias vêm sistematicamente tomando medidas que visam minimizar o problema da violência que, infelizmente, aflige as instituições públicas de ensino do país;

- Em conjunto com a direção da Escola Presidente Médici, a Seduc decidiu acionar o Conselho Tutelar, para fazer o acompanhamento do problema na unidade de ensino, e também convocar a comunidade escolar para analisar que outras medidas poderão ser adotadas;

- As rondas regulares, que já vinham sendo feitas pela Polícia Militar no entorno das escolas, principalmente no período noturno, serão reforçadas e ampliadas para as principais unidades de ensino, onde estão sendo diagnosticados problemas de segurança;

- A Execução de programas educacionais/sociais, como os projetos "Aplauso" e "Abrindo o Jogo", que trabalham com crianças e adolescentes em situação de risco, dentro do ambiente educacional, visando evitar a evasão escolar e melhorar o aproveitamento dos alunos;

- Manter a segurança armada nas 14 escolas da rede estadual onde foram diagnosticados problemas relacionados à violência (furto e roubo);

- Além disso, a Polícia Militar vem desenvolvendo, sistematicamente, projetos dentro das escolas, como o "Proerd" (Programa Educacional de Resistência às Drogas e Violência), que trabalha diretamente com o problema da violência nas escolas e com a prevenção do uso de drogas lícitas e ilícitas, e o "Rede Cidadã", que trabalha com alunos e familiares das escolas da rede pública, enfocando as questões sociais.

É importante ressaltar que casos de violência no ambiente escolar têm se tornado uma questão crônica, com casos registrados em todo o Brasil. O Governo do Estado conclama a sociedade a atuar de forma conjunta com os poderes constituídos no sentido de minimizar o problema.

**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE ESTADO DE JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA
GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO**

<http://secommt.achanoticias.com.br/>

Determinar o encaminhamento dos presentes autos a Coordenadoria de Gestão de Pessoas da Sejusp, para as providências de estilo;
 À Comissão Permanente de Processo Administrativo da Sejusp, para cumprimento das providências determinadas, bem como identificar os servidores supracitados da decisão proferida.

Cuiabá-MT, 17 de novembro de 2006.

CÉLIO WILSON DE OLIVEIRA
 Secretário de Estado de Justiça e Segurança Pública

NOTIFICAÇÃO

A Secretaria de Justiça e Segurança Pública do Estado de Mato Grosso, por intermédio da Coordenadoria de Gestão de Pessoas, vem através desta, **NOTIFICAR** os servidores abaixo relacionados, a comparecerem no prazo de 48 horas, após a publicação desta, nesta Coordenadoria de Gestão de Pessoas para tratar de assuntos do seu interesse. Sendo assim, o não comparecimento no prazo estabelecido, acarretará os procedimentos previstos no artigo 170 e seguintes da Lei Complementar 04/90, bem como aplicadas as sanções legais cabíveis depois de formalizado o devido processo legal.

- 01- Ricardo Olimpio Gonçalves- Agente Prisional;
- 02- Pietro Duarte- Agente Prisional;
- 03- Emerson Ferreira de Souza- Agente Prisional
- 04- Antonio Luis Jorge Sebba- Assistente do Sistema Socioeducativo.

Tatiana Laura da Silva Guedes
 Coordenadora de Gestão de Pessoas

PM / MT

POLÍCIA MILITAR

PORTARIA N.º 001/DARH-1/2.006.

AUXILIO P/ AQUISIÇÃO DE UNIFORME - CONCESSÃO

Conforme requereu e de acordo com o § 1º, do artigo 78, da Lei Complementar n.º 231, de 15Dez2006, (ESTATUTO DOS SERVIDORES PÚBLICOS MILITARES DO ESTADO DE MATO GROSSO), **concedo** Auxílio para Aquisição de Uniforme no valor correspondente a 01 (um) vencimento-base do referido posto e graduação ao policial militar, por permanecer mais de 04 (quatro) anos no mesmo posto:

NOME DO MILITAR - POSTO OU GRAD.	RG/PMMT	ÚLTIMA PROMOÇÃO
OSMAR LINO FARIAS – TEN CEL PM	873.453	BE nº 052 DT 05/09/2.000
MARIA ANGÉLICA BARBOSA BELEM – 3º SGT PM (CR-V)	875.462	BE nº 056 DT 25/12/2.002

QCG/DARH, em Cuiabá, 07 de novembro de 2.006.

CEL. LEIVALDO EMANUEL SALES DA SILVA
 Comandante Geral da Polícia Militar

PORTARIA N.º 002/DARH-1/2.006.

AUXILIO P/ AQUISIÇÃO DE UNIFORME - CONCESSÃO

Conforme requereu e de acordo com o § 1º, do artigo 78, da Lei Complementar n.º 231, de 15Dez2006, (ESTATUTO DOS SERVIDORES PÚBLICOS MILITARES DO ESTADO DE MATO GROSSO), **concedo** Auxílio para Aquisição de Uniforme no valor correspondente a 01 (um) vencimento-base do referido posto e graduação ao policial militar, por permanecer mais de 04 (quatro) anos no mesmo posto:

NOME DO MILITAR - POSTO OU GRAD.	RG/PMMT	ÚLTIMA PROMOÇÃO
FRANCISCO GONÇALO GOMES FERREIRA MENDES – 3º SGT PM – (1º CIPM)	873.659	BE nº 056 DT 25/12/2.002
EULÁLIO DA SILVA FRANÇA – 3º SGT PM (1º CIPM)	874.268	BE nº 027 DT 05/09/1.998

QCG/DARH, em Cuiabá, 09 de novembro de 2.006.

CEL. LEIVALDO EMANUEL SALES DA SILVA
 Comandante Geral da Polícia Militar

NOTA N.º 027/DARH-2/2.006.

AUXÍLIO NATALIDADE – CONCESSÃO

Conforme requereram e de acordo com o artigo 146, da Lei Complementar n.º 26, de 13 de Janeiro de 1.993, (ESTATUTO DOS SERVIDORES PÚBLICOS MILITARES DO ESTADO DE MATO GROSSO), **concedo** Auxílio Natalidade, no valor correspondente a 01 (um) menor vencimento – base do referido posto/graduação pelo nascimento de cada um de seus filhos, aos policiais militares abaixo relacionados:

Nº/O	NOME DO MILITAR - POSTO/GRAD. NOME DO DEPENDENTE	RG PMMT	UPM
I.	GILBERTO DUARTE VITÓRIO – MAJ PM Lucas Guilherme Oliveira Vitório Nasc. no dia 11 de setembro de 2.005.	878.970	BPMPA

QCG/DARH, em Cuiabá, 09 de novembro de 2.006.

CEL. LEIVALDO EMANUEL SALES DA SILVA
 Comandante Geral da Polícia Militar
JOSÉ DE JESUS NUNES CORDEIRO – MAJ PM
 Diretor Adjunto de Recursos Humanos/PMMT

SEDUC

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

PORTARIA N. 289 DE 23 DE novembro DE 2006.

O SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACAO no uso de suas atribuicoes e tendo em vista o artigo 29 da Lei n. 8.360 de 02 de agosto de 2005.

R E S O L V E:

I - Promover as alteracoes do quadro de detalhamento de despesa conforme discriminacao abaixo:

Proc. 003384

UNIDADE: 14101 - SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACAO

ANEXO	ACRESCIMO
PROGRAMA DE TRABALHO	RECURSOS DE TODAS AS FONTES

Em R\$ 1,00

CODIGO	ESPECIFICACAO	UNIDADE	DESP.	FT	VALOR
12.367.268.29339900	ATENDIMENTO A ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS ESTADO	F 33903900	120		10.000
TOTAL FISCAL					10.000
TOTAL SEGURIDADE					0
TOTAL					10.000

ANEXO II	REDUCAO
PROGRAMA DE TRABALHO	RECURSOS DE TODAS AS FONTES

Em R\$ 1,00

CODIGO	ESPECIFICACAO	UNIDADE	DESP.	FT	VALOR
12.367.268.29339900	ATENDIMENTO A ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS ESTADO	F 33903600	120		10.000
TOTAL FISCAL					10.000
TOTAL SEGURIDADE					0
TOTAL					10.000

II - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicacao.

Cuiaba, 23 de novembro de 2006, 185 da Independencia e 118 da Republica.

ANA CARLA BORGES LEAL MUNIZ
 SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACAO

PORTARIA N. 251/06-CEE/MT.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO, no uso de suas atribuições legais mediante a legislação de ensino vigente, a vista do PROCESSO N. 1544/06-CEE/MT, que originou o Parecer n. 315/06-CEE/MT,

RESOLVE:

Art. 1º - Fica renovado o reconhecimento do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas ministrado pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, no Campus Universitário de Nova Xavantina, mantida pela Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso, por 05 (cinco) anos, período de 04/09/06 a 03/09/2011.

Art. 2º – Recomenda-se à UNEMAT esforços para atender às indicações formuladas no Parecer em epígrafe e no Relatório da Comissão Verificadora, tendo em perspectiva a construção de um processo de conhecimento voltado para a qualidade e reais necessidades de seu alunado.

Art. 3º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação
REGISTRADA, PUBLICADA, CUMpra-SE

Cuiabá, 16 de novembro de 2006.

Profº Alaides Alves Mendieta
 Presidente do CEE/MT

PROJETO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA ENTRE O GOVERNO BRASILEIRO E A ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

TÍTULO DO PROJETO: Projeto Abrindo Espaços para a Paz do Estado de Mato Grosso

NÚMERO DO PROJETO: (fornecido pela UNESCO)

DURAÇÃO PREVISTA: 36 (trinta e seis) meses.

AGÊNCIA EXECUTORA: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

AGÊNCIA DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL: Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura – UNESCO

VALOR TOTAL DO PROJETO: R\$ 4.932.000,00 (quatro milhões, novecentos e trinta e dois mil reais)

ORIGEM DOS RECURSOS: Tesouro do Estado de Mato Grosso
 Código Orçamentário-14301
 Projeto Atividade-3580
 Fonte de Recurso: 120 e 122
 Elemento de Despesa: 399.036, 399.039 e 339.030

RESUMO DO PROJETO: O objetivo deste projeto é apoiar a SEDUC – MT a desenvolver e implementar nas escolas da rede pública do Estado de Mato Grosso, ações de natureza extracurriculares, com oferta de atividades sócio-culturais e esportivas nos finais de semana, vinculadas ao projeto político-pedagógico da escola, contribuindo para o fortalecimento da cultura de paz.

Em nome do Governo Brasileiro Nome: Emb. LUIZ HENRIQUE PEREIRA DA FONSECA
 Cargo: Diretor da Agência Brasileira de Cooperação

Em nome da Agência Executora Nome: ANA CARLA LUZ BORGES LEAL MUNIZ
 Cargo: Secretária de Estado de Educação

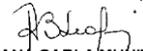
Em nome da UNESCO Nome: Vincent Defourny
 Cargo: Representante da UNESCO NO Brasil a.i.

Governo do Estado de Mato Grosso
 Secretaria de Estado de Educação

Lauda 238

EXTRATO DO PRIMEIRO TERMO ADITIVO AO TERMO DE CONVÊNIO Nº 175/2006.

CONVÊNIO: Projeto Aplauso
PARTES: Secretaria de Estado de Educação, CNPF/MF 03.507.415/0008-10 e a Prefeitura Municipal de São Pedro da Cipa CNPJ/MF 37.464.948/0001-08.
OBJETO: O presente Termo Aditivo tem por objetivo alterar a **Cláusula Sexta – da Vigência** do Termo de convênio Nº 175/06 do Projeto Aplauso que passam a ter a seguinte redação:
 A vigência do Convênio passa de 31 de dezembro de 2006 para 01 de janeiro de 2007.


ANA CARLA MUNIZ
 Secretária de Estado de Educação

Lauda 239

EXTRATO DO TERMO DE CONVÊNIO Nº 292/2006.

PARTES: Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, CNPF/MF 03.507.415/0008/10 e o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar da Escola Estadual "ALEXANDRE LEITE" CNPJ/MF 01.682.900/0001-29, no município de Ribeirãozinho/MT.
OBJETO: O presente convênio tem por objetivo o repasse de recursos financeiros para aquisição de Gêneros Alimentícios aos alunos do PROJETO BEIJA-FLOR.
CÓDIGO: 14 101.
DOTAÇÃO: Projeto: 3107
 Elemento de Despesa: 3390.30
 Fonte: 120
VALOR: R\$ 660,00 (seiscentos e sessenta reais).
PRAZO: 31/12/2006
DATA DE ASSINATURA: 21/11/2006

EXTRATO DO TERMO DE CONVÊNIO Nº 293/2006.

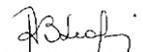
PARTES: Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, CNPF/MF 03.507.415/0008/10 e o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar da Escola Estadual "MIGUEL BARACAT" CNPJ/MF 03.178.543/0001-91, no município de Várzea Grande/MT.
OBJETO: O presente convênio tem por objetivo o repasse de recursos financeiros para aquisição de Gêneros Alimentícios aos alunos do PROJETO BEIJA-FLOR.
CÓDIGO: 14 101.
DOTAÇÃO: Projeto: 3107
 Elemento de Despesa: 3390.30
 Fonte: 120
VALOR: R\$ 4.400,00 (quatro mil e quatrocentos reais).
PRAZO: 31/12/2006
DATA DE ASSINATURA: 21/11/2006

EXTRATO DO TERMO DE CONVÊNIO Nº 294/2006.

PARTES: Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, CNPF/MF 03.507.415/0008/10 e o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar da Escola Estadual "ANTONIO OMETTO" CNPJ/MF 01.383.170/0001-65, no município de Matupá/MT.
OBJETO: O presente convênio tem por objetivo o repasse de recursos financeiros para aquisição de Gêneros Alimentícios aos alunos do PROJETO BEIJA-FLOR.
CÓDIGO: 14 101.
DOTAÇÃO: Projeto: 3107
 Elemento de Despesa: 3390.30
 Fonte: 120
VALOR: R\$ 3.960,00 (três mil, novecentos e sessenta reais).
PRAZO: 31/12/2006
DATA DE ASSINATURA: 21/11/2006

EXTRATO DO TERMO DE COMPROMISSO Nº 053/2006.

PROTOCOLO: 131231/06
PARTES: Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, CNPF/MF 03.507.415/0008/10 e o Conselho Deliberativo da Escola Estadual "PROF. ULISSES CUIABANO" CNPJ/MF 03.136.943/0001-34, no município de Cuiabá-MT.
OBJETO: O presente convênio tem por objetivo o repasse de recursos financeiros para Serviços emergenciais de reparos na estrutura física do prédio.
CÓDIGO: 14 101.
DOTAÇÃO: Projeto: 3639.0600
 Elemento de Despesa: 3390.39
 Fonte: 122
VALOR: R\$ 4.247,55 (quatro mil, duzentos e quarenta e sete reais e cinquenta e cinco centavos).
DATA DE ASSINATURA: 16/11/06


ANA CARLA MUNIZ
 Secretária de Estado de Educação

EXTRATO DO CONTRATO DE LOCAÇÃO DE IMÓVEL N.º 033/2006

Partes: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E A SRª ROSEMARY SANATANA DOS SANTOS.
Objetivo: funcionamento das Pendências do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Apoio às Pessoas com Surdez.
Dotação Orçamentária: 2932-3390.36-120.
Valor Mensal: R\$ 8.641,98
Assinam: Ana Carla Luz Borges Leal Muniz - Secretária de Estado de Educação – Locatária, representada neste ato, pelo Secretário Adjunto de Gestão Administrativa e Financeira, e o SRª Nélio Tito Pinheiro – Locador
Objetivo do Termo: A vigência do Contrato original
Vigência: 24 (vinte e quatro) mês-Início em 22/11/2006 e término 22/11/2008.

GOVERNO DE MATO GROSSO
 SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
 SETOR DE CONTRATOS

EXTRATO DE TERMO DE CONTRATO Nº. 110/2006.

Origem: PREGÃO 044/2006 – SEDUC
Contratante: SEDUC / MT.
Contratada: ROBSON R. ALVES LTDA.
Objeto: Contratação de Pessoa Jurídica para reprodução de provas de Língua Portuguesa e Matemática para realização de avaliação de diagnóstico dos Programas GESTAR I e II
Valor Contratado: R\$ 17.800,00
Dotação Orçamentária: 14101.3601.9900.3390 3900 **Fonte de Recurso:** 115.
Fundamento: Lei nº. 8.666/93 e suas alterações posteriores.
Prazo de Execução: 60 (Sessenta) dias, com início em 13/11/2006 e seu término 13/01/2007.

Cuiabá, 13 de novembro de 2006.

ANA CARLA MUNIZ
 Secretária de Estado de Educação

GOVERNO DE MATO GROSSO
 SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
 SETOR DE CONTRATOS

EXTRATO DE TERMO DE CONTRATO Nº. 111/2006.

Origem: Pregão n.º 047/2005/SEDUC
Contratante: SEDUC / MT.
Contratada: DATA DIGITAL TECNOLOGIA EM INFORMÁTICA LTDA
Objeto: Contratação de empresa especializada na prestação de serviços de Digitação, Leitura de Cartão Resposta, Duplicação e Empacotamento de Provas e Etiquetagem e Aquisição de Material de Consumo para realização das provas do Exame Supletivo, conforme Anexo II do Edital de Pregão 047/2006/SEDUC e da TR n.º 825/2006
Valor Contratado: R\$ R\$ 120.000,00 (Cento e vinte Mil e Reais)
Dotação Orçamentária: 14101.3023 9900.3390 3900.
Fontes de Recurso: 115
Fundamento: Lei nº. 8.666/93 e suas alterações legais.
Prazo de Execução: 60 (Sessenta) dias, com início em 14 de Novembro de 2006 e Término em 14 de Janeiro de 2007.

Cuiabá, 14 de novembro de 2006.

ANA CARLA MUNIZ
 Secretária de Estado de Educação

GOVERNO DE MATO GROSSO
 SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
 SETOR DE CONTRATOS

EXTRATO DE TERMO DE CONTRATO Nº. 112/2006.

Origem: Pregão n.º 047/2005/SEDUC
Contratante: SEDUC / MT.
Contratada: RMW – SERVIÇOS DE CÓPIAS E IMPRESSÕES LTDA
Objeto: Contratação de empresa especializada na prestação de serviços de em Impressão de 1.600.000 (Um milhão e Seiscentos Mil) provas, com envelope de fechamento adesivo hot melt de alta aderência em filme de polietileno coextrudado, resistente ao rasgo e punctura de 0,075 mm micra por parede, numerados em 07(sete) dígitos pelo processo ink jet, sem personalização, conforme,realização das provas do Exame Supletivo, conforme Anexo II do Edital de Pregão 047/2006/SEDUC e da TR n.º 825/2006
Valor Contratado: R\$ R\$ 90.000,00 (Noventa Mil Reais)
Dotação Orçamentária: 14101.3023 9900.3390 3900.
Fontes de Recurso: 115/120
Fundamento: Lei nº. 8.666/93 e suas alterações legais.
Prazo de Execução: d 60 (Sessenta) dias, com início em 14 de Novembro de 2006 e Término em 14 de Janeiro de 2007.

Cuiabá, 14 de novembro de 2006.

ANA CARLA MUNIZ
 Secretária de Estado de Educação

GOVERNO DE MATO GROSSO
 SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
 SETOR DE CONTRATOS

EXTRATO DE TERMO DE CONTRATO Nº. 114/2006.

Origem: Pregão n.º 026/2006/SEDUC
Contratante: SEDUC / MT.
Contratada: INSTITUTO DE PESQUISA, ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS - IPEFF
Objeto: Contratação de Empresa Especializada, que disponibilize Instrutor com especialização em Gestão de Pessoas, em Redação Técnica, em Segurança do Trabalho, em Princípios Básicos de Alimentação e Nutrição e em Informática Básica, conforme Anexo II do Edital de Pregão 026/2006, parte integrante do Contrato independente de transcrição, para atender a Secretaria de Estado de Educação/SEDUC.
Valor Contratado: R\$ 7.201,00
Dotação Orçamentária: 14101.36019900.3390 3600.
Fontes de Recurso: 164
Fundamento: Lei nº. 8.666/93 e suas alterações legais.
Prazo de Execução: 60 (Sessenta) dias, com início em 16 de Novembro de 2006 e Término em 16 de Janeiro de 2007.

Cuiabá, 16 de novembro de 2006.

ANA CARLA MUNIZ
 Secretária de Estado de Educação

DIÁRIO OFICIAL



do Estado de Mato Grosso ANO CXVI - CUIABÁ Sexta Feira, 05 de Outubro de 2007 Nº 24692

PODER EXECUTIVO

LEI

LEI Nº 8.719, DE 05 DE OUTUBRO DE 2007.

Autor: Deputado Carlos Avalone

Altera a Lei nº 7.958, de 25 de setembro de 2003, e dá outras providências.

A ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MATO GROSSO, tendo em vista o que dispõe o Art. 42 da Constituição Estadual, aprova e o Governador do Estado sanciona a seguinte lei:

Art. 1º Altera o Art. 10 da Lei nº 7.958, de 25 de setembro de 2003, que passa a vigorar com a seguinte redação:

“**Art. 10** Do valor do benefício fiscal, efetivamente utilizado nos termos deste Capítulo, o regulamento definirá um percentual de até 7% (sete por cento) que deverá ser recolhido pelos beneficiários, sendo 1% (um por cento) para o Fundo de Desenvolvimento Desportivo do Estado de Mato Grosso – FUNDED e o remanescente para o Fundo de Desenvolvimento Industrial e Comercial do Estado de Mato Grosso – FUNDEIC”.

Art. 2º Fica revogada a Lei nº 8.675, de 06 de julho de 2007.

Art. 3º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos financeiros a 06 de julho de 2007.

Palácio Paiaguás, em Cuiabá, 05 de outubro de 2007, 186º da Independência e 119º da República.

BLAIRO BORGES MAGGI

CARLOS BRITO DE LIMA
JOÃO ANTÔNIO CUIABANO MALHEIROS
ORESTES TEODORO DE OLIVEIRA
YENES JESUS DE MAGALHÃES
WALDIR JÚLIO TEIS
JOSÉ GONÇALVES BOTELHO DO PRADO
NELDO EGON WEIRICH
ALEXANDRE HERCULANO COELHO DE SOUZA FURLAN
TEREZINHA DE SOUZA MAGGI
PEDRO JAMIL NADAF
VILCEU FRANCISCO MARCHETTI
SÁGUAS MORAES SOUSA
GERALDO APARECIDO DE VITTO JÚNIOR
AUGUSTINHO MORO
JOSE CARLOS DIAS
JOÃO VIRGÍLIO DO NASCIMENTO SOBRINHO
LUIS HENRIQUE CHAVES DALDEGAN
JOSE JOAQUIM DE SOUZA FILHO
JOÃO CARLOS VICENTE FERREIRA
FRANCISCO TARQUÍNIO DALTRO

DECRETO

DECRETO Nº 789, DE 05 DE OUTUBRO DE 2007

Dispõe sobre a criação do Programa Segurança, Disciplina e Qualidade Social nas Escolas Estaduais do Estado de Mato Grosso.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 66, incisos III e V, da Constituição Estadual,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído o Programa Segurança, Disciplina e Qualidade Social nas Escolas, a ser implantado na Rede Pública Estadual de Ensino.

Art. 2º O Programa será implementado com a co-participação da Secretaria de Estado de Educação, a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública, a Polícia Militar e a Polícia Civil, através de Termo de Cooperação Técnica.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Paiaguás, em Cuiabá, 05 de outubro de 2007, 186º da Independência e 119º da República.

BLAIRO BORGES MAGGI

GOVERNADOR DO ESTADO
CARLOS BRITO DE LIMA
Secretário de Estado de Justiça e Segurança Pública
SÁGUAS MORAES SOUSA
Secretário de Estado de Educação

DECRETO Nº 790, DE 05 DE OUTUBRO DE 2007

Dispõe sobre retificação do Decreto nº 200, de 24 de abril de 2007.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO, no uso das atribuições legais e tendo em vista o que consta do Processo nº 416.969/2007, da Secretaria de Estado de Educação,

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO

Blairo Borges Maggi

Governador do Estado

Silval da Cunha Barbosa

Vice Governador



Governo do Estado de Mato Grosso
Secretaria de Administração
SAD

SUPERINTENDÊNCIA DA IMPRENSA OFICIAL
DO ESTADO DE MATO GROSSO

CENTRO POLÍTICO ADMINISTRATIVO-CPA
CEP 78050970-Cuiabá-Mato Grosso
CNPJ(MF)03.507.415/0004-97
FONE/FAX: (65) 3613-8000

E-mail:
publica@iomat.mt.gov.br



Governo de
Mato Grosso

Visite nosso Portal: Acesse o Portal E-Mato Grosso
www.iomat.mt.gov.br www.mt.gov.br

Secretário de Estado de Justiça e Segurança Pública Carlos Brito de Lima
Secretário-Chefe da Casa Civil João Antônio Cuiabano Malheiros
Secretário-Chefe da Casa Militar Orestes Teodoro de Oliveira
Secretário de Estado de Planejamento e Coordenação Geral Yenes Jesus de Magalhães
Secretário de Estado de Fazenda Waldir Júlio Teis
Secretário-Auditor Geral do Estado José Gonçalves Botelho do Prado
Secretário de Estado de Desenvolvimento Rural Neldo Egon Weirich
Secretário de Estado de Indústria, Comércio e Minas e Energia Alexandre Herculan C. de S. Furlan
Secretária de Estado de Trabalho Emprego, Cidadania e Assist. Social Terezinha de Souza Maggi
Secretário de Estado de Desenvolvimento de Turismo Pedro Jamil Nadaf
Secretário de Estado de Infra-Estrutura Vilceu Francisco Marchetti
Secretário de Estado de Educação Ságuas Moraes Sousa
Secretário de Estado de Administração Geraldo Aparecido de Vitto Júnior
Secretário de Estado de Saúde Augustinho Moro
Secretário de Estado de Comunicação Social José Carlos Dias
Procurador-Geral do Estado João Virgílio do Nascimento Sobrinho
Secretário de Estado do Meio Ambiente Luis Henrique Chaves Daldegan
Secretário de Estado de Esportes e Lazer José Joaquim de Souza Filho
Secretário de Estado de Cultura João Carlos Vicente Ferreira
Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia Francisco Tarquínio Daltra
Secretário Extraordinário de Projetos Estratégicos Clóves Felício Vettorato
Secretária Extraordinária de Apoio às Políticas Educacionais Flávia Maria Barros Nogueira



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA 001/SEDUC/MP/SEJUSP/PM/PJC/2007

TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA Nº. 001/SEDUC/PGJ/SEJUSP/PM/2007, QUE ENTRE SI CELEBRAM: A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, O MINISTÉRIO PÚBLICO, A SECRETARIA DE JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA, A POLÍCIA MILITAR E A POLÍCIA JUDICIÁRIA CIVIL, TODOS DO ESTADO DE MATO GROSSO.

A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, situada na Travessa B, s/nº, C.P.A. (Centro Político Administrativo), em Cuiabá/MT, CEP 78050-970, inscrita no CNPJ sob nº, 03.507.415/0008-10, neste ato representado por seu Secretário na forma do Ato Governamental nº. 1.703/2007, publicada no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, no dia 04/05/2007, o Sr. SÁGUAS MORAIS SOUSA, brasileiro, casado, portador do RG Nº. 123.483 SSP/MS e CPF/MF Nº. 286.381.151-72, domiciliado na Travessa B, s/nº, C.P.A. (Centro Político Administrativo) em Cuiabá/MT, CEP 78050-970, denominada SEDUC, e MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE MATO GROSSO através da PROCURADORIA GERAL DE JUSTIÇA, situada na Rua 06, s/nº, C. P.A. (Centro Político Administrativo) em Cuiabá/MT, CEP 78.050-900, neste ato representado por seu Procurador Geral de Justiça Sr. PAULO ROBERTO JORGE DO BRABO, na forma do Ato Governamental nº. 747/2007, publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, no dia 05/03/2007/2007, brasileiro, casado, portador do RG Nº. 330.627 SSP/MT e CPF/MF Nº. 340.425.801-06, domiciliado na Rua 06, s/nº, C. P.A. (Centro Político Administrativo) em Cuiabá/MT, CEP 78.050-900, denominada de PGJ, a SECRETARIA DE JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA, situada na Avenida Principal do C.P.A. (Centro Político Administrativo), Bloco B, Anexo II, 1º andar, em Cuiabá/MT, CEP 78.050-970, inscrita no CNPJ sob nº. 0.236.167/0001-07, neste ato representado por seu Secretário na forma do Ato Governamental nº. 001/2007, publicada no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, no dia 02/01/2007, o Sr. CARLOS BRITO DE LIMA, brasileiro, casado, portador do RG Nº. 507.429 SSP/MT e CPF/MF Nº. 763.838.907-78, domiciliado na Avenida Principal do C.P.A. (Centro Político Administrativo), Bloco B, Anexo II, 1º andar, em Cuiabá/MT, CEP 78.050-970, denominada SEJUSP, a POLÍCIA JUDICIÁRIA CIVIL, situada na Rua Coronel Escolástico, nº. 346, em Cuiabá/MT, CEP 78.010.200, inscrita no CNPJ sob nº. 04.236.167/0001-07, neste ato representado por seu Diretor Geral na forma do Ato Governamental nº. 075/2007, publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, no dia 12/01/2007, o Sr. JCSÉ LYNDOMAR COSTA, Brasileiro, casado, portador do RG Nº. 1356487 SSP/GO e CPF/MF Nº. 762.796.301-53, domiciliado na Rua Coronel Escolástico, nº. 346, em Cuiabá/MT, CEP 78.010.200, denominada PJC, e POLÍCIA MILITAR DE MATO GROSSO, situada na Avenida Historiador Rubens de Mendonça, nº. 6.135, em Cuiabá/MT, CEP 78.055-500, inscrita no CNPJ sob o nº. 24.672.842/0001-56, neste ato representado por seu Comandante Geral, na forma do Ato Governamental nº. 2.026/2007, publicada no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, no dia 17/05/2007, o Sr. CORONEL ANTÔNIO BENEDITO DA CARRERA DE LIMA, brasileiro, casado, portador do RG Nº. 874.687 SSP/MT e CPF/MF Nº. 173.362.871-15, domiciliado na Avenida Historiador Rubens de Mendonça, nº. 6.135, em Cuiabá/MT, CEP 78.055-500, denominada de PM, com sujeição no que couber às normas da Instrução Normativa Conjunta SEPLA/N/SEFAZ/AGL nº. 02/2005 de 30 de novembro de 2005, na Lei 8.666/93, no Decreto de nº. 4.568/2002 e no Decreto de nº. ____/2007, resolvem firmar o presente TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA mediante cláusula e condições seguintes:

CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO

1.1 O presente Termo de Cooperação Técnica tem como objeto a redução dos níveis de violência dentro e no entorno das escolas, promovendo integração e parceria entre a escola, a polícia e a sociedade, melhorando o ambiente e o relacionamento entre as pessoas, em regime de mútua colaboração entre os participantes.

CLÁUSULA SEGUNDA - DAS OBRIGAÇÕES

2.1 - NA ESCOLA:

2.1.1 Estimular maior vínculo entre pais / escola / aluno.

- A - Desenvolver na escola projetos tais como: atividades esportivas, palestras, mutirões para serviços de reformas, pinturas, limpeza e jardinagem com a participação dos pais e alunos.
- B - Manter um sistema de comunicação eficiente entre escola e pais de alunos, tais como: comunicação imediata de faltas, informação mensal sobre a frequência e desempenho escolar de alunos.

2.1.2 Envolver professores, equipe gestora escolar e CDCE.

- A - Envolver a todos na discussão do problema da violência nas escolas, buscando coletivamente alternativas para sua diminuição e erradicação.
- B - Estabelecer condutas para correção de atitudes de alunos, professores e servidores que violarem as normas estabelecidas.
- C - No caso de normas violadas, corrigir imediatamente a situação e prevenir a repetição das transgressões disciplinares.
- D - Envolver os CDCE para resolução dos problemas.
- E - Organizar reuniões com pais, professores, policiais e liderança comunitárias da região, sob a coordenação da Escola em parceria com o Rede Cidadã e militação PROBERD.

2.1.3 Exigir disciplina rígida dos alunos

- A - Não permitir indisciplina dos alunos em sala de aula e no pátio.
- B - Exigir uso obrigatório de uniforme (canfesta).
- C - Estipular horário rígido de entrada e saída na escola e na sala de aula.
- D - Exigir reparação pelos pais ou responsáveis, de dano patrimonial causado intencionalmente por alunos.
- E - Fechar o portão após o horário de entrada.
- F - Proibir a presença dentro da escola de pessoas estranhas e sem vínculos com a mesma.
- G - Aplicar os critérios de punição aos alunos, que forem delatados pela SEDUC.
- H - Utilizar obrigatoriamente o Livro de Ocorrência para registro das infrações cometidas pela comunidade escolar.
- I - Encaminhar a SEDUC um relatório mensal com a descrição das ocorrências relatadas no Livro para fins de acompanhamento e avaliação.

2.1.4 Identificar lideranças estudantis

- A - Apoiar a organização de Grêmios Estudantis.
- B - Estimular e incentivar a participação de alunos em reuniões, visando envolvê-los nas tomadas de decisão.
- C - Capacitar as lideranças estudantis para envolvimento das mesmas no processo de compartilhar responsabilidades para a execução das ações programadas.

2.1.5 Identificar alunos-problema

- A - Informar o nome e demais dados pessoais à Rede Cidadã, PROBERD, MP e Conselhos Tutelares.
- B - Em casos especiais, com a anuência dessas instituições, efetuar a transferência para escolas de suas próprias comunidades.
- C - Expulsão como último recurso, de comum acordo com essas instituições envolvidas.

2.1.6 Promover atividades no contra-turno.

- A - Esportivas
- B - Aulas de empreendedorismo
- C - Reforço de informática

2.2 - NA SEDUC:

2.2.1 Desenvolver e fortalecer as atividades extra-curriculares/familiares nas escolas integrantes do programa, por meio médio de parcerias com Secretarias Estaduais, Cidades de classe, universidades, ONGs com fins caritativos e organizações internacionais, para desenvolvimento de atividades capazes de dar significado ao espaço da escola nos fins de semana.

2.2.2 Apoiar projetos escolares de reflexão e combate à violência, bem como projetos escolares comunitários e de iniciativa estudantil.

2.2.3 Providenciar formação empreendedora aos alunos e pais das séries finais da Educação Básica, diretamente ou através de parcerias institucionais.

2.2.4 Garantir formação adequada aos Agentes de Pátio.

2.2.5 Murar as escolas.

2.2.6 Instituir critérios rígidos e dentro das normas legais para aplicação de sanções de advertência / suspensão / transferência e expulsão, de comum acordo com as instituições em envolvidas.

2.2.7 Apoiar os projetos Rede Cidadã e PROERD com subsídios necessários para a sua eficaz atuação dos mesmos.

2.2.8 Designar o Diretor de cada escola como interlocutor com a SEDUC e demais instituições envolvidas neste programa e responsável pelo acompanhamento nas escolas das ações planejadas e desenvolvidas.

2.2.9 Supervisionar, gerir e avaliar as ações.

2.3 -- DA SEJUSE/POLÍCIA MILITAR:

2.3.1 Realizar ações emergenciais, tais como:

A - Atualizar cadastramento das escolas por área de batalhão.

B - Providenciar diagnóstico dos principais problemas das escolas em parceria com a direção, pais e/ou responsáveis, Conselho Tutelar e Conselho da Criança e do Adolescente.

C - Estabelecer roteiro de patrulhamento escolar baseado no diagnóstico dos problemas da escola.

2.3.2 Reforçar ações preventivas nas escolas, através da realização de projetos, programas e ações de conscientização sobre:

A - Drogas/entorpecentes - PROERD.

B - Saúde física e mental - médicos da PM.

C - Conservação ambiental - núcleo ambiental.

D - Segurança no trânsito - unidades operacionais.

E - Segurança pública - unidades operacionais.

2.3.3 Apoiar o Projeto Rede Cidadã.

2.3.4 Apoiar estudos estatísticos da violência e criminalidade referente às escolas participantes do Programa.

2.4 -- DA SEJUSE/POLÍCIA CIVIL:

2.4.1 Realizar investigações dentro e no entorno das escolas, visando a identificação e responsabilização dos agentes prejudiciais à comunidade escolar.

2.4.2 Apoiar, através de iniciativas socialmente relevantes em áreas específicas, o fortalecimento da formação sócio-educativa das crianças e dos adolescentes nas delegacias especializadas da área.

2.5 -- DO MINISTÉRIO PÚBLICO:

2.5.1 Participar através de suas Promotorias especializadas, o desenvolvimento das ações e o cumprimento das metas deste Programa, mediante fiscalizações *in loco* nas escolas e através de relatórios a serem produzidos pela SEDUC/PM/SEJUSP.

CLÁUSULA TERCEIRA -- DO TERMO DE ADESÃO

3.1 As escolas, através de seus Diretores e Presidentes do CIOCEs, assinarão Termos de Adesão ao programa, no qual se comprometerão a cumprir as atribuições aqui referidas.

3.2 Os Conselhos Tutelares e o Estadual e os Municipais dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, poderão aderir através de Termos de Adesão.

3.1.1. serão admitidas, através de Termo de Adesão ao Programa, novos participantes em regime de colaboração no processo de ampliação da abrangência deste Programa.

CLÁUSULA QUARTA – DO GERENCIAMENTO E FINANCIAMENTO

4.1 Os órgãos envolvidos instituirão sistema de gerenciamento e coleta de dados deste programa, através de instrumentos de controle, avaliação e monitoramento.

4.2 Todos os dados colhidos pelos participantes, deverão ser encaminhados à SEDUC em forma de relatório trimestral.

4.3 Todo o Programa será financiado pelos colaboradores participantes, sendo de responsabilidade individual o manejo de seus orçamentos e as aquisições de bens e serviços.

4.4 Poderá haver novos participantes colaboradores financeiros.

CLÁUSULA QUINTA - DA VIGÊNCIA

5.1 O prazo de vigência deste instrumento é de 60 (sessenta) meses, contados a partir da data de sua assinatura.

Parágrafo Primeiro: A vigência deste instrumento poderá ser prorrogada, através de Termo Aditivo Simplificado da SEDUC, assinado pelo responsável da mesma, devidamente justificado e com antecedência mínima de 30 (trinta) dias ao término da vigência para execução física.

Parágrafo Segundo: Havendo interrupção da execução do Programa por ordem e interesse da administração, considerará suspenso o prazo de vigência deste Termo, devendo ser publicado em Diário Oficial, obedecendo às regras prescritas nos arts. 8º e 26 da Lei Federal nº 8.666/93.

CLÁUSULA SEXTA - DAS DESPESAS

6.1 O presente termo de Cooperação Técnica não envolve transferência de recursos financeiros, tendo apenas obrigações previamente estipuladas em comum acordo entre as partes, fixando limites às condições, determinação e impositões avençadas.

CLÁUSULA SÉTIMA – DA ALTERAÇÃO E PRORROGAÇÃO

7.1 Este Termo de Cooperação Técnica poderá ser alterado e prorrogado, com as devidas justificativas, mediante proposta de modificação a ser apresentada, no mínimo de 30 (trinta) dias antes do seu término, desde que aceitos pelo ordenador de despesa, de comum acordo entre as partes, não podendo haver mudança do objeto.

CLÁUSULA OITAVA - DA RESCISÃO

8.1 O presente Termo de Cooperação poderá ser denunciado ou rescindido, de comum acordo entre os participantes, mediante notificação escrita, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias ou quando não sanadas as irregularidades verificadas na execução deste Instrumento.

CLÁUSULA NONA – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

9.1 Independente de alterações em seu quadro diretivo, os participantes deverão cumprir as obrigações assumidas até o término da vigência do Termo de Cooperação Técnica.

CLÁUSULA DÉCIMA – DO FORO

9.1 Independente de alteração em seu quadro diretivo, os partícipes deverão cumprir as obrigações assumidas até o término da vigência do Termo de Cooperação Técnica.

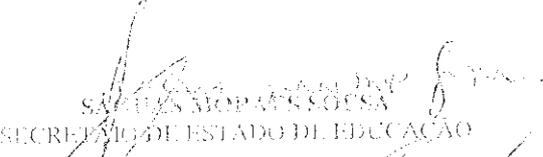
CLÁUSULA DÉCIMA - DO FORO

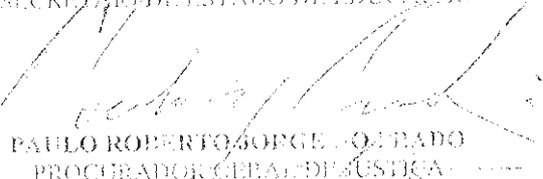
9.1 Elegem as partes o FORO DA COMARCA DE CUIABÁ, capital do ESTADO DE MATO GROSSO, para dirimir quaisquer dúvidas oriundas do presente Termo, renunciando a qualquer custo por mais privilegiado que seja.

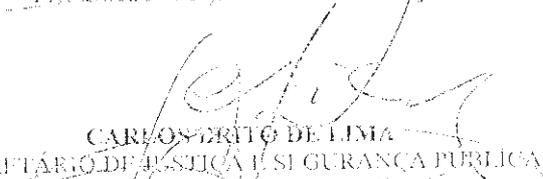
É por estarem de pleno acordo e compromissados, assinam este Termo em 03 (três) vias de igual teor e forma, na presença das testemunhas abaixo transcritas.

Cuiabá – MT, 05 de outubro de 2007

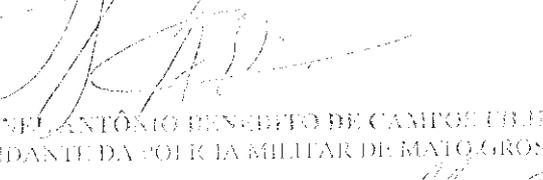

BLAIRO BORGES MAGGI
GOVERNADOR DO ESTADO


SUELIAS MOPATINSOCSA
SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO


PAULO ROBERTO BORGES
PROCURADOR GERAL DE JUSTIÇA


CARLOS BRITO DE LIMA
SECRETÁRIO DE JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA


JOSÉ LINDOMAR COSTA
DIRETOR GERAL DA POLÍCIA JUDICIÁRIA CIVIL


CORONEL ANTÔNIO BENEDITO DE CAMPOS FILHO
COMANDANTE DA POLÍCIA MILITAR DE MATO GROSSO

ANEXO L



ESTADO DE MATO GROSSO SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

EDITAL DE SELEÇÃO Nº 021/09/GS/SEDUC-MT

O **SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO**, no uso de suas atribuições legais, torna público para conhecimento dos interessados o Edital de Seleção nº. 021/09/GS/Seduc/MT.

1. DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES:

1.1 - A seleção para contratação temporária de Professores, Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional (manutenção de infraestrutura/limpeza, nutrição escolar, vigilância e segurança), terá como objetivo atender situação excepcional de interesse público face ausência de pessoal efetivo para atender a demanda, com fulcro no inciso IX do artigo 37 da Constituição Federal, bem como no inciso VI, artigo 129 da Constituição Estadual e Lei Complementar nº. 12, de 13 de dezembro de 1992, Decreto nº. 163 de 13.04.07 e artigo 79 da LC n.º 50/98, com a redação da LC n.º 104/02.

1.2 - Os contratos temporários serão para provimento de pessoal em cargos de Professores, Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional para suprir a existência de vagas e/ou substituição.

2 - DAS INSCRIÇÕES:

2.1 - A inscrição implica conhecimento e aceitação das normas e condições estabelecidas neste Edital, sobre as quais o Professor, Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, não poderão alegar desconhecimento das mesmas.

2.2 - As inscrições/contagem de pontos serão realizadas em dias úteis no período de **16 a 27 de novembro de 2009** das 08h00min horas às 12h00min horas e das 14h00min horas às 18h00min horas, nas escolas da Rede Estadual de Ensino, para Professor, Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional:

I. o candidato ao cargo de Professor, de Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional poderá se **inscrever em apenas 01 (uma) unidade escolar**;

II. o candidato deverá comparecer no local, dia e hora marcados, munidos de documentos originais e cópias da documentação pessoal, exigidos neste Edital, para cada cargo;

III. o resultado classificatório das inscrições aos contratos temporários de Professores e Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional será disponibilizado no mural da unidade escolar no dia 02 de dezembro de 2009, a partir das 8:00 horas, sob pena de notificação da não publicação da lista de classificação,

3 - DA CONTRATAÇÃO DOS PROFESSORES:

3.1 - Da Entidade Executora da Seleção - A seleção para contratação de professores em contratos temporários será realizada pela Comissão prevista nos §§ 1º e 2º do art. 4º da Instrução Normativa nº 012/09/GS/Seduc/MT e conforme critérios seletivos constantes na ficha de contagem de pontos constante no Anexo I deste Edital, nos municípios que tenham vagas.

3.2 - Principais funções/atribuições – conforme os artigos 5.º e 76 da LC n.º 50/98;

- I. participar da formulação de políticas educacionais nos diversos âmbitos do sistema público de educação básica;
- II. elaborar planos, programas e projetos educacionais no âmbito específico de sua atuação,
- III. participar e elaborar o Projeto Político Pedagógico;
- IV. desenvolver regência efetiva;
- V. controlar e avaliar o rendimento escolar ;
- VI. executar tarefas de recuperação dos alunos;
- VII. participar de reunião de trabalho;
- VIII. desenvolver pesquisa educacional;
- IX. outras atribuições inerentes ao cargo, previstas em lei ou regulamento.

3.3 - Do processo seletivo – Para **CONTAGEM DE PONTOS/CLASSIFICAÇÃO** dos Professores candidatos a contratos temporários, as Comissões de Atribuição de Classes e/ou Aulas e Regime/Jornada de Trabalho, deverá ser considerado os critérios constantes no Anexo I.

3.3.1 - Para contagem de pontos referente à **FORMAÇÃO/TITULAÇÃO** deve-se considerar o ponto da maior titulação que o profissional tiver concluído, não sendo permitida a contagem de dois títulos ou mais para o mesmo nível de formação.

3.4 - Dos Requisitos:

- I. ser graduado em Licenciatura Plena, com habilitação na área de atuação;
- II. apresentar o Diploma (constando data de colação de grau), emitido por IES com curso autorizado ou Atestado de Conclusão de Curso Superior, acompanhado do Histórico Escolar;
- III. estar cursando Licenciatura Plena em convênios firmados entre a Seduc/UNEMAT;
- IV. no caso de atuação na Educação Especial, deverá ter formação ou capacitação específica na área;
- V. declaração de não acúmulo de cargo assinada pelo interessado e em caso de possuir um vínculo empregatício, com acumulação legal de cargo, comprovar o tipo de cargo e a carga horária semanal - apresentar no ato da contratação – cópia do contrato(CTPS, se privado; Diário que publicou a nomeação se servidor público) ou declaração do Recursos Humanos do empregador
- VI. documentos pessoais, incluindo cópia do PIS/PASEP;
- VII. estar em dia com o serviço militar;
- VIII. 2ª via do contrato de abertura de Conta Corrente (pessoal) **no Banco do Brasil em Agência de Mato Grosso**, com data de emissão do mês vigente (apresentar no ato do contrato);
- IX. comprovante de residência;
- X. declaração de próprio punho, do interessado de não ter sido penalizado em processo de Sindicância ou Processo Administrativo Disciplinar no Serviço Público, com assinatura reconhecida em Cartório, (apresentar no ato da contratação);
- XI. Certidão Negativa de Antecedentes Criminais do Fórum da Comarca, dos últimos 5 (cinco) anos - (apresentar no ato da contratação);
- XII. Atestado médico de sanidade físico e mental (apresentar no ato da contratação).

4 – DA CONTRATAÇÃO DO TÉCNICO ADMINISTRATIVO EDUCACIONAL /TAE:

4.1 - Da Entidade Executora da Seleção - A seleção para contratação de Técnico Administrativo Educacional, na função de secretaria escolar, laboratório de informática educativa, laboratório de Ciências da Natureza e Matemática e biblioteca escolar será realizada pelas Comissões previstas nos §§ 1º e 2º do art. 4º da Instrução Normativa nº.012/09/GS/Seduc-MT e Anexo II deste Edital, nos municípios que tenham vagas.

4.1.1. É vedada a acumulação deste cargo com qualquer outro cargo público estadual, municipal ou federal, independentemente da carga horária.

4.2 - Principais funções – conforme artigo 7º, I, da LC n.º 50/98 com a redação da LC n.º 206/04:

a) Secretaria Escolar - atividades de escrituração, arquivo, protocolo, estatística, atas, transferências escolares, boletins, relatórios, bem como conhecimento e domínio dos programas e projetos da Secretaria de Estado de Educação;

b) Laboratório de Informática Educativa - para o técnico de Informática Educacional, informática básica e atender as atribuições e competências de profissional do laboratório de Informática definidos no Dec. 7.542/06;

c) Biblioteca Escolar – orientação de trabalhos de leitura nas bibliotecas escolares, mediante autorização do Órgão Central/Seduc;

d) Laboratório de Ciências da Natureza e Matemática - orientações dos trabalhos no lab. de ciências da natureza e matemática;

4.3 - Do processo seletivo: para **CONTAGEM DE PONTOS/CLASSIFICAÇÃO dos candidatos a contratos temporários de TÉCNICO ADMINISTRATIVO EDUCACIONAL**, nas funções para Secretaria Escolar, Laboratório de Informática Educativa, Laboratório de Ciências da Natureza e Matemática, Biblioteca Escolar, as Comissões de Atribuição de Classes e/ou Aulas e Regime/Jornada de Trabalho, considerando os critérios constantes no Anexo II deste Edital.

4.4 - Dos Requisitos:

I. ter formação de Ensino Médio (completo), conforme inciso I do artigo 6.º da LC n.º 50/98, com a redação da LC n.º 206/04;

II. apresentar Diploma/Certificado acompanhado do Histórico Escolar do Ensino Médio;

III. declaração de não acúmulo de cargo assinada pelo interessado e em caso de possuir um vínculo empregatício, com acumulação legal de cargo, informar carga horária semanal, ficando vedada a contratação em caso de possuir outro vínculo empregatício público, independente do regime previdenciário;

IV. documentos pessoais, incluindo cópia do PIS/PASEP;

V. estar em dia com o serviço militar;

VI. 2ª via do contrato de abertura de Conta Corrente (pessoal) no Banco do Brasil em Agência de Mato Grosso, com data de emissão do mês vigente (apresentar no ato do contrato);

VII. comprovante de residência;

VIII. declaração de próprio punho, do interessado de não ter sido penalizado em processo de Sindicância ou Processo Administrativo Disciplinar no Serviço Público, com assinatura reconhecida em Cartório, (apresentar no ato da contratação);

IX. Certidão Negativa de Antecedentes Criminais do Fórum da Comarca, dos últimos 5 (cinco) anos - (apresentar no ato da contratação);

X. Atestado médico de sanidade físico e mental (apresentar no ato da contratação).

5 - DA CONTRATAÇÃO DO APOIO ADMINISTRATIVO EDUCACIONAL/AAE:

5.1 - DA ENTIDADE EXECUTORA DA SELEÇÃO. A seleção para contratação de Apoio Administrativo Educacional/AAE será realizada pela Comissão prevista nos §§ 1º e 2º do Art. 4º da Instrução Normativa nº 012/09/GS/Seduc/MT e Anexo II deste Edital, nos municípios que tenham vagas.

5.1.1. - É vedada a acumulação deste cargo com qualquer outro cargo público estadual, municipal ou federal, ou privado, independentemente da carga horária.

5.2 - PRINCIPAIS ATRIBUIÇÕES DO CARGO - conforme artigo 7º, II e suas alíneas, da LC n.º 50/98, com a redação da LC n.º 206/04.

5.2.1. **Nutrição Escolar** – As atividades de preparar os alimentos que compõem a merenda escolar, manter a limpeza e organização do local, dos materiais e dos equipamentos necessários ao refeitório e a cozinha, manter a higienização, organização e o controle dos insumos utilizados na preparação da merenda e das demais refeições.

5.2.2. **Manutenção da Infra Estrutura/Limpeza** - As atividades de limpeza e higienização das unidades escolares, execução de pequenos reparos elétricos, hidráulicos, sanitários, e de alvenaria, execução da limpeza das áreas externas incluindo serviços de jardinagem.

5.2.3. **Vigilância** - As atividades de fazer a vigilância das áreas internas e externas das unidades escolares, comunicarem ao diretor das unidades todas as situações de risco à integridade física das pessoas e do patrimônio público.

5.2.4. **Segurança (Agente de Pátio)** - exclusivo para escolas situadas em regiões que apresentam *vulnerabilidade sócia educativa* mediante autorização do **Órgão Central / Seduc** - As atividades de prevenir os alunos e os Profissionais da Educação de possíveis situações de *vulnerabilidade* dentro das unidades escolares; controlar a entrada e saída de pessoas junto às unidades escolares; detectar, registrar e relatar à Direção da Escola ou chefia imediata, possíveis situações de risco à integridade física das pessoas e a integridade dos bens públicos sob sua responsabilidade.

5.3 - DO PROCESSO SELETIVO – Para **CONTAGEM DE PONTOS/CLASSIFICAÇÃO** dos candidatos a **APOIO ADMINISTRATIVO EDUCACIONAL** para as funções de manutenção da infra-estrutura/limpeza, nutrição escolar, vigilância e segurança, as Comissões de Atribuição de Classes e/ou Aulas e Regime/Jornada de Trabalho, considerando os critérios constantes no Anexo II deste Edital.

5.4 - DOS REQUISITOS:

- I. ter formação de ensino fundamental completo, conforme inciso I do art. 8º da LC 206/2004;
- II. apresentar Histórico Escolar ou Atestado de Conclusão do Ensino Fundamental emitido por Instituição de Ensino autorizada;
- III. declaração de não acúmulo de cargo assinada pelo interessado ficando vedada a contratação em caso de possuir outro vínculo empregatício público, independente do regime previdenciário;
- IV. documentos pessoais, incluindo cópia do PIS/PASEP;
- V. estar em dia com o serviço militar;
- VI. 2ª via do contrato de abertura de Conta Corrente (pessoal) no Banco do Brasil em Agência de Mato Grosso, com data de emissão do mês vigente (apresentar no ato do contrato);
- VII. comprovante de residência;
- VIII. declaração de próprio punho, do interessado de não ter sido penalizado em processo de Sindicância ou Processo Administrativo Disciplinar no Serviço Público, com assinatura reconhecida em Cartório, (apresentar no ato da contratação);
- IX. certidão Negativa de Antecedentes Criminais do Fórum da Comarca dos últimos 5 (cinco) anos - (apresentar no ato da contratação);
- X. atestado médico de sanidade físico e mental (apresentar no ato da contratação).

5.4.1 – Requisitos específicos da Área de Atuação

5.4.1.1. Nutrição Escolar:

a) cursos específicos na área de limpeza, higienização, organização e controle dos insumos utilizados na alimentação e preparação de alimentos;

5.4.1.2. Manutenção Da Infra-Estrutura/Limpeza:

a) cursos específicos na área de limpeza e higienização, execução de pequenos reparos elétricos, hidráulicos, sanitários, alvenaria e jardinagem.

5.4.1.3. Vigilância:

- a) certificado, na área específica (vigilância, segurança, relacionamento pessoal);
- b) disponibilidade de horário de trabalho para o período noturno.

5.4.1.4. Segurança/(Agente De Pátio) mediante autorização do Órgão Central/Seduc:

a) certificado na área específica (vigilância, segurança, relacionamento pessoal);

b) certificado em cursos de prevenção a violência contra a criança e adolescentes, Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), prevenção ao uso de drogas e entorpecentes;

c) disponibilidade de horário de trabalho no período noturno.

6 - DA CLASSIFICAÇÃO/Atribuição de jornada de trabalho:

6.1 - A Comissão da unidade escolar fará análise dos documentos apresentados pelos candidatos e procederá a classificação dos inscritos, em ordem decrescente, **por cargo e/ou função**, de acordo com os critérios de contagem de pontos estabelecidos neste Edital (Anexos).

6.2 - Na ocorrência de empate entre os candidatos, a decisão dar-se-á mediante os critérios:

- a) maior escolaridade
- b) maior idade

6.3 - As Comissões de Atribuição de Classes e/ou Aulas e Regime/Jornada de Trabalho, conforme Art. 5º da Instrução Normativa nº 012/2009/GS/Seduc/MT, responsável pela seleção e atribuição de aulas aos professores e servidores administrativos a serem contratados deverá adotar os seguintes procedimentos:

I. divulgar, por ordem de classificação, o nome dos profissionais da educação candidatos às vagas para contrato temporário, nos termos deste Edital, no dia **02.12.09**;

II. divulgar quadro de vagas de classes e/ ou aulas e/ou jornada de trabalho a serem atribuídas;

III. divulgar o local, a data e o horário em que será realizado o processo de atribuição de classes e ou/aulas e/ou jornada de trabalho e demais informações necessárias para o cumprimento do presente Edital;

IV. proceder a digitalização da pontuação e do processo de atribuição, no [link Sigeduca/GPE](#);

V. proceder à atribuição de vagas/aulas livres e/ou em substituição aos profissionais da educação a serem contratados temporariamente por ordem **rigorosa de classificação**, e em sessão pública;

VI. encaminhar os Profissionais da Educação à unidade escolar através de “Encaminhamento da Atribuição da Jornada de Trabalho”elaborada e emitida via *Web*, para lotação e posterior efetivação;

VII. o contrato temporário deverá ser impresso em 03 (três) vias, assinadas pelas partes interessadas, sendo que a 1ª enviada à Seduc, a 2ª fará parte do arquivo da escola e a 3ª ficará sob a guarda do contratado.

7 - DAS DISPOSIÇÕES FINAIS:

7.1 - A sessão pública para atribuição aos professores, técnicos administrativos educacionais e apoios administrativos educacionais contratados deverá ser realizada entre os dias **27.01.2010 a 01.02.2010**, conforme cronograma estabelecido na Instrução Normativa nº 012/09/GS/Seduc, respeitando-se, para efeito do contrato, o período para a realização da semana pedagógica, definido na **Portaria nº 368/09/GS/Seduc/MT**;

7.2 - Para os profissionais contratados temporariamente nas funções de Professores, Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional que se ausentarem das unidades escolares, por motivo de licença médica superior a 15 (quinze) dias, será submetido à Perícia do INSS ficando o ônus dos subsídios a cargo do Instituto, caso atendam as exigências legais;

7.3 - O professor, o técnico administrativo educacional e apoio administrativo educacional após o processo de atribuição no link [Sigeduca/GPE](#), deverão apresentar-se na unidade escolar para a qual foi selecionado, **no prazo máximo de 24 (vinte e quatro) horas**, para efetivação do exercício da função, sob pena das aulas ou funções ser atribuídas a outro candidato.

7.4. O professor contratado temporariamente com a habilitação prevista na Lei Complementar nº 50/98, nos termos do artigo 10, alínea “a” e “b”, do Decreto nº. 163, de 13/04/2007, perceberão subsídio igual a:

7.4.1 - 100% (cem por cento) do subsídio das classes A ou B do cargo de professor, de acordo com sua habilitação, calculada **por hora de trabalho**, tendo por base a classe e o nível inicial;

7.4.2 - 60 % (sessenta por cento) do subsídio da classe A ou B do cargo de professor, calculada **por hora de trabalho**, tendo por base o nível inicial, na hipótese dos contratados não preencherem os requisitos exigidos para enquadramento nas classes A ou B.

7.5. O Técnico Administrativo Educacional contratado temporariamente com a habilitação mínima prevista na Lei Complementar nº 50/98 perceberá subsídio igual a 100% (cem por cento) do subsídio da classe A do cargo de Técnico Administrativo Educacional, tendo por base o **nível inicial**, conforme ANEXO VII da LC 315/08.

7.6. Apoio Administrativo Educacional - contratado temporariamente com a habilitação mínima prevista na Lei Complementar nº 50/98, perceberá subsídio igual a 100% (cem por cento) do subsídio das classes A do cargo de Apoio Administrativo Educacional, tendo por base o nível inicial, conforme ANEXO VIII da LC 315/08.

7.7. Para efeito de contrato temporário dos professores, será considerado o nível de escolaridade apresentada no ato da assinatura do contrato, conforme estabelece o item 3 deste Edital:

7.7.1 - em caso do professor contratado ter concluído escolaridade de grau diverso, ao decorrer do contrato, não acarretará em distrato e novo contrato, salvo quando ocorrer alteração no quadro de pessoal durante o ano letivo que afete o contratado.

7.7.2 - para efeito de contrato temporário na função de Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional será considerada a escolaridade mínima de ingresso na carreira dos profissionais da educação básica, inerentes a cada cargo, conforme estabelecem os itens 3 e 4 deste Edital .

7.8. - A rescisão do contrato temporário ou aulas adicionais do Professor, Técnico Administrativo Educacional/TAE e Apoio Administrativo Educacional/AEE far-se-á, conforme estabelecido nos **artigos 14, 15 e 16 da Portaria nº 371/09/GS/Seduc/MT, in verbis:**

*“Art.14. Os contratos de aulas adicionais, os contratos temporários de aulas livres e/ou substituição e os contratos temporários de servidores administrativos para os cargos de Técnico Administrativo Educacional/TAE e Apoio Administrativo Educacional/AEE, serão **rescindidos** no decorrer do ano nas seguintes situações:*

I - no caso de nomeação de concursados;

II - a pedido;

III - quando do retorno do professor ou servidor em condições de assumir a função do cargo efetivo;

IV - quando o servidor apresentar no bimestre 10 % (dez por cento) ou mais de faltas injustificadas;

V - quando o professor, técnico administrativo educacional e apoio administrativo educacional descumprirem as atribuições legais inerentes aos respectivos cargos;

VI - quando o desempenho na função for insatisfatório;

VII - por prática educativa que contrarie os princípios balizadores do Projeto Político Pedagógico da escola;

VIII - a título de penalidade, nos termos da legislação pertinente;

IX - por geração de subemprego;

X - em caso de junção de turmas;

XI - em caso de remoção de professor e servidor administrativo efetivo, fora do período de férias, amparada por lei;

XII - por interesse da administração pública.

XIII - quando o professor efetivo ou estabilizado, detentor de aulas adicionais, se afastarem por motivo diverso;

XIV - quando for constatada prática de NEPOTISMO por parte da equipe gestora da unidade escolar, CEFAPRO, CEJA e Assessoria Pedagógica;

Art. 15. Nas hipóteses previstas nos incisos IV ao IX, do artigo 12 desta Portaria, a rescisão do contrato será efetuada com base em relatório circunstanciado, elaborado pela Equipe Gestora, validado pelo Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar e Assessoria Pedagógica.

Art.16. Fica sob a responsabilidade da Equipe Gestora a verificação e a comunicação, primeiramente à Assessoria Pedagógica e esta à Superintendência de Gestão de Pessoas /Seduc, da ocorrência das situações constantes do artigo 12 e seus incisos, desta Portaria, no prazo máximo de 24 (vinte e quatro) horas.”

7.9 - Os Professores, Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional que no ano de 2009, infringiram os incisos IV, V, VI, VII, VIII e IX **do Art. 14 da Portaria 371/09/GS/Seduc/MT**, com registro e comprovação da Equipe Gestora, estarão impossibilitados de se inscreverem nas Unidades Escolares da Rede Estadual.

7.10 - Os casos omissos serão resolvidos pela Superintendência de Educação Básica, Superintendência de Gestão Escolar e Superintendência de Gestão de Pessoas.

7.11 - Este Edital entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Cuiabá, 30 de setembro de 2009.

SÁGUAS MORAES SOUSA

Secretário de Estado de Educação

D.O.E de 01.10.09

ANEXO M

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO SECRETARIA DE ESTADO DE JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA

O que é o PAS?

É um Plano de Ações de Segurança, cujo caráter visa adotar programas, ações, projetos, medidas e operações, que serão desencadeados pela Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública de Mato Grosso, com o objetivo de mitigar os focos e fatores de risco de violência e enfrentar a criminalidade no Estado e atendendo às exigências da FIFA para realização da Copa do Pantanal 2014.

Ações de Enfrentamento

- Tráfico Doméstico de Drogas
- Contra Vida (*homicídios*)
- Contra Patrimônio (*roubo e furto*)
- Porte Ilegal de Armas
- Crimes Ambientais
- Delitos de Menor Potencial
- Prevenção contra incêndios e pânico
-

1) Programa Cidade Limpa Contra às Drogas

OBJETIVO:

Diminuir a oferta e o uso de drogas em todo Estado de Mato Grosso.

AÇÕES A SER IMPLEMENTADAS:

- Intensificar o combate sistemático às “bocas de fumos” em todos os municípios do Estado;
- Manter, através da Secretaria de Estado de Saúde, convênios com as entidades especializadas na recuperação dos dependentes químicos;
- Estabelecer em conjunto com a SEDUC, ciclo de palestras, visando a prevenção do uso de drogas nas Escolas;
- Realizar campanhas publicitárias veiculadas nos principais veículos de comunicações, sensibilizando a população quanto as conseqüências geradas pelo uso das drogas.

2) Programa Patrulhamento na Fronteira Brasil/Bolívia

OBJETIVO:

Melhorar e intensificar o patrulhamento ostensivo na Fronteira Brasil/Bolívia, com todas as forças policiais.

AÇÕES A SER IMPLEMENTADAS:

- Desencadear operações integradas na faixa de fronteira, visando reprimir o tráfico de entorpecentes;
- Destinar efetivo da PM, PJC e POLITEC oriundo do concurso público para o GEFRON;
- Empreender esforços junto à SENASP, para a liberação dos recursos destinados ao Projeto PFRON.

3) Operação Cerco Total**OBJETIVO:**

Obstruir as saídas de infratores por vicinais e reduzir a prática de delitos criminosos.

AÇÕES A SER IMPLEMENTADAS:

- Melhorar o policiamento ostensivo no entorno e vicinais da Baixada Cuiabana, bem como acessos aos bairros;
- Aumentar o quantitativo de viaturas;
- Pontuar as saídas mais utilizadas para escoamento das atividades criminosas.

4) Programa Tranqüilidade e Paz nas Escolas**OBJETIVO:**

Aumentar a segurança dentro e no entorno das Escolas.

AÇÕES A SER IMPLEMENTADAS:

- Determinar que viaturas sejam empregadas em rondas policiais nos horários de demanda nas portas das principais escolas;
- Contratar Policiais Cíveis e Militares aposentados, com perfil específico, para atuarem como Assistentes de Orientadores Escolares, por meio de convênio com a SEDUC.

5) Projeto ROTAM**OBJETIVO:**

Aumentar a resposta por parte da segurança pública, durante a ocorrência de sinistros e crimes.

AÇÕES A SER IMPLEMENTADAS:

- Reativar as atividades da ROTAM;
- Dotar de pessoal com doutrina específica para atender demanda;
- Destinar viaturas suficientes para a atividade de ronda tática operacional.

6) Programa Proteção à Natureza

OBJETIVO:

Melhorar a efetividade da repressão aos crimes ambientais.

AÇÕES A SER IMPLEMENTADAS:

- Reativar o Batalhão de Proteção à Natureza;
- Estabelecer convênio com a SEMA, visando dotar o Batalhão de condições necessárias para sua atuação;
- Ativar, no âmbito do Corpo de Bombeiros Militar o Batalhão de Emergências Ambientais - BEA;
- Empreender ações conjuntas com a Secretaria Estadual de Meio Ambiente, visando reprimir os crimes ambientais;
- Criar e estruturar os Comandos Regionais em Alta Floresta e Vila Rica, bem como os respectivos Núcleos Ambientais.

7) Programa Patrulhamento Rodoviário

OBJETIVO:

Diminuir o número de acidentes nas rodovias estaduais.

AÇÕES A SER IMPLEMENTADAS:

- Criar sede e reestruturar a Companhia de Polícia Rodoviária Estadual;
- Estabelecer mais Postos de Policiamento Rodoviário nas rodovias estaduais;
- Destinar viaturas suficientes para o patrulhamento nas rodovias estaduais, por meio de convênio com a SINFRA;
- Dotar de pessoal para fiscalização nas rodovias.

8) Programa Urbanidade no Trânsito

OBJETIVO:

Melhorar as condições do trânsito urbano na região metropolitana da Capital.

AÇÕES A SER IMPLEMENTADAS:

- Ativar a Companhia de Trânsito Urbano na região metropolitana;
- Dotar de pessoal e equipamentos necessários para o pronto funcionamento da Companhia de Trânsito Urbano, por meio de parceria com o DETRAN.

9) Programa Proteção Patrimonial

OBJETIVO:

Aumentar a capacidade de resposta aos crimes de roubo a residências, estabelecimentos comerciais e bancos, reprimindo quadrilhas que atuam no Estado de Mato Grosso.

AÇÕES A SER IMPLEMENTADAS:

- Instalar Delegacia Especializada de Repressão a Roubos;
- Dotar a Delegacia de Escritório de Inteligência para apoiar as investigações de roubo;
- Destinar viaturas para atender às necessidades de investigações de inteligência pela Delegacia Especializada.

10) Programa de Qualidade no Atendimento às Ocorrências Policiais

OBJETIVO:

Elevar a satisfação da população no atendimento às ocorrências policiais.

AÇÕES A SER IMPLEMENTADAS:

- Reformar e reaparelhar os Centros Integrado de Segurança e Cidadania – CISC;
- Contratar empresa para ampliar capacidade de link's e processamento de dados do Sistema de Registro de Ocorrência Policial – SROP;
- Lotar 32 servidores para atendimento de registro de ocorrências policiais

11) Forças Especiais de Segurança Pública

OBJETIVO:

Garantir melhores condições de trabalho para todos os profissionais das Forças Especiais.

AÇÕES A SER IMPLEMENTADAS:

- Estabelecer policiamento por moto, reativando o Comando de Ação Rápida – CAR;
- Realizar obras de adequação às estruturas da sede do BOPE e GOE;
- Promover cursos para capacitação do efetivo;
- Adquirir equipamentos e armamentos adequados;

12) Programa Polícia de Proximidade**OBJETIVO:**

Melhorar a atuação das Bases Comunitárias, estabelecendo como princípio a polícia de proximidade com a sociedade.

AÇÕES A SER IMPLEMENTADAS:

- Ampliar o número de Bases Comunitárias na Baixada Cuiabana;
- Concluir as metas de implantação de Bases Comunitárias no interior do Estado;
- Dotar as Bases Comunitárias de condições mínimas permanentes de efetivo policial;
- Designar Delegado de Polícia Civil para atuar nas Bases Comunitárias;
- Dotar as Bases Comunitárias de viaturas (veículos e motos) e bicicletas.

13) Conselho Comunitário de Segurança**OBJETIVO:**

Concluir a instalação de Conselhos Comunitários de Segurança Pública em mais 31 municípios do Estado de Mato Grosso.

AÇÕES A SER IMPLEMENTADAS:

- Promover discussões junto à comunidade para melhorar a segurança pública local;

- Fazer com que as questões relacionadas a segurança pública sejam dialogadas com a comunidade.

14) Programa de Desenvolvimento da POLITEC

OBJETIVO:

Modernizar a POLITEC

AÇÕES A SER IMPLEMENTADAS:

- Adequar a estrutura organizacional da POLITEC, transformando em Diretoria e ampliando novos setores especializados;
- Dotar de pessoal e equipamentos de tecnologia avançada necessários a setorização das perícias.
- Criar unidades de perícia nos pólos de Tangará da Serra, Pontes e Lacerda, Alta Floresta, Água Boa e Primavera do Leste.

15) Programa de Prevenção do Corpo de Bombeiros Militar

OBJETIVO:

Intensificar as ações preventivas de incêndios e pânico

AÇÕES A SER IMPLEMENTADAS:

- Ativar as Seções de Segurança Contra Incêndios e Pânico (SSCIP) das unidades da capital e interior do Estado;
- Destinar 28 viaturas para Corpo de Bombeiros Militar;
- Adquirir equipamentos adequados as atividades preventivas;
- Estabelecer em conjunto com a SEDUC, ciclo de palestras, visando a prevenção contra incêndios e acidentes domésticos.

ANEXO N

LEI COMPLEMENTAR Nº 279, DE 11 DE SETEMBRO DE 2007 - D.O. 11.09.07.

Autor: Poder Executivo

Dispõe sobre a convocação dos militares da reserva remunerada para o serviço ativo no Estado de Mato Grosso, e dá outras providências.

A ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MATO GROSSO, tendo em vista o que dispõe o Art. 45 da Constituição Estadual, aprova e o Governador do Estado sanciona a seguinte lei complementar:

Art. 1º Os militares da reserva remunerada poderão, voluntariamente, ser convocados para o serviço ativo, nos casos mencionados no Art. 2º, desta lei complementar.

Parágrafo único Somente poderá ser convocado, o militar que estiver a menos de 03 (três) anos na reserva remunerada.

Art. 2º Os militares convocados atuarão:

I – nas atividades desenvolvidas pelos Poderes Legislativo e Judiciário, bem como pelo Tribunal de Contas, Ministério Público e Defensoria Pública onde se faça necessário a presença de militares;

II – em atividades administrativas de natureza estritamente militar;

III – em outras atividades previstas em lei.

Art. 3º A convocação terá duração de 02 (dois) anos, prorrogável por um único e igual período, salvo disposição legal em contrário.

Art. 4º Os proventos do militar da reserva remunerada serão acrescidos em 50% (cinquenta por cento), a título de gratificação, enquanto durar a convocação.

§ 1º Sobre o acréscimo de que trata o *caput* deste artigo, não incidirá contribuição previdenciária.

§ 2º A gratificação de que trata este artigo não será incorporada aos proventos de inatividade do militar, por ocasião do cessamento do prazo de convocação.

Art. 5º A gratificação de que trata o Art. 4º desta lei complementar será custeada pelos Poderes Legislativo e Judiciário, pelo Tribunal de Contas, pelo Ministério Público e pela Defensoria Pública, onde o militar da reserva estiver desempenhando suas atividades

Parágrafo único Fica vedado o recebimento, por parte dos militares ativos ou inativos, de qualquer outro acréscimo remuneratório decorrente das atividades previstas nesta lei complementar.

Art. 6º O quantitativo de homens a ser empregado nestas atividades não poderá exceder a 20% (vinte por cento) do efetivo existente na ativa e será fixado de acordo com a necessidade apresentada pelos Poderes Legislativo e Judiciário, pelo Tribunal de Contas,

pelo Ministério Público e pela Defensoria Pública, ao Comandante Geral da respectiva Corporação.

Parágrafo único Os Poderes Legislativo e Judiciário, o Tribunal de Contas, o Ministério Público e a Defensoria Pública poderão editar atos normativos, estabelecendo os quantitativos de militares a serem utilizados, de acordo com seus postos ou graduações.

Art. 7º Fica vedado o emprego de militares ativos em atividades desenvolvidas em outros Poderes, no Ministério Público, no Tribunal de Contas e na Defensoria Pública.

Parágrafo único Não se aplica o disposto no *caput* deste artigo e no Parágrafo único, do Art. 5º, nos casos em que não seja possível prover as atividades dos Poderes Legislativo e Judiciário, do Ministério Público, do Tribunal de Contas e da Defensoria Pública com militares da reserva remunerada.

Art. 8º As Corporações Militares poderão designar, temporariamente, por um prazo não superior a 30 (trinta) dias, militares da ativa para atuar nos Poderes Legislativo e Judiciário, no Tribunal de Contas, no Ministério Público e na Defensoria Pública, com o objetivo de atender a situações emergenciais que pressuponham um reforço da segurança dos mesmos.

Art. 9º O disposto nesta lei complementar aplica-se, também, aos militares do Estado de Mato Grosso que estiverem a serviços dos Poderes, das Defensorias Públicas, dos Ministérios Públicos e dos Tribunais de Contas de outros entes federados.

Art. 10 O Art.118, e os §§ 1º e 3º, da Lei Complementar n.º 231, de 15 de dezembro de 2005, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 118 O militar da reserva remunerada poderá ser convocado para o serviço ativo, por ato do Governador do Estado, nos casos previstos em lei bem como para compor Conselho de Justificação ou para ser encarregado de Inquérito Policial Militar.

§ 1º O militar convocado nos termos deste artigo terá os mesmos direitos e deveres conferidos ao militar da ativa de igual situação hierárquica, exceto quanto à promoção que não concorrerá.

(...)

§ 3º O militar fará inspeção de saúde no início e no término da convocação.”

Art. 11 O Governador do Estado e os Comandos das Corporações Militares poderão editar atos normativos para regulamentação desta Lei Complementar.

Art. 12 Esta lei complementar entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 13 Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio Paiaguás, em Cuiabá, 11 de setembro de 2007.

as) BLAIRO BORGES MAGGI
Governador do Estado

ANEXO O

DECRETO DO PROERD EM MATO GROSSO

DECRETO Nº 5.651, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2002.

Institui o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD, no âmbito da Secretaria de Justiça e Segurança Pública do Estado de Mato Grosso e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO, no uso de suas atribuições que lhe confere o artigo 66, inciso II, da Constituição Estadual,

Considerando que incumbe ao Estado juntamente com a família e a sociedade, assegurar as crianças e dos adolescentes os direitos e garantias fundamentais do ser humano, segundo disposições expressas do art. 227 da Constituição da República Federativa do Brasil.

Considerando a Constituição Estadual, em seu art. 223, inciso II, prevê a criação de programas de prevenção e atendimento especializados à criança e ao adolescente dependentes de entorpecentes e drogas afins.

Considerando o que dispõem a lei federal nº6.368, de 21 de outubro de 1976, regulamentada pelo Decreto nº78.992, de 21 de outubro de 1976, referentemente a atuação preventiva ao uso de entorpecentes e drogas afins.

Considerando o que dispõem artigo 10 da lei federal nº10.409, de 11 de janeiro de 2000, o qual pretacione que os dirigentes de estabelecimentos ou entidades das áreas de ensino, saúde, justiça, militar e policial, ou entidade social, religiosa, cultural, recreativa desportivo, beneficente e representativas da mídia, das comunidades terapêuticas - dos serviços nacionais profissionalizantes, das associações assistenciais, das instituições financeiras, dos clubes de serviços e dos movimentos comunitários, organizados adotarão, no âmbito de sua responsabilidade, todas as medidas necessárias à prevenção ao tráfico, e ao uso de produtos, substâncias ou drogas ilícitas, que causam dependência física ou química.

Considerando o trabalho desenvolvido pelo Policiamento Ostensivo Comunitário, implementando nesse Estado por intermédio da Polícia Militar, o qual tem por finalidade oferecer segurança a comunidade onde está inserida.

Considerando o trabalho de prevenção às drogas e a violência já vem sendo desenvolvido com sucesso por Policiais fardados nas escolas em diversos países, obtendo resultado positivo e estatisticamente comprovadas. E.

DECRETA:

Art.1º Fica instituído o Programa Educacional de Resistência às Drogas e a violência PROERD, na forma de anexo ico deste decreto.

Art.2º Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art.3º revogam-se as disposições em contrário.

José Rogério Sales
Governador do Estado

Marcos Henrique Machado
Secretário de Estado de Justiça e Segurança Pública

**SUPERINTENDÊNCIA DA
IMPRENSA OFICIAL DO
ESTADO DE MATO GROSSO**

E-MAIL PARA PUBLICAÇÃO

publica@iomat.mt.gov.br
publicacao@iomat.mt.gov.br

**SECRETARIA DE ESTADO
DE ADMINISTRAÇÃO
SAD**

ATENDIMENTO COMERCIAL

das 9:00 hs às 17:00 hs

FONE: (65) 3613 – 8000

Data de publicação: 03/12/2010
Matéria nº : 351346
Diário Oficial nº : 25450

Edital Projetos Pedagógicos

**EDITAL Nº. 004/2010/GS/SEDUC-MT
APOIO A PROJETOS PEDAGÓGICOS ESCOLARES PARA 2011**

A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO com sede na Rua Engenheiro Edgar Prado Arze, 215 - Centro Político Administrativo - CPA, CEP 78. 049-909, Cuiabá/MT, no uso de suas atribuições legais, torna público às escolas de Educação Básica da rede estadual, a seleção de propostas de projetos pedagógicos escolares, visando o apoio financeiro às práticas educativas inovadoras, para execução no ano letivo de 2011, conforme as normas e condições estabelecidas nas cláusulas deste Edital.

CLÁUSULA I – DO CONCEITO DE PROJETO ESCOLAR

Projeto Pedagógico Escolar é um conjunto de ações planejadas de caráter educativo, social, cultural, esportivo e científico, que visa alcançar determinado objetivo ou objetivos, especificados por meio de metas, num período de tempo e espaço pré-estabelecidos.

CLÁUSULA II – DOS OBJETIVOS DO EDITAL

O presente edital estabelece critérios para seleção, definição e apoio para a implementação e execução de Projetos Pedagógicos Escolares, desenvolvidos pelas unidades escolares da rede estadual, por meio de alunos e professores, em consonância com as Diretrizes Educacionais vigentes.

CLÁUSULA III – DA JUSTIFICATIVA

Estrategicamente, os Projetos Pedagógicos Escolares visam o incentivo ao desenvolvimento de práticas educativas que estejam em consonância com os princípios filosóficos e pedagógicos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso e no Projeto Político Pedagógico de cada escola. Portanto, pretende-se apoiar novas estratégias de trabalho do professor, como alternativas no processo de ensino e aprendizagem.

CLÁUSULA IV – DAS CARACTERÍSTICAS DAS PROPOSTAS

As propostas selecionadas por este Edital, devem apresentar as seguintes características:

- 4.1. Ter como proponentes Instituições de Ensino Público do Sistema Estadual de Mato Grosso;
- 4.2. Ter consonância com o Projeto Político Pedagógico da Escola;
- 4.3. Contemplar uma ou mais áreas do conhecimento: **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.**

CLÁUSULA V – DAS LINHAS TEMÁTICAS

Os projetos pedagógicos escolares deverão ser concebidos como estratégia metodológica, focada nos objetivos e conteúdos planejados nos componentes curriculares da Educação Básica, uma ou mais das seguintes propostas:

5.1. Educação Ambiental

Conforme as diretrizes pedagógicas do Projeto de Educação Ambiental (PrEA), a proposta é concebida nos princípios da inclusão social, justiça ambiental e ao bem comum, objetivando-se nortear ações metodológicas à construção de Projetos que promovam o envolvimento da escola e seu entorno, podendo versar sobre múltiplos temas, implicando a valorização da diversidade cultural, social, biológica e o saber popular, visando a qualidade e a sustentabilidade local e global da vida.

5.2. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Proposta que tem como objetivo reconhecer as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros para o processo de construção da identidade brasileira, das diversas áreas seja política, histórica, econômica, social, cultural, bem como destacar personalidades presentes na história do Brasil. Visa ainda oportunizar as escolas quilombolas apresentar projetos inovadores para a educação dessas comunidades rurais e/ou urbana.

5.3. História e Cultura Indígena

Propostas visando valorizar, reconhecer e respeitar a história, a cultura, valores, bem como promover a diversidade cultural, lingüística e ecológica.

5.4. Horta Pedagógica

Horta na escola como proposta de constituir novo espaço de ensino e aprendizagem no âmbito escolar, colocando os estudantes em contato com o ambiente natural, para a compreensão de como as redes que dão suporte à vida se organizam, provocando percepções a cerca dos ciclos da vida, possibilitando vivenciar a origem e manuseio dos alimentos, as técnicas empregadas na sua produção, o processo de plantio, colheita, a sensibilização para o desenvolvimento de hábitos e atitudes saudáveis e de valores sobre o ambiente, assim como o cuidado que se deve ter com o solo, com a água e outros recursos naturais.

5.5. Cultura e Artes

Propostas fomentadoras da arte cênica, visando valorizar a expressão corporal (teatro, música e dança), a formação integral e a realização de Mostra Cultural.

5.6. Educação Científica

Propostas com objetivo de fomentar o espírito inventivo, a experimentação, utilizando metodologia científica, oportunizando a identificação de questões locais e transformando a curiosidade em conhecimento, visando ainda realização de Mostras de Ciências.

5.8. Outras propostas na área da educação.

Cada unidade escolar poderá inscrever até 02 (duas) propostas, uma em cada linha temática.

CLÁUSULA VI – DA INSCRIÇÃO DAS PROPOSTAS

A proposta de projeto deverá ser enviada, no período de **01/12/2010 a 15/02/2011**, por meio de C.I – (Comunicação Interna) da equipe gestora da escola, acompanhada de parecer do CDCE - Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar e da Assessoria Pedagógica e encaminhada à Secretaria de Estado de Educação/Superintendência de Educação Básica/Coordenadoria de Projetos Educativos –SUEB/COPE/SEDUC, via malote ou protocolada diretamente na SEDUC.

A proposta de projeto deverá ser apresentada em 01 (uma) cópia impressa, encadernada e 01 (uma) por meio magnético (cd ou dvd), no limite máximo de 10 (dez) laudas numeradas seqüencialmente.

CLÁUSULA VI – DA ESTRUTURA DAS PROPOSTAS

6.1. Capa com identificação do projeto e do proponente, identificação da escola: nome, endereço completo com telefone e fax para contato, e-mail institucional, título do projeto e área de conhecimentos, identificando os componentes curriculares envolvidas no projeto;

Exemplo:

6.2. Justificativa: o proponente deve contextualizar o tema e os principais fatores que justificariam a existência do projeto na escola. Também devem ser apresentadas as razões de ordem teórica e/ou prática que tornam o projeto relevante e, portanto justificam a sua execução. O projeto deve apontar de forma objetiva a proposta de intervenção, constatando ainda, um prognóstico acerca dos resultados internos e externos à escola (se for o caso), bem como o público envolvido na execução e o público contemplado no projeto (comunidade escolar e/ou comunidade externa).

6.3. Objetivos (geral e específico): esclarecer quais serão os objetivos do projeto, isto é, o texto deve explicitar onde se quer chegar, ou o que se quer alcançar com a sua execução. Tanto quanto possível, os objetivos deverão ser definidos em dois níveis: objetivos gerais (mais amplos) e objetivos específicos (mais restritos).

6.4. Metodologia, metas e cronograma de atividades e cronograma orçamentário: definir os procedimentos a serem adotados e as etapas de desenvolvimento do projeto. É o momento de dizer como será feito. A cada objetivo específico previamente definido pode corresponder uma ou mais metas, que são etapas a serem cumpridas para que o objetivo seja cumprido. As metas podem ser planejadas ao longo do tempo, e portanto, define-se aí o cronograma de atividades. O cronograma deve apresentar ainda o número de estudantes e professores envolvidos e a viabilidade de execução do projeto no prazo previsto, considerando o calendário escolar, o cronograma orçamentário deve apresentar os itens de despesa na categoria de custeio.

6.5. Forma de acompanhamento e avaliação: planejamento de uma ou mais etapas em que se fará uma análise dos resultados com os objetivos propostos, verificando a necessidade de se ter um replanejamento da execução. Neste tópico é importante que o proponente defina com clareza como propõe realizar a avaliação; é preciso definir quais critérios serão utilizados e quais indicadores serão considerados.

6.6. Referências bibliográficas: devem ser relacionados os livros, artigos e outras publicações utilizadas para a elaboração do projeto. As referências deverão estar de acordo com as normas da ABNT (NBR 6023:2002).

CLÁUSULA VII – DA COMISSÃO DE ANÁLISE E ACOMPANHAMENTO

As propostas serão analisadas por uma Comissão de Análise e Acompanhamento, publicada posteriormente no Diário Oficial, composta por 11 (onze) profissionais da Educação, sendo 02 (dois) da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação, 04 (quatro) da Superintendência de Educação Básica, 02 (dois) da Superintendência de Gestão Escolar, 02 (dois) Superintendência de Diversidade Educacionais e 01 (um) da Coordenadoria de Alimentação Escolar. Esta mesma comissão terá a responsabilidade de analisar relatórios e se posicionar quanto ao cumprimento de todas as etapas previstas ao final da execução.

CLÁUSULA VIII – DO PROCESSO DE ANÁLISE E SELEÇÃO DOS PROJETOS

8.1. Serão selecionados até 300 (trezentos) projetos, a partir de **01/03/2011 a 31/03/2010**.

8.1.2. Os projetos serão selecionados levando em consideração os seguintes critérios:

- a. a temática em relação às áreas do conhecimento e os princípios filosóficos e pedagógicos das Diretrizes Curriculares;
- b. integração ao Projeto Político Pedagógico da escola;
- c. interdisciplinaridade;
- d. relação escola e comunidade;
- e. clareza e objetividade;
- f. disponibilidade de espaço físico na escola;
- g. caráter inovador;
- h. cumprimento às normas estabelecidas neste processo seletivo.

CLÁUSULA IX – DA DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

Os projetos selecionados serão divulgados pela SEDUC/SAPE/SUEB em **07/04/2011**, na página da SEDUC.

CLÁUSULA X – DO VALOR DO APOIO FINANCEIRO

10.1. Os projetos selecionados receberão um apoio financeiro no valor de até R\$ 8.000,00 (oito mil reais) cada um, para despesa na categoria de custeio, de acordo com cronograma orçamentário apresentado.

10.2. Os projetos de Horta Pedagógica serão financiados considerando:

- a) Projetos de manutenção - R\$ 1.500,00 (50 projetos)
- b) Projetos de implantação - R\$ 4.000,00 (100 projetos)

CLÁUSULA XI – DA ORIGEM DO RECURSO

O apoio financeiro destinado aos projetos selecionados é proveniente do PPA – Plano Plurianual 2008/2011 e do Plano de Trabalho Anual – PTA/ SEDUC 2011.

CLÁUSULA XII – DO REPASSE DOS RECURSOS

12.1. O repasse dos recursos serão liberados em parcela única junto ao repasse do PDE e sua aplicação será no desenvolvimento das ações previstas no projeto, conforme Plano de Ação Estratégico apresentado pela unidade escolar.

CLÁUSULA XIII – DA APLICAÇÃO DOS RECURSOS

13.1. Os recursos devem ser aplicados na aquisição de bens e serviços especificados no projeto, exclusivamente na categoria de despesas de custeio;

13.1.2. Não é permitido pagamento de taxas de administração de qualquer espécie;

13.1.3. Não é permitido o pagamento a qualquer servidor da administração pública, a trabalhos terceirizados, nem a assessorias de qualquer natureza.

CLÁUSULA XIV – DA PRESTAÇÃO DE CONTAS

As escolas se responsabilizarão pela prestação de contas, conforme Instrução Normativa do PDE/2011.

CLÁUSULA XV – DO ACOMPANHAMENTO E DA AVALIAÇÃO

15.1. Os projetos aprovados para efetivação serão acompanhados e avaliados pela Secretaria de Estado de Educação/SUEB/COPE;

15.2. O acompanhamento e a avaliação dos Projetos selecionados dar-se-ão por meio de análise de Relatório Parcial das atividades e do relatório Final, em data e conformidade com instrumento a ser disponibilizado pela SEDUC após a aprovação do projeto.

CLÁUSULA XVI – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

16.1. A apresentação e a execução dos projetos implicam na automática aceitação de todas as condições estabelecidas neste processo seletivo;

16.2. As Assessorias Pedagógicas/SEDUC realizarão o acompanhamento do desenvolvimento do projeto, bem como da aplicação dos recursos;

16.3. As escolas deverão apresentar à SEDUC/SUEB/COPE um relatório Parcial e o Relatório Final das atividades pedagógicas desenvolvidas com os resultados dos impactos educacionais e a prestação de contas para parecer e encaminhamento ao setor de prestação de contas, dos recursos recebidos;

16.4. Todos os recursos devem ser aplicados exclusivamente no projeto, salientando-se que qualquer material adquirido e ou produzido, deverá ser destinado à escola na qual o projeto foi desenvolvido

16.5. As escolas selecionadas autorizam a SEDUC a utilizar, editar, publicar, reproduzir e divulgar pelos meios de comunicação, o projeto e experiências relatadas, inclusive a divulgação de fotos;

16.6. São de inteira responsabilidade das escolas participantes todo o ônus referente aos direitos autorais de textos, imagens de fotos, folder, banner, cartazes e outros meios que acompanhem os trabalhos, bem como as autorizações dos seus autores;

16.7. Os casos omissos e situações não previstas neste Edital serão deliberados pela Comissão de Análise e Acompanhamento.

Cuiabá, 11 de novembro de 2010.


ROSA NEIDE SANDES DE ALMEIDA
Secretária de Estado de Educação

** Este texto não substitui o publicado no Diário Oficial*

Ord.	Título do Projeto
1	A arte da dança como forma de transformação
2	Vozes da Africa leitura e escrita, experiencias transformadora
3	O lúdico ilumina a alma
4	X Gincana da cidadania
5	A Cultura Afro-brasileira, as diferenças raciais e sua influência na sociedade
6	Jornal Escolar
7	Jovens Escritores
8	Afro-Brasil
9	Literatura de Cordel: um olhar desconhecido
10	Aqui eu moro, este é meu lugar.
11	Literatura de Cordel: um olhar desconhecido
12	Projeto Horta Cultivando e Aprendendo
13	Arte e Cultura
14	Incentivando novos hábitos alimentares
15	Mato Grosso Memória e Atualidade
16	Horta Escolar
17	Arte & Cidadania
18	Educação ambiental e horta orgânica na escola
19	Horta Escolar
20	Diversidade Cultural Povos Chiquitanos e suas representações
21	Horta manutenção
22	Educativo para feira de Ciências
23	Projeto Pedagógico Alathus de Horta Escolar
24	Horta Escolar – implantação
25	Somos Africano
26	Horta Escolar - conjugar o verbo plantar
27	Leitura Afro-brasileira
28	Horta Pedagógica
29	Kizomba de Zumbi
30	Horta
31	Horta Pedagógica (manutenção)
32	Horta jardim como ferramenta pedagógica
33	Horta escolar
34	Realização do IV Festival de Música
35	Literatura em Movimento
36	Diversidade Cultural Afro-descendente Brasileira
37	Meio Ambiente
38	História e cultura afro-brasileira
39	Horta escolar
40	Jornal da Escola
41	Horta escolar
42	Horta escolar
43	Horta Pedagógica – manutenção
44	Noite Cultural-“ A força feminina nos 15 anos de Noite Cultural.”
45	Elcio cultural
46	Horta Pedagógica

47	Projeto Cultura da Escola
48	Pintura manual
49	Horta escolar
50	Horta
51	Dança: O corpo no espaço escolar
52	Redescobrimo e atuando na recuperação da sub-bacia do Rio São Lourenço
53	Raízes
54	Horta escolar
55	Clube de Leitura : Um livro nas mãos muitas idéias na cabeça
56	Horta escolar Implantação
57	Horta escolar
58	Oficina de Teatro na Escola
59	Projeto Pamaré
60	Horta pedagógica e colher
61	Artes na escola Ana Neri
62	Projeto Artes Cênicas
63	Projeto Parque Escolar
64	Cultura Afro-brasileira Dança , arte e música
65	Mato Grosso tradições e cultura de um povo
66	Práticas Educativas com a Horta Escolar- Manutenção
67	Fazendo Arte na Escola
68	Escola meio ambiente e cidadania
69	Horta na Escola
70	Curta cultura, Arte e escola
71	O Protogonismo na mediação do Conhecimento
72	Arte no Muro
73	Projeto Educação e Cidadania
74	Ler: um ato de cidadania
75	Horta com sabor de conhecimento
76	Feira Cultural
77	Educação Ambiental em Nortelandia
78	Horta escolar
79	Educar e Dançar fazendo História
80	Horta Orgânica Escolar - implantação
81	O mundo dos jogos no Ensino Fundamental
82	Despertando o gosto pela leitura
83	Horta Pedagógica
84	Projeto Caminhos do Amanhã
85	Conhecendo o Mato Grosso: do natural ao cultural
86	Valores - plantando essa semente
87	Patrimônio escolar e sua Manutenção
88	Uma construção de igualdade sobre a cor de todos nós
89	Jovem Astronomo
90	Escola Viva
91	Educando com Horta
92	Arte, educação e cidadania
93	Horta Pedagógica
94	Cultura e Arte 2011
95	O negro na sociedade e na educação
96	Horta Pedagógica

97	Minha capital tem história, eu quero conhecê-la
98	Jornal Estudantil
99	Implantação de multimeios didáticos
100	Horta escolar
101	Pomar na escola
102	Origami
103	Manifestações Artísticas no espaço escolar
104	História Lúdica
105	Projeto Música: Harmonia na Escola
106	Mato Grosso: Natureza / Sociedade e suas Diversidades
107	Projeto Literatura e Arte em Ação
108	Projeto Educação Ambiental
109	Leitura
110	Horta escolar
111	1.ª Gincana Bioeducativa
112	História e cultura Afro-Brasileira e Africana
113	A arte de ler e brincar na escola
114	Projeto inclusivo de educação especial
115	Horta escolar e jardinagem
116	Feira do Conhecimento
117	Meio ambiente na cabeça, no coração e nas mãos
118	A valorização da cultura afro-brasileira – interdisciplinar
119	O despertar ambiental na cidade natal e região
120	Ciências em Ação
121	Manutenção Horta Escolar
122	Cuida bem do que é nosso
123	Horta na Escola - Manutenção
124	Jovens Cidadãos em Defesa do Equilíbrio Ambiental
125	Projeto Literatura em Ação
126	Conhecendo Mato Grosso
127	Horta Escolar
128	Educação não tem cor
129	Cultura Afro Brasileira: Sempre na luta Racismo x
130	Todo Mundo Lendo
131	A Música Brasileira através do tempo.
132	História e Cultura Afro-brasileira e Africana
133	Fazendo Arte na Escola André Maggi
134	Minha Arvore Minha vida
135	1º. Festeensa
136	História e Cultura Indígena
137	História e cultura africana e afro-brasileira
138	Produção de alimentos agroecológicos
139	Horta pedagógica
140	Sarau Poético
141	Tecendo saberes: uma prática em construção
142	Carrinho da leitura
143	Horta Escolar
144	Mato Grosso em Arte
145	Águas de Mato Grosso
146	Horta manutenção

147	Amazonia Legal e o (RE) significar da leitura e escrita
148	Reciclagem
149	Coleta Seletiva: Sensibilizando Para o Futuro
150	Horta pedagógica - implantação
151	Projeto Fazendo Arte e Cultura na Escola
152	Implantação da Horta Pedagógica
153	Cultura afro-brasileira e Matogrossense
154	Projeto Memórias e Imagens
155	Horta: manutenção
156	Historia e Cultura Afro Brasileira
157	Proteger o nosso Planeta
158	Projeto Ampliando Visões
159	Ambiente pra quê?
160	Africanidades brasileiras
161	Preservar, uma atitude de valor através da arte, cultura e pesquisa
162	Em cena: fios, mares, sertões e cafés – A leitura literária na construção da cidadania
163	Vila Bela de todas as raças

Escola	Município	Valor
EE 9 de Julho	Água boa	R\$ 7.940,00
EE 9 de Julho	Água boa	R\$ 7.990,00
EE Antonio Grohs	Água boa	R\$ 4.000,00
EE Antonio Grohs	Água Boa	R\$ 4.000,00
EE Jayme Veríssimo de Campos Junior	Alta Floresta	R\$ 8.000,00
EE Arlinda Pessoa Morbeck	Alto Araguaia	R\$ 6.000,00
EE Arlinda Pessoa Morbeck	Alto Araguaia	R\$ 6.750,00
EE Julieta Xavier Borges	Barra do Bugres	R\$ 7.999,91
CEJA- Marisa Mariano da Silva	Barra do Garças	R\$ 1.687,40
EE Francisco Dourado	Barra do Garças	R\$ 8.000,00
CEJA- Marisa Mariano da Silva	Barra do Garças	R\$ 1.687,40
EE Norberto Schwantes	Barra do Garças	R\$ 3.027,88
EE Norberto Schwantes	Barra do Garças	R\$ 5.971,75
EE Prof.ª Maria de Lourdes Hora Moraes	Barra do Garças	R\$ 3.636,00
EE Prof.ª Maria de Lourdes Hora Moraes	Barra do Garças	R\$ 8.000,00
EE Prof. Gerson Carlos da Silva	Bom Jesus do Araguaia	R\$ 1.500,00
EE Frei Ambrósio	Cáceres	R\$ 8.000,00
EE Prof. Natalino Ferreira Mendes	Cáceres	R\$ 4.000,20
CEJA Prof. Milton Curvo	Cáceres	R\$ 4.000,00
CEJA Prof. Milton Curvo	Cáceres	R\$ 7.654,50
EE João Florentino Silva Neto	Cáceres	R\$ 1.302,17
EE João Florentino Silva Neto	Cáceres	R\$ 2.520,00
EE São Luiz	Cáceres	R\$ 934,00
EE Couto Magalhães	Campinápolis	R\$ 4.000,00
EE Ulisses Guimarães	Campo Verde	R\$ 8.000,00
EE Alice B. Pacheco	Campo Verde	R\$ 4.000,00
EE 31 de Março	Canarana	R\$ 7.950,00
EE Maria Quitéria	Castanheira	R\$ 3.155,00
EE Cel. Antonio Paes de Barros	Colíder	R\$ 3.970,00
EE Cel. Antonio Paes de Barro	Colíder	R\$ 3.779,00
EE Palmital	Colíder	R\$ 1.499,80
EE Prof. Nilo Povoas	Cuiabá	R\$ 4.000,00
EE Prof.ª Zélia Costa de Almeida	Cuiabá	R\$ 1.500,00
EE Dom José do Despraiado	Cuiabá	R\$ 8.000,00
EE Maria Hermínia Alves	Cuiabá	R\$ 8.000,00
EE Prof.ª Dione Augusta	Cuiabá	R\$ 650,00
EE Prof.ª Dione Augusta	Cuiabá	R\$ 7.345,00
EE Boa Esperança	Curvelândia	R\$ 8.000,00
EE Boa Esperança	Curvelândia	R\$ 1.500,00
EE Dom aquino	Dom Aquino	R\$ 8.000,00
EE Vinicius de Moraes	Dom Aquino	R\$ 4.000,00
EE Dr. João Ponce de Arruda	General Carneiro	R\$ 1.500,00
EE Antonio Nonato Rocha	General Carneiro	R\$ 1.500,00
EE José Bejo	Glória D'Oeste	R\$ 8.000,00
EE Prof. Elcio Prates	Guarantã do Norte	R\$ 4.136,00
EE Prof. Elcio Prates	Guarantã do Norte	R\$ 1.394,40

EE Irany Jaime Farina	Guarantã do Norte	R\$	5.256,15
EE Garça Branca	Guiratinga	R\$	1.371,50
EE Pedro Ferreira	Guiratinga	R\$	1.526,00
EE Maria de L. R. Fragelli	Guiratinga	R\$	3.618,02
EE Santa Teresinha	Guiratinga	R\$	3.988,40
EE Antonio Ferreira Sobrinho	Jaciara	R\$	6.000,00
EE Francisco Araujo Barreto	Jaciara	R\$	8.000,00
EE João Evaristo Curvo	Jauru	R\$	1.500,00
EE Luiza Nunes Bezerra	Juara	R\$	7.707,00
EE Daurly Riva	Juara	R\$	4.000,00
EE Marechal Rondon	Juina	R\$	3.999,70
EE Indígena Eterepuiy	Juina	R\$	1.898,00
EE Indígena Eterepuiy	Juina	R\$	4.415,25
EE Ana Neri	Juina	R\$	1.804,87
EE Ana Neri	Juina	R\$	2.337,00
EE Antonio Francisco Lisboa	Juina	R\$	8.000,00
EE Dr. Guilherme de Abreu Lima	Juina	R\$	7.410,00
EE Dr. Guilherme de Abreu Lima	Juina	R\$	7.900,00
CEJA José de Alencar	Lucas do Rio Verde	R\$	7.999,50
CEJA José de Alencar	Lucas do Rio Verde	R\$	1.500,00
EE Angelo Nadim	Lucas do Rio Verde	R\$	8.000,00
EE Luiz Carlos Ceconello	Lucas do Rio verde	R\$	8.000,00
EE Luiz Carlos Ceconello	Lucas do Rio Verde	R\$	1.500,00
EE Dom Bosco	Lucas do Rio verde	R\$	8.000,00
EE Dom Bosco	Lucas do Rio verde	R\$	8.000,00
EE Antonio Ometto	Matupá	R\$	6.841,18
EE Irene Ortega	Mirassol D`Oeste	R\$	8.000,00
EE Boa Vista	Mirassol D`Oeste	R\$	8.000,00
EE Prof. Nilo Povoas	Nobres	R\$	4.000,00
EE Prof. Nilo Povoas	Nobres	R\$	5.170,00
EE Profª Idalina de Farias	Nortelândia	R\$	8.000,00
EE Des. Olegário Moreira de Barros	Nortelândia	R\$	1.500,00
EE Des. Olegário Moreira de Barros	Nortelândia	R\$	4.000,00
EE Jose Lima Barros	N. S do Livramento	R\$	3.088,30
EE Rui Barbosa	Nova Mutum	R\$	6.172,30
EE Virgílio Correia Filho	Nova Mutum	R\$	5.474,00
EE Virgílio Correia Filho	Nova Mutum	R\$	3.888,23
EE José Aparecido Ribeiro	Nova Mutum	R\$	7.500,00
EE José Aparecido Ribeiro	Nova Mutum	R\$	7.998,00
EE Padre Johannes Berthold	Nova Mutum	R\$	7.704,50
EE João Monteiro Sobrinho	Nova Olímpia	R\$	8.000,00
EE Prof.ª Francisca de Souza Alencar	Nova Olímpia	R\$	5.676,80
EE Coronel Vanique	Nova Xavantina	R\$	1.900,00
EE Coronel Vanique	Nova Xavantina	R\$	4.000,00
EE João Alberto	Nova Xavantina	R\$	1.040,50
EE André Antônio Maggi	Novo Mundo	R\$	7.227,64
EE São Pedro Apóstolo	Pedra Preta	R\$	1.500,00
EE São Pedro Apóstolo	Pedra Preta	R\$	7.718,00
EE Prof.ª Eucaris N. da Cunha e Moraes	Poconé	R\$	8.000,00
EE Marechal Rondon	Poconé	R\$	1.708,00

EE Cremilda de Oliveira	Primavera do Leste	R\$	7.500,00
EE Cremilda de Oliveira	Primavera do Leste	R\$	2.584,00
CEJA Getúlio D. Vargas	Primavera do Leste	R\$	1.800,00
EE Padre Onesto Costa	Primavera do Leste	R\$	3.689,00
EE Padre Onesto Costa	Primavera do Leste	R\$	2.870,00
EE Prof.ª Maria Elza Ferreira Inácio	Rondonópolis	R\$	4.650,00
EE Prof.ª Maria Elza Ferreira Inácio	Rondonópolis	R\$	6.580,00
EE Sagrado Coração de Jesus	Rondonópolis	R\$	5.941,00
EE Sagrado Coração de Jesus	Rondonópolis	R\$	4.820,00
EE Daniel Martins Moura	Rondonópolis	R\$	6.000,00
EE Nova Chance	Rondonópolis	R\$	8.000,00
EE Nova Chance	Rondonópolis	R\$	8.000,00
EE Prof. Carlos Pereira Barbosa	Rondonópolis	R\$	6.350,00
EE Prof. Carlos Pereira Barbosa	Rondonópolis	R\$	3.938,00
EE Marechal Dutra	Rondonópolis	R\$	7.000,00
EE Marechal Dutra	Rondonópolis	R\$	6.300,00
EE Dom Wunibaldo Tauller	Rondonópolis	R\$	8.000,00
EE Prof.ª Renilda Silva Moraes	Rondonópolis	R\$	8.000,00
EE Prof.ª Renilda Silva Moraes	Rondonópolis	R\$	4.000,00
EE Prof. Alfredo Marien	Rondonópolis	R\$	8.000,00
EE São José Operário	Rondonópolis	R\$	6.561,00
EE Lucas Pacheco de Camargo	Rondonópolis	R\$	8.000,00
EE Sebastiana Rodrigues de Souza	Rondonópolis	R\$	8.000,00
EE Silvestre Gomes Jardim	Rondonópolis	R\$	8.000,00
EE Silvestre Gomes Jardim	Rondonópolis	R\$	4.000,00
EE Prof.ª Elizabeth F. Magalhães	Rondonópolis	R\$	8.000,00
EE prof.ª Eunice Souza dos Santos	Rondonópolis	R\$	1.500,00
EE Prof.ª Eunice Souza dos Santos	Rondonópolis	R\$	8.000,00
EE Joaquim Nunes Rocha	Rondonópolis	R\$	8.000,00
EE Joaquim Nunes Rocha	Rondonópolis	R\$	8.000,00
EE Odorico Leocádio da Rosa	Rondonópolis	R\$	1.173,15
EE Odorico Leocádio da Rosa	Rondonópolis	R\$	7.793,00
EE Antonio Guimarães Balbino	Rondonópolis	R\$	5.448,00
EE Adolfo de Moraes	Rondonópolis	R\$	6.000,00
EE Santo Antônio	Rondonópolis	R\$	8.000,00
EE José Salmen Hanze	Rondonópolis	R\$	8.000,00
EE André Antonio Maggi	Rondonópolis	R\$	8.000,00
EE N. Senhora Aparecida	Santa Carmem	R\$	7.960,00
EE N. Senhora Aparecida	Santa Carmem	R\$	3.430,00
EE Martiniano Carlos Pereira	Santa Terezinha	R\$	3.090,00
EE Roberval Costa Reis	Santa Terezinha	R\$	5.112,00
EE Nagib Saad	Santo Antonio do Leverger	R\$	8.000,00
EE Santa Claudina	Santo Antonio do Leverger	R\$	3.999,00
EE Maria Arruda Muller	Santo Antonio do Leverger	R\$	6.606,90
EE 15 de Junho	São Jose dos Quatro Marcos	R\$	5.600,00
EE Cleufa Hubner	Sinop	R\$	7.000,00
EE Reneé Menezes	Sinop	R\$	4.000,00
EE Nilza de Oliveira Pipino	Sinop	R\$	4.480,00
EE São Vicente de Paula	Sinop	R\$	7.897,35
CEJA Benedito Santana Freire	Sinop	R\$	1.500,00

CEJA Benedito Santana Freire	Sinop	R\$	7.700,00
CEJA Antonio Casagrande	Tangará da Serra	R\$	8.000,00
EE 13 de maio	Tangará da Serra	R\$	4.479,00
EE Ernesto Che Guevara	Tangará da Serra	R\$	3.610,00
EE Laura Vieira de Souza	Tangará da Serra	R\$	6.679,38
EE Norberto Schwantes	Terra Nova do Norte	R\$	3.878,35
EE Norberto Schwantes	Terra Nova do Norte	R\$	1.418,00
EE 12 de abril	Terra Nova do Norte	R\$	8.000,00
EE 12 de abril	Terra Nova do Norte	R\$	1.500,00
EE Sarita Baracat	Várzea Grande	R\$	7.277,62
EE Porfíria Paula de Campos	Várzea Grande	R\$	8.000,00
EE Marlene M. de Barros	Várzea Grande	R\$	8.000,00
EE Jaime Verrissimo de Campos JR	Várzea Grande	R\$	8.000,00
EE Vanil Stabilito	Várzea Grande	R\$	8.000,00
EE Elmaz Gattas Monteiro	Várzea Grande	R\$	8.000,00
EE Verena Leite de Brito	Vila Bela da S. Trindade	R\$	3.922,10
EE Verena Leite de Brito	Vila Bela da S.Trindade	R\$	6.347,40

POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE MATO GROSSO
COMANDO REGIONAL VI
6º BATALHÃO DE POLÍCIA MILITAR

RELATÓRIO DE VISITA ESCOLAR

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: _____
DATA: _____ HORÁRIO: _____
OCORRÊNCIAS APRESENTADAS: _____
SOLICITAÇÕES DE POLICIAMENTO E/OU OBSERVAÇÕES: _____
RESPONSÁVEL PELAS INFORMAÇÕES: _____
PM RESPONSÁVEL PELA COLHEITA DAS INFORMAÇÕES: _____

POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE MATO GROSSO
COMANDO REGIONAL VI
6º BATALHÃO DE POLÍCIA MILITAR

RELATÓRIO DE VISITA ESCOLAR

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: _____
DATA: _____ HORÁRIO: _____
OCORRÊNCIAS APRESENTADAS: _____
SOLICITAÇÕES DE POLICIAMENTO E/OU OBSERVAÇÕES: _____
RESPONSÁVEL PELAS INFORMAÇÕES: _____
PM RESPONSÁVEL PELA COLHEITA DAS INFORMAÇÕES: _____

POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE MATO GROSSO

COMANDO REGIONAL VI

6ª BATALHÃO DE POLÍCIA MILITAR

RELATÓRIO DE VISITA ESCOLAR

1ª VISITA

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: _____

ENDEREÇO: _____

TELEFONE: _____

NOME DA DIRETORA: _____

TELEFONE: _____

NÚMERO DE SALAS DE AULAS: _____

QUANTIDADE DE ALUNOS: _____

HORÁRIOS DE FUNCIONAMENTO: MANHÃ _____

TARDE _____

NOITE _____

INTERVALOS _____

PROJETOS DESENVOLVIDOS PELA ESCOLA : _____

SOLICITAÇÕES DE POLICIAMENTO E/OU OBSERVAÇÕES APRESENTADAS: _____

RESPONSÁVEL PELAS INFORMAÇÕES: _____

PM RESPONSÁVEL PELA COLHEITA DAS INFORMAÇÕES: _____