

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PÓS-GRADUAÇÃO EM PROJETOS SOCIAIS: FORMULAÇÃO E MONITORAMENTO

VIOLÊNCIA E SEGURANÇA ESCOLAR: MENSURAÇÃO DA CENTRALIDADE DA
CATEGORIA VIOLÊNCIA EM PLANOS DE SEGURANÇA DE TRÊS UNIDADES DA
FEDERAÇÃO BRASILEIRA

FELIPE DE OLIVEIRA E SILVA

UBERLÂNDIA

2020

FELIPE DE OLIVEIRA E SILVA

VIOLÊNCIA E SEGURANÇA ESCOLAR: MENSURAÇÃO DA CENTRALIDADE DA
CATEGORIA VIOLÊNCIA EM PLANOS DE SEGURANÇA DE TRÊS UNIDADES DA
FEDERAÇÃO BRASILEIRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
comissão avaliadora da Universidade Federal de
Minas Gerais para obtenção do título de
Especialista *lato sensu* em Projetos Sociais:
Formulação e Monitoramento.

Orientadora: Profa. Vera Lúcia Nogueira

UBERLÂNDIA

2020

301
S586v
2020

Silva, Felipe de Oliveira e.
Violência e segurança escolar [recurso eletrônico] :
mensuração da centralidade da categoria violência em planos
de segurança de três unidades da federação brasileira / Felipe
de Oliveira e Silva. - 2020.
1 recurso online (67 f.) : pdf
Orientador: Vera Lúcia Nogueiraa.
Coorientador: Davidson Patrício de Novais Novais.

Monografia apresentada ao curso de Especialização em
Projetos Sociais: Formulação e Monitoramento -
Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Filosofia e Ciências Humanas.
Inclui bibliografia

1.Violência. 2.Segurança.3.Escolas. I. Nogueira, Vera
Lúcia. II. Novais, Davidson Patrício de. III. Universidade
Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências
Humanas. IV. Título.



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Departamento de Sociologia
Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha
31.270-901 - Belo Horizonte - MG

ESPECIALIZAÇÃO EM PROJETOS SOCIAIS: FORMULAÇÃO E MONITORAMENTO

ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA DE 2017770846 - FELIPE DE OLIVEIRA E SILVA

Aos vinte dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte, reuniu-se a banca examinadora de defesa de monografia do Curso de Especialização em Projetos Sociais: Formulação e Monitoramento, composta por Orientador: Vera Lucia Nogueira e Davidson Patrício de Novais para examinar a monografia intitulada *“Violência e Segurança Escolar: Mensuração da Centralidade da Categoria Violência em Planos de Segurança de Três Unidades da Federação Brasileira”* de 2017770846 - FELIPE DE OLIVEIRA E SILVA. Procedeu-se a arguição, finda a qual os membros da banca examinadora reuniram-se para deliberar, decidindo por unanimidade pela aprovação da monografia. Para constar, foi lavrada a presente ata que vai datada e assinada pela Coordenadora.

Belo Horizonte, 20 de fevereiro de 2020

Profa. Danielle Cireno Fernandes
Coordenadora do Curso de Especialização em
Projetos Sociais: Formulação e Monitoramento

FOLHA DE APROVAÇÃO

VIOLÊNCIA E SEGURANÇA ESCOLAR: MENSURAÇÃO DA CENTRALIDADE DA
CATEGORIA VIOLÊNCIA EM PLANOS DE SEGURANÇA DE TRÊS UNIDADES DA
FEDERAÇÃO BRASILEIRA

FELIPE DE OLIVEIRA E SILVA

Trabalho de Conclusão de Curso, modalidade especialização, defendido no curso de Projetos Sociais: Formulação e Monitoramento da Universidade Federal de Minas Gerais – aprovado pela banca examinadora, constituída pelos professores:

Profa. Dra. Vera Lúcia Nogueira

Nome do(a) professor(a) indicado para avaliação

Nome do(a) professor(a) indicado para avaliação

BELO HORIZONTE

2020

Em tempos de crise, ataques e desvalorização da educação em nosso país, dedico esse pequeno trabalho a todos aqueles que lutaram antes de mim e continuam lutando por uma educação de qualidade para as próximas gerações.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A Universidade Federal de Minas Gerais por abrir a oportunidade de voltar aos muros acadêmicos, estudar e pesquisar.

Aos professores por compartilharem seu conhecimento e experiência.

Aos tutores por nos suportarem e, por vezes, entenderem nossas frustrações.

A orientadora, Dra. Vera Lúcia Nogueira que com muita gentileza me conduziu nessa pesquisa.

Aos amigos que acompanharam e me apoiaram nas trajetórias e viagens de minha cidade até a capital mineira, por vezes doente, por vezes cansado.

Aos colegas de curso Daniane e Miguel, parceiros de trabalho desde os momentos iniciais.

Aos meus filhos, Inácio e Brunno, cada qual sendo uma razão para que eu dê um passo a cada dia.

RESUMO

A presente monografia debruça-se sobre o tema da segurança escolar. Com vistas a problematizar o modo como este tema tem sido abordado pela literatura e pelo Poder Público, o objetivo desta monografia é realizar uma análise da proposta de segurança adotada em três estados brasileiros. A hipótese que orientou este trabalho é a de que a construção de planos de segurança escolar se dá com a centralidade da categoria Violência. Para isso, realiza uma análise documental do Plano de Segurança Escolar de três estados brasileiros, a saber: Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Espírito Santo. Para isso, recorreremos às técnicas de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), bem como à aplicação de uma metodologia estatística, especialmente de testes estatísticos (paramétricos e não paramétricos), como o teste de normalidade de Shapiro-Wilk, o teste de Kolmogorov-Smirnov e o teste de Wilcoxon.

Palavras-chave: violência; segurança escolar; gerenciamento de crises;

ABSTRACT

This monograph study focuses on the topic of school security. In order to problematize the way in which this theme has been approached by literature and by the Public Power, the objective of this monograph is to carry out an analysis of the security proposal adopted in three Brazilian states. The hypothesis that guided this work is that the construction of school security plans occurs with the centrality of the Violence category. For this, we perform a documentary analysis of the School Security Plan of three Brazilian states, namely: Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro and Espírito Santo. Also, we resort to Content Analysis techniques (Bardin, 2011), as well as the application of a statistical methodology, especially statistical tests (parametric and non-parametric), such as the Shapiro-Wilk normality test, the Kolmogorov-Smirnov's test and the Wilcoxon test.

Keywords: violence; school safety; crisis management;

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Esquema hierárquico de equipe	32
Figura 2: Gráfico de dispersão das categorias por página - OBJETO 1.....	40
Figura 3: Gráfico de dispersão das categorias por página - OBJETO 2.....	42
Figura 4: Gráfico de dispersão das categorias por página - OBJETO 3.....	43

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1: Resultado da metragem contextual dos três objetos	38
Tabela 2: Resumo estatístico das variáveis selecionadas no OBJETO 1.....	40
Tabela 3: Teste Wilcoxon sobre as variáveis do OBJETO 1	41
Tabela 4: Resumo estatístico das variáveis selecionadas no OBJETO 2.....	41
Tabela 5: Teste Qui Quadrado no OBJETO 2	42
Tabela 6: Resumo estatístico das variáveis selecionadas no OBJETO 3.....	43
Quadro 1: Ficha-resumo de identificação dos objetos	37
Quadro 2: Síntese de Operações - OBJETO 1.....	46
Quadro 3: Checklist do OBJETO 1	48
Quadro 4: Síntese das categorias apresentadas no OBJETO 2	50
Quadro 5: Checklist do OBJETO 2	52
Quadro 6: Checklist do OBJETO 3	55

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – VIOLÊNCIA, TIMES E SISTEMAS DE COMANDOS.....	16
1.1 Introdução ao fenômeno da Violência.....	16
1.2 Violência Escolar: panorama internacional e brasileiro	18
1.3 Violência Escolar: fragmentação da violência e situações de crise.....	24
1.4 Times de Gerenciamento de Crises e Sistema de comando de Incidentes	28
CAPÍTULO 2 – CENTRALIDADE DA CATEGORIA VIOLÊNCIA EM PLANOS DE SEGURANÇA ESCOLAR	36
2.1 Apresentação dos planos de segurança escolar	37
2.2 Métrica das categorias	38
2.3 Análise de conteúdo e estrutura dos planos.....	44
2.3.1 Análise do OBJETO 1	45
2.3.2 Análise do OBJETO 2	48
2.3.3 Análise do OBJETO 3	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS	59
APÊNDICES	64
Apêndice a: Levantamento de pesquisa sobre “Segurança Escolar” no BDTD.....	64
Apêndice b: <i>Template</i> de análise dos planos	65
ANEXOS	66
Anexo 1: Figuras-exemplo da diagramação do OBJETO 3	66

INTRODUÇÃO

A presente monografia debruça-se sobre o tema da segurança, vale dizer, a segurança escolar. Mais especificamente, nos interessa compreender como as categorias violência e segurança escolar se relacionam e vieram sendo trabalhadas pela literatura, sobretudo quando formam os planos de segurança escolar.

Ao passo que o conceito de segurança escolar parece óbvio pela significação dos termos, a nós parece necessitar de desdobramentos. A noção de segurança é multifacetada, pois ela não é universal. Ela carece de um predicamento para que se delineie e tenha, então, conteúdo. Por isso é comum escutarmos os termos segurança escolar, segurança pública, segurança alimentar, segurança informacional, segurança do trabalho, segurança humana, dentre outras.

Como apontam Krause (1998) e Azevedo (2008, p.1-2), o conceito de segurança por si só “é vazio de significado, adquirindo sentido, somente, a partir do momento em que existe um objeto a ser assegurado, de maneira que as mais diferentes abordagens teóricas podem lhe imprimir um significado peculiar, em concordância com seus marcos conceituais específicos”.

Grosso modo, as primeiras garantias conceituais de segurança se remetem aos debates filosóficos, mais emergentes entre os contratualistas e jusnaturalistas (NUNES e BUENO, 2016), em que a segurança se torna pilar para a existência de um contrato social para constituição a vida em sociedade. A partir daí, tornou-se habitual o conceito tradicional de segurança: “centrado no Estado, na sua soberania e integridade territorial, pressupõe que a segurança é conquistada na medida em que se fortalece a sua capacidade militar” (OLIVEIRA, 2009, p.68). Isto posto, o desdobramento de segurança adotado neste trabalho é o de Segurança Escolar, ou seja, quando falamos em Segurança Escolar estamos falando da garantia e manutenção de condições para que a instituição escola consiga cumprir seu papel.

O interesse pelo tema e objeto da pesquisa não são aleatórios. Existe, por parte do pesquisador, inquietações e angústias tocantes a essa esfera. Ele é professor de educação básica (ensino médio) da rede de ensino público estadual do estado de Minas Gerais, cidade de Uberlândia, há cerca de sete anos, atuando em diversas escolas na disciplina de sociologia e, ao longo dos anos, começou a observar como o ambiente escolar vem fomentando uma situação de insegurança. Tais inquietações foram, no ano de 2019, acentuadas após o episódio brasileiro conhecido como “Ataque de Susano”, situação em que dois jovens entraram numa escola e

iniciaram uma série de massacres e mortes numa escola pública no município de Susano (SP) usando armas de fogo e machados (BBC NEWS, 2019).

Além dos eventos cotidianos e externos, por lecionar majoritariamente em escolas de periferia, também presenciou ocasiões de invasão escolar, violência e brigas dentro e fora da escola e conflitos entre sociedade e estado, como o do Assentamento Glória, tido como o maior assentamento urbano do Brasil e que impacta diretamente a região em que o pesquisador é docente¹.

A partir daí, foram surgindo várias indagações sobre a segurança escolar. Seria o espaço escolar um ambiente seguro? O que diz a bibliografia sobre a segurança escolar? O que fazer caso o fenômeno de Susano se repita na nossa escola ou em outros lugares? Quais as medidas que a escola possui para diminuir os impactos desse fenômeno? Porque, em momentos de pânico, não há protocolos claros a serem seguidos no ambiente escolar? Há legislação ou documentação que informe, padronize ou oriente a comunidade escolar como agir nesses casos de tragédia? Se a escola se preparasse, treinasse rotinas e executasse medidas de evacuação racionais, os danos poderiam ser reduzidos? Essas e outras indagações foram cruciais para a definição do tema dessa pesquisa.

Assim, um primeiro passo para compreender o quão o tema é debatido foi realizar uma busca pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) pela expressão: “Segurança Escolar”². A pesquisa retornou um número de 2.176 resultados, o que, à primeira vista, indicaria uma relevância e uma produção constante sobre o tema. Contudo, ao observar as temáticas dos trabalhos e as palavras-chave a eles associadas, um novo panorama se coloca. Os trabalhos não se debruçam sobre a temática da segurança escolar “em si”, mas tangenciam o tema.

Os três principais indicadores da pesquisa foram, com percentual de filtro entre os dez primeiros e percentual do total de termos: Alimentação Escolar (11,14% - 1,04%), Segurança do Trabalho (10,86% - 1,01%) e Segurança do Paciente (10,86% - 1,01%). Os termos “Segurança Pública” e “Políticas Públicas” aparecem em quarto e quinto lugar, respectivamente, sendo responsáveis por menos de 1% dos termos. Nota-se, portanto, que quando se fala em segurança escolar, a segurança quanto à alimentação escolar é o foco dos trabalhos e, por mais que esperássemos que a violência fosse a palavra-chave mais apontada, ela só aparece em décimo

¹ Para maiores desdobramentos sobre a realidade e problemas sociais característicos da macroárea de ocupação, c.f. Souza (2016) e Dias (2017).

² A metodologia aplicada para o mapeamento do levantamento foi a importação do resultado das buscas em formato Javascript Object Notation, importação para o Microsoft Excel, desmembramento de todas as palavras-chave (2587 palavras) e consolidação percentual das dez palavras-chave mais citadas em Teses e Dissertações. Para mais, cf. apêndice a.

quarto lugar, sendo responsável por 0,44% dos termos quando o termo analisado é isolado. Quando aglutinamos os diversos tipos de violência (violência de gênero, violência escolar, violência policial, etc.), ela se apresenta como um elemento relevante, totalizando 1,01% dos casos.

Isto posto, para fins metodológicos e pautando-se pelos dados compilados considerou-se que a pesquisa sobre a segurança escolar possui um aspecto lacunar pois, a preocupação com a segurança de Alimentação Escolar no Brasil, bem como a questão da Violência são apenas dois, dos múltiplos aspectos que possam garantir a segurança na escola. Ainda, por uma questão de escolha metodológica, descartamos o tema da Alimentação Escolar, Segurança do Trabalho e Segurança do Paciente, restando iniciar as investigações da pesquisa sobre Violência e Políticas públicas. Contudo, problematizou-se mais uma vez o tema da segurança escolar pois, parte-se da hipótese que os planos de segurança dão centralidade para a categoria violência. Porém, esta não é o único problema para a segurança escolar, ou seja, resolver o problema da violência não necessariamente garantiria uma escola segura.

Ponderamos que as medidas tomadas acerca da segurança escolar estejam se pautando no pilar da “violência” como se fosse a única variável relacionada ao fenômeno. Tal hipótese, a ser testada nessa monografia, se pautará pelo estudo bibliográfico referente ao tema da violência, de planos de segurança, de políticas públicas, de situações de risco e crise em âmbito escolar e análise documental em três planos de segurança escolar de estados distintos no Brasil.

Assim, diante da ausência de produção numericamente significativa e evidente sobre a temática da Segurança Escolar, aliada à realidade vivenciada pelo pesquisador e interesse pela área, a partir de uma hipótese de que a segurança escolar vem sendo pensada em torno da categoria violência apenas, o objetivo desta monografia é realizar uma análise de proposta de segurança adotada em três estados brasileiros.

Tais propostas estão consolidadas em documentos dos estados do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e do Espírito Santo e não são ao acaso. Segundo Böhn (2017), a média nacional de violência nas escolas públicas brasileiras, entre alunos, é de 71%, de modo que o estado do Rio Grande do Sul apresenta incidência de 52%, Rio de Janeiro 74% e o do Espírito Santo 68%. Assim, os estados marcam exemplos de abaixo e acima da média, permitindo assim a comparação.

Não obstante, num primeiro momento pensou-se em realizar a pesquisa com medidas de segurança adotadas no estado de Minas Gerais, porém, de imediato não se encontrou documentos ou normativas que não a de tentativas do estado, por meio de notícias, de propostas de políticas

públicas para reduzir a violência escolar. O mais próximo de medida efetiva diz respeito à proteção e apoio ao professor *após* a agressão sofrida, conforme Lei nº 22623 DE 27/07/2017. Esta lei estadual estabelece medidas e procedimentos para os casos de violência contra profissionais da educação ocorridos no âmbito das escolas públicas estaduais no Estado de Minas Gerais. Mesmo sendo um avanço, posto que tipifica os casos de violência e protege os profissionais da educação, ela por si não constitui um documento ou instrumental de condutas em momentos em que está acontecendo a crise, apenas após ela.

Inclusive, a pesquisa teve um curto prazo de tempo para sua realização (cerca de 1 mês), o que implicou em tomadas de decisões por métodos e metodologias viáveis para o prazo de tempo. Assim, a análise documental de três planos de segurança escolar em estados distintos da federação brasileira é o alcance permitido pelas condições de pesquisa, ainda que, de início, a pesquisa almejasse mais. E quando dizemos que a pesquisa tinha um horizonte maior é porque entender como se estruturam normativas e protocolos para garantir a segurança escolar é de suma importância para evidenciar, conforme realizamos aqui, que outros elementos que não apenas o da violência são fundamentais para uma segurança, de fato.

Destarte, para a análise de conteúdo documental adotamos a metodologia proposta por Ander Egg (1978) e Bardin (2011) para definição das categorias presentes nos documentos analisados. De posse dos dados, lançamo-nos a realizar testes estatísticos para mensurar o comportamento as categorias coletadas tais como os testes de Shapiro-Wilk, Kolmogorv-Smirnov e Wilcoxon (MORETIN e BUSSAB, 2004), para, finalmente, partir para uma análise qualitativa dos dados nos valendo de princípios hermenêuticos (WEBER, 2008; GEERTZ, 2008)

Este documento, portanto, foi estruturado com esta introdução, dois capítulos, e as considerações finais. O Capítulo 1 foi destinado a problematizar um pouco do foco que a literatura brasileira dá para a violência escolar, sua conceituação e problematização. Em seguida, recorre-se à literatura internacional, sobretudo em lugares em que a segurança escolar é uma preocupação das políticas públicas, buscando compreender a visão que se tem dos momentos de crise que colocam em xeque a segurança escolar. Ainda no Capítulo 1, apresentamos como outros cenários trabalham com os conceitos de formação de times de gerenciamento de crises e organização sistêmica da cadeia de comandos quando acontece a crise escolar.

O segundo capítulo traz a análise métrica, estatística e mapeamento documental do material coletado (planos de segurança escolar do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Espírito Santo), com

as aproximações e distanciamentos no foco dado nos planos. Discutimos os procedimentos para a análise documental, extraímos as informações dos documentos e rodamos alguns testes estatísticos para mensurar a importância das categorias analisadas, buscando responder positiva ou negativamente à hipótese inicial da pesquisa: de que os planos de segurança se estruturam centralizando a categoria violência em suas formulações.

CAPÍTULO 1 – VIOLÊNCIA, TIMES E SISTEMAS DE COMANDOS

Esse capítulo é voltado para a revisão da literatura levantada acerca da questão da violência, planos de contingência ou mitigação, times de gerenciamento de crises, respostas a crises e sistemas de comando de incidentes.

Essa revisão não pretende dar conta de todas as lateralidades que é o fenômeno da violência, mas sim de um breve levantamento sobre o tema possível nas condições da pesquisa. A categoria é de importância pois, como partimos da hipótese de que ela ocupa papel de centralidade nos planos de ação na Segurança Escolar, não podemos nos furtar ao debate.

1.1 Introdução ao fenômeno da Violência

A palavra Violência, etimologicamente, tem sua origem no latim como derivação do adjetivo “*violentum*”, sendo formada pelos radicais *viol* (tratar com violência, violar) e *vis* (energia, poder, força). Contudo, como substantivo, guarda muitas possibilidades de significados. Ela pode indicar um fenômeno natural ou social, bem como varia de concepção “no tempo e no espaço, segundo os padrões culturais de cada grupo ou época, e são ilustradas pelas dificuldades semânticas do conceito” (PAVIANI, 2016, p.8).

Como aponta Nascimento (2014, p.212), “a questão da violência não é um tema atual. A vida em sociedade foi sempre marcada pela violência e, neste passo, não se pode esquecer que ela foi até mesmo uma das formas encontradas para a sobrevivência” da nossa espécie. Ao longo dos tempos, registros de violência ficaram marcados das mais diversas maneiras.

Na Antiguidade, egípcios atiravam condenados aos crocodilos do rio Nilo; O código Hamurabi, na Babilônia, descrevia cenas violentas de acordo com a lei de talião; Assírios, Romanos e Gregos registraram o deleite da violência nas batalhas, por vezes entretenimento (PALMA, 2011). A Idade Média, principalmente europeia, não foi menos violenta e ocupava espaço em todos os estratos sociais. Do campo, destacam-se as guerras camponesas ou *jacqueries*; do clero, os massacres de conquistas em nome das cruzadas; nas cidades, os conflitos pela sobrevivência, o embate com nobres e burgueses, passando legitimação do poder econômico e religioso. (CHEVITARESE, 2002, p.101-102).

Uma mudança passa a ocorrer, segundo Nascimento (2014), a partir do Renascimento. Nesse período “houve um processo civilizador, na verdade iniciado na Idade Média, com o rompimento da estrutura da sociedade medieval, ocorrendo a expansão do poder dos reis, a ascensão da burguesia com o comércio e o aparecimento da classe operária” (NASCIMENTO, 2014, p.215). A partir daí, percebe-se que as normas de convívio social passaram a ser gerenciadas pelo Estado e este monopolizando a violência (WEBER, [1919]2015), tornando o seu uso mais racional, menos impulsivo e controlável.

Ainda sobre o papel histórico da violência, Marx e Engels observaram que a violência é um meio para a emancipação humana sendo, portanto, “um meio legítimo nas relações entre as nações, além de um elemento constituinte de todas as formas de governo e o Estado um instrumento de violência da classe dominante” (NASCIMENTO, 2014, p.2016). Assim, a violência vai se tornando uma forma política de organização social contemporânea, e isso vai ao encontro dos avanços promovidos por Hanna Arendt, para quem a violência é um meio ou instrumento de coação de uma autoridade e é por esta autoridade utilizada quando há ameaças de perda de poder ou de transformações nas relações hierárquicas pré-estabelecidas (ARENDRT, 1970, p.43).

Entretanto, a Violência não possui apenas uma face histórica. Assim como anunciamos que o fenômeno da Segurança precisa de um predicativo para se orientar, de forma análoga, a Violência é um fenômeno que pode ser mais bem observado em recortes e fragmentações. Como aponta Odalia (1991), por exemplo, a violência *de classe* é observada no espaço urbano arquitetônico, pela diferença dos bairros sofisticados em contraposição às favelas, cada qual com uma arquitetura própria. No passado, os bairros sofisticados buscavam ganhar, em sua arquitetura, o espaço externo, por meio de jardins, espaços amplos, garagens robustas. Hoje, esses mesmos lugares se comportam para uma introspecção estrutural: valorizam-se pelo o que é interno, muram-se, buscam a segurança e a defesa.

É notório que a violência está presente, concomitantemente, senão em todas, na maior parte das instituições sociais, podendo ser observada desde a esfera religiosa, regras jurídicas, valores morais, trocas econômicas, meios políticos, ambientes escolares, dentre outros. Suas formas exprimem o caráter das instituições, tais como a violência jurídica representando o papel das instituições jurídico-políticas, a repressão física por parte do estado, ou até mesmo os efeitos provocados pela violência religiosa.

Assim, pensamos a violência como aquela conduta que traz consigo o caráter social de sua constituição, ainda que também se possa exprimir de maneira pessoal e individual, e que se vale do uso intencional da força física ou poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, perturbação do desenvolvimento ou até mesmo a privação de direitos e liberdades (KRUG et. al., 2002).

1.2 Violência Escolar: panorama internacional e brasileiro

Nesse sentido, pensar a violência escolar é pensar a violência como um fenômeno social que se manifesta na esfera da educação e, mais especificamente, na materialização que aglutina os processos de educação: o ambiente escolar.

Muitos são os estudos sobre violência escolar no Brasil e no mundo. Nos Estados Unidos da América, vimos surgir pesquisas sobre violência e contenção da violência escolar principalmente pela eclosão de *riots*, ou seja, tiroteios e massacres, cujo alvo são os membros da comunidade escolar. Em geral, os estudos que tentam compreender a violência atribuem sua existência a causas psicológicas quando, no máximo, faz uma incursão no campo comportamental ou psicologia social (LEARY, KOWALSKI, SMITH, e PHILLIPS, 2003).

Assim, ao se pensar ou atribuir a conduta violenta contra o ambiente escolar como um fenômeno da individualidade, ou casos isolados, a alternativa dada foi um aumento na regulamentação e medidas legais/punitivas, aumentando a sensação de controle e sufocamento do ambiente escolar.

A estrutura física foi a primeira a ser transformada, passando a incluir detectores de metais nas entradas da escola, câmeras de segurança, limite e controle de acesso às áreas escolares, carteirinhas de identificação, controle de visitantes, dentre outros (ADDINGTON, 2001, p. 5). Contudo, novos indícios de que o fenômeno não podia ser entendido como algo isolado ao indivíduo, juntamente com o incremento e repetição dos casos de violência escolar, sobretudo com mortes, lançaram as pesquisas a evidenciar a questão do *bullying*, da aceitação social, as dificuldades de interação social, dentre outros. A partir daí, as propostas de intervenção passaram a ser de ordem social, mais voltadas para a agregação, inserção e aceitação dos jovens junto à comunidade, evitando assim seu isolamento (JENNINGS et. al., 2011).

Enquanto ao redor do mundo a violência escolar chocava pelas mortes que causavam por apresentar uma mudança súbita das normas sociais e morais estabelecidas, no Brasil a violência escolar foi ganhando rumos diferentes e passando por estágios distintos daqueles evidenciados nas primeiras preocupações internacionais sobre a violência escolar.

Como apontam Sposito (2001), Gonçalves e Sposito (2002) uma das formas de observar a questão da violência escolar é observar os processos de desenvolvimento político que sucederam os anos de redemocratização a partir da década de 1980.

A população brasileira já trazia consigo uma antípoda do período militar em que a violência perpetrada pelo estado causava temor e, ao mesmo tempo, o espaço escolar sob a batuta militar se apresentava como um espaço de disciplina e ordem, não abrindo espaço para a violência, vale dizer, uma violência visível.

Nessa época, já havia uma demanda da população para se debater com o poder público a questão da segurança, melhor escolarização e educação para o povo, colocando o espaço escolar como protagonista para superar os dolorosos anos de intervenção militar.

De pronto, evidenciou-se uma discrepância entre as instituições mais centrais e periféricas. Essas últimas, ao mesmo tempo vítimas da mídia, eram alvos da opinião popular que as associavam com o crescente narcotráfico das periferias e favelas, sendo vistos como verdadeiros nichos de desordem. Isso era corroborado pela divulgação das imagens do patrimônio público depredado, tão marcante nas escolas precárias e, novamente, havendo responsabilização da população e do narcotráfico como fontes dessa depredação, sem apontar que, naquele momento, a precariedade também era fruto de anos de ausência de investimento e cuidados com as instituições por parte do poder público.

Assim, em um primeiro momento, há uma preocupação com a violência voltada para depredação do patrimônio público. As comunidades periféricas se veem no meio do embate do estado com o narcotráfico e, as escolas, representando o caos que se instaura no final da década de 1980, passam a ser avaliadas pela sua estrutura e nível de depredação. As propostas para superar esse panorama foi um ataque em dois eixos, sendo um de políticas públicas voltadas para manutenção do equipamento e mobiliário e outro voltado para conscientização da população quanto à adequação de uma moral e costumes que não necessariamente condiziam com a realidade da periferia e dos morros.

Contudo, adentrando a década de 1990, o clima de insegurança escolar já estava posto e ia se acentuando pela nova configuração que se colocava: o crime estava se organizando e o narcotráfico passava a dominar as comunidades. Ao mesmo tempo, crescem os casos de homicídio e violência no ambiente escolar, concomitantemente a uma mudança no paradigma juvenil que apresentava sinais de uma rápida adultização dos jovens, levando-os a romper com barreiras do mundo da infância, forçando-os ao comportamento da maturidade (SPOSITO, 2001).

É interessante notar que, até então, as medidas educacionais vigentes trataram a questão da violência escolar como um caso de segurança pública. Ou seja, a década de 1990 e o início dos anos 2000 ficam marcados pela presença da polícia dentro dos muros da escola ou em seu redor, evitando que os jovens e estudantes fossem cooptados pelo narcotráfico ou que promovessem violência orientadas por rixas pessoais, lutas por territórios ou “bocas”³. Ao mesmo tempo, também se evidenciava a violência causada pelo estado e o medo que a presença policial causava no ambiente escolar (ZALUAR e LEAL, 2001). Nesse momento, as propostas progressistas de correção da educação e espaço escolar por meio de novos modelos de sociabilidade e socialização cedem à tentativa de combate da violência com mais violência, controle e até mortes.

Interessante destacar que, naquele momento, não se questionava as formas de sociabilidade entre os alunos. Inclusive, a própria discussão sobre as formas de sociabilidade não fazia parte do *mainstream* e eixos principais de discussão teórica. A violência era vista mais pelos seus efeitos e consequências, sendo um reflexo das desigualdades sociais iminentes de uma sociedade cindida em classes, que se apresentava na forma de depredação do patrimônio público. Não se pensava essa violência como um fenômeno multifacetado de novos padrões de sociabilidade e relações com o espaço público e com outros indivíduos no espaço público, que rompiam com os modelos de sociabilidade comuns, pois não se enquadravam nem no modelo de sociabilidade comunitária, tampouco no modelo de sociabilidade societária⁴.

Como aponta Sposito (2001), a partir dos anos 1990 começaram os indícios de uma violência mais personalizada sobretudo entre os estudantes. A violência passa, para além das questões de depredação de patrimônio, a se voltar para agressões verbais e físicas entre os

³ As “bocas de fumo” são expressão consolidada no imaginário social e definida por ser “uma área com becos, em ruas estreitas ou não asfaltadas que dificultam a atuação da polícia, mas que está dentro de uma área central dentro da zona de influência do tráfico de drogas naquele local” (COUTO, 2012)

⁴ A referência aos modelos aqui indicados são os desdobramentos de Ferdinand Tönnies quanto ao desenvolvimento de laços de sociabilidade em relações *gemeinschaft* (comunidade) e *gesellschaft* (sociedade). Para mais, c.f. Tönnies,

estudantes. Ainda que não sejam, em sua maioria, com intuito de retirar a vida, mas sim como um reflexo de uma sociabilidade violenta. Com a disseminação dessas práticas violentas dos alunos no final da década de 1990, surge a necessidade de se investigar também essa mudança no padrão de violência. Se antes a violência tinha como alvo o mobiliário e patrimônio escolar, agora passa a ter os sujeitos como alvo. A violência passa a ser interpessoal e agrava a situação de insegurança na escola pois, juntamente com a questão da depredação do ambiente escolar, o espaço escolar passa a ser palco das disputas pessoalizadas de território, sobretudo nas áreas periféricas, em que ocorre, concomitantemente, a expansão do narcotráfico.

Se, de um lado, o narcotráfico expande o seu território para dentro das escolas, cooptando alunos-agentes ou criando domínio nos arredores do ambiente escolar, ele não é o único que passa a disputar esse território e a trazer violência. Sob o manto de paladinos, alguns representantes religiosos passam a ingressar nos espaços escolares também de forma violenta, ainda que não física. As teologias que pregam prosperidade acabam por propor possibilidades de construção de um sentimento de comunidade, segurança e salvação para pessoas já em situação de fragilidade quanto à segurança, porém com a condicional de fidelização da fé e execução das práticas e ritos religiosos. Quando não são os grupos religiosos que lutam por ocupação do espaço escolar, há uma invasão de terceiros com pautas próprias, tais como instituições privadas com ofertas de cursos, profissionalização, promessas de ingresso no mercado de trabalho, que acabam por se valer do espaço escolar também como plataforma econômica ou política (ESPOSITO, 2001, p.95).

Assim, o espaço escolar vai se delineando como espaço primordial da violência física, moral, intelectual e simbólica. Começa-se a consolidar a ideia de que na escola pública “pode-se tudo”, ou seja, é um espaço visto como campo de possibilidades em que se disputa clientela para as mais diversas finalidades, deixando as do ensino-aprendizagem em segundo plano. No processo de consolidação desse cenário, outros elementos dão contornos da violência no ambiente escolar pois, como aponta Cardia (1997 apud SPOSITO, 2001, p. 96) há lateralidades diferentes na percepção de violência pois, nas áreas onde há homicídios ou mortes constantes, seja em virtude da violência interna ou externa, entre narcotráfico e estado, entre gangues e comunidade, o clima de medo invade a rotina escolar. Noutro contorno, onde não há homicídios, onde a morte não é uma constante no cotidiano, onde não se estouram crises de violência, há uma naturalização da violência, principalmente nos casos de violência simbólica ou introjetadas pela família. Nesse escopo, o ambiente escolar é violento porque o interior das famílias é violento e passa-se a

naturalizar as agressões que ocorrem de pais para filhos, a reprodução dessa violência dos filhos entre si e com outros estudantes.

Outro cenário em que a violência ganha contornos que podem eclodir em momentos de crise é o da escola heterogênea. Nesse tipo, estão as escolas que recebem indivíduos de diversas regiões da cidade, por vezes com clientela contrastante, revelando situações de estigmatização que culminam em violência moral e simbólica. Nesse âmbito, determinados grupos de estudantes acabam por buscar distinção por capital econômico ou simbólico (BOURDIEU, 2005, 2013) e, uma vez que se colocam como estabelecidos⁵, passam a não reconhecer os outros e atribui a eles características que são, socialmente, estigmas ou marcas do espaço em que vivem, tais como periferias, bairros pobres, zonas de conflito e violência, gerando uma marca na constituição escolar que remete à violência, bandidagem, degeneração, dentre outros atributos negativos. Aqueles que não são estabelecidos, ou seja, não fazem parte do grupo consolidado ou valorizado na escola (ELIAS e SCOTSON, 2000) acabam por, de fato, incorporar esses atributos negativos como um elemento de defesa e superação (GOFFMAN, 1975), reafirmando-se como violentos e transgressores bairros periféricos, fazendo questão de serem associados ao narcotráfico ou às práticas de criminalidade, reforçando os contornos e tensões sobre o perfil violento do ambiente escolar.

Corroborando com esse cenário, a pesquisa de Camacho (2000 apud SPOSITO 2001) aponta que essa distinção social dentro da esfera da violência não é apenas em escolas públicas. Percebe-se também que nas escolas particulares ou de elite, os alunos estão acostumados com certo padrão de tratamento e são descontentes com a interação mantida com os professores que, geralmente, pertencem a estratos sociais e econômicos mais baixos que os próprios alunos. Assim, os alunos utilizam-se de novas práticas de agressão, sobretudo verbais, como dissimulação, olhares condenadores, fofocas e similares, para agredir seus tutores. Entre si, esses alunos de elite tendem a gerar, também, grupos de estabelecidos que exercem violência sobre outros grupos marcados por estigmas sociais tais como negros, homossexuais, alunos gordos, feios etc. Em contrapartida, estes últimos, quando não isolados pela dinâmica de desmoralização executada pelos grupos de distinção e prestígio, tendem a se reunir para praticar agressões verbais ou físicas como forma de defesa.

⁵ O termo “estabelecidos” cunhado por Elias e Scotson (2000, p.22) prevê “um grupo tem um índice de coesão mais alto do que o outro e essa integração diferencial contribui substancialmente para seu excedente de poder; sua maior coesão permite que esse grupo reserve para seus membros as posições sociais com potencial de poder mais elevado e de outro tipo, o que vem reforçar sua coesão, e excluir dessas posições os membros dos outros grupos.”

Ainda nesse campo da ação de indivíduos ou grupos, outra razão para a existência da violência escolar está na incorporação da noção de anti-civilidade, ou seja, na idealização de que ultrapassar os limites de aceitação social com a segurança de sua permissividade não geraria nenhum ônus para os perpetradores da violência, uma vez que não há controle ou instituições que inculquem nos jovens e público escolar valores consolidados por outras gerações.

Como aponta Sposito (2001), a complexidade da pesquisa sobre violência no Brasil está intrinsecamente ligada à questão da violência social, sobretudo nas cidades grandes e onde a interação social é mais intensa ou seja, quanto maior a quantidade e intensidade de relações e contatos sociais, mais a violência na escola aparece como reflexo da violência social causada pelas mais diversas lateralidades da vida. Por isso, há de se considerar que enquanto houver um alto índice de violência na sociedade haverá um alto índice de violência na escola, tornando-a um barril de pólvora cuja ignição pode ser a mais simples faísca do conflito social cotidiano. Assim, é importante que se pense a escola como um espaço onde essa violência é um fato dado, indo na contramão de visões idealizadoras do espaço escolar como harmônico e isento de conflitos, visões estas que fingem não existir o fenômeno da violência.

Como até aqui exposto, o debate sobre violência escolar no Brasil não é novo. Há muito se debate sobre a violência no âmbito escolar, sendo foco de estudos acadêmicos, demandas da iniciativa privada e de interesse da população civil em geral. O estudo de Sposito (2001, p.88) mapeou dois grandes grupos de estudos voltados para a violência escolar. O primeiro traz investigações experimentais e tentativas de diagnosticar o problema da violência em um âmbito mais local ou geral, tentativas estas geralmente empreendidas pelo poder público e associações. O segundo, em âmbito de pesquisa acadêmica em pós-graduações, aponta para uma concentração do tema na área das Ciências Sociais, com pouca produção na área da Educação. Contudo, a autora ressalta que não há, até então, esforços do Poder Público na segunda metade do século XX para investigar a causa do fenômeno, ficando atrelado muito mais a um perfil de juventude, transgressora, como protagonistas ou vítimas.

Assim, a produção de cientistas como Sposito (2001), Zaluar e Leal (2001) foram de suma importância para compreendermos a trajetória do fenômeno de violência no Brasil e sua interface com a escola. Contudo, novas produções foram realizadas e é importante compreendermos como esse fenômeno da violência social em geral foi se transformando em relação à violência escolar.

1.3 Violência Escolar: fragmentação da violência e situações de crise

Como vimos, principalmente, o trabalho de Spósito (2001) trouxe uma síntese do progresso da violência relacionada à escola até o início dos anos 2000. Contudo, de lá para cá, as pesquisas sobre violência foram se especializando em recortes. Assim, dessa violência social que se transpôs para a escola, pode-se pensar em *Violência de classe*, *Violência de gênero*, *Violência psicológica*, *Violência Patrimonial*, *Violência Moral*, dentre muitas outras que, apesar de recortes distintos, possuem um denominador em comum: Violência. Podemos transpor a lógica de fragmentação do fenômeno da violência para um recorte específico e que aqui nos é particularmente caro: a *Violência Escolar*.

Por isso, trabalhos mais recentes como o de Silva (2019) apresentam sua relevância para nossa pesquisa pois, sendo um trabalho atual, conseguiu mapear cinquenta teses e dissertações que abordam o problema da violência escolar, dos quais a maioria são específicos na classificação dos tipos de violência presentes na escola. Os tipos de violência que marcam presença nas pesquisas são a violência intrafamiliar, violência física, violência psicológica/emocional (geralmente na forma de bullying), violência simbólica, violência patrimonial e violência de gênero (SILVA, 2019, p.14).

Vemos, portanto, que há uma fragmentação das práticas de violência no ambiente escolar e que, não necessariamente, são oriundas da instituição e das práticas de ensino (ainda que o possam ser, como veremos mais adiante). A violência intrafamiliar envolve pessoas com laços afetivos, geralmente de cunho doméstico e é apontada por Giordani (2015, p.43) como uma das maiores causas de vitimização sobre indivíduos do sexo masculino, apresentando taxas maiores de ocorrência, inclusive, que da própria violência sofrida na escola. Ela é caracterizada por “maus-tratos, e acontece sempre no contexto de uma relação de responsabilidade, confiança ou poder, implicando violência física, emocional e/ou sexual, além da negligência e da exploração, e oferecendo dano real ou potencial à saúde, à sobrevivência, ao desenvolvimento ou à dignidade da criança e adolescente vítima” (GIORDANI, 2015, p.15).

A violência física, no ambiente escolar, tem sua gênese geralmente no ensino fundamental e entre estudantes de 12 a 14 anos, momento em que o desenvolvimento bio-físico-emocional das crianças e adolescentes os fazem buscar por identidade e autoafirmação, geralmente recorrendo à violência (SILVA, 2019, p. 14). Ao passo que a violência verbal, na forma de preconceito, bullying e outras formas de violência moral, são mais incidentes nos estudantes do Ensino Médio. Os alunos

“do Ensino Médio não falam muito sobre situações de violência física, mas sim sobre preconceitos entre os colegas. Os professores relataram perceber grande incidência de violência verbal entre os alunos, inclusive, já naturalizada pelos adolescentes” (GIORDANI, 2015, p. 28).

O próprio bullying, em si, aparece como uma categoria exclusiva de violência concomitante às demais. Em geral, o bullying é “conhecido como atos violentos que podem causar problemas físicos e psicológicos nas vítimas” (SILVA, 2019, p.14) e guarda uma relação interessante pois os alunos “não escondem que já foram vítima do bullying como também admitem já terem praticado contra alguns colegas, desta vez sendo o agressor. Geralmente, as vítimas são alunos que tem renda baixa, algum tipo de deficiência, aparência diferenciada...” (SILVA, 2019, p.14)

No tocante à violência de gênero, Bonfim (2017) apresenta que ele se reproduz no ambiente escolar em vários níveis, não sendo exclusivo das relações entre alunos. Muitas vezes, essa forma de violência é gerada e alimentada pelos mais diversos espaços sociais e acaba encontrando, no espaço escolar, uma maneira de se consolidar. Observa-se que se trata, sobretudo, de uma relação desigual de poder cujo alvo são aqueles socialmente minoritários, tais como sujeitos do gênero feminino e LGBT, mas não se limitando a estes pois há situações em que homens dominam outros homens. Nesses casos, podem ser citadas as relações entre educadores físicos e os times esportivos da escola ou alunos destaque que se utilizam de capital cultural (prestígio) para subjugar outros⁶.

Há, entretanto, mais que apenas violência entre alunos, como a literatura costuma apresentar. Silva (2019), em seu mapeamento, aponta que metodologicamente, as pesquisas buscam compreender a realidade do aluno, focando-se em seus direitos e garantias legais. Contudo, há outras práticas que geram formas de violência que não estão unicamente na esfera discente. Uma dessas práticas que podem suscitar a emergência de violência é, por exemplo, a relação professor-aluno. Como aponta Giordani (2015, p. 24), “há de se considerar a violência estabelecida entre esses atores, que muitas vezes não é fácil de ser constatada. A violência do professor para com o aluno ocorre especialmente na sala de aula, através de abusos no relacionamento interpessoal”. Giordani ainda aponta que há diferenças na emergência dessa violência segundo a literatura da área. No Brasil, os conflitos tendem a apontar para a agressão física de alunos contra professores ao passo que na França, os estudos apontam mais para “a falta de respeito nas relações do que as agressões físicas como forma prevalente de violência nas escolas” (GIORDANI, p. 24).

⁶ Para mais sobre processos de construção de masculinidade e dominação de homens sobre outros homens, cf. Welzer-Lang, 2001.

Esse tipo de violência, como apontam Silva (2019) e Sebastião (2009), está relacionada à reprodução de um sistema social, de apropriação de capital cultural⁷ e de um conflito geracional. Isso implica, como aponta Silva (2019), numa postura de tentativa de reprodução por parte das instituições, no processo de manutenção de seu poder (ou tentativa de resgatar uma autoridade de outrora), juntamente com uma violência simbólica. Segundo a autora, essa violência simbólica é resultado “da desigualdade de posse do capital cultural, ao impor o mesmo, o professor neutraliza as alternativas que o aluno teria para agir, havendo uma imposição de legitimidade naquilo que é dito pelo agente, impedindo que o aluno vislumbre alternativas e possibilidades” (SILVA, 2019, p.27).

Dessa forma, observa-se que o fenômeno da violência escolar se configurou como uma extensão de outras práticas de violência. Em outras palavras, o espaço escolar se tornou permissivo aos processos de violências que não são, exclusivamente, emergentes das práticas escolares, mas se acumulou com estas.

Assim, ao contrário de fingir que ela não existe ou trabalhar propostas e medidas inócuas para tentar acabar com a violência escolar, violência essa que é um reflexo do fenômeno social do crescimento da violência como um todo, é importante pensar meios para mitigar ou diminuir os danos causados por esse fenômeno até que as condições macroestruturais e sistêmicas permitam a existência de um ambiente escolar seguro. Como esse horizonte não aparece no campo de visão daqueles que frequentem a escola pública, alternativas precisam ser pensadas de forma criativa e usando um campo de possibilidades dos indivíduos que frequentam ou fazem a gestão do espaço escolar.

Portanto, uma vez que o fenômeno da violência escolar no Brasil não é novo, mas ainda carece de medidas eficazes para mitigação de danos caso explodam surtos de violência que possam gerar a morte, é que se faz justa a observação pelos modelos adotados noutros países para guiar e adaptar as condições brasileiras em prol de um espaço de ensino aprendizado que coexistirá com as possibilidades de rompantes de violência. Nesse sentido, observa-se que há uma prática de criação de planos de Segurança Escolar, que são documentos, normativas e protocolos que buscam dar conta das situações adversas que possam ameaçar a escola.

⁷ A expressão capital cultural / simbólico utilizada está relacionada ao termo cunhado por Pierre Bourdieu que, em suma, é uma expressão utilizada para analisar situações de classe na sociedade de forma que o capital cultura serve para caracterizar subculturas de classe ou setores de classe, sendo um recurso de poder que equivale e se destaca, tal como o poder econômico. Para mais, c.f. Bourdieu, 1989.

Além do fenômeno da violência, é sabido que outras ocorrências colocam em risco a Segurança Escolar. Comumente, chamamos essas condições adversas de “crises”, contudo, é importante definir o que são realmente essas crises. Encontramos um conceito mais concreto elaborado pela Associação Nacional de Educação dos Estados Unidos (NEA). Segundo a NEA,

Uma crise escolar é qualquer evento traumático que perturba seriamente as habilidades de enfrentamento e resolução de problemas dos alunos e funcionários da escola. É tipicamente repentina, inesperada, dramática e contundente e pode até ameaçar a sobrevivência. Uma crise pode causar uma mudança drástica e trágica no ambiente. Essa mudança geralmente é esmagadora e incontrolável, além de indesejada e assustadora. Pode criar uma sensação de desamparo, desesperança e vulnerabilidade combinada com uma perda da segurança (NEA, 2018, p.1, tradução nossa)⁸.

Essas situações podem eclodir sem aviso e se trata de situações emergenciais. Ao passo que as políticas públicas e internas de segurança escolar se pautam, majoritariamente, na prevenção das crises, nem sempre é possível controlá-las. Essas crises escolares podem ser em uma larga escala, como a violência severa, situações com refém ou desastres naturais que requerem uma ação conjunta da sociedade como um todo. Mas também podem ser situações mais individualizadas, como um acidente de carro ou a morte repentina de um estudante ou funcionário da escola (NEA, 2018).

Em geral, como mapeia Gauthier (2018), podem ser consideradas situações de crise escolar: Ameaça de bomba; Vazamento químico; Emergência comunitária; Fogo; Isolamento; Vazamento de gás natural; Emergência de Energia (falha na caldeira); Emergência de Energia (surto de eletricidade); Emergência de Energia (colapso estrutural); Ameaça de saúde pública; Pandemias; Acidente/Incidente com ônibus escolar; Clima Severo (tempestade elétrica, tornado, nevasca); Acidente de trabalho com fatalidade; dentre outros.

Uma vez que diversas crises podem acometer o ambiente escolar, torna-se importante saber quem proverá respostas e soluções para esses momentos. Como aponta Liberal (2004, p.155), “o Estado continua a ser o principal responsável pela segurança. No entanto, a partir do momento em que os problemas de segurança aumentam em complexidade, novos atores passam a desempenhar

⁸ Do original: “A school crisis is any traumatic event that seriously disrupts coping and problem-solving abilities of students and school staff. It is typically sudden, unexpected, dramatic and forceful and may even threaten survival. A crisis can cause a drastic and tragic change to the environment. This change is generally overwhelming and uncontrollable as well as unwanted and frightening. It may create a sense of helplessness, hopelessness, and vulnerability combined with a loss of safety.”

um papel nesse domínio”. Assim, como o ambiente escolar é multifacetado e heterogêneo, é importante pensar a Segurança Escolar como um campo que precisa ser tratado de forma multi e intersetorial. É preciso fazer dialogar diversos tipos de atores e instituições para garantir respostas rápidas às crises.

Dessa forma, não só a questão da violência precisa de resposta, mas diversas outras crises. Como a resposta do estado, sobretudo por meio de políticas públicas, tem um tempo próprio e por vezes moroso, é que estratégias e times de contenção de violência e crises são caminhos comumente traçados para dar respostas à essas crises.

1.4 Times de Gerenciamento de Crises e Sistema de comando de Incidentes

Ao passo que é importante expandir o escopo das possibilidades de crise escolar, também é importante compreender que as políticas públicas de planejamentos em geral acontecem quando há demanda da população ou sociedade. Assim, grosso modo, não há razão para as escolas brasileiras adotarem políticas de segurança voltadas para lidar com “bombas”, posto que esse tipo de crise não ocorre com frequência e, quando ocorre, não impacta a sociedade como um todo para que esta demande do poder público ações que melhorem a segurança escolar.

Entretanto, uma vez que o fenômeno das crises que ameaçam o ambiente escolar pode surgir, como então a unidade escolar pode lidar com elas?

É importante que se esteja preparado para lidar com elas. Assim, as instituições precisam de normativas e instruções para contornar as mais diversas situações. Em geral, recorre-se à formação e treinamento de “times de gerenciamento de crises” e aplica-se um “sistema de comando de incidentes”. Contudo, ambos os termos precisam ser mais bem explicados pois não surgem especificamente para lidar com a realidade educacional, sendo uma adaptação e outras áreas.

Autores como Krause (1998), Azevedo (2009) e Oliveira (2009) apontam que a preocupação com situações de crise começa a tomar o cenário internacional e exigir mobilização por parte dos estado-nação, sobretudo no início da guerra fria. A partir desse momento, os estudos de estratégia, resquícios da Segunda Guerra, começaram a se tornar o centro de diversas discussões teóricas e políticas. Contudo, logo se viu uma a rápida mudança de “estudos de estratégias” para os “estudos de segurança”. A mudança de nome/paradigma, como aponta Krause (1998, p.302, tradução nossa), se deu porque “o nome ‘estudos estratégicos’ pode excluir algumas das questões

teóricas mais básicas sobre os casos de guerra ou de relações entre segurança econômica e interacional”⁹.

Dessa maneira, preocupava-se com o surgimento de ameaças e como elas eram construídas. Sobretudo no período pós-guerra, a expansão dos termos como crise e ameaças permeou o cenário político internacional.

A construção das ameaças está intimamente relacionada com o modo pelo qual o objeto da segurança é construído, isto é, para compreender o “como” dessas ameaças terem sido constituídas faz-se necessário uma interpretação partindo de uma realidade dinâmica e plural. (...) Compreender como as ameaças foram construídas e fomentadas por quais intenções – para um teórico crítico – é entender que estas estão inseridas em contextos históricos, políticos sociais e culturais, dos quais não podem ser separadas e principalmente, que estão relacionadas ao papel das ideias enquanto agentes geradores de interesses (AZEVEDO, 2009, p. 49).

Assim, no contexto final da Guerra Fria, emergiu o conceito de Segurança Humana. Essa emergência se deu paulatinamente e se consolidou no relatório anual do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD) de 1994, que recomendava a mudança dos termos “segurança nuclear” para “Segurança Humana”.

De acordo com o PNUD, para a maioria das pessoas, a insegurança resulta muito mais de preocupações da vida cotidiana do que da possibilidade de um evento cataclísmico(...). Serão exploradas as novas fronteiras da Segurança Humana da vida cotidiana das pessoas, pois é necessário descobrir os sinais de alerta de uma possível crise, para que dessa maneira, se possa colocar em prática ações de diplomacia preventiva”. (OLIVEIRA, 2009, p.72)

Assim, o conceito de Segurança Humana foi se delineando na tentativa de manter as pessoas a salvo de ameaças crônicas como a fome, doenças, repressões, guerras, genocídios, limpezas étnicas, dentre outros. O paradigma era garantir “liberdade do desejo e liberdade do medo”¹⁰ (KRAUSE, 1998; OLIVEIRA, 2009)

As agências de segurança, portanto, passaram a ter um novo papel. Ao invés de garantir a segurança do Estado, ameaçado por duas guerras mundiais e um contexto de guerra fria de insegurança e novas ameaças globais, o paradigma buscava garantir a segurança das pessoas dentro

⁹ Do original: “*the previous label is that ‘the name strategic studies might exclude some of the more basic theoretical questions about the causes of war or the relationship between international economics and international security’.*”

¹⁰ Do original: “*freedom from want e freedom from fear*”.

do Estado. Assim, as ameaças cotidianas passaram a ser preocupação das agências de segurança e a formação de seus indivíduos para lidar com essas crises foram se diferenciando.

Constituindo assim um novo paradigma de segurança, diversas instituições internacionais, governamentais e não governamentais começaram a empregar métodos e treinamentos racionais, sistemáticos, aos seus agentes para que se tornassem capazes de lidar com essas adversidades que ameaçavam o cotidiano. Tamanha foi a expansão dessa mudança de paradigma que para além das agências de segurança, percebeu-se isso na economia, na cultura, na administração e na educação. No panorama internacional, países como Inglaterra, Estados Unidos e Canadá foram pioneiros no desenvolvimento da Segurança Humana e nas medidas de gerenciamento de crises, termo então que passou a ser utilizado para designar os eventos que ameaçavam a Segurança Humana.

No Brasil, começamos a ver reflexos disso no início dos anos 1990. Sob a influência norte-americana da Academia Nacional do FBI e do Departamento de Polícia de Nova Iorque “surgiram as primeiras produções brasileiras sobre os procedimentos policiais a serem adotados em *incidentes críticos*” (COTTA, 2009, p.53) para, posteriormente, ter a nomenclatura expandida para “Gerenciamento de Crises”, conforme o Manual de Gerenciamento de Crises da Academia Nacional de Polícia (BRASIL, 1995 apud COTTA, 2009, p.53). "O termo gerenciamento de crises, amplamente utilizado por teóricos da administração de empresas foi reapropriado e passou a ser utilizado pelas polícias brasileiras, consagrando-se nos últimos anos como disciplina da malha curricular de vários cursos de formação" (COTTA, 2009, p.54) voltados para a área de segurança, sobretudo segurança pública.

Essa conjuntura, aliada à crescente onda de novos fenômenos de violência e crise, resultou a necessidade de sistematizar os procedimentos adotados nas operações e ocasiões. Percebeu-se que não era suficiente investir apenas na formação de negociadores policiais. Todos os policiais deveriam saber como desenvolver as intervenções policiais especializadas, também chamadas de situações de crise.

Assim como aconteceu internacionalmente, no Brasil vimos a transposição de modelos e sistemas para lidar com situações de agências de segurança nacional para áreas estratégicas de setores como economia e administração para, então, serem novamente apropriadas pelos setores de segurança, porém com foco no indivíduo. Um dos setores que avançaram nessa apropriação, ainda tardia aqui no Brasil, foi o setor da educação. Debarbieux (2002), Morita (2002) e Blaya (2002), apontam a preocupação de países como França, Inglaterra, Japão, Estados Unidos e Canadá em

criar modelos e sistemas para lidar com crises, inicialmente com foco na resolução e mitigação de danos do fenômeno da violência e, posteriormente, aumentando o escopo para outras ameaças à segurança Escolar.

Inclusive, nos países em que há um olhar diferenciado para a questão da Segurança Escolar, percebe-se uma estruturação mais ampla que engloba, além da questão da violência, outras possíveis ameaças à segurança escolar. A segurança escolar e os meios para mantê-la exigem uma série de procedimentos, análises e estudos de situações diversas, exigindo assim um grupo capaz de liderar e tomar as decisões quando a violência ou a crise explode.

Como apontam Nickerson, Brock e Reeves (2006, p.63), crises em ambiente escolares são repentinas e incontroláveis, quando não extremamente negativas e com potencial de impactar toda uma comunidade escolar. O que não significa que não podem ser trabalhadas pois, respostas organizadas e coordenadas são eficazes na mitigação dos danos causados por essas crises. Para tanto, se faz necessário a formação de times responsáveis por lidar com crises no ambiente escolar.

Segundo Poland, Pitcher e Lazarus (2002), os especialistas em prevenção e intervenção de crises escolares são unânimes quanto à importância da existência de times para lidar com crises nas escolas. Segundo os autores, esses times são os primeiros a prover assistência em momentos de crise, obtendo resultados eficazes quando postos frente a situações que exigem prevenção e intervenção nas crises, pois favorecem a mitigação de danos causados, são capazes de lidar com as questões de segurança, saúde mental, necessidades dos estudantes, trabalhadores e, até mesmo, das famílias.

Ao passo que é importante a existência dos times, também é importante ter cautela na composição desses times especializados em lidar com as crises. Enquanto alguns enfatizam a importância de ter membros-funcionários da escola como membros fixos das equipes para lidar com crises, outros enfatizam que as equipes precisam ser funcionais e multidisciplinares. Como apontam Nickerson, Brock e Reeves (2006, p. 64), “alguns recomendam que os times devem ser compostos por membros de funcionários fixos, como o diretor, o conselheiro escolar, enfermeira, psicólogos e professores¹¹”.

Ao passo que num primeiro modelo foca-se na figura individual, responsabilizando a pessoa pelo setor ou área responsável para lidar com a crise, pois estaria centrada na figura dos

¹¹ Do original: “some have recommended that teams be comprised of specific staff members, such as the principal, guidance counselor, nurse, psychologists and teachers”.

diretores, professores e demais funcionários da escola, no segundo modelo (funcional), abre-se a possibilidade para ocupação de posições de pessoas especialistas ou treinadas na comunidade.

Além disso, é importante determinar posições para uma melhor operacionalidade no momento de ação, podendo ser observado no esquema hierárquico:

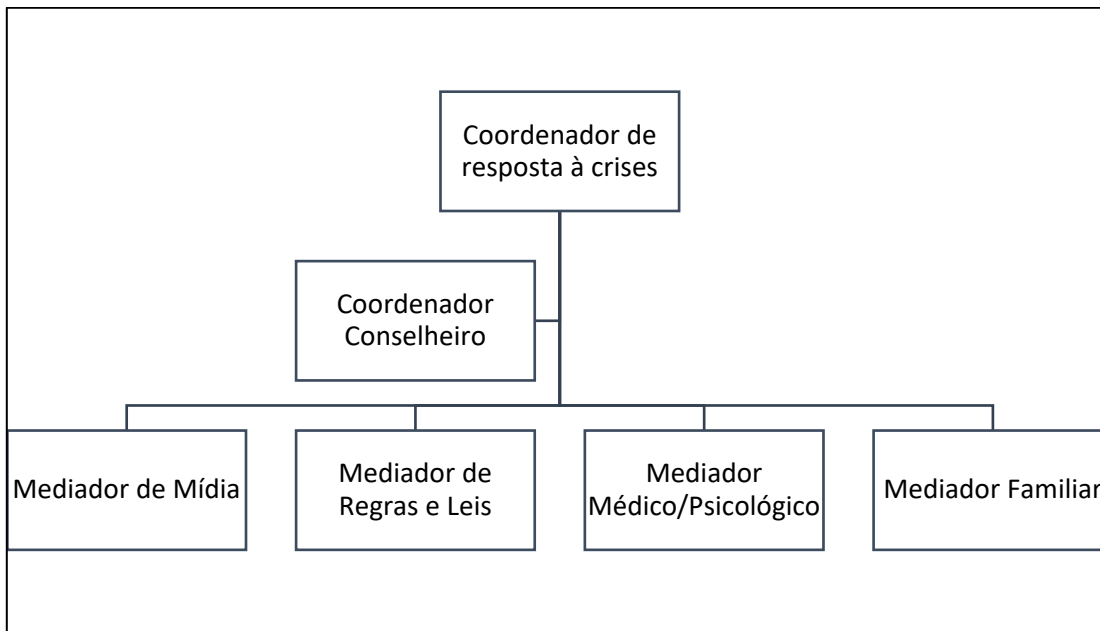


Figura 1: Esquema hierárquico de equipe

Fonte: Nickerson, Brock e Reeves (2006, p.64)

Nota: O termo utilizado pelos autores para explicar os papéis é *liaison* e por nós traduzido como mediador.

O Coordenador de resposta às crises, em geral, costuma ser o administrador / diretor da escola, responsável por desenvolver e aplicar os planos de segurança escolar, dar respostas para as crises e avaliar as medidas a serem tomadas, apoiado pelo Coordenador Conselheiro que faz a comunicação do coordenador com os demais grupos de mediadores.

O mediador de Mídia geralmente é um papel ocupado por um funcionário responsável pela divulgação das informações públicas. Esse funcionário pode ser da escola ou mesmo de outras instancias e é responsável por manter a comunicação com repórteres e jornalistas para estabelecer uma boa relação e divulgação de informações sem causar pânico. O Mediador de Regras e Leis é responsável por trabalhar coordenadamente com policiais, bombeiros e outros agentes atuantes e promotores da lei. O mediador Médico/Psicológico, um dos principais papéis, é de suma importância porque as crises afetam tanto o físico quanto o emocional das pessoas afetadas. Nessa

posição recomenda-se pessoas que sejam especialistas na área, como médicos, enfermeiras, psicólogos, coordenando a comunicação entre paramédicos, fazendo triagens e fornecendo o suporte necessário (NICKERSON, BROCK e REEVES, 2006).

Por fim, a posição de Mediador Familiar é importante pois é importante reconhecer a necessidade de informação e bem estar dos filhos, por isso um Mediador Familiar deve ser incluso no time de gerenciamento de crises pois “essa pessoa é responsável por estabelecer um sistema para responder os chamados e reunir familiares com os estudantes”¹² (NICKERSON, BROCK e REEVES, 2006, p. 65, tradução nossa).

Ao passo que apontamos aqui o esquema proposto por Nickerson, Brock e Reeves (2006), convém ressaltar que eles se basearam em diversos autores que também configuram, em larga medida, um esquema de times para lidar com situações de crise. Inclusive, é consenso na literatura abordada que a montagem das equipes não é algo estanque e deve se adequar à realidade de cada escola.

Faz-se importante notar que, qual seja o modelo adotado para uma compreensão dos momentos de crise escolar, é de fundamental importância um sistema coordenado para responder à crise. Sobretudo porque, muito além de apenas montar as equipes, é importante garantir que elas funcionem, no que os autores apontam como Incidente Command System (ICS) ou Sistema de Comando de Incidentes (SCI) como doravante tratado. O estudo de Nickerson, Brock e Reeves (2006), aponta para um modelo de SCI para agir em momentos de crises composto por cinco grandes funções: comando, inteligência, operações, logística e financeiro.

No Comando, está a pessoa que irá coordenar a resposta à crise. O comandante é responsável por determinar os objetivos para o grupo, delegar responsabilidades e coordenar as respostas. Nele também está a equipe que lidará com a informação pública, mídia e outras agências relacionadas à crise, bem como lidar com a mediação da saúde, bem estar e mediação com as demais agências, conforme **Figura 1: Esquema hierárquico de equipe**.

Na esfera da Inteligência, estão aqueles responsáveis por “coletar, avaliar e disseminar as informações e inteligência da situação do incidente para o comandante ou comando unificado”¹³ (NICKERSON, BROCK e REEVES, 2006, p. 67, tradução nossa). Ou seja, é a equipe que pensará

¹² Do original: “*this person is responsible for establishing a system to respond to phone calls and to reunite parents with students*”

¹³ Do original: “*collect, evaluate, and disseminate incidente situation information and intelligence to the incidente commander ou unified command*”.

e auxiliará o comando a pensar e refletir sobre os melhores caminhos a serem tomados para lidar com a crise.

No grupo de Operações estão aqueles responsáveis por atuarem e promover respostas imediatas à crise. Nesse grupo estão inclusas “atividades focadas em reduzir ameaças imediatas, salvar vidas e propriedades, estabelecer o controle situacional e recuperara as operações normais”¹⁴ (NICKERSON, BROCK e REEVES, 2006, p. 67, tradução nossa). Aqui se concentram atividades como busca e resgate, primeiros socorros, supressão de fogo. São as pessoas que irão lidar diretamente com a crise para resolvê-la *tête-à-tête*.

Na equipe de Logística estão aqueles responsáveis por conseguir recursos para lidar com a crise, indo desde doações, até alimentos, equipamentos e transporte. São o suporte para a equipe de Operações e esta equipe trabalha concomitante com a equipe de Inteligência para desenvolver ou estocar recursos para, inclusive, crises futuras.

Na equipe de Finanças estão aqueles que “pagam” para a resolução da crise. A resolução demanda recursos mesmo sabendo que “nem todas as crises necessitam dessa divisão, ela é estabelecida quando se requer suporte financeiro ou de outros serviços administrativos”¹⁵ (NICKERSON, BROCK e REEVES, 2006, p. 67, tradução nossa). Nesse grupo, é comum que haja um especialista financeiro ou tesoureiro, ou que a equipe de finanças também esteja sob tutela da equipe de Comando, uma vez que nas escolas a questão financeira necessita da aprovação dos diretores.

O esquema proposto busca cobrir um espectro maior para incidentes e crises até larga escala. Contudo, na literatura, é consenso que a maioria das crises são resolvidas diariamente e num nível muito pequeno ou local, o que leva à escola ser a responsável pela maioria das funções nas equipes e sistema de comando de crises. Contudo, em crises maiores, “o ICS utiliza o comando unificado, em que a literatura organiza por times de zona, distrito, região ou comunidade.”¹⁶ (NICKERSON, BROCK e REEVES, 2006, p. 67, tradução nossa).

Assim, uma vez que as crises podem acontecer em diversos níveis e que, seja qual for, demanda a formulação de equipes e cadeia de comandos, que elas não são apenas vinculadas à

¹⁴ Do original: “*activities focused on reducing immediate hazards, saving lives and property, establishing situational control and restoring normal operations*”.

¹⁵ Do original: “*Although not all crises require this section, it is established when the agency require finance and other administrative support services*”.

¹⁶ Do original: “*the ICS utilizes the unified command, whereas the school literature organizes this by the building, district, and regional or community team*”

violência mas a diversas outras possibilidades de ocorrências que colocam em xeque a estabilidade e segurança escolar, é que nos laçamos à análise de três planos de segurança escolar e como eles se comportam em sua estruturação para lidar com a questão da Segurança Escolar.

CAPÍTULO 2 – CENTRALIDADE DA CATEGORIA VIOLÊNCIA EM PLANOS DE SEGURANÇA ESCOLAR

Neste capítulo realizamos a análise de três planos de segurança escolar. Um do estado do Rio Grande do Sul, um do Rio de Janeiro e outro do Espírito Santo. Configurando como uma forma de análise documental, buscamos extrair informações de documentos segundo critérios estabelecidos pelo pesquisador para contemplar aspectos que não foram os primários na elaboração do material. Assim, essa metodologia permite a análise de fontes documentais, considerando estas como “tabelas estatísticas, relatórios de empresas, documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais, sindicatos; fotografias, epitáfios, obras originais ou qualquer natureza, correspondência pessoal ou comercial” (SANTOS, 2000, p.29).

Entretanto, é importante adotar uma sistematização na análise documental. Assim, recorre-se às técnicas de análise de conteúdo. Como aponta Bardin, a análise de conteúdo documental é:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Ainda sobre a análise de conteúdo documental, Ander Egg (1978) aponta três passos para mensuração de conteúdo: estabelecer a unidade de análise, determinar as categorias de análise e selecionar uma amostra do material de análise.

A unidade de análise é relativa às palavras chave ou proposições sobre o assunto em questão. Aqui, mensuramos por quantidade de vezes que as palavras chave “violência”, “segurança escolar”, “crise”, “equipe/time” aparecem nos documentos. Na segunda etapa, a determinação das categorias de análise, foca-se em dois eixos: o da violência e o da segurança. Essas duas categorias foram elencadas por se relacionarem à hipótese inicial da pesquisa. Aqui, através da leitura atenta dos planos e configurando-se como uma estratégia qualitativa, busca-se mapear sua estrutura e como eles se comportam em torno dessas categorias. Por fim, realizado de forma inversa, a seleção do material de amostra de análise foi realizada por amostragem não probabilística com documentos disponíveis no momento e condições da pesquisa.

Em tempo, convém mencionar que o método acima explicado é para quantificação das palavras-chave no documento. Foram exclusas da pesquisa os elementos pré-textuais e pós-textuais

dos documentos. O presente capítulo se estrutura, portanto, em uma apresentação geral dos planos, as análises quantitativas das categorias e as análises qualitativas do conteúdo.

2.1 Apresentação dos planos de segurança escolar

Os documentos escolhidos para análise são considerados aqui como planos de segurança escolar, uma vez que divergem entre si em títulos, e serão tratados como objetos para fins de escrita, conforme ficha-resumo a seguir:

Quadro 1: Ficha-resumo de identificação dos objetos

Documento	Identificador	Unidade Federativa	Fonte Original	Referência
Manual Orientativo de Segurança Escolar	OBJETO 1	Rio Grande do Sul	Brigada Militar de Santana do Livramento	Pereira (2014)
Cartilha Segurança na Escola: Manual para Gestores	OBJETO 2	Rio de Janeiro	Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes	Winter (2017)
Manual de Segurança para as Escolas	OBJETO 3	Espírito Santo	Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo	Espírito Santo (2015)

O OBJETO 1, Manual Orientativo de Segurança Escolar, foi elaborado pela Brigada Militar de Santana do Livramento, Rio Grande do Sul. A edição a que tivemos acesso foi a primeira edição, lançada em 2014, escrita pelo Major Marcelo Gayer Barboza e revista pelo Juiz Gildo Adagir Meneghello Junior. O documento é dividido em sete capítulos, e busca dar conta de várias lateralidades da questão da segurança escolar, focando sobretudo na ação e intervenção policial quando ocorre o acionamento da polícia / patrulha escolar.

O OBJETO 2, Cartilha Segurança na Escola, foi elaborado por um conjunto de técnicos da Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro. A edição utilizada não possui assinatura autoral tampouco data. Todavia, as informações internas do documento, aliadas ao

cruzamento de dados do portal online da prefeitura, permitiu determinar a data de publicação do documento na gestão da prefeita Rosinha Garotinho. Esse plano também possui divisões claras e com foco nos procedimentos nos casos de violência.

O OBJETO 3, Manual de Segurança para as Escolas não possui indicativo de autoria pessoal ou equipe técnica e possui um caráter mais didático, com páginas coloridas de acordo com as sessões. A diagramação é feita em formato de cartilha, com cores fortes e seu foco, tanto em imagens quanto no texto, é na relação entre escola e a figura do vigilante escolar conforme diretrizes do estado. Nele, destacam-se as possibilidades de acontecimentos e como deve atuar o vigilante escolar.

2.2 Métrica das categorias

A análise métrica dos documentos pelos termos elencados na metodologia permitiram a formulação de resultados reveladores da formulação dos planos. A métrica foi realizada buscando os números absolutos de citações das categorias, contudo, por se tratar de objetos diferentes em tamanho, diga-se quantidade de palavras, foi importante a aplicação de uma metodologia estatística para elencar a taxa de aparecimento do termo relativo ao próprio documento e uma padronização estatística para conseguirmos comparar os documentos entre si.

A **Tabela 1: Resultado da metragem contextual dos três objetos**, a seguir, resume a métrica absoluta e a taxa de ocorrência do termo no próprio documento, referente aos três objetos.

Tabela 1: Resultado da metragem contextual dos três objetos

CATEGORIAS	OBJETO 1		OBJETO 2		OBJETO 3	
	Quantidade	Taxa	Quantidade	Taxa	Quantidade	Taxa
VIOLÊNCIA	41	0,0049	51	0,0053	2	0,0012
SEGURANÇA ESCOLAR	11	0,0013	0	0,0000	7	0,0009
CRISE	0	0,0000	3	0,0003	0	0,0000
EQUIPE/TIME	4	0,0005	6	0,0006	2	0,0003

Fonte: Pereira (2014), Winter (2017) e Espírito Santo (2015).

Nota: Total de termos da amostra por objeto – Objeto 1 (8364), Objeto 2 (9639) e Objeto 3 (7417)

A partir dos dados da **Tabela 1: Resultado da metragem contextual dos três objetos** conseguimos compreender que as quatro categorias guias na formulação dos planos/objetos possuem comportamentos diferentes e, à primeira vista, respalda a hipótese inicial de nossa

pesquisa, pois o termo VIOLÊNCIA aparece em todos os planos. O termo SEGURANÇA ESCOLAR é o segundo mais citado, com exceção do OBJETO 2, que não há nenhuma ocorrência ao termo. Em contrapartida, no OBJETO 3, seu uso supera o da categoria VIOLÊNCIA. Os termos CRISE, EQUIPE/TIME são pouco mencionados e demonstram taxas zero ou próximas de zero.

Uma vez visto o panorama geral dos planos, realizamos testes estatísticos não paramétricos em cada plano para compreender melhor como as categorias se relacionam na formulação do plano. As categorias escolhidas *a priori* foram a VIOLÊNCIA e a SEGURANÇA ESCOLAR. Os dados foram quantificados em menções dos termos por cada página. A partir daí, a hipótese nula H_0 é a que *não existe relação entre o uso dos termos violência e segurança escolar no documento*, sendo H_1 a hipótese alternativa de que *há relação entre o uso dos termos violência e segurança escolar no documento*.¹⁷

Para adotarmos ou refutarmos a hipótese do comportamento das variáveis, realizamos testes de normalidade para decidir qual seria o melhor teste para validação dos dados coletados. O teste de normalidade aplicado nos dados coletados foi baseado na quantidade de observações. O OBJETO 1 e OBJETO 2 se submeteram ao teste de normalidade de Shapiro-Wilk e o OBJETO 3 o teste de Kolmogorov-Smirnov¹⁸, todos com um nível de significância $\alpha = 0,05$.

Em todas as categorias de testes o p-valor retornou zero, apontando que devemos rejeitar a hipótese de que os dados provêm de uma amostra normal. Uma vez que os dados não possuem comportamento de distribuição normal, executamos testes não-paramétricos. Para estatisticamente inferirmos sobre as hipóteses, aplicamos o teste de Wilcoxon para amostras pareadas. Por meio deste teste, é possível verificar se as amostras são relacionais pois mede seu emparelhamento na distribuição ao longo das páginas.

Definido assim os procedimentos, apresentamos os resultados gerais, separados por cada um dos objetos:

¹⁷ Convém ressaltar que as hipóteses H_0 e H_1 não devem ser confundidas com as hipóteses da pesquisa. Essas hipóteses são inerentes aos procedimentos estatísticos e permitem avaliar os pressupostos do comportamento dos dados coletados para servir, se possível, de informação para tomada de decisão corroborando ou refutando a tese da pesquisa. Não obstante, dadas as condições de tempo da pesquisa, nos limitamos apenas em trabalhar com duas hipóteses estatísticas sobre os dados (hipótese nula e hipótese alternativa).

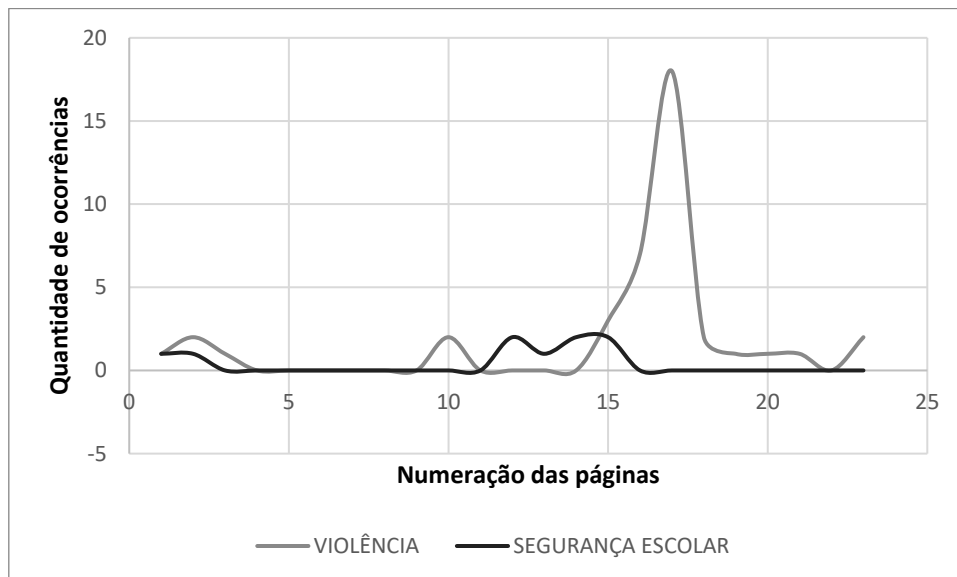
¹⁸ A escolha dos testes se deu em razão da quantidade de observações, sendo o teste de Shapiro-Wilk indicado para observações de $N < 50$ e o de Kolmogorov-Smirnov para $N > 50$. Assim, realizou-se ambos testes não paramétricos. Metodologicamente, e à título de curiosidade, realizamos um teste de Análise de Variância (ANOVA) antes dos testes de distribuição para confirmarmos a importância de escolher testes não paramétricos. Para mais sobre testes paramétricos e não paramétricos. c.f. Moretin e Bussab (2004).

Tabela 2: Resumo estatístico das variáveis selecionadas no OBJETO 1

<i>Grupo</i>	<i>Contagem</i>	<i>Soma</i>	<i>Média</i>	<i>Variância</i>
VIOLÊNCIA	23	41	1,782609	14,99605
SEGURANÇA ESCOLAR	23	9	0,391304	0,521739

Fonte: Elaborado a partir de Pereira (2014)

Quanto ao OBJETO 1, observa-se que o termo VIOLÊNCIA é majoritário, sendo citado uma média de 1,7 vezes por página, enquanto VIOLÊNCIA ESCOLAR possui uma média de 0,39 citações por página. Ao passo que a média é uma medida de dispersão importante, olhar a variância desses dados também auxilia no entendimento do comportamento da variável. Assim, elaboramos uma dispersão gráfica das categorias, obtendo o seguinte resultado:

**Figura 2: Gráfico de dispersão das categorias por página - OBJETO 1**

Fonte: Elaborado a partir de Pereira (2014)

A partir do **Figura 2: Gráfico de dispersão das categorias por página - OBJETO 1**, percebemos que as categorias VIOLÊNCIA e SEGURANÇA ESCOLAR tendem a se concentrar em pontos específicos do documento. Isso aponta para uma preocupação em lidar com as categorias apenas em seções específicas, com um foco de tratamento para a categoria de VIOLÊNCIA. Esta apresenta um comportamento de pico em determinados trechos e em poucos momentos é tratada juntamente com a SEGURANÇA ESCOLAR.

Uma vez que a dispersão dos dados aponta discrepância no comportamento das variáveis, um teste Wilcoxon foi aplicado para aceitarmos ou refutarmos H_0 , ou seja, de que não há correlação das variáveis. A **Tabela 3: Teste Wilcoxon sobre as variáveis do OBJETO 1** apresenta os resultados.

Tabela 3: Teste Wilcoxon sobre as variáveis do OBJETO 1

<i>Informações</i>	<i>Valores</i>
Estatística	81
P-valor	0,0732
Hipótese Nula	0
Limite Inferior	0,00
(Pseudo) Mediana	1,00001553
Limite Superior	3,999944903
Nível de Confiança	0,95

Fonte: Elaborado a partir de Pereira (2014)

Com um p-valor de 0,0732 , acima do nível de significância adotado ($\alpha = 0,05$), aliado à observação da dispersão das categorias no gráfico, é mais seguro aceitar a hipótese nula (H_0), ou seja, *não existe relação entre o uso dos termos violência e segurança escolar no documento*, ou seja, quando o plano se estrutura nessas variáveis elas tem efeitos independentes, com preponderância da categoria VIOLÊNCIA.

Para o OBJETO 2 procedemos com um resumo estatístico das categorias obtendo os seguintes resultados:

Tabela 4: Resumo estatístico das variáveis selecionadas no OBJETO 2

<i>Grupo</i>	<i>Contagem</i>	<i>Soma</i>	<i>Média</i>	<i>Variância</i>
VIOLÊNCIA	38	47	1,236842	5,21266
SEGURANÇA ESCOLAR	38	0	0	0

Fonte: Elaborado a partir de Winter (2014)

Nota-se, de pronto, que não há citação alguma do termo SEGURANÇA ESCOLAR no OBJETO 2, o que gerou a necessidade de um outro teste estatístico que não o de Wilcoxon. Contudo, antes de prosseguirmos com tais análises, vejamos a dispersão dos dados, conforme gráfico a seguir.

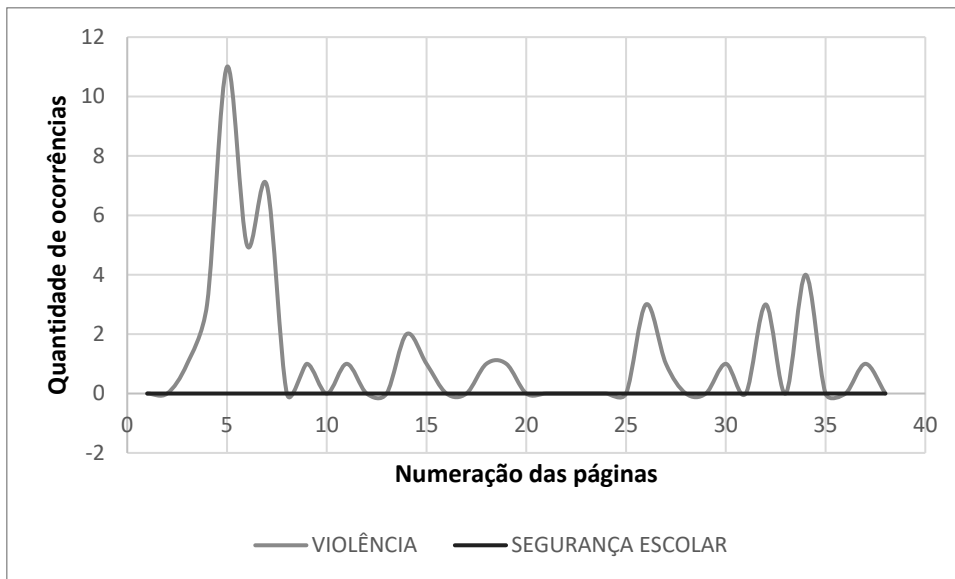


Figura 3: Gráfico de dispersão das categorias por página - OBJETO 2

Fonte: Elaborado a partir de Winter (2014)

A partir do gráfico, novamente, percebemos que a categoria VIOLÊNCIA é utilizada ao longo do documento de maneira a formar “picos”, ou seja, foca-se no uso da categoria em certas partes do documento, enquanto outras sequer tocam no assunto. Como o resultado do mapeamento de categorias por página retornou zero resultados para SEGURANÇA ESCOLAR, o gráfico marca uma reta linear no valor zero. O OBJETO 2, reforça novamente a hipótese da pesquisa de que há uma preponderância no uso da categoria VIOLÊNCIA nos planos de segurança escolar. Tanto é que o OBJETO 2, que é um plano de segurança escolar, não utiliza esse termo ou outros similares em nenhuma de suas páginas, focando-se no uso da categoria VIOLÊNCIA.

Como houve zero observações na categoria de SEGURANÇA ESCOLAR, realizamos um novo teste entre as variáveis para saber o grau de dependência entre elas. Assim, foi escolhido o teste Qui Quadrado, em que: $p = 1$: Correlação Perfeita entre as duas variáveis; $p = -1$: Correlação Negativa entre as duas variáveis (inversamente proporcionais); $p = 0$: Não dependência linear das variáveis.

Tabela 5: Teste Qui Quadrado no OBJETO 2

	p - VIOLÊNCIA	p - SEGURANÇA ESCOLAR
VIOLÊNCIA	1	0
SEGURANÇA ESCOLAR	0	1

Fonte: Elaborado a partir de Winter (2014)

Pela matriz gerada, observa-se que os conceitos de VIOLÊNCIA e SEGURANÇA ESCOLAR não se relacionam, evidentemente, porque SEGURANÇA ESCOLAR não é uma categoria utilizada no documento.

A última análise estatística foi realizada sobre o OBJETO 3, objeto cujos dados chamaram a atenção pela discrepância das categorias VIOLÊNCIA e SEGURANÇA ESCOLAR em relação aos dois objetos anteriores.

Tabela 6: Resumo estatístico das variáveis selecionadas no OBJETO 3

<i>Grupo</i>	<i>Contagem</i>	<i>Soma</i>	<i>Média</i>	<i>Variância</i>
VIOLÊNCIA	54	2	0,037037	0,074074
SEGURANÇA ESCOLAR	54	7	0,12963	0,114955

Nota-se, no OBJETO 3, uma realidade distinta. A categoria SEGURANÇA ESCOLAR possui uma representatividade maior do que a categoria VIOLÊNCIA. A quantidade de vezes que a categoria SEGURANÇA ESCOLAR aparece é quase quatro vezes maior que a de violência. Isso abre um questionamento sobre a hipótese do foco dos planos de segurança quanto à sua estruturação sobre a categoria VIOLÊNCIA. Contudo, antes de tirarmos conclusões precipitadas, procedemos à dispersão dos dados para observarmos como as categorias aparecem no documento.

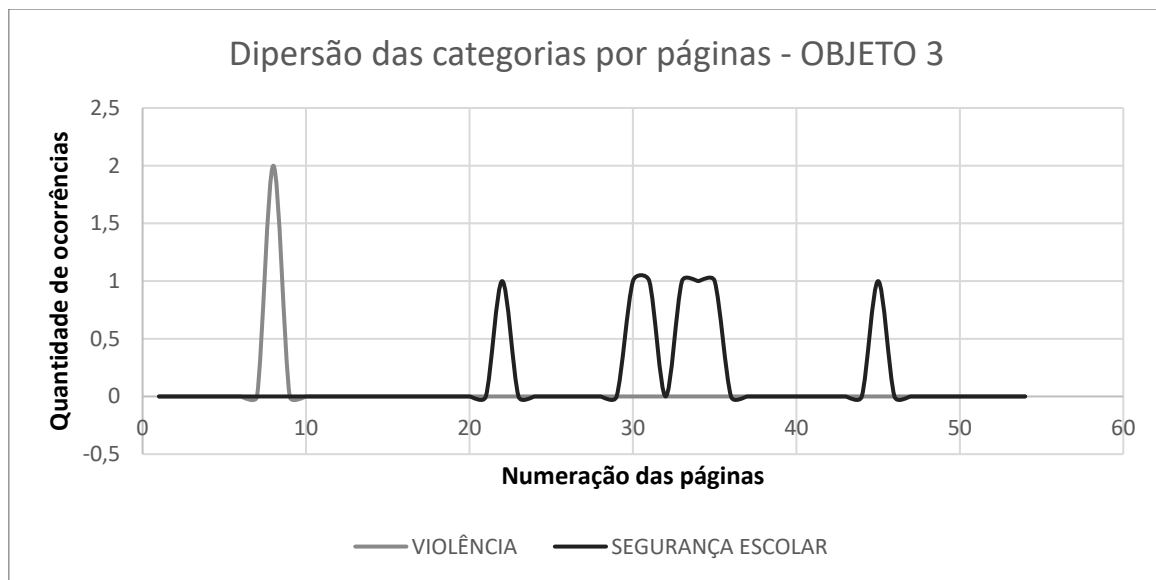


Figura 4: Gráfico de dispersão das categorias por página - OBJETO 3

Fonte: Elaborado a partir de Winter (2014)

A dispersão das categorias segue o mesmo princípio dos objetos 1 e 2. Nota-se que elas são usadas em “picos”, concentradas apenas em algumas páginas e não permeiam todo o plano de segurança. No OBJETO 3, a categoria VIOLÊNCIA é utilizada veementemente no início do documento e não aparece mais. Ao passo que, pouco após de vinte páginas de plano, a categoria SEGURANÇA ESCOLAR aparece pela primeira vez, também espaçada e não ultrapassando uma por página, quando aparece.

Por fim, as evidências apontam, estatisticamente, para a preponderância da categoria VIOLÊNCIA nos planos, com exceção do OBJETO 3. Ainda que haja independência das categorias nos textos, seus comportamentos são distintos ao longo dos textos. Assim, uma vez que o mapeamento estatístico foi realizado e chamou a atenção para a possibilidade de a categoria VIOLÊNCIA não estruturar um dos planos (33% da amostra), partimos para uma análise qualitativa para entendermos um pouco mais como eles lidam com os termos.

2.3 Análise de conteúdo e estrutura dos planos

Uma vez constatada a preponderância estatística das categorias VIOLÊNCIA e SEGURANÇA ESCOLAR, ainda que o uso de uma não dependa da outra, convém realizar uma análise qualitativa dos documentos. “Há noções exatas por natureza, quantitativas, equacionais, e que não têm muito sentido senão por sua exatidão (...), mas há também noções fundamentalmente inexatas e, no entanto, absolutamente rigorosas, das quais os cientistas não podem prescindir (DELEUZE e GUATARRI, 1996 apud DIAS, 1998, P.225).

Assim, ainda que a análise de conteúdo de documento careça da objetividade numérica, conseguida apenas pela quantificação como realizada na seção anterior, há ainda maneiras de interpretar e exercer um método hermenêutico para a compreensão dos objetos (HABERMAS, 1989; WEBER, 2008). Os significados que a escrita e a experiência que dela transcorre, permite compreender os sentidos e vetores do texto, permitindo uma interpretação da rede de significados e como eles se relacionam no texto (GEERTZ, 2008).

Assim, para os objetos analisados, fizemos a leitura de seu conteúdo e mapeamos seus contornos para, ao final, aplicar um *template* (modelo) de avaliação gerado a partir de modelos de planos de segurança escolar consultados e analisados¹⁹.

2.3.1 Análise do OBJETO 1

O OBJETO 1 foi criado pela Brigada Militar de Santana do Livramento (RS) e tem uma estrutura bem sólida. Isto quer dizer que o documento possui uma estrutura formal, com divisões em capítulos temáticos.

Isto posto, no Capítulo I, busca contextualizar o que é a escola e ambiente escolar, esclarecendo o campo de atuação e a que se destina o projeto. Segundo o texto “A escola é um dos principais agentes socializadores, sendo responsável não apenas pela difusão do conhecimento, mas pela transmissão dos valores de uma cultura entre gerações” (PEREIRA, 2014, p. 6).

Além da definição do ambiente escolar, o plano também apresenta sua composição e lista uma série de fatores que proporcionam insegurança no ambiente escolar. Como apresentado pelas métricas anteriores, o foco do plano está em torno da questão da Violência, como se sua resolução fosse a resposta para o problema da Segurança Escolar. O plano, inclusive, foca-se nas operações policiais como se a figura do policial, representando o poder do estado, fosse a solução máxima.

A visão preponderante é a da lógica hierárquica e de como a força militar precisa se adaptar e relacionar, bem como orientar a comunidade escolar para que sejam evitados os danos da violência, ou, quando ela ocorrer, saber os procedimentos para lidar com ela, desde o acionamento da patrulha escolar, as responsabilidades da escola (focados nas figuras dos gestores), o lavramento de termo circunstanciado ou até mesmo Boletim de Ocorrência, dentre outros.

O Quadro 2: Síntese de Operações - OBJETO 1, a seguir, sintetiza as orientações de domínio e operações policiais em âmbito escolar:

¹⁹ Os modelos que nos inspiraram para a construção do nosso *template* foram o da Escola Católica de Toronto, no Canadá (GAUTHIER, 2018), o modelo canadense do Departamento de Educação (NOVA ESCOTIA, 2008), os estudos de Nickerson, Brock e Reeves (2006) e as orientações da Associação Nacional de Educação dos Estados Unidos (NEA, 2018).

Quadro 2: Síntese de Operações - OBJETO 1

Nome da Operação	Síntese descritiva
Operação Volta às Aulas	Consiste na recepção aos alunos e orientação de toda comunidade escolar na prevenção de crimes, contravenções e atos infracionais, por meio da adoção de medidas que visem à melhor convivência no espaço público ao redor das escolas.
Operação Trânsito Seguro	Realizada junto as principais vias de acesso as escolas com o intuito de proporcionar fluidez ao trânsito, segurança aos pedestres e fiscalização das normas de conduta dos componentes dele.
Operação festa responsável	Garantir a segurança e o cumprimento dos direitos, bem como fiscalizar venda de produtos cujos componentes possam causar dependência física ou química (ECA)

Fonte: Elaborado a partir de Pereira (2014, p. 10-11)

Por ser um plano montado pela Brigada Militar é de se esperar que suas ações sejam voltadas para evitar ocorrências que gerem violência nos mais diversos âmbitos, o que incorre no aumento da criminalidade no ambiente escolar. Concomitante às orientações, o documento se desdobra em diferenciar categorias como Crime, Ato Infracional e Ato indisciplinar.

Conforme apresentado na **Figura 2: Gráfico de dispersão das categorias por página - OBJETO 1** entre as páginas 10 e 15 há uma ênfase na questão da segurança escolar. O documento se debruça, nessas páginas, em falar sobre a importância da segurança e da criação de um trabalho em rede, pois segundo o documento é necessária “a união entre órgãos de segurança, Ministério Público, Poder Judiciário, Universidades e membros interligados, fortalecem as relações sociais e sedimentam, bem como norteiam as ações das gestões escolares” (PEREIRA, 2014, p.13). Ressalta-se ainda o protagonismo da Patrulha Escolar como condutor e mediador dos conflitos que implicam em violência e criminalidade.

A partir da página 15, o documento passa a focar com mais veemência na questão da violência, especificando que o policial, mesmo sendo um mediador de conflitos, deve informar ao gestor escolar para que este se atente para o grau de violência escolar. Inclusive, o documento faz diferenciação entre a violência “na” escola, a violência “dentro” da escola e a violência “da” escola. Como bem aponta o documento:

(...) a **violência “dentro da escola”** pode acontecer – e acontece – em outros lugares. É o caso, por exemplo, de quando uma pessoa invade a escola para acertar

contas. A *violência “na” escola* remete a fenômenos ligados à especificidade dela: por exemplo, ameaças para que o colega deixe colar na prova ou insultos ao professor. Claro que essa violência ocorre também dentro da escola. Este tipo está relacionado com a natureza e as atividades da instituição escolar e toma a forma de agressão ao patrimônio e às autoridades de escola (professores, diretores e demais funcionários). Essa modalidade de violência decorre de ressentimentos de certos jovens e de certas famílias contra a escola e seu funcionamento. A *violência “da” escola* é gerada pela própria instituição, sob várias formas, desde a bofetada até a chamada “violência simbólica”, como palavras racistas ou de desprezo dirigidas a um aluno. Esse tipo de violência se manifesta por meio do modo como a escola se organiza, funciona e trata os alunos (modo de composição das classes, de atribuição de notas, tratamento desdenhoso ou desrespeitoso por parte dos adultos, entre outras coisas). (PEREIRA, 2014, p. 17)

Entretanto, notamos que mesmo buscando a diferenciação, o documento permanece focado nas orientações de violência, crimes e contravenções, pois em seguida enumera as diversas formas de ocorrências que podem ser atendidas (a maioria, girando em torno do fenômeno da violência): “Tráfico e consumo de drogas; Homicídio; Lesão corporal; Constrangimento ilegal; Ameaça; Maus-tratos; Crimes contra a dignidade sexual; Furto; Roubo; Dano; Resistência; Desobediência; Desacato; Rixa” (PEREIRA, 2014, p. 18).

Dessa maneira, percebemos que, por mais que o documento esteja preocupado com algumas lateralidades da Segurança Escolar que não o fenômeno da violência, em sua composição principal as ações estão girando em torno dessa categoria. As ações policiais e as orientações para a gestão escolar se pautam pela explosão de um fenômeno ou conflito violento para então orientar ações de intervenção da polícia ou do gestor.

Não há menção à formação de times para lidar com crises ou um sistema claro de comando de incidentes (SCI), mas podemos interpretar uma estrutura que se pauta na relação da polícia e brigada militar com os gestores da escola com algum papel coadjuvante da sociedade e outras instituições. O documento, inclusive, traz discussões teóricas sobre a importância da participação da comunidade na vida escolar e como é importante a união para diminuir a criminalidade, contudo, focando na questão da violência como principal motor de problemas na escola.

Por fim, o **Quadro 3: Checklist do OBJETO 1** traz o nosso mapeamento sob o modelo de avaliação criado:

Quadro 3: Checklist do OBJETO 1

CATEGORIA	CONTEMPLA?		
	SIM	PARCIAL	NÃO
Apresentação da finalidade do documento	✓		
Definição dos termos utilizados	✓		
Violência como categoria central de estruturação	✓		
Outras categorias que impliquem reforço da segurança escolar	✓		
Procedimentos para acidentes ou incidentes químicos			✓
Procedimentos para acidentes ou incidentes biológicos			✓
Procedimentos para acidentes ou incidentes geológicos			✓
Procedimentos para falhas de energia			✓
Estruturação de Times ou Redes para lidar com as situações de crise		✓	
Cadeia de comando ou Sistema de Comando de Incidentes (SCI)			✓
Treinamentos ou orientações para a comunidade			✓
Definições de papéis ou responsabilidades para manutenção da segurança escolar		✓	
Listagem de telefones úteis, contato ou comunicação	✓		

Fonte: Pereira, 2014.

Percebemos que a violência se reafirma como categoria central, não há formação consolidada de Times para as situações de Crise ou um sistema de comando caso elas ocorram e não há preocupação com ameaças comuns ao ambiente escolar que não o da violência. Todavia, interpretamos que o plano é robusto e tem seu mérito pela preocupação em fundamentação das atividades, tanto empírica quanto teoricamente.

Vejam os mapeamento e interpretação do OBJETO 2.

2.3.2 Análise do OBJETO 2

O OBJETO 2, conforme a **Figura 3: Gráfico de dispersão das categorias por página - OBJETO 2** apresenta uma frequência nos picos de tratamento dado à questão da Violência, mas não trabalha, diretamente, a questão da Segurança Escolar. Assim como o OBJETO 1, o OBJETO 2 é estruturado em sessões e capítulos temáticos, buscando esmiuçar as várias lateralidades da Violência.

Em sua apresentação, ele fala em promoção de uma “Cultura de Paz”²⁰ para, a partir do capítulo I, começar a fazer definições sobre categorias que consideram importante para a esfera da educação, e de pronto, nota-se uma preocupação com a violência, pois as categorias citadas e explicadas podem ser divididas em dois grupos: os que se relacionam diretamente com a violência e aqueles que não o são.

Como aqui realizamos um exercício de hermenêutica, é importante tecer a rede de significados que a informação nos fornece. O OBJETO 2 é um plano para o estado do Rio de Janeiro, e isso implica em considerar a conjuntura de sua formulação.

Como aponta Misse (2008), há um acúmulo social de violência no estado do Rio de Janeiro, ou seja, experiência cumulativas de fatores que não podem ser isolados, podendo eles serem históricos, sociais ou jurídicos. A violência da escravatura, as lutas dos trabalhadores livres e camponeses, a formação e ataques às sindicais e, mais recentemente, no abuso da força de trabalho num sistema capitalista, configuraram violências históricas. Socialmente, os processos de acusação e justificação, de criminalização dos cidadãos, sobretudo periféricos, em que pressupõe a existência de um criminoso antes de haver crime; o da criminalização, que é dar autoria para os crimes; e o de discriminação. Este último, responsável pela construção no imaginário social de um lugar violento e criminoso, inseguro e letal, que se transpõe para a realidade escolar sobretudo na forma de violência. Juridicamente, na perda da liberdade e ataque à pessoa, posto que no judiciário do Rio de Janeiro “são também comuns as diferentes formas de “antecipação da pena”, através da prisão provisória, que pode ser prolongada até a sentença – o que pode, em casos de flagrante delito, levar anos” (MISSE, 2008, p.381).

Portanto, considerando que os planos de segurança, em sua conjuntura, tendem a evidenciar os problemas que mais colocam em risco a segurança escolar, no Rio de Janeiro é compreensível a ênfase dada no plano. Inclusive, o **Quadro 4: Síntese das categorias apresentadas no OBJETO 2** seguinte, sintetiza a exposição das categorias e sua relação com a violência:

²⁰ O conceito de Cultura de Paz foi sugerido pela Organização das Nações Unidas e, grosso modo, pode ser entendida como um conjunto de valores, atitudes, modos de comportamento e de vida que rejeitam a violência, e que apostam no diálogo e na negociação para prevenir e solucionar conflitos, agindo sobre suas causas. Para mais, c.f. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1999.

Quadro 4: Síntese das categorias apresentadas no OBJETO 2

Categorias relacionadas diretamente com a violência	Categorias não relacionadas diretamente com a violência
Cultura da Paz Ato Infracional Medida Socioeducativa Conflito Violência Violência Física Violência Institucional Violência intrafamiliar Violência moral Violência patrimonial Violência psicológica Violência sexual Violência escolar Negligência contra criança ou adolescente Abandono de criança ou adolescente Exploração sexual Violência de Gênero Bullying Preconceito Discriminação Racismo Homofobia	Família Cidadania Estatuto da Criança e do Adolescente

Fonte: Winter, 2017.

Em seguida, o documento se dedica a falar sobre o papel da família, mas rapidamente se dispõe a tratar dos “Crimes mais comuns na escola e formas de proceder”. Composto assim o capítulo 3, dentre os crimes de preocupação do plano, todos estão relacionados com o fenômeno da violência e suas ramificações. São citados: Ameaça; Ato obsceno; Calúnia; Corrupção de menores; Dano; Difamação; Estupro; Estupro de Vulnerável; Furto; Injúria; Lesão Corporal; Pichação; Porte de Arma; Rixa; Roubo; Tráfico de Entorpecentes; uso ou posse de entorpecentes (WINTER, 2017, p. 18-25). Há também uma seção exclusiva para orientações quanto ao *cyberbullying*, conceituando o mesmo e citando o Marco Civil da Internet²¹ que orienta como as pessoas devem agir quando sofrerem esse tipo de violência e as consequências que dela decorrem.

²¹ O Marco Civil da Internet refere-se à promulgação da Lei Federal 12965/14 que, em seu artigo 7º, inciso I, define como direito do usuário “a inviolabilidade da intimidade e da vida privada, sua proteção e indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação”. (WINTER, 2017, p. 26)

Ainda no terceiro capítulo, os crimes são apresentados com sua tipificação, pena, observações importantes e o que acontece quando eles são cometidos por Crianças ou Adolescentes. É interessante entender a razão de fazer uma diferenciação para o ambiente escolar uma vez que seu público, majoritariamente, está protegido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Àqueles sob a proteção do estatuto, não se imputa o termo “crime”, mas sim o termo “ato infracional”, conforme a Lei 8.069/1990. Ainda que os pesos sejam semelhantes, a lei é clara ao apontar que “são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente” (BRASIL, 1990).

As seções subsequentes continuam a prestar orientações quanto às formas de se prevenir e evitar a violência, tanto dentro, fora e no trajeto para a escola. Assim como no OBJETO 1, o OBJETO 2 aponta para a formação de uma Rede de Atendimento para lidar com os casos de violência, lembrando que não se utiliza o termo “Segurança Escolar”. Pelo documento, compõem a rede a Vara da Infância, Juventude e Idosos; Defensoria Pública; Juizado da infância e da juventude; Ministério Público; Secretaria Municipal de Desenvolvimento Humano e Social; Superintendência Municipal de Paz e Defesa Social; Gabinete de Gestão Integrada Municipal; Conselho Tutelar; CRAS; CREAS; CAPS AD; Guarda Civil Municipal; Ronda Escolar; Conselho Municipal de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente; Polícia Militar; Polícia Civil; Programas de Acolhimento (WINTER, 2017, p. 35-42).

Por fim, o documento apresenta uma listagem de telefones úteis e não apresenta finalização de sua exposição, sendo a seção “VII- CONTATOS IMPORTANTES” a última do documento (excetuando-se as referências bibliográficas).

Ao submetermos o OBJETO 2 ao modelo (*template*) criado, chegamos ao seguinte resultado, conforme **Quadro 5: Checklist do OBJETO 2**.

Quadro 5: Checklist do OBJETO 2

CATEGORIA	CONTEMPLA?		
	SIM	PARCIAL	NÃO
Apresentação da finalidade do documento	✓		
Definição dos termos utilizados	✓		
Violência como categoria central de estruturação	✓		
Outras categorias que impliquem reforço da segurança escolar			✓
Procedimentos para acidentes ou incidentes químicos			✓
Procedimentos para acidentes ou incidentes biológicos			✓
Procedimentos para acidentes ou incidentes geológicos			✓
Procedimentos para falhas de energia			✓
Estruturação de Times ou Redes para lidar com as situações de crise		✓	
Cadeia de comando ou Sistema de Comando de Incidentes (SCI)			✓
Treinamentos ou orientações para a comunidade			✓
Definições de papéis ou responsabilidades para manutenção da segurança escolar			✓
Listagem de telefones úteis, contato ou comunicação	✓		

Fonte: Winter, 2017.

O OBJETO 2 é o que torna mais clara a preponderância do uso da categoria VIOLÊNCIA como eixo estruturante do plano de segurança escolar. Buscar resolver, mitigar, evitar ou mediar os problemas da violência aparece como única medida para garantir uma escola segura.

Compreendemos que na conjuntura do estado do Rio de Janeiro, é importante uma preocupação maior com a questão da violência. Contudo, o plano evidentemente renuncia a se preocupar com outras possibilidades que colocam em risco a segurança escolar. A própria estruturação, apontando os crimes/contravenções e as medidas punitivas, apontam para uma preocupação com o controle e punição da violência.

Uma vez que até aqui, ambos objetos demonstraram sua estruturação em torno da categoria violência, interpretemos como se estrutura o OBJETO 3 que, nas métricas, apresentou um panorama inverso.

2.3.3 Análise do OBJETO 3

Por fim, nos resta analisar o OBJETO 3, que na métrica estatística apresentou um panorama divergente, havendo mais menções à Segurança Escolar que Violência.

O plano do estado do Espírito Santo se autodesigna como "Manual de Segurança nas Escolas". Na apresentação, ele define seu objetivo que é o de auxiliar os gestores escolares nas questões relacionadas à segurança, mapeando um contexto de crescimento de violência na sociedade e como esse fenômeno se reflete intra e extramuros. Entretanto, logo de início fica clara uma estrutura no plano, voltada para o agente promotor da segurança escolar: o vigilante patrimonial. Ele define os níveis hierárquicos, funções na escola e discorre sobre como cada um pode e deve agir, bem como atribuições, responsabilidades e procedimentos burocráticos.

De todos os objetos selecionados para análise, o OBJETO 3 foi o que gerou um estranhamento, quase um desapontamento, uma vez que na leitura e interpretação, constatamos não se tratar de um Plano de Segurança Escolar, nos moldes até aqui analisados empírica e teoricamente, mas sim uma cartilha, simples e de tom brando, orientando a relação entre o vigilante patrimonial e o diretor escolar.

Convém, de início, chamar a atenção para a diagramação do documento, ou seja, a maneira de dispor as informações na página. Como já exposto, ele se declara como um "manual" e, mesmo não havendo especificação de destinação do material, notamos que ele é para informação superficial e rápida.

A própria diagramação do documento, colorido e em páginas pequenas, o afasta de um caráter mais sério, comprovado pela leitura do conteúdo. O projeto gráfico se utiliza de cores fortes e chamativas, com textos pequenos e utilizando fonte sem serifas o que induz à leitura fragmentada e seccionada²².

Quanto ao conteúdo, o plano inicia definindo para a direção escolar as atribuições de uma "correta gestão dos Serviços de Vigilância, as Normas Disciplinares do Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino e aplicação consciente e cuidadosa das normas e procedimentos de segurança, explicitados no contrato de prestação do serviço. (ESPÍRITO SANTO, 2015, p.6)

²² Para mais sobre fontes serifadas e não serifadas e seu comportamento para tramissão de leitura e informação, c.f. Bilak, 2008. Para visualização da diagramação do documento, c.f. Anexo 1: Figuras-exemplo da diagramação do OBJETO 3.

A sessão subsequente aponta a relação entre a direção escolar e a segurança. Determina as competências do Diretor escolar como o responsável pela manutenção e bom relacionamento com o vigilante patrimonial, reafirmando essa orientação citando que essa responsabilidade está prevista conforme previsto no artigo 67 da Lei n. 8666/93. Contudo, das responsabilidades da Direção Escolar, ressalta-se que as ocorrências graves devem ser imediatamente comunicadas à Secretaria do Estado de Educação, tais como "Atos Infracionais, tiroteio, toque de recolher, apreensão de armas, apreensão de drogas." (ESPÍRITO SANTO, 2015, p.7)

Disto, percebe-se que as situações consideradas emergenciais e que colocam em risco a segurança escolar são aquelas ligadas direta ou indiretamente à violência. Após essa parte, o documento se destina às orientações da vigilância patrimonial: suas atribuições, o que compete ao funcionário da vigilância escolar, o que não compete a ele e como a comunidade deve se relacionar com ele.

Ao longo do documento, notamos uma excessiva normatização da conduta do vigilante patrimonial, apontando o que ele pode ou não fazer, até onde é obrigação dele ou não. Inclusive, há uma seção dizendo claramente que ele não deve fazer coisas de competência da escola, somente do serviço de vigilância dele (ESPÍRITO SANTO, 2015, p.13). Tamanho é o foco no papel do vigilante patrimonial que ele é o foco de orientações das páginas 10 até a 21.

Percebemos, também, uma preocupação no documento para evitar o uso de termos fortes como violência e agressão, mas quando ele busca orientar a conduta dos estudantes, pode-se entender uma preocupação com a violência, sobretudo em trechos como "Evitar comportamentos impulsivos"; "Não levar armas para a escola, como facas, estiletes, revólveres ou qualquer outro objeto capaz de lesionar alguém", "Não se envolver em brigas, discussões ou rixas" e ainda menciona situações que podem levar à condição de violência, como roubos pela exposição de aparelhos celulares, evitar conflitos se comportando de "maneira adequada", não usar substâncias estranhas como comprimidos, folhas ou algo parecido que possam ser tóxicas.

Soma-se à essa estruturação "velada" sobre a violência, a orientação de conduta quanto às autoridades policiais. O plano é claro ao informar que "à autoridade policial é livre o acesso para efetuar atividades típicas de sua função em caso de ameaça ou de denúncia, não devendo a direção da escola, de nenhuma forma, criar obstáculos à atuação dos Agentes Policiais. (ESPÍRITO SANTO, 2015, p. 21)".

Por fim, em sua última seção, o documento concentra-se em fornecer números, sites e e-mails de instituições para as mais diversas finalidades, corroborando assim para a formação de redes ou mesmo para consulta de onde buscar ajuda em caso de incidentes ou crises. Dos três objetos, esse é o que possui um foco maior nessa listagem de telefones importantes, ocupando cerca de 58% do total de páginas com informações no documento.

Para sintetizar, aplicamos o *template* sobre o OBJETO 3, conforme o **Quadro 6: Checklist do OBJETO 3:**

Quadro 6: Checklist do OBJETO 3

CATEGORIA	CONTEMPLA?		
	SIM	PARCIAL	NÃO
Apresentação da finalidade do documento	✓		
Definição dos termos utilizados			✓
Violência como categoria central de estruturação		✓	
Outras categorias que impliquem reforço da segurança escolar	✓		
Procedimentos para acidentes ou incidentes químicos			✓
Procedimentos para acidentes ou incidentes biológicos			✓
Procedimentos para acidentes ou incidentes geológicos			✓
Procedimentos para falhas de energia			✓
Estruturação de Times ou Redes para lidar com as situações de crise		✓	
Cadeia de comando ou Sistema de Comando de Incidentes (SCI)			✓
Treinamentos ou orientações para a comunidade			✓
Definições de papéis ou responsabilidades para manutenção da segurança escolar	✓		
Listagem de telefones úteis, contato ou comunicação	✓		

Fonte: Espírito Santo, 2015.

Como esperado pelos apontamentos e análises, esse documento é o que mais se distancia de um plano de segurança escolar, exceto pelo fato de citar mais a categoria SEGURANÇA ESCOLAR do que a categoria VIOLÊNCIA, mesmo percebendo que a categoria VIOLÊNCIA aparece de forma velada no documento.

Como há um foco exacerbado na figura do vigilante patrimonial, não há margem para se debater a formação de times de crises ou sistemas de comando, tampouco preocupações com outras ameaças à segurança escolar, se preocupado muito mais no controle dos comportamentos estudantis/juvenis e as possíveis consequências de violência e má conduta.

Grosso modo, a análise dos três objetos nos permitiu compreender como a categoria VIOLÊNCIA vem permeando a construção dos planos. Todos apresentam, direta ou indiretamente,

uma preocupação com a resolução ou prevenção da violência como forma de garantir a segurança escolar. Também possuem em comum o fato de que a categoria é usada primordialmente em pontos específicos dos documentos, havendo uma concentração em sua discussão em certas partes e um esvaziamento do debate noutras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, a presente pesquisa percorreu o caminho de apresentação do fenômeno da violência, da estruturação dos planos de crise que ameaçam a violência escolar, os agentes envolvidos e como se deu a transposição de sistemas e cadeias de comando de outras áreas para a educação.

Buscamos trazer à baila de discussão inquietações sobre o problema da segurança escolar e da violência, tanto que a hipótese inicial da pesquisa era a de que os planos que buscam lidar com a questão da segurança escolar, na realidade brasileira, se estruturam e fundamentam em torno da categoria Violência.

Em larga medida, essa hipótese foi comprovada por meio da análise métrica das categorias Violência e Segurança Escolar nos objetos levantados, incluso o OBJETO 3, que na métrica apresentava um aparecimento maior da categoria Segurança Escolar mas esta estava diluída em seu conteúdo, atingindo ênfase na Violência e, nas entrelinhas de interpretação do documento, notamos a preocupação com a violência sendo “velada” pela preocupação em apresentar um documento mais didático e que, provavelmente, não criasse alarde.

Pudemos constatar que a categoria VIOLÊNCIA exerce centralidade nas formulações de planos de segurança escolar posto que o fenômeno da violência em geral é um fenômeno crescente e que se expande para várias instituições. Disso, decorre que outras possíveis ameaças à segurança escolar ficam relegadas a um segundo plano e a categoria violência seja adotada como eixo estruturante.

Não localizamos, nos documentos, diretrizes mais elaboradas para outras ameaças, tais como deslizamentos, desmoronamentos, enchentes e similares. É compreensível que os planos no Brasil não versem sobre falhas geológicas como vulcanismo ou terremotos, uma vez que o país ocupa grande parte da estável plataforma sul-americana (PÉREZ PEÑA, 2012), mas há ainda uma série de eventos que colocam a Segurança Escolar. Vimos também que, dada certa conjuntura, é compreensível uma ênfase na categoria VIOLÊNCIA, tal como observamos na análise do OBJETO 2, que acompanha a preocupação o estado do Rio de Janeiro com a violência cotidiana.

Ademais, a presente pesquisa reconhece suas limitações quanto ao tempo e análise de objetos. Três planos podem não ser significativos para compreender a centralidade da categoria Violência na formulação de medidas para melhorar a segurança escolar, mas, o que evidenciamos

até o momento, é que na conjuntura brasileira, a categoria é fundamental e estrutura as medidas adotadas para a formulação dos planos. Para pesquisas futuras, recomenda-se uma ampliação no levantamento de planos e que métricas possam ser traçadas entre eles, bem como suas interpretações, pois assim acreditamos que mais um passo será dado para o avanço das pesquisas em segurança escolar e, quem sabe, evidenciem ainda mais que o problema não é só a violência.

REFERÊNCIAS

ADDINGTON, L. A. Cops and Cameras: Public School Security as a Policy Response to Columbine. **American Behavioral Scientist Online**, mar./2009.

ANDER EGG, E. **Introducción a las técnicas de investigación social para trabajadores sociales**. 7.ed. Buenos Aires: Editora Humanitas, 1978.

ARENDT, H. **On Violence**. Orlando: Harcourt, 1970.

AZEVEDO, T. L. **A escola galesa de estudos críticos de segurança: segurança como emancipação**. 2009. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Relações Internacionais) – PUC-SP, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/17461/1/Thalia%20Lacerda%20de%20Azevedo.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BBC NEWS. **Tiros em Suzano**: Como foi o ataque que matou estudantes e funcionários de escola na Grande SP. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47548656>. Acesso em: 24 mar. 2019.

BILAK, P. **Family planning, or how type families work**. 2008. Disponível em: <www.typotheque.com/articles/type_families>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BLAYA, C. Clima escolar e violência nos sistemas de ensino secundário da França e da Inglaterra. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. **Violência nas Escolas e Políticas Públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

BONFIM, T. R. A. B. **Relações de gênero, violência escolar e políticas públicas de educação**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2017. 95f.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BOUDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, 1989.

BOURDIEU, Pierre. “Capital simbólico e classes sociais”. **Novos estud. CEBRAP**, São Paulo, n. 96, p. 105-115, Jul. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002013000200008>. Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Vade mecum acadêmico de direito Rideel**. 15.ed. atual. e ampl. São Paulo: Rideel, 2012.

CHEVITARESE, A. **O Campesinato na História**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

CORSETTI, Berenice. Análise documental no contexto da metodologia qualitativa. **UNirevista**, vol. 1, nº 1: 32-46 (janeiro 2006). Disponível em: <http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/ART%2005%20BCorsetti.pdf> Acesso em: 21 de abril de 2011.

COTTA, F. A. Protocolo de Intervenção Policial Especializada: uma experiência bem-sucedida da Polícia Militar de Minas Gerais na Gestão de Eventos de Defesa Social de Alto Risco. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, 3(5), Ago/Set 2009.

COUTO, A. C. O. Do Global ao Local: A geografia do Narcotráfico na Periferia de Belém. **Cadernos de Segurança Pública**, 4(3), Maio de 2012. Disponível em: <http://www.isprevista.rj.gov.br/download/Rev20120303.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2020.

DEBARBIEUX, E. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. **Violência nas Escolas e Políticas Públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

DIAS, M. O. S. Hermenêutica do cotidiano na historiografia contemporânea. **Proj., História**, São Paulo, (17), nov. 1998.

DIAS, R. M. **Diagnóstico da saúde ambiental no assentamento do Glória em Uberlândia: Um retrato das ocupações irregulares**. 2017. Monografia (Gestão em Saúde Ambiental) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/22041/1/DiagnosticoSaudeAmbiental.pdf>. Acesso em: 11 Jan. 2020.

DOS SANTOS, A. R. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ELIAS, Norbert.; SCOTSON, John. **Os Estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ESPÍRITO SANTO. Manual de Segurança para as escolas. Rede Estadual. Secretaria do Estado da Educação. 2015. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/manualesegurancanasescolas-1.pdf> . Acesso em: 21 jan. 2020.

GIORDANI, J. P. Violência escolar: Formas de manifestação e fatores associados. 2015. 86f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GAUTHIER, A. SCHOOL EMERGENCY RESPONSE PLAN. In: TCDSB. **Toronto Catholic District School Board**. 3.ed. 2018. Disponível em: <<https://www.tcdsb.org/FORSTU>

DENTS/HealthandSafety/Documents/School%20Emergency%20Response%20Plan,%203rd%20Edition.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2019.

GEERTZ, C. Uma Descrição Densa: Por Uma Teoria Interpretativa da cultura. In: **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

GONÇALVES, L. A. O.; SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 101-138, março/2002.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2009.

HABERMAS, J. Ciências Sociais reconstitutivas versus Ciências Sociais Compreensivas. In: **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

JENNINGS, W. G.; KHEY, D. N.; MASKALY, J.; DONNER, C. M. Evaluating the Relationship Between Law Enforcement and School Security Measures and Violent Crime in Schools. **Journal of Police Crisis Negotiation**, v.11, 109-124, 2011.

KRAUSE, K. Critical Theory and Security Studies: The Research Programme of 'Critical Security Studies'. **Cooperation and Conflict**, v.33(3), 1998, p.298-333. Disponível em: <http://www.sagepub.com>. Acesso em: 11 jan. 2020.

KRUG, E.G; DAHLBERG, L. L.; MERCY, J. A.; ZWI, A. B.; LOZANO, R. **World report on violence and health** Geneva: World Health Organization; 2002.

LEARY, M. R., KOWALSKI, R. M., SMITH, L., & PHILLIPS, S. Teasing, rejection, and violence: Case studies of the school shootings. **Aggressive Behavior**, 29(3), 2003, pp. 202–214

MARX, K. **Sociologia**: Coleção Grandes Cientistas Sociais. Org Otávio Ianni. São Paulo: Ática, 1987.

MINAS GERAIS (Estado). LEI Nº 22623 DE 27/07/2017 - **Estabelece medidas e procedimentos para os casos de violência contra profissionais da educação ocorridos no âmbito das escolas públicas estaduais**. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-22623-2017-minas-gerais-estabelece-medidas-e-procedimentos-para-os-casos-de-violencia-contra-profissionais-da-educacao-ocorridos-no-ambito-das-escolas-publicas-estaduais>. Acesso em: 11 jan. 2020.

MORETTIN, P. A.; BUSSAB, W. O. **Estatística básica**. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

MORITA, Y. Violência na escola: uma abordagem japonesa. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. **Violência nas Escolas e Políticas Públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

NASCIMENTO, G. B. Violência: uma busca de solução. **Águia: Revista Científica da FENORD**, v.4, 2014. Disponível em: <http://www.fenord.edu.br/revistaaguia/revista2014/> . Acesso em: 12 jan. 2020.

NEA. NEA's School Crisis Guide. **National Education Association**. 2018. Disponível em: <http://www.nea.org/assets/docs/NEA%20School%20Crisis%20Guide%202018.pdf> . Acesso em: 04 jan. 2020.

NICKERSON, A. B.; BROCK, S. E.; REEVES, M. A. School crisis teams within an Incident Command System. **The California School Psychologist**, v.11, pp. 63-72, 2006.

NUNES, M.; BUENO, N. Contratualismo e Anomia: segurança pública e cultura da violência no Brasil. **Hegemonia - Revista Eletrônica de Relações Internacionais do Centro Universitário Unieuro**, Brasília, n17, 2016, pp. 205-226.

OLIVEIRA, A. B. O fim da guerra fria e os estudos de segurança internacional: o conceito de segurança humana. **Aurora**, ano 3, n. 5, Dezembro de 2009. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/1221/1088> . Acesso em: 11 jan. 2020.

ODALIA, N. **O que é violência**. Coleção Primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 1991.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**. 1999. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf>. Acesso em: 17 nov 2019.

PALMA, R. F. **História do Direito**. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

PAVIANI, J. Conceitos e formas de violência. In: MODENA, M. R. (org). **Conceitos e formas de violência**. Caxias do Sul: Educs, 2016.

PEREIRA, L. E. **Manual Orientativo de Segurança Escolar**. 2014. Disponível em: <http://docplayer.com.br/11512676-Manual-orientativo-de-seguranca-escolar.html> . Acesso em: 21 jan. 2020.

PÉREZ PEÑA, Luis Alejandro. Análise dos efeitos provocados por abalos sísmicos em estruturas irregulares. 2012. xxviii, 166 f., il. Dissertação (Mestrado em Estruturas e Construção Civil)— Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA, L. M. **Violência Escolar**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia – Universidade Federal de Alagoas). 2019.

SPOSITO, M. C. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n. 1, p. 87-103, jan./jul. 2001.

SOUZA, V. Desocupação do Glória pode gerar mortes e caos urbano em Minas. **Jornalistas Livres**, jul. 2016. Disponível em: <https://jornalistaslivres.org/desocupacao-do-gloria-pode-gerar-mortes-e-caos-urbano-em-minas/>. Acesso em: 11 jan. 2020.

WEBER, M. A objetividade do conhecimento na ciência social e na ciência política. In: **Ensaio sobre a teoria das Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

WEBER, M. (1919). **Ciência e Política: Duas vocações**. São Paulo: Martin Claret, 2015.

WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação as mulheres e homofobia. **Estudos feministas**, 9(2), 2º Semestre, 2001. pp.23.

WINTER, M. L.; et. al. **Segurança na escola: manual para Gestores**. Prefeitura de Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro. 2017. Disponível em: <https://www.campos.rj.gov.br/arquivos/CARTILHASEGURANCAESCOLAR.pdf>. Acesso em 21 jan. 2020.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência Extra e Intramuros. **RBCS**, v.16, n.45, fev./2001.

APÊNDICES

Apêndice a: Levantamento de pesquisa sobre “Segurança Escolar” no BDTD

Rótulos de Linha	Relativo aos dez primeiros	Relativo a todas as entradas
Segurança	8.08%	0.75%
Segurança viária	8.64%	0.80%
Segurança alimentar e nutricional	8.91%	0.83%
Agricultura familiar	10.03%	0.93%
Segurança Alimentar	10.31%	0.96%
políticas públicas	10.58%	0.99%
Segurança pública	10.58%	0.99%
Segurança do paciente	10.86%	1.01%
Segurança do trabalho	10.86%	1.01%
Alimentação Escolar	11.14%	1.04%
Total Geral	100.00%	9.3%

Apêndice b: *Template* de análise dos planos

CATEGORIA	CONTEMPLA?		
	SIM	PARCIAL	NÃO
Apresentação da finalidade do documento			
Definição dos termos utilizados			
Violência como categoria central de estruturação			
Outras categorias que impliquem reforço da segurança escolar			
Procedimentos para acidentes ou incidentes químicos			
Procedimentos para acidentes ou incidentes biológicos			
Procedimentos para acidentes ou incidentes geológicos			
Procedimentos para falhas de energia			
Estruturação de Times ou Redes para lidar com as situações de crise			
Treinamentos ou orientações para a comunidade			
Definições de papéis ou responsabilidades para manutenção da segurança escolar			
Listagem de telefones úteis, contato ou comunicação			

ANEXOS

Anexo 1: Figuras-exemplo da diagramação do OBJETO 3

Fonte: Reproduzido de Espírito Santo, 2005.

SUMÁRIO	
6	Apresentação
8	Direção Escolar e Segurança
9	Serviços de Vigilância Patrimonial
17	Normas e Procedimentos de Segurança
20	Do Procedimento do Registro de Acesso
21	Por uma Cultura de Segurança nas Escolas
24	Telefones Úteis por Superintendência Regional de Educação
47	Contratos de Vigilância, Conservação e Limpeza por Superintendência

DIREÇÃO ESCOLAR E SEGURANÇA

A segurança na escola, hoje mais presente que nunca no cotidiano e na literatura especializada, está diretamente relacionada com a violência. Os noticiários da TV e dos jornais, as rodas de conversas das classes sociais parecem se ocupar cada vez mais com os registros e comentários sobre os mais variados tipos de violência e insegurança.

A universalização do ensino trouxe significativas mudanças para a escola, uma vez que, proporcionou maior acesso dos alunos e consequentemente diversidade de pensamentos, valores, cultura, relações de força nem sempre harmônicas, que geram violência interna, contribuindo com o comprometimento da segurança.



O trabalho desenvolvido pela direção da escola é, sem dúvida, indispensável para o bom funcionamento das unidades escolares e, para auxiliar o diretor nessa função, recursos imprescindíveis devem ser sempre observados: a correta gestão dos Serviços de Vigilância, as Normas Disciplinares do Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino e a aplicação consciente e cuidadosa das normas e procedimentos de segurança, explicitados no contrato de prestação do serviço.

8

DA DIREÇÃO ESCOLAR

A fiscalização diária da execução dos serviços de Vigilância Patrimonial deve ser feita pelo Diretor da Unidade Escolar e/ou pessoa designada por responder por ela, conforme previsto no artigo 67 da Lei n.º 8.666/93. Caso não exista servidor designado, a Superintendência Regional de Educação deverá realizar a fiscalização.

Responsabilidades da Direção Escolar

A Direção da escola deve informar imediatamente à Secretaria de Estado da Educação/Subsecretaria de Suporte à Educação/Gerência de Serviços Terceirizados (GEST), sempre que houver ocorrências de fatos graves como: **Atos Infracionais, furoteio, toque de recolher, apreensão de armas, apreensão de drogas.**

- Atestar a realização dos serviços contratados, de acordo com modelo a ser encaminhado pelo Gestor do Contrato, sendo responsável pelo seu recebimento;
- Registrar em relatório todas as ocorrências e deficiências ou desconformidades verificadas na execução dos serviços contratados, e em caso de irregularidades, emitir relatório de comunicação a ser encaminhado ao Gestor do Contrato: Secretaria de Estado da Educação/Subsecretaria de Suporte à Educação/Gerência de Serviços Terceirizados para aplicação de eventuais penalidades e sanções por inadimplemento contratual;
- Exercer a supervisão geral das atividades;
- Realizar a conferência dos equipamentos a serem utilizados diariamente.

SERVIÇOS DE VIGILÂNCIA PATRIMONIAL

A correta gestão e utilização dos serviços de vigilância patrimonial podem contribuir de modo significativo com a unidade escolar à medida que, seja estabelecida uma relação baseada principalmente no profissionalismo e na confiança. Para alcançar esse objetivo, a direção da escola precisa conhecer quais são as atribuições dos vigilantes, bem como deverá ser o relacionamento com esse profissional.

9

DO PROCEDIMENTO DO REGISTRO DE ACESSO

Para as escolas onde existe o sistema de registro de acesso de pedestres composto por: um interfone, uma câmera de monitoramento e uma fechadura elétrica cumprir eficazmente a finalidade para a qual foi criado, faz-se necessário à adoção de alguns procedimentos.

Do responsável em permitir e liberar o acesso

A direção da escola deverá designar formalmente um servidor para o exercício dessa atividade, ficando ele responsável por todas as questões a ela pertinentes.

Dos procedimentos

1. Quando acionado o interfone, a pessoa responsável deverá fazer a identificação do visitante e da finalidade da visita;
2. Anotar em livro próprio ou em formulário específico o nome do visitante, a data, o horário e a finalidade da visita;
3. Verificar internamente a possibilidade de atender à solicitação. Exemplo: Se o documento requisitado está disponível, se a pessoa solicitada está na escola, etc.;
4. Havendo possibilidade de atender à solicitação, liberar o acesso através do botão de acionamento da fechadura elétrica;
5. Não sendo possível atender à solicitação do visitante, informá-lo cordialmente dessa impossibilidade e quando, e de qual forma, ele será futuramente atendido.

20



Do acesso de autoridades policiais às escolas.

A autoridade policial é livre o acesso para efetuar atividades típicas de sua função em caso de ameaça ou de denúncia, não devendo a direção da escola, de nenhuma forma, criar obstáculos à atuação dos Agentes Policiais.

POR UMA CULTURA DE SEGURANÇA NAS ESCOLAS

As normas e os procedimentos citados nesse manual serão eficazes se toda comunidade escolar participar efetivamente das ações que promovam a segurança e, principalmente se a direção da escola atuar como agente catalisador de iniciativas e multiplicador de atitudes que visem à disseminação de uma "Cultura de Segurança", instruindo e certificando em especial os alunos e os responsáveis a tomarem atitudes que certifiquem sua segurança e a de seus colegas. Dessas podemos destacar:

21