

UNOESC – UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JULIO CESAR POZO DA FONSECA

EDUCAÇÃO BÁSICA, VIOLÊNCIA E DIREITOS HUMANOS:
A CULTURA DA PAZ EM PERSPECTIVA

Joaçaba-SC

2015

JULIO CESAR POZO DA FONSECA

EDUCAÇÃO BÁSICA, VIOLÊNCIA E DIREITOS HUMANOS:
A CULTURA DA PAZ EM PERSPECTIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulino Eidt

Joaçaba-SC

2015

JULIO CESAR POZO DA FONSECA

EDUCAÇÃO BÁSICA, VIOLÊNCIA E DIREITOS HUMANOS:
A CULTURA DA PAZ EM PERSPECTIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Oeste de Santa Catarina, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulino Eidt - Orientador
Universidade do Oeste de Santa Catarina

Prof^a. Dra. Luiza Helena Dalpiaz
Universidade do Oeste de Santa Catarina

Prof. Dr^a. Mônica Piccione Gomes Rios
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

RESUMO

A presente dissertação tem sua base de estudo inserido na linha de Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação da Unoesc e tem como objetivo investigar a existência nas escolas de espaços de paz e cidadania com base nos Direitos Humanos para a garantia da dignidade humana na educação. A pesquisa visa a estudar as ações fundamentadas em princípios de convivência para uma escola cidadã, livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições/intimidações entre os estudantes. O objetivo geral traçado, surge diante do fato de diariamente observar-se por meio da mídia uma quantidade crescente de fatos envolvendo a quebra da paz no ambiente escolar, isto desde pequenos conflitos até as formas mais grave da violência, como o homicídio. Nesta a investigação os procedimentos metodológicos compreendem o estudo exploratório e descritivo, com levantamento de dados quali-quantitativos. O estudo contempla um levantamento bibliográfico tendo em conta alcançar maior compreensão acerca dos espaços da cidadania e cultura da paz na educação básica por meio da educação em Direitos Humanos. Os resultados da investigação estão agrupados em três capítulos: O Primeiro composto pelas seguintes seções: Princípios Norteadores dos Direitos Humanos, a Gênese dos Direitos Humanos, Dignidade Humana, Direitos Humanos no Brasil, Direitos Humanos e Educação, Escola e Cidadania, Escola Espaço de Inclusão e Valores Humanos, Respeito à Alteridade e à Diferença. Já o Segundo Capítulo trata dos Aspectos Sociológicos da Violência, Análise da Violência por Menores, Ocorrência de Violência nas Escolas, Interpretação da Violência (Causas e Efeitos) Violência Difusa, A Disciplina Escolar como Elemento Motivador à Violência, Mídia e Violência. No Terceiro Capítulo serão apresentados os dados da pesquisa empírica (documental e de campo), Registros da Violência (Anotações na escola, Ocorrências Policial Militar, Conselho tutelar, PROERD), Violência na voz dos gestores, professores e alunos.

Palavras-chave: Educação em direitos humanos. Sistema socioeducativo. Menores em conflito com a lei. Violência escolar.

ABSTRACT

This dissertation is a study based on the inserted line Educational Processes Graduate Unoesc Program and aims to investigate the existence in schools in areas of peace and citizenship based on Human Rights for the guarantee of human dignity in education. The research aims to study the activities based on principles of acquaintance for a citizen school, free from prejudice, violence, sexual abuse, bullying and corporal punishment, including procedures for resolving conflicts and ways of dealing with violence and harassment / intimidation between students. The general objective set, appears before the daily fact observed through the media an increasing amount of facts involving the breach of peace in the school environment, ie from small conflicts to the most serious forms of violence such as homicide.

In this research the methodological procedures include the exploratory and descriptive study, a survey of qualitative and quantitative data. The study includes a literature in view of achieving greater understanding of the spaces of citizenship and culture of peace in basic education through education on human rights. Research results is grouped into three chapters: The first consists of the following sections: Guiding Principles on Human Rights, the Genesis of Human Rights, Human Dignity, Human Rights in Brazil, Human Rights and Education, School and Citizenship, Inclusion Area School and Human Values , Respect for otherness and difference. The second chapter deals with the Sociological Aspects of Violence , Violence Analysis by Minor Occurrence of Violence in Schools , Interpretation of Violence (Causes and Effects) Soft Violence , The School Discipline as Motivator Element Violence , Media and Violence . In the Third Chapter will present the data of empirical research (desk and field), Violence Records (Notes in school, Military Police Events, tutelary Council, PROERD), Violence in the voice of managers, teachers and students.

Keywords: Human rights education. Childcare system. Children in conflict with the law. School violence.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEDH	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMEDH	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

AGRADECIMENTO

A realização deste Mestrado em Educação representa para mim um grande desafio gerado na experiência diária dos grandes desafios que encontramos em nossa carreira no diuturno serviço da Segurança Pública o que gerou uma nova sede do conhecimento com vistas a melhor entender a possibilidade de ajudar a construir uma sociedade melhor e mais pacífica.

Nesta caminhada fui incentivado pelos familiares, colegas, mestres e amigos que participaram de minha vida e das minhas atividades. Esta conquista não é somente minha, mas também de inúmeras pessoas, aos quais rendo agradecimentos neste momento.

Em princípio, agradeço a Deus, nosso supremo arquiteto do universo, origem de tudo o que sou e tudo o que me pertence e nisto agradeço em especial por ter me dado a benção de ter como pai José Silvio da Fonseca, meu grande incentivador nesta vida e meu maior irmão e a minha Mãe, a sempre forte Dinorá Fonseca quem nunca duvida da minha capacidade me estimulando sempre a cumprir minhas metas.

Agradeço aos meus filhos Yaçanã, Kawan, Lucas e Vitor, pois sua existência e sua alegria são meus motivadores a vencer todo e qualquer desafio.

Sou grato à Rosa Maria Pascoali, minha grande companheira nesta jornada, sem a qual jamais teria conseguido finalizar este objetivo na forma obtida. Sua compreensão e paciência nos momentos de tensão e sobrecarga, seu incentivo e fortaleza nos vários momentos de dificuldade, aliviados pelo seu inesgotável carinho.

Aos meus colegas de mestrado que com sua paciência me acolheram neste mundo da educação e me ajudaram a construir o conhecimento necessário para este desafio.

A todos os professores deste programa de mestrado com os quais muito aprendi e que com seu desprendimento me permitiram trilhar este novo caminho, de modo especial a Prof. Dr^a. Mônica Piccione Gomes Rios cujas luzes me orientaram no início desta jornada e ao Prof. Dr. Paulino Eidt quem inegavelmente me permitiu construir tudo o que agora apresento neste trabalho.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 DIREITOS HUMANOS	16
2.1 HISTORICIDADE DOS DIREITOS HUMANOS.....	16
2.2 A GÊNESE DOS DIREITOS HUMANOS	19
2.3 DIGNIDADE HUMANA	20
2.4 DIREITOS HUMANOS NO BRASIL	23
2.5 DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO	24
2.6 ESCOLA E CIDADANIA	31
2.7 ESCOLA: ESPAÇO DE INCLUSÃO	36
2.8 VALORES HUMANOS, RESPEITO À ALTERIDADE E À DIFERENÇA	39
3 VIOLÊNCIA E CULTURA DA PAZ	43
3.1 ASPECTOS SOCIOLÓGICOS DA VIOLÊNCIA	43
3.2 INTERPRETAÇÃO DA VIOLÊNCIA (CAUSAS E EFEITOS)	46
3.2.1 Violência difusa (reprovação, humilhação).....	50
3.2.2 A indisciplina escolar como elemento desencadeador da violência.....	52
3.2.3 Mídia e Violência.....	54
3.2.4 Apontamentos da violência por menores nas escolas	69
3.3 O PAPEL DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO DESENVOLVIMENTO DA CULTURA DA PAZ	72
4 ESPAÇOS DE PAZ E CIDADANIA	79
4.1 CATEGORIA 01 – QUESTIONÁRIO ALUNOS	85
4.2 CATEGORIA 02 – ENTREVISTA COM OS GESTORES DAS ESCOLAS	119
4.3 CATEGORIA 03 – RELATÓRIO DE REGISTROS DE OCORRÊNCIAS ENVOLVENDO MENORES	121
4.4 CATEGORIA 04 – PERSPECTIVA DAS INFRAÇÕES DISCIPLINARES	125
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS.....	137
APÊNDICES	144

1 INTRODUÇÃO

Diariamente, observa-se por meio da mídia uma quantidade crescente de fatos envolvendo a quebra da paz no ambiente escolar nas mais variadas formas, desde pequenos conflitos até a forma mais grave da violência, o homicídio.

Esses fenômenos ainda são considerados recentes na educação brasileira, pois se acentuaram de maneira mais aguda nos últimos tempos, mais precisamente a partir do final da década de 1970. Porém não deixam de ser objeto de preocupação no contexto escolar e também fora dele. Segundo Silva (2004, p. 24) “Uma das razões que contribui para o aumento da indisciplina e da violência nas escolas está relacionada com a diminuição dos valores morais”.

Cabe observar que em 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas, registros apontavam a preocupação dos missionários com a questão da disciplina, pautada na vigilância constante e na utilização de métodos para a contenção dos comportamentos discentes. Barbosa (2012), ao discorrer sobre as práticas disciplinadoras desse período à atualidade, ou seja, do século XVI ao XX, ela faz algumas observações no sentido das mudanças na sociedade, porém resalta que as práticas disciplinares parecem não ter sofrido alterações em pleno século XXI. Inalterabilidade que está relacionada a uma cristalização dos conceitos de disciplina/indisciplina, segundo o modelo tradicional de ensino.

A essa observação devemos acrescentar um fato constatado por Waiselfisz (2013) no "Mapa da Violência: homicídios e juventude no Brasil, 2013", produzido pelo Instituto Sangari, o qual aponta entre os fatores institucionais que concorrem para enfraquecer as possibilidades de enfrentamento efetivo da violência homicida do país, a cultura da violência, a impunidade e a tolerância institucional.

O Mapa da Violência ao discorrer sobre a cultura da violência contraria a ideia tradicional pela qual a violência homicida do país se encontra imediatamente relacionada e explicada pelas estruturas do crime, e mais especificamente da droga.

Outros trabalhos apontam em diferente direção, conforme podemos verificar a seguir:

Segundo Waiselfisz (2013, p. 96-97):

Em novembro de 2012, o Conselho Nacional do Ministério Público divulgou uma pesquisa que fundamentou sua campanha Conte até 10. Paz. Essa é a Atitude. O estudo foi elaborado a partir de inquéritos policiais referentes a homicídios dolosos, acontecidos em 2011 e 2012, em 16 Unidades da Federação. Objetivava verificar a proporção de assassinatos acontecidos por motivos fúteis e/ou por impulso. Foram incluídos nessa categoria brigas, ciúmes, conflitos entre vizinhos, desavenças, discussões, violências domésticas, desentendimentos no trânsito, dentre outros. Fazendo um balanço dos resultados, podemos afirmar que preponderam os crimes por motivos fúteis ou por impulso, que representaram 100% do total de homicídios: no Acre, 83%; em São Paulo, 82%. Os estados com menores índices foram Rio Grande do Sul, 43%; e Rio de Janeiro, 27%.

Ainda, segundo Waiselfisz (2013, p.97, grifo do autor):

No ano de 2013, o Ministério da Justiça divulga uma série de pesquisas na Coleção Pensando a Segurança Pública. Em uma delas 27 são analisados Boletins de Ocorrência e Inquéritos Policiais referentes a homicídios dolosos de três cidades brasileiras: Belém-PA, Maceió-AL e Guarulhos-SP, todas do ano de 2010. Concluem que uma parte substancial, nas três cidades, deve-se a vinganças pessoais, violência doméstica, motivos banais. Também verificam um alto percentual de crimes praticados com armas de fogo em situações cotidianas (brigas entre vizinhos, violência doméstica etc.).

Percebe-se pelos trabalhos citados a cima a divergência quanto à cultura da violência tratada no Mapa da Violência. Pois o mapa ao tratar da impunidade, indica que esta, “Funciona como estímulo para a resolução de conflitos via extermínio do próximo”. (WAISELFISZ, 2013, p. 97). Isto deduz-se de várias evidências com destaque para o Relatório Nacional da Execução da Meta 2: um diagnóstico da investigação de homicídios no país (BRASIL, 2012). Deste esforço resultou a possibilidade de oferecer denúncia à justiça de um total de 8.287 inquéritos, o que representa 6,1% do estoque inicial.

O índice de elucidação dos crimes de homicídio é baixíssimo no Brasil. Estima-se, em pesquisas realizadas, inclusive a realizada pela Associação Brasileira de Criminalística, 2011, que varie entre 5% e 8%. Esse percentual é de 65% nos Estados Unidos, no Reino Unido é de 90% e na França é de 80% (WAISELFISZ, 2013, p. 97).

Por fim, o relatório, ao tratar da Tolerância Institucional, observa que no Brasil opera um esquema de “naturalização” e aceitação da violência e seu principal mecanismo é dado “Pela culpabilização da vítima, justificando a violência dirigida, principalmente, a setores subalternos ou particularmente vulneráveis que demandam

proteção específica, como mulheres, crianças e adolescentes, idosos, entre outros.” Desse pensamento decorre, por exemplo, que “A mulher estuprada foi quem provocou o estupro, ou seja, ela se vestia de forma inadequada”. Assim essa tolerância e inversão de responsabilidade constrói um cenário de complacência com a violência. (WAISELFISZ, 2013, p. 97):

Dessa forma, um determinado grau de violência - que varia de acordo com a época, o grupo social e o local - torna-se aceito e até necessário, inclusive por aquelas pessoas e instituições que teriam a obrigação e responsabilidade de protegê-los. O autor faz a aproximação do conceito de violência estrutural, formulada por diversos autores, retomada e aprofundada no Brasil especialmente por Cecília Minayo e Edenilson de Souza.

Para Waiselfisz (2013, p. 98):

Parece mais adequado denominá-la violência estruturante, pois esta estabelece os limites culturalmente permitidos e tolerados de violência por parte de indivíduos e instituições: da sociedade civil ou do estado; tolerância que naturaliza e até justifica a necessidade de uma determinada dose de violência silenciosa e difusa com os setores vulneráveis da sociedade.

Ao analisar os dados contidos no Mapa da Violência: homicídios e juventude no Brasil, 2013 é possível retirar alguns dados para reflexão, revelando que o Brasil mantém um índice epidêmico de homicídios - 26,2 por 100 mil habitantes, que coloca o país em sétimo lugar entre aqueles onde mais se mata no mundo.

A média anual de homicídios do país, nos últimos 30 anos, é igual a 36,3 mil mortos por ano. Esse valor é superior, em números absolutos, à média anual de grandes conflitos do século passado, como por exemplo, o da Chechênia (1994 a 1996), com 25 mil mortos, o da guerra civil de Angola (1975-2002), com 20,3 mil mortos por ano e o da guerra do Iraque (2003 até 2013), com 13 mil mortes por ano.

O mapa compara as taxas brasileiras, tomado o índice de assassinatos em Simões Filho, 139 por 100 mil habitantes, que é mais de duas vezes superior ao do citado conflito do Iraque.

No mesmo estudo tem-se que ocorreram em 2010 um pouco mais de 50 mil assassinatos, ou seja, 137 homicídios diários, o que equivale a um número bem superior ao de um massacre do Carandiru por dia, em referência à morte dos 111 presos, em 1992, no conflito que ocorreu no centro de detenção do Carandiru (SP).

Ainda na análise evolutiva dos dados apresentados em relação aos homicídios, em geral, as suas taxas crescerem quase constantemente entre 1980 e 2003, quando chegaram a 28,9 mortes por 100 mil habitantes, sendo que a partir de 2003, os índices reduziram e, com algumas oscilações, estabilizaram-se, permanecendo, entretanto, em patamares considerados muito elevados.

De acordo com o Mapa da Violência: homicídios e juventude no Brasil, 2013, o homicídio é a principal causa de mortes não naturais e violentas entre os jovens. A cada 100 mil jovens, 53,4 assassinados, em 2011, sendo que estes crimes foram praticados contra pessoas entre 14 e 25 anos.

Nesse documento constata-se que a violência contra os jovens brasileiros aumentou nas últimas três décadas, entre 1980 e 2011, sendo que se forem considerados só os homicídios, o aumento chega a 326,1%. Em 2011, do total de 46.920 mortes na faixa etária de 14 a 25 anos, 63,4% foram de causas violentas. Na década de 1980, o percentual era 30,2%.

Dados divulgados, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), integrantes do levantamento Estatísticas do Registro Civil de 2012, dão conta que de 2011 para 2012, a proporção de óbitos não naturais (terceiro maior grupo de causa de óbitos na população em geral, e o primeiro entre jovens de 15 a 24 anos) aumentou. Os valores apresentados até aqui ratificam os dados da criminalidade enviados pelas Secretarias de Segurança das 27 unidades da federação para o Anuário Estatístico do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). Esses dados informam que em 2012, os homicídios cresceram 7,6% em relação a 2011, totalizando 50.108, o maior valor da série histórica desde 2008.

Os dados apresentados pelos diversos estudos expostos até aqui, nos apresenta claramente um cenário que está longe de ser pacífico, configurando-se, como sendo extremamente violento, e em assim sendo, não teria como serem excluídos seus reflexos no ambiente escolar, ou seja, a situação do estado brasileiro seria o primeiro indicador para os problemas atinentes à situação da paz no ambiente escolar.

Cabe destacar que os dados apresentados anteriormente, levam-nos a questionar a efetivação dos compromissos internacionais assumidos pelo governo brasileiro durante a Assembleia Geral da ONU, de 6 de outubro de 1999, por

ocasião da Declaração e o Programa de Ação Para Uma Cultura de Paz¹, nos termos da Resolução 53/243.

Os princípios constantes nessa resolução definem a cultura da paz como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida que se baseiam, entre outros, no respeito à vida, ao ser humano e à sua dignidade; no combate à violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; e na adesão aos princípios da liberdade, justiça, solidariedade e tolerância, buscando a compreensão entre os povos, entre as comunidades e entre as pessoas.

Destaca-se desta declaração, o artigo 4º: “A educação, em todos os níveis, é um dos meios fundamentais para construir uma Cultura de Paz. Neste contexto, a educação sobre os direitos humanos é de particular relevância”. (NAÇÕES UNIDAS, 1999, p.04).

Consideramos aqui também, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que foi concebido com o objetivo de contribuir para a vigência de um Estado Brasileiro realmente democrático, embasado em uma proposta de governo que priorize as políticas públicas em busca da melhoria das condições de vida da população. O PNEDH apresenta-se como um instrumento orientador e fomentador de ações educativas no campo da educação formal e não formal nas esferas pública e privada.

Os objetivos da Educação em Direitos Humanos encontram-se, fundamentalmente, nos mecanismos de proteção internacionais, tais como em Declarações, Pactos, Convenções, Resoluções e Recomendações. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, nos Art. XVIII, XXVI, XXVII e XXIX, as Nações Unidas reconhecem e defendem o direito de toda pessoa humana à educação em todos os níveis com o pleno exercício das liberdades fundamentais e o respeito aos Direitos Humanos (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2006).

Educação em Direitos Humanos é uma luta permanente contra a opressão, a favor da democracia, da justiça, uma utopia, enfim, que mobiliza a sociedade para criar condições e estruturas que promovam os Direitos Humanos para que cada pessoa possa ser mais.

¹ Declaração sobre uma Cultura de Paz tem como o objetivo que os Governos, as organizações internacionais e a sociedade civil possam orientar suas atividades por suas sugestões, a fim de promover e fortalecer uma Cultura de Paz no novo milênio.

Concorda-se com Candau, (1998, p.36) ao afirmar que:

A Educação em Direitos Humanos potencializa uma atitude questionadora, desvela a necessidade de introduzir mudanças, tanto no currículo explícito, quanto no currículo oculto, afetando assim a cultura escolar e a cultura da escola.

Na visão da autora citada acima e na Declaração dos Direitos Humanos, objetiva-se com o estudo, investigar a existência de espaços de paz e cidadania baseados nos Direitos Humanos como garantia da dignidade humanas nas escola.

A escolha pelas escolas foco do estudo empírico deu-se em função das minhas atividades junto ao 15ºBPM, cuja sede está na cidade de Caçador/SC, entre elas a de coordenador e instrutor do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) e a de Chefe de Operações (P3) desse batalhão, o que me permitiu aprofundar a pesquisa hora apresentada nas escolas em que o PROERD já desenvolvia suas ações na cidade de Caçador, bem como me permitiu levantar as ocorrências envolvendo menores no período em que lá labutei bem como acompanhar a sua evolução.

Paulo Freire, Maturana, Hannah Arendt, Vera Candau, Gadotti, Bobbio, Peerre Mezinski, Nelson Pedro da Silva, Jayme Bisker e Maria Beatriz Breves Ramos, Içami Tiba, Lédio Rosa de Andrade, Clovis Brito entre outros, são os autores de base ao estudo que se insere na linha de Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação da Unoesc e que tem como problemática investigar: **Quais são os espaços de paz e cidadania com base nos direitos humanos para a garantia da dignidade humana na educação?**

Esta Dissertação tem as seguintes questões de estudo que foram elaboradas no sentido de auxiliar na resolução do problema explicitado acima:

- 1 Quais os princípios fundadores dos Direitos Humanos, e os saberes necessários para a prática pedagógica em Direitos Humanos na educação?
- 2 Quais as normatizações internacionais e nacionais atinentes à Educação em Direitos Humanos?
- 3 Quais os aspectos sociológicos da violência e como se expressa na escola?
- 4 Que tipo de violência é fomentada na escola?
- 5 Qual a concepção da comunidade escolar sobre a violência escolar?
- 6 Quais os espaços existentes na escola para a cultura da paz e cidadania?

Tomando por referência as questões de estudo, definiu-se como objetivo geral investigar a existência nas escolas de espaços de paz e cidadania com base nos Direitos Humanos para a garantia da dignidade humana na educação.

Consoante ao objetivo geral, e as questões de pesquisa, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Pesquisar os princípios fundadores dos Direitos Humanos, e os saberes necessários para a prática pedagógica em Direitos Humanos na educação;
- Analisar as normatizações internacionais e nacionais atinentes à Educação em Direitos Humanos;
- Pesquisar os aspectos sociológicos da violência e como se expressa na escola;
- Analisar que tipo de violência é fomentado na escola;
- Identificar a concepção da comunidade escolar sobre a violência escolar;
- Verificar os espaços existentes na escola para a cultura da paz e cidadania.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a investigação compreende estudo exploratório e descritivo, com levantamento de dados quali-quantitativos configurando-se como uma pesquisa (do tipo levantamento) survey. Segundo Moreira e Caleffe (2008), o levantamento (survey) é o tipo de pesquisa descritiva mais comum, que inclui a utilização de questionário, entrevistas e levantamentos normativos.

O estudo contempla, ainda, levantamento bibliográfico tendo em conta alcançar maior compreensão acerca dos espaços da cidadania e cultura da paz na educação básica por meio da educação em Direitos Humanos. Os resultados da investigação podem ser agrupados em três capítulos. O Primeiro Capítulo é composto pelas seguintes seções: Princípios Norteadores dos Direitos Humanos, a Gênese dos Direitos Humanos, Dignidade Humana, Direitos Humanos no Brasil, Direitos Humanos e Educação, Escola e Cidadania, Escola Espaço de Inclusão e Valores Humanos, Respeito à Alteridade e à Diferença. Já o Segundo Capítulo trata dos Aspectos Sociológicos da Violência, Análise da Violência por Menores, Ocorrência de Violência nas Escolas, Interpretação da Violência (Causas e Efeitos) Violência Difusa, A Disciplina Escolar como Elemento Motivador à Violência, Mídia e Violência. No Terceiro Capítulo serão apresentados os dados da pesquisa empírica

(documental e de campo), Registros da Violência (Anotações na escola, BO, Conselho tutelar, PROERD), Violência na voz dos gestores, professores e alunos.

2 DIREITOS HUMANOS

2.1 HISTORICIDADE DOS DIREITOS HUMANOS

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de Dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral, tendo servido de base para muitas constituições nacionais, posteriormente editadas, como descreve Castilho (2012, p.87):

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 constitui, em suma, um marco histórico a partir do qual os direitos humanos passaram a ser entendidos como universais e indivisíveis, ou seja, extensível a toda sociedade na forma de um todo harmônico que se integra para proteger, em todos os aspectos, a dignidade da pessoa humana.

Esta proteção é formalmente representada, por meio de um conjunto de documentos denominado de Carta Internacional dos Direitos Humanos, a qual é formada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e seus dois Protocolos Opcionais (sobre procedimento de queixa e sobre pena de morte) e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

Hernandez (2010, p.22) destaca que esses Pactos levaram quase 20 anos para serem aprovados, a contar de 1947, e mais dez anos para serem efetivados, em função de dois pontos, o primeiro em face à relutância dos Estados membros em se submeter à supervisão internacional e, o segundo face ao caráter vinculante dos pactos, diferentemente da Declaração, a qual tinha um caráter recomendatório, assim demonstrando os Estados membros, sua soberania sobre os Direitos Humanos.

Este hiato entre a Proclamação da Declaração dos Direitos Humanos e a ratificação do Pacto Internacional dos Direitos Civis e do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais apresenta uma das grandes características dos Direitos Humanos, a sua historicidade, ou seja, foram sendo reconhecidos e

consolidados em momentos ao longo da história da humanidade pela evolução da consciência dos direitos a que faz jus o ser humano. Essa tomada de consciência ocorre de forma gradual, assim crescendo em abrangência e em profundidade, de forma tal que se consolida em uma consciência universal a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, e assim exemplificou Benevides (2000) em uma palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos em São Paulo:

Reconhecemos que existe consciência universal de que a escravidão, seja por que motivo for, é uma violação radical dos direitos humanos, assim como a exploração do trabalho infantil, a dominação sobre as mulheres, as formas variadas de racismo e de discriminação por motivos religiosos, políticos, étnicos, sexuais etc. Os casos ainda existentes de escravidão, racismo e discriminação são veementemente condenados pelas entidades mundiais de defesa dos direitos humanos.

Os complexos tecidos sociais do preconceito, racismo e intolerância são espaços de atuação do Direito como valor de Justiça. Nos seus estudos sobre etnicidade, alteridade e tolerância, Brito (2008) faz uma reflexão sobre tolerância indicando como técnica para a construção de um caminho de convivência interétnica. Traz a necessidade de discussão sobre etnicidade, alteridade e tolerância, para o entendimento da importância da cultura na vida do Direito.

Segundo Brito (2008, p. 41- 43), “O que define um povo é sua etnia. Para além das características físicas, o que fundamentalmente individualiza um agrupamento humano é sua cultura construída em comum”.

Para o autor, a cultura é constituída por todas as ações humanas, sejam físicas (artefatos, construções, bens etc.) ou mentais (crenças, valores, conhecimentos etc.). A junção desses itens formará a identidade de um povo, o que marcará sua etnia. “Essa identidade é reconhecida por meio das diferenças entre os variados grupos, e a comparação de diferentes identidades é denominada de identidade contrastiva” (BRITO, 2008, p. 43-44).

Na visão do autor, o processo de encontro entre duas identidades diferentes (não raro violento) é chamado de fricção interétnica. “A agressão ocorre pela tendência que os grupos possuem de imaginar o “outro” como sendo inferior, o que acarreta no intolerante processo de exclusão do agrupamento subjugado” (BRITO, 2008, p. 44-45).

A prevalência do Etnocentrismo faz com que, muitas vezes, os grupos não respeitem os limites da sua identidade com a do outro grupo, fator esse, motivador de violência, discriminação, preconceito e racismo entre os grupos.

A tolerância apresenta-se como sendo o oposto dos regimes de exclusão étnica. Ela se baseia no reconhecimento da importância da diferença como instrumento de uma sociedade mais íntegra, fomentando o conhecimento mútuo entre as variadas etnias e apreciando a diversidade cultural. “É a tolerância que fundamenta a democracia pluralista, a qual vê os diversos atores sociais como essenciais para a formação de um patamar civilizatório aceitável” (BRITO, 2008, p. 48-54).

Segundo Brito (2008, p. 50), “No plano das relações internacionais, a tolerância tem sido discutida de forma indireta por inúmeros atores, mas coube à UNESCO desenvolver a principal agenda de debates diretos sobre o tema”.

O reconhecimento da diversidade cultural se dá em 1966 na Declaração sobre Princípios de Cooperação Cultural e Internacional, como patrimônio da humanidade, quando enfatiza que todas as culturas devem ser preservadas e respeitadas. Nesta mesma direção, em 1978, a UNESCO aprova a Declaração Sobre a Raça e os Preconceitos Raciais afirmando a relevância da preservação cultural.

Mas o debate mais amplo sobre tolerância ocorre em 1995, quando a UNESCO promove na esfera das relações internacionais um amplo debate sobre a tolerância, reunidos em Paris em virtude da 28ª reunião da Conferência Geral, aprovando a Declaração de Princípios Sobre a Tolerância. A partir de então, a prática da tolerância torna-se um elemento essencial para a paz, e a manifestação das diferenças podem ser feitas sem medo (BRITO, 2008).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos surge expressando a repulsa das nações globais, após o término da Segunda Guerra Mundial, diante das atrocidades nela ocorridas. Fato esse constante do preâmbulo da Carta das Nações Unidas, quando da criação da Organização das Nações Unidas (ONU, 1948):

Nós, os povos das nações unidas, resolvimos a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direito dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla.

Em vista disso, os governos, por intermédio de representantes reunidos na cidade de São Francisco, EUA, depois de exibirem seus plenos poderes, que foram achados em boa e devida forma, concordaram com a presente Carta das Nações Unidas e estabelecem, por meio dela, uma organização internacional que será conhecida pelo nome de Nações Unidas.

2.2 A GÊNESE DOS DIREITOS HUMANOS

Há divergências quanto ao seu aparecimento na história, mas muitos autores os situam na Grécia Antiga, citando um dos textos de Sófocles. Nele, Antígona interpelada pelo rei sobre como ousara, contrariando suas ordens, sepultar o irmão, respondeu: “Agi em nome de uma lei que é muito mais antiga do que o rei, uma lei que se perde na origem dos tempos, que ninguém sabe quando foi promulgada” (DALLARI, 1996, p.03).

O próximo marco, ainda dentro do pensamento de Dallari, será o decorrente pensamento religioso do ocidente durante a Idade Média, quando por meio do Cristianismo, tem-se a afirmação da defesa da igualdade de todos os homens numa mesma dignidade, graças ao pensamento de Santo Tomás de Aquino, ao retomar a filosofia de Aristóteles com a visão cristã. Assim, dentro desta visão teológica “O ser humano tem direitos naturais que fazem parte de sua natureza, pois lhe foram dados por Deus” Dallari (2004, p. 04). Entretanto, a esse pensamento, cria-se uma ambiguidade diante da ideia de que o direito dos reis era um direito natural, ou seja, de origem divina.

É nesse momento que os matemáticos cristãos recolheram e desenvolveram a teoria do direito natural, em que o indivíduo está no centro de uma ordem social e jurídica justa, mas a lei divina tem prevalências sobre o direito laico, tal como é definido pelo imperador, o rei ou o príncipe.

Conforme Diskin (2008), com o fim da Idade Média, diante do esgotamento do pensamento teológico, vigente até então, surgem os pensamentos dos racionalistas dos séculos XVII e XVIII, os quais reformulam o direito natural, retirando a submissão divina. Esse pensamento está fundamentado na razão, na identidade nacional, na investigação sistemática da natureza e das leis que a tornam irreduzível, entendendo, dessa forma, que todos os homens são, por natureza, livres e têm certos direitos inatos de que não podem ser despojados quando entram em sociedade.

Segundo Diskin (2008, p.40):

Nasce aqui a ideia de Estado, como um pacto de sociedade e não de submissão, portanto necessariamente democrático, onde a liberdade individual de cada membro da sociedade fica subordinada à lei comum com vistas a garantir a igualdade de todos os cidadãos.

A evolução deste pensamento se reflete, pela primeira vez, na Inglaterra por meio da Magna Carta. Esse pensamento inglês acaba tomando forma no Continente Americano e, assim, influencia a Declaração Americana da Independência, em 4 de julho de 1776.

O pensamento iluminista ainda iria provocar outro fato importante para os direitos humanos: A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, proclamada na França em 1789.

Tanto os Estados Unidos, em 1787, e a França, em 1789, reconheceram os direitos humanos, entretanto os seus efeitos recaiam apenas aos cidadãos dos seus países.

2.3 DIGNIDADE HUMANA

Com o advento da Declaração Universal dos Direitos do Homem é universalizado o valor humano para todo ser humano independente de pertencer a um país signatário desta declaração ou não, observando que, pela primeira vez na história, os seres humanos são qualificados de forma universal como iguais:

Não sei se se tem consciência de até que ponto a Declaração Universal representa um fato novo na história, na medida em que, pela primeira vez, um sistema de princípios fundamentais da conduta humana foi livre e expressamente aceito, através de seus respectivos governos, pela maioria dos homens que vive na Terra. Com essa declaração, um sistema de valores é - pela primeira vez na história - universal, não em princípio, mas de fato, na medida em que o consenso sobre sua validade e sua capacidade para reger os destinos da comunidade futura de todos os homens foi explicitamente declarado. (Os valores de que foram portadoras as religiões e as Igrejas, até mesmo a mais universal das religiões, a cristã, envolveram de fato, isto é, historicamente, até hoje, apenas uma parte da humanidade.) Somente depois da Declaração Universal é que podemos ter a certeza histórica de que a humanidade - toda a humanidade partilha alguns valores comuns; e podemos, finalmente, crer na universalidade dos valores, no único sentido em que tal crença é historicamente legítima, ou seja, no sentido em que universal significa não algo dado objetivamente, mas algo subjetivamente acolhido pelo universo dos homens. [...] A afirmação dos direitos é, ao mesmo tempo, universal e positiva: universal no sentido de que os destinatários dos princípios nela contidos não são mais apenas os cidadãos deste ou daquele Estado, mas todos os homens; positiva no sentido de que põe em movimento um processo em cujo final os direitos do homem deverão ser não mais apenas proclamados ou apenas idealmente reconhecidos, porém efetivamente protegidos, até mesmo contra o próprio Estado que os tenha violado (BOBBIO, 1992, p. 28).

Dignidade Humana deriva do entendimento do Preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, no qual se ressalta sua abrangência universal, não discriminando aqueles que porventura não pertençam a um país signatário desta declaração, conforme segue:

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente e dos direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana é o fundamento da liberdade, justiça e paz no mundo,

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da humanidade e que o advento de um mundo no qual os seres humanos gozem de liberdade de expressão e de crença e da liberdade do medo e da miséria, foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum,

Considerando que é essencial, para que o homem não seja obrigado a recorrer, como último recurso, à rebelião contra a tirania e a opressão, que os direitos humanos sejam protegidos pelo estado de direito,

Considerando que é essencial para promover o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações,

Considerando que os povos das Nações Unidas, na Carta, reafirmaram a sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos entre homens e mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em maior liberdade,

Considerando que os Estados-membros se comprometeram a promover, em cooperação com as Nações Unidas, a promoção do respeito universal e observância dos direitos humanos e liberdades fundamentais,

Considerando que uma compreensão comum desses direitos e liberdades é da maior importância para o pleno cumprimento desse compromisso,

Agora, portanto,

A Assembleia Geral,

Proclama a presente Declaração Universal dos Direitos do Homem como um ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universal e efetiva tanto entre as populações dos próprios Estados-membros como entre os povos dos territórios colocados sob a sua jurisdição. (ONU, 1948):

Assim, esta declaração irá destacar ao longo dos seus 30 artigos, aqueles direitos considerados essenciais, fundamentais para a existência do ser humano, ou seja, para garantir o valor da sua dignidade, e nestes termos inicia já no seu artigo 1º: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.” (ONU, 1948).

A Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, ao estabelecer aqueles direitos de que somos detentores pelo simples fato de sermos humanos, estabelece um entendimento de dignidade humana consolidando um patamar básico de uma vida digna.

Guerra (2012), ao tratar em sua obra do princípio Direitos Humanos & Cidadania, entende que o alicerce da dignidade humana apresentada nessa declaração, está na visão do valor humano oriunda do entendimento religioso monoteísta judaico-cristã, pelo qual os seres humanos foram concebidos à imagem e semelhança de Deus. Assim todos são iguais, independentemente de suas qualidades/posses terrenas.

Ao diferenciar os direitos humanos pelo valor de sua dignidade, remete-se a esse valor uma caracterização única ao ser humano, assim ele se torna ímpar perante a existência, diferenciando-se, portanto, de um objeto ou um animal irracional.

Comparato (1997), ao tratar dos Fundamentos dos Direitos Humanos, entende, em última análise, que dignidade humana define que o ser humano, diferentemente de um produto, tem dignidade e não um preço, pois, através de sua

razão é capaz de guiar-se por suas próprias leis, e assim, deve ser tratado como um fim em si mesmo e nunca como um meio para determinado resultado.

Se por um lado a conceituação da Dignidade Humana é subjetiva diante da grandeza e abrangência do seu significado, por outro lado é possível entender que é ela quem define a menor condição possível para a vida humana, ou seja, sem este valor não se pode reconhecer o ser humano.

2.4 DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

O Estado brasileiro incorpora na íntegra a Declaração Universal dos Direitos Humanos ao positivá-los na Constituição de 1998, sendo que em seus artigos 1º e 3º estão expressos os fundamentos e os objetivos da República, consagrando Estado Democrático de Direito fundamentado na cidadania e na dignidade humana.

Art. 1º. A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em um Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

- I a soberania
- II a cidadania
- III a dignidade da pessoa humana
- IV os valores do trabalho e da livre iniciativa
- V o pluralismo político

Art. 3º. Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I Construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II Garantir o desenvolvimento nacional;
- III Erradicar a pobreza, a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV Promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1998).

No seu artigo 4º, ratifica seu compromisso internacional com os Direitos Humanos:

Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

- I - independência nacional;
- II - prevalência dos direitos humanos;
- III - autodeterminação dos povos;
- IV - não intervenção;
- V - igualdade entre os Estados;
- VI - defesa da paz;
- VII - solução pacífica dos conflitos;
- VIII - repúdio ao terrorismo e ao racismo;
- IX - cooperação entre os povos para o progresso da humanidade;
- X - concessão de asilo político (BRASIL, 1998).

Por meio do artigo 5º da constituição os Direitos Humanos são positivados como Direitos Fundamentais e definidos ao longo dos seus incisos.

Pode-se ainda, extrair da Constituição Brasileira os direitos sociais, que estão elencados nos artigos 6º a 11º e por meio dos artigos 193º a 232º.

Apesar de o estado brasileiro ter positivado não apenas com o enunciado dos direitos, mas também com a garantia e exigibilidade dos Direitos Humanos, Werneck (2000), ao comentar os dados de uma pesquisa realizada no Rio de Janeiro, em 1997, pelo CPDOC/ISER, mostrou que 50,9% das pessoas não foram capazes de citar sequer um dos direitos humanos; 13,2% citaram apenas um; 9,5% citaram dois e 26,7% foram capazes de citar três. O conhecimento dos direitos cresce com o aumento da escolaridade. Entre os entrevistados que cursaram até a 4ª série da educação básica, 66,3% não citaram nenhum direito. Entre os entrevistados com curso superior, 50,6% citaram três direitos. Os direitos sociais são mais conhecidos e foram os mais citados. Os direitos políticos foram os menos citados e ficou evidente que eles são percebidos como deveres.

Diante desta pesquisa fica latente que, apesar de serem os Direitos Humanos essenciais para qualificar a vida de um ser humano como digna, o fato não se consolida teoricamente, ou seja, aqueles que foram alvo da pesquisa demonstraram seu desconhecimento em relação ao conceito essencial para a sua dignidade. Diante disto, remete-se ao estado face seus interesses, a formulação de políticas públicas que contemplem e garantam os Direitos Humanos.

Disto podemos ainda concluir que a efetividade dos Direitos Humanos no Brasil, ou seja, o reconhecimento ou não por parte do estado brasileiro de que a vida do cidadão brasileiro deve garantir sua Dignidade Humana, não depende diretamente da vontade deste por quanto ele mesmo desconhece tal direito.

2.5 DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, encontramos em seu artigo 26º, que a educação é estabelecida como um direito humano sendo invocada desde o preâmbulo como conteúdo fundamental:

A Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ONU, 1948).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos ganhou uma importância extraordinária, contudo não obriga juridicamente que todos os Estados a respeitem e, devido a isso, a partir do momento em que foi promulgada, foi necessária a preparação de inúmeros documentos que especificassem os direitos presentes na declaração e assim forçam-se os Estados a cumpri-la. Foi nesse contexto que, no período entre 1945-1966, nasceram vários documentos.

Assim, a junção da Declaração Universal dos Direitos Humanos, os dois pactos efetuados em 1966, nomeadamente, O Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), bem como os dois protocolos facultativos do Pacto dos Direitos Civis e Políticos (que em 1989 aboliu a pena de morte), constituem A Carta Internacional dos Direitos do Homem.

Deve-se ressaltar que o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais foi ratificado pelo Brasil em 1992, sendo que no parágrafo 1º, do seu artigo 13, encontramos a sua referência à educação com foco nos direitos humanos:

§ 1. Os Estados Parte no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em **que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais**. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1966, grifo nosso).

Os reflexos do movimento desencadeado pelo surgimento da ONU e da Declaração Universal dos Direitos Humanos levaram à regionalização do assunto e para garantir a melhor defesa desses direitos, constituíram-se Organizações de abrangência continental, entre elas a Organização dos Estados Americanos (OEA), em 1948, integrando-se assim, como um dos organismos regionais mais antigos do mundo, ao ser fundada, três anos após a criação da ONU.

No seio da OEA e com a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, também conhecida como Pacto de San José da Costa Rica é que a temática dos direitos humanos passa a ser relevante por parte das ações do órgão junto aos seus estados membros, destacando que o Brasil, apesar de ser um dos países fundadores da OEA, somente vem a ratificar esse importante pacto em 1992, por meio do Decreto 678/92.

O Pacto de São José recebe um protocolo adicional por meio do Protocolo de San Salvador, em 1998, o qual em seu artigo 13, ao tratar sobre o direito à educação, em seu inciso segundo, reconhece o direito à educação em direitos humanos:

Os Estados parte neste Protocolo convêm em que a educação deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convêm, também, em que a **educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista**, conseguir uma subsistência digna, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades em prol da manutenção da paz (CADH, 1969, grifos nosso).

A pretensão despertada com a criação da ONU e com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, seguida pela criação da OEA e os Pactos apresentados no sentido de proteger a Dignidade Humana pelo seu reconhecimento na forma dos Direitos Humanos, por meio desses acordos internacionais, acabaram por ser descumpridos em função da falta de força jurídica dessa ação internacional sobre o direito interno dos países membros.

Esse fato veio ser sentido de forma significativa no Brasil, ao viver um governo ditatorial implantado após o Golpe Militar de 1964. Essa realidade brasileira muda significativamente após o retorno do regime democrático e, principalmente, com o advento da promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual foi escrita sobre os princípios dos Direitos Humanos. Dessa forma, já estabelece em seu artigo 1º, inciso III que a “dignidade da pessoa humana” é um dos “fundamentos” da República, e ainda neste sentido, o texto constitucional regulamenta que a República Brasileira se rege, em suas relações internacionais, pelo princípio da “prevalência dos direitos humanos”, expresso no seu artigo 4º, inciso II.

A Constituição de 1988 não só é escrita tendo como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas também busca proteger esses princípios no ordenamento jurídico brasileiro, e assim os transforma em Direitos Fundamentais do cidadão brasileiro.

Do exposto, verifica-se que a Constituição de 1988, recepcionou e consolidou profundamente no Direito Pátrio, os princípios dos Direitos Humanos declarados pela ONU, assim como os tratados internacionais, com temática afeta aos Direitos Humanos, dos quais o Brasil também foi signatário. Observa-se que essa consolidação nacional tem seu ápice com a emenda constitucional 45/04, na qual o Brasil confirma de fato a importância dos Direitos Humanos, pois se até o advento dessa emenda havia o entendimento de que os tratados internacionais sobre direitos humanos, ao serem ratificados pelo governo brasileiro, restariam incorporados imediatamente ao ordenamento jurídico brasileiro com status de norma constitucional, devido à interpretação de que a Constituição Federal, em seu art. 4º, II, que assegura como um de seus princípios fundamentais a prevalência dos direitos humanos e também prevê, em seu art. 5º, § 2º, a aplicabilidade imediata dos tratados internacionais de que o Brasil seja parte. Após a citada emenda, e assim com a inclusão do parágrafo 3º no art. 5º, de fato se estabelece a possibilidade de os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos, que forem aprovados pelo Congresso Nacional, serem equivalentes às emendas constitucionais, ou seja, incorporados no ordenamento brasileiro com o status de norma constitucional.

Estas observações sobre o acatamento nacional às normas internacionais, em especial àquelas que tratam sobre Direitos Humanos, são extremamente importantes, uma vez que o Brasil também está comprometido com várias Resoluções da Assembleia Geral e da Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas (ONU) referentes às temática dos Direitos Humanos, Educação e Educação em Direitos Humanos.

No atinente à educação em direitos humanos, é particularmente relevante analisar os seguintes documentos:

- Resolução ONU, AG n° 49/184, em 1993, que estabeleceu a Década das Nações Unidas Para a Educação em Direitos Humanos (1995-2004) e acolheu o Plano de Ação a ela referido.
- Diretrizes Para a Formulação de Planos Nacionais de Ação Para a Educação em Direitos Humanos, definidas pela ONU por meio da AG, A/52/469, de 1997.
- Plano de Ação do Programa Mundial Para a Educação em Direitos Humanos, dividido em duas etapas, definido pela ONU, em sua Assembleia Geral, A/59/525/Rev.1, de 02/03/2005.

O Plano de Ação do Programa Mundial Para a Educação em Direitos Humanos tem por finalidade dar continuidade à Década da Educação em Direitos Humanos, e define a Educação em Direitos Humanos como:

[...] o conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informação, orientado para criar uma cultura universal dos direitos humanos, por meio da transmissão de conhecimentos, do ensino de técnicas e da formação de atitudes (UNESCO, 2012, p.03).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), apesar de ser posterior ao Plano da ONU, relativo ao lançamento da Década das Nações Unidas Para a Educação em Direitos Humanos, conforme mencionado anteriormente, não faz menção expressa a esta temática. Entretanto, é importante observar que seu artigo 22 define que entre as finalidades da educação básica estão: **“Desenvolver o educando e assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania”** (grifo nosso). No artigo 27, I, ao tratar das diretrizes relativas aos conteúdos curriculares traz expressamente: **“A difusão dos valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”** (grifos nosso). Desta forma apesar de não tratar diretamente da temática da Educação em Direitos Humanos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já apresenta um marco legal expresso e consistente ao estabelecer a vinculação entre conceitos afetos aos direitos humanos e à educação.

O projeto de lei 3844/97, de autoria do deputado José Anibal, buscava dispor sobre a educação em Direitos Humanos, ao torná-la integrada aos programas

educacionais das disciplinas da educação formal, do ensino fundamental e médio, como tema transversal, ocupando a lacuna existente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em relação ao tema.

Um importante avanço no que diz respeito ao currículo nacional foi a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, especialmente os volumes de temas transversais (tais como Ética e Pluralidade Cultural). De acordo com Candau (2000, p. 84, grifos do autor), os PCN foram propostos, ao menos no nível do discurso:

Na perspectiva da educação para a cidadania, como estratégia de introdução na escola das demandas atuais da sociedade, incorporando na sua dinâmica questões que fazem parte do cotidiano dos/as alunos/as, com as quais se confrontam diariamente. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais privilegiam os princípios de “dignidade da pessoa humana”, que implica no respeito aos Direitos Humanos, “igualdade de direitos”, que supõe o princípio da equidade, “participação” como princípio democrático e “corresponsabilidade pela vida social”, implicando parceria entre os poderes públicos e os diferentes grupos sociais na construção da vida coletiva.

Em abril de 2004, a Comissão de Direitos Humanos da ONU aprovou a resolução 2004/71, a qual tomou nota da necessidade de que o quadro mundial da educação no domínio dos direitos humanos continuasse depois da Década. A Comissão recomendou, portanto, que fosse proclamado um programa mundial para a educação no domínio dos direitos humanos, a ter início em 01 de janeiro de 2005.

Em dezembro de 2006, com base no trabalho do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), criado em 2003, o Estado brasileiro lançou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), o qual prevê um conjunto de ações para cinco áreas de atuação, entre as quais a educação básica, com medidas que vão desde a formação de professores, a elaboração de material didático e a implementação de programas de inclusão efetiva dos direitos humanos no cotidiano da vida escolar.

Em sua apresentação, o PNEDH expressa a ligação com os compromissos nacionais e internacionais em direitos humanos, bem como reforça o vínculo com o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação e o disposto na Constituição Federal Brasileira e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996), ao estabelecer uma prática educativa inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do

pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O PNEDH ressalta a inserção do Estado brasileiro na história da afirmação dos direitos humanos e na Década da Educação em Direitos Humanos, prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e seu Plano de Ação, sincronizando-se diante dos seus compromissos internacionais.

Em 2009, ocorreu o lançamento do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNDH-3, por meio do Decreto nº. 7037/2009, que revisa e amplia a proposta programática dos direitos humanos como política pública iniciada em 1996, com o primeiro PNDH. O PNDH-3 tem um eixo dedicado à educação e cultura em direitos humanos, Eixo Orientador V e previsão de ações nestes temas também nos demais eixos. Desta forma a apresentação do eixo diz:

O PNDH-3 dialoga com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) como referência para a política nacional de educação e cultura em direitos humanos, estabelecendo os alicerces a serem adotados nos âmbitos nacional, estadual, distrital e municipal (BRASIL, PNDH-3, 2009, p. 150).

São quatro as diretrizes deste eixo, cada uma com os respectivos objetivos estratégicos:

- Diretriz 18 - Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em direitos humanos para fortalecer a cultura de direitos.
 - Objetivo Estratégico I: implementação do Plano Nacional de educação em direitos humanos;
 - Objetivo Estratégico II: ampliação dos mecanismos e produção de materiais pedagógicos e didáticos para a educação em direitos humanos;
- Diretriz 19 - Fortalecimento dos princípios da democracia e dos direitos humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras.
 - Objetivo Estratégico I: inclusão da temática da educação e cultura em direitos humanos nas escolas de educação básica e em instituições formadoras;
 - Objetivo Estratégico II: inclusão da temática da educação em direitos humanos nos cursos das instituições de ensino superior (IES);
 - Objetivo Estratégico III: incentivo à transdisciplinaridade e transversalidade nas atividades acadêmicas em direitos humanos;
- Diretriz 20 - Reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos direitos humanos.
 - Objetivo Estratégico I: inclusão da temática da educação em direitos humanos na educação não formal;
 - Objetivo Estratégico II: resgate da memória por meio da reconstrução da história dos movimentos sociais;
- Diretriz 21- Promoção da educação em direitos humanos no serviço público.

- Objetivo Estratégico I: formação e capacitação continuada dos servidores públicos em direitos humanos em todas as esferas de governo;
 - Objetivo Estratégico II: formação adequada dos profissionais do sistema de segurança pública.
- Cada um dos objetivos se desdobra em várias Ações Programáticas (BRASIL, PNDH-3, 2009, p. 151-167).

Com a Homologação do Parecer 8/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE), o MEC estabelece por meio da Resolução CNE 01, de 30 de maio de 2012, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Segundo estas diretrizes, o tema Educação em Direitos Humanos deve ser considerado na construção dos projetos político-pedagógicos, regimentos e planos de desenvolvimento institucionais, assim como nos programas pedagógicos de curso das instituições de Ensino Superior. Também deve ser abordado nos materiais didáticos e pedagógicos, na gestão, nas avaliações e nos modelos de ensino, pesquisa e extensão. De acordo com esta resolução, cabe às escolas, faculdades e universidades, escolherem uma das três formas para inserir a discussão dos direitos humanos no currículo: pela transversalidade, por meio de temas relacionados e tratados interdisciplinarmente; como um conteúdo específico de uma das disciplinas, ou, ainda, de modo misto.

2.6 ESCOLA E CIDADANIA

Em muitos casos, referimo-nos à cidadania como titularidade de direitos. Cidadão seria aquele que goza de determinados direitos. Especialmente, nas situações de privação desses direitos, tendemos a usar muitas vezes essa acepção do conceito. Mas o voto, por exemplo, é um direito do cidadão, que contribui para o desenvolvimento e a prática da sua capacidade de construir e transformar a sociedade, mas não é o que o define.

Outras vezes falamos de cidadania no sentido de pertinência a uma sociedade.

Cidadão é o que nasceu em um país, ou que vive e trabalha naquele país, ou que detenha algum atributo que a lei exige para que ele seja considerado como tal.

O conceito de cidadania fundado na participação, além de ser próprio da democracia, faz dela uma ordem social comprometida com a liberdade e com a defesa incondicional da vida.

Podemos entender por cidadania a efetivação dos direitos civis, econômicos e sociais que pertencem a cada pessoa humana. A cidadania não se verifica pela mera possibilidade de exercício de tais direitos; reclama atendimento aos interesses protegidos pela lei, porquanto, como direitos fundamentais, são essenciais para o desenvolvimento da pessoa humana e a manutenção da própria dignidade.

Em suma, é cidadão aquele que participa da divisão da riqueza social, podendo atender as suas necessidades básicas e vitais, sem as quais não vive, não se desenvolve e nem atualiza suas potencialidades.

A preocupação com os direitos humanos e com a educação já é bastante antiga, porém é necessário ter o entendimento do que a educação pode fazer por um país, e como consequência, para sua população. Mas temos grandes dificuldades de fazer essa ponte entre a educação/escola e cidadania.

Recorremos a Machado (1997.p.33, grifo do autor), que nos apresenta que:

Nos tempos atuais, nenhuma caracterização das funções da Educação parece mais adequada do que a associação da mesma à formação do cidadão, à construção da cidadania. Nos mais variados países e em diferentes contextos, educação para a cidadania tornou-se uma bandeira muito fácil de ser empunhada, um princípio cuja legitimidade não pode inspirar qualquer dúvida. A não ser a que se refere ao próprio significado da expressão "Educar para a cidadania".

Segundo o autor, a ideia de cidadania ainda permanece diretamente associada a ter direitos, o que não exprime tal concepção, sendo que os direitos já não são mais privilégio de determinadas classes.

Precisamos encontrar na escola o espaço para a construção da cidadania. Não basta que reconheçamos a importância da educação para a cidadania, é necessário que assumamos essa tarefa nas ações educativas do dia a dia. Não basta ficarmos somente no discurso de que na escola deve haver a transferência de valores, que é na escola que se deve aprender a viver em democracia. Uma sociedade democrática vigorosa e sensível precisa desenvolver em seus membros a ideia de que é um projeto comum, que envolve todos em seu presente, coletando memória histórica e olhando para um futuro comum, pois o sistema escolar é a instituição pela qual a sociedade perpetua a sua própria existência, pela sua responsabilidade na reprodução de uma geração para a outra. Porém a educação foi se configurando por uma forma escolar particular, que se

denomina de "programa institucional", e que, em decorrência das mutações recentes do Estado-nação, implicou em transformações da própria natureza do trabalho sobre outrem.

Quando o assunto é Escola e Cidadania, um ponto de referência tomado por muitos, e que não podemos deixar de citar, é a escola republicana francesa, deliberadamente pensada como a escola da cidadania.

A escola republicana francesa foi idealizada como a escola da cidadania, fundada nos anos 1880. "A República será educadora ou não o será", afirmava um deputado durante um debate parlamentar, o que significava que a verdadeira vocação da escola consistia, primeiramente, em consolidar a República nos espíritos, em fabricar cidadãos franceses (NICOLET, 1982).

À influência da Igreja sobre o espírito das crianças era preciso opor a da escola pública, laica, gratuita e obrigatória. Era preciso que a herança do Iluminismo, da Razão, do Progresso e da Nação se sobrepusesse à da submissão à Igreja. No entanto, contrariando algumas ideias consagradas, essa escola da República não era antirreligiosa. Sua moral era a da Igreja revisitada pelo kantismo filosófico. Ela havia encontrado nos protestantes e nos judeus bons aliados, pois a laicidade os protegia das tentações da Igreja em impor uma religião de Estado. Em grande medida, essa escola pretendia ser tão "sagrada" quanto a Igreja; ela visava, também, a fundar uma moral comum e uma liberdade pessoal. Situava-se, portanto, no mesmo plano universal que a Igreja ao tentar transformar fiéis em cidadãos.

O termo *cidadania* tem origem etimológica no latim *civitas*, que significa "cidade". Estabelece um estatuto de pertencimento de um indivíduo a uma comunidade politicamente articulada – um país – e que lhe atribui um conjunto de direitos e obrigações, sob a vigência de uma constituição. Ao contrário dos direitos humanos – que tendem à universalidade dos direitos do *ser humano* na sua dignidade –, a cidadania moderna, embora influenciada por aquelas concepções mais antigas, possui um caráter próprio e divide-se em duas categorias: formal e substantiva.

Cabe-nos o entendimento de que a cidadania formal é, conforme o direito internacional, indicativo de nacionalidade, de pertencimento a um Estado-Nação. Já na categoria substantiva, na ciência política e sociologia, o termo adquire sentido

mais amplo, a cidadania substantiva é definida como a posse de direitos civis, políticos e sociais.

Nos países ocidentais, a cidadania moderna se constituiu por etapas. Marshall (1967, apud CARVALHO, 2001, p. 29) afirma que a cidadania só é plena se dotada de todos os três tipos de direito:

1 Civil: direitos inerentes à liberdade individual, liberdade de expressão e de pensamento; direito de propriedade e de conclusão de contratos; direito à justiça; que foi instituída no século 18;

2 Política: direito de participação no exercício do poder político, como eleito ou eleitor, no conjunto das instituições de autoridade pública, constituída no século 19;

3 Social: conjunto de direitos relativos ao bem-estar econômico e social, desde a segurança até ao direito de partilhar do nível de vida, segundo os padrões prevaletentes na sociedade, que são conquistas do século 20.

Na Antiguidade, como as instituições sociais estavam fundidas, os direitos civis, assim como os políticos, encontravam-se mesclados. Já os direitos sociais, embora também estivessem na mesma situação, eram diretamente associados ao lugar ocupado pelo indivíduo no contexto social e, baseado no seu status social. O indivíduo teria acesso a um tipo de justiça, sabia onde obtê-la, e a sua participação na vida da sociedade era determinada.

Para Freire (1993, p.67), cidadão significa "Indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado", e cidadania "Tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão". É assim que ele entende "a alfabetização como formação da cidadania" e como "formadora da cidadania".

As palavras do autor corroboram com as etapas apresentadas por Marshall (1967). Freire (1992, p.09) afirma ainda que: "A cidadania é uma invenção coletiva. Cidadania é uma forma de visão do mundo".

Quando falamos sobre escola cidadã, precisamos ter o entendimento de que está deve ser laica, neutra no plano religioso e filosófico. Reconhece a cada um o direito de escolher seus engajamentos e sua religião na medida em que não os revela na escola. Respeitando a autonomia de cada indivíduo é que se constrói um duplo espaço, o da escola, onde cada aluno é considerado igual a todos independentemente das suas origens e das escolhas de sua família, e o da vida

privada, onde cada um pode comportar-se como lhe aprouver em conformidade com as leis da República.

Cabe aqui, recorrermos novamente a um trecho de Freire (1996), onde ele afirma que:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, tornam-se radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (FREIRE, 1996, p.44).

Aqui reconhecemos então, que a formação da cidadania não é apenas uma questão de princípios e de valores, é também uma questão de respeito a autonomia, e inscreve-se na própria forma de escolarização, na maneira de operar as aprendizagens, num sistema de disciplina, num conjunto de regras. Ela procede, sobretudo, de uma forma escolar.

A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado no mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente nos homens (FREIRE, 1996, 45).

Educação só tem sentido nas sociedades verdadeiramente humanas e, portanto, o autor expõe as linhas de profundidade em seu trabalho no sentido de promover uma espécie de libertadora da formação por meio de um contexto contraditório e exclusivo.

Considerando também Maliska (2010, p. 789):

É por meio da educação que se tem a mobilidade social, pois ela é que vai fornecer as condições necessárias para o desenvolvimento pessoal e o exercício da cidadania, enfim, a educação é que irá garantir a autonomia do indivíduo. De igual modo é por meio da educação que as ações fundamentais estabelecidas pelo legislador constituinte são reproduzidas nas práticas sociais e as proibições são afastadas.

Escola e Cidadania é um problema extremamente difícil, que nos obriga a pensar na construção de uma ligação democrática entre indivíduos desiguais, porque nos faz conceber a formação de comunidades educativas com base numa legitimidade democrática, numa legitimidade discutida e discutível, distanciada ao máximo do modelo tradicional das instituições.

Quando se trata da escola brasileira, esta, fabricada dentro de relações capitalistas, reflete e reproduz, simultaneamente, o percurso estrutural de desigualdade social que vem negando cidadania efetiva a um amplo contingente de jovens no país. O chamado dualismo da educação expressa-se na diferenciação entre o ensino que, aligeirado e profissionalizante, é reservado aos filhos das classes trabalhadoras, e a formação para o trabalho intelectual, destinado às elites dirigentes (FRIGOTTO, 2001; RAMOS, 2005).

2.7 ESCOLA: ESPAÇO DE INCLUSÃO

A escola com função social de democratizar conhecimentos e formar cidadãos conscientes, participativos e atuantes é um direito de todos. Passamos boa parte de nossa infância e adolescência na escola, É o que de fato deveria acontecer com todos, porém o cenário não é bem esse. Temos ainda, grande parte de nossos jovens excluídos do sistema educacional, pelo descaso social, pela necessidade de trabalhar para o sustento de suas famílias. Poucos são os incentivos para esses jovens que se encontram marginalizados pela sociedade, e várias são as questões sociais, “desigualdades” e até a estrutura familiar que contribuem para sua exclusão.

Não se trata de um problema enfrentado somente no nosso país, mas diz respeito a um problema global, onde os excluídos, sem perspectivas procuram saídas, às vezes, sem volta; e os que se consideram incluídos numa sociedade de direitos são afetados pela repercussão que esse problema social gera.

Tendo em vista essa discussão sobre exclusão, consideramos a escola como berço do jovem para o exercício da cidadania e somos todos responsáveis por esta situação, comunidade e sociedade em geral. Todos somos responsáveis por projetar ações que venham de fato a tornar a escola um espaço de inclusão. Mas para isso, primeiramente, toda sociedade precisa ser educada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº. 9394/96) estabeleceu, entre outros princípios, a "Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola". Então, precisamos entender a escola inclusiva como um local que deve acolher todas as pessoas, sem exceção: o estudante com deficiência física, os que têm comprometimento mental, os superdotados, todas as minorias, e a criança discriminada por qualquer outro motivo.

Porém, sabemos que a história de nossa espécie é permeada por momentos de repulsa àqueles que se distanciavam dos padrões ideários, preestabelecidos conforme cada época. A marginalização desse ou daquele alheios à homogeneidade é marcada pela luta dos que vislumbravam que todos têm os mesmos direitos mediante nossa diversidade, conforme reza nossa Constituição.

Vários são os movimentos que promulgam o ideal, não só da inserção, mas da inclusão do sujeito, os quais reconhecem que todos devem usufruir em igualdade de condições, dos mesmos benefícios segundo suas particularidades, seja na sociedade ou, especificamente, na escola conforme.

Mesmo dispondo de todo um aparato legislativo (Constituição Brasileira, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Declaração Universal dos Direitos da Criança, Declaração de Salamanca, entre outras já citadas no início dos nossos estudos) percebemos que no cotidiano não há uma ação efetiva que garanta a todos, sem qualquer distinção, o exercício pleno de seus direitos, apesar de haver toda uma retórica inclusa.

A escola, alvo de inúmeras críticas, caminha lentamente na direção do processo de inclusão de todos. Porém, a mesma ainda se utiliza de preceitos pouco eficientes, e sequer consegue atender satisfatoriamente sua demanda dita normal, mesmo fazendo um esforço social em promulgar a inclusão de todos e superar a exclusão, pois nem sempre aquele que está inserido num ambiente, seja esse escolar ou não, usufruirá de todos os direitos que lhe cabem enquanto cidadão, conforme prega a Constituição Federal Brasileira.

A educação, além de um direito previsto por lei, é a garantia que possibilitará ao indivíduo o desenvolvimento integral de suas faculdades, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. A desvinculação dos meios

que fomentam a educação acarretará na marginalização daquele que estará fadado a viver aquém das oportunidades e direitos que lhe fazem jus enquanto cidadão.

A escola, em tese, é para todos, direito de todos.

[...] O que significa educação para todos? O que implicaria a igualdade e oportunidade? Quais as demandas que emergem no processo ensino-aprendizagem? Como a escola tem se organizado para responder essa demanda? Como se dá na prática pedagógica à diversidade em que pais, alunos, comunidade estão participando do projeto político-pedagógico da escola? Enfim, a escola está caminhando para a inclusão social, ou está maquiando uma realidade apenas com objetivo de fugir do fenômeno da exclusão social? (MANTOAN, 2003, p. 25).

Fazer da sala de aula um depósito de crianças sem produção de conhecimento é maquiagem uma realidade. A escola precisa atender todos que adentram a seu interior, acolhendo-os e integrando-os.

[...] A escola, como qualquer outra instituição, está planejada para que as pessoas sejam todas iguais. Há quem afirme: quanto mais igual, mais fácil de dirigir. A homogeneização é exercida por meio de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que esquadriham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade. Assim como a escola tem esse poder de dominação que não tolera as diferenças, ela também é recortada por formas de resistência que não se submetem às imposições das normas do dever-ser. Compreender essa situação implica aceitar a escola como um lugar que se expressa numa extrema tensão entre forças antagônicas (GUIMARÃES, 1996, p.78).

O princípio democrático da educação para todos deve ser preservado, porém, este só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico.

2.8 VALORES HUMANOS, RESPEITO À ALTERIDADE E À DIFERENÇA

O atual contexto internacional, certamente, não constitui um cenário propício à afirmação de uma cultura dos Direitos Humanos, no que diz respeito principalmente aos valores humanos, respeito à alteridade e à diferença. O documento final da Conferência Regional Sobre Educação em Direitos Humanos na América Latina e Caribe, promovida pelo Alto Comissariado Para os Direitos Humanos da ONU e pela UNESCO, realizada no México, de 28 de novembro a primeiro de dezembro de 2001, afirma:

Esta Conferência expressa sua preocupação porque, no momento presente, o exercício dos Direitos Humanos pode ser subordinado a políticas de segurança nacional, assim como pelo fato de se ter produzido uma imobilidade em relação a apoiar agendas para avançar nos direitos humanos, concretamente as relativas às recomendações da Conferência de Durban.

A preocupação na conferência demonstra a necessidade em articular igualdade e diferenças. Segundo Candou (2008, p.45):

Esta é uma questão fundamental no momento atual. Para alguns, a construção da democracia tem que colocar a ênfase nas questões relativas à igualdade e, portanto, eliminar ou relativizar as diferenças. Existem, também, posições que defendem um multiculturalismo radical, com tal ênfase na diferença, que a igualdade fica em um segundo plano. No entanto, o problema não é afirmar um polo e negar o outro, mas sim, termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença. Hoje em dia, não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade.

Segundo o sociólogo português Santos (1997), “Temos direito a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza.” Neste sentido, não se deve opor igualdade à diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença e sim, à desigualdade. Diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, a tudo ao “mesmo”, à “mesmice”.

Como afirma Candau (2008, p.46): “A igualdade de todos os seres humanos, independentemente das origens raciais, da nacionalidade, das opções sexuais, enfim, é uma chave para entender toda a luta da modernidade pelos direitos humanos”. No entanto, parece que hoje, o centro de interesse se deslocou. Quando

dizemos que houve um deslocamento, não estamos querendo dizer que se nega a igualdade, mas que se coloca muito mais em evidência o tema da diferença.

Segundo Cunha, o “direito à igualdade”, inscrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos, da ONU, foi a forma de reação aos horrores do racismo nazista. E conclui que esse “Direito à igualdade obnubilou outro direito fundamental, o direito à diferença”

Bobbio (1997, p 11-12) afirma que:

dizer que dois entes são iguais sem nenhuma outra determinação nada significa na linguagem política; é preciso que se especifique com que entes estamos tratando e com relação a que são iguais, ou seja, é preciso responder a duas perguntas: a) igualdade entre quem? e, b) igualdade em quê?

É nessa busca pelo direito natural, consagrado nas declarações modernas, que buscava limitar o poder do Estado e garantir os direitos individuais de cada cidadão, que o discurso da igualdade se insere e ecoa até hoje.

O desafio é grande, pois implica na necessidade em transformar as cinco instituições pilares da sociedade: família, escola, Estado (o espaço do poder público, da administração pública), Igreja (os espaços religiosos) e trabalho. É preciso transformar essas instituições naquilo que elas deveriam ser sempre: comunidades. E comunidades de alteridade, pois o respeito às diferenças é a garantia dos direitos constitucionais e da promoção do exercício da cidadania, evitando injustiças, respeitando o outro e exigindo o mesmo para si. Exigir os direitos a não discriminação, à existência, à sobrevivência e à identidade é assegurar a igualdade.

De acordo com Dallari (2000), educar para os Direitos Humanos é infundir e implementar a consciência de que a pessoa humana é o primeiro dos valores. Disso decorre o compromisso de respeito à dignidade dos seres humanos e aos valores fundamentais que são de toda a humanidade. Como os Direitos Humanos integram direitos e valores universais, nenhuma pessoa pode ser excluída desse respeito, e toda exclusão social é negação do humano. Negar condições materiais necessárias para uma vida minimamente decente se constitui numa agressão aos Direitos Humanos. Portanto, a existência de violência advinda é resultante, da ausência de políticas sociais implica na ausência dos Direitos Humanos.

De certo modo, a luta pelo reconhecimento dos Direitos Humanos é inseparável da utopia por uma sociedade justa e democrática. É importante lembrar Bobbio (1992), não há democracia sem proteção aos Direitos Humanos e não há possibilidade de construção da paz sem democracia. Há uma relação forte entre Democracia e a cultura de respeito aos Direitos Humanos. Os valores democráticos estão profundamente vinculados ao conjunto dos Direitos Humanos, os quais se resumem no valor da igualdade, no valor da liberdade e no valor da solidariedade (BENEVIDES, 2000).

E só pode ser uma educação para a mudança, e não para a conservação das velhas estruturas injustas que negam o direito à grande parte da humanidade. A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana por meio da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação dessa cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais que devem se transformar em práticas (BENEVIDES, 2000).

Esta pode ser compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação de sujeitos de direitos, articulando várias dimensões, como: a apreensão de conhecimentos sobre Direitos Humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas que expressam uma cultura de Direitos Humanos; a afirmação de uma consciência cidadã; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos; e o fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção e da defesa dos Direitos Humanos. Só se educa em Direitos Humanos quem se humaniza e só é possível investir completamente na humanização a partir de uma conduta humanizada.

A educação em Direitos Humanos é uma educação para a justiça e a paz. É um processo que pretende humanizar e criar uma cultura de reconhecimento da humanidade do outro. Sedimenta-se essa afirmação no pensamento de Claude (2005):

A educação é valiosa por ser a mais eficiente ferramenta para crescimento pessoal. E assume o status de direito humano, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento. Além disso, pelo tipo de instrumento que constitui, trata-se de um direito de múltiplas faces: social, econômica e cultural. Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a autossuficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. Em suma, a educação é o pré-requisito fundamental para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna.

É um dos mais importantes instrumentos dentro das formas de combate às violações de Direitos Humanos, já que educa na tolerância, na valorização da dignidade e nos princípios democráticos. É preciso ter a consciência de que a formação é o estágio inicial, mas que o processo educativo em Direitos Humanos é contínuo. Sua finalidade maior é a constituição de uma cultura de Direitos Humanos e, essa perspectiva está sempre em renovação. É a educação em Direitos Humanos que permite a afirmação de tais direitos e que prepara cidadãos e cidadãs conscientes de seu papel social na luta contra as desigualdades e injustiças, assim nos afirma Tavares (2007).

3 VIOLÊNCIA E CULTURA DA PAZ

3.1 ASPECTOS SOCIOLÓGICOS DA VIOLÊNCIA

Os debates durante a 1ª Conferência Nacional de Segurança Pública sobre violência é de que se trata de um conceito muito amplo e variado, tal qual as suas formas de manifestação. De acordo com a definição da Organização Mundial da Saúde (OMS), violência é “O uso intencional de força ou de poder físico, na forma real ou de ameaça, contra si mesmo, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade, que resulta, ou tem grandes chances de resultar, em ferimentos, morte, danos psicológicos, subdesenvolvimento ou privação”. Ainda segundo a OMS, o uso intencional de força ou de poder físico, na forma real ou de ameaça, contra si mesmo, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade, que resulta ou tem grandes chances de resultar em ferimentos, morte, danos psicológicos, subdesenvolvimento ou privação é considerado um ato de violência.

Segundo Minayo (1999):

São ações realizadas por indivíduos, grupos, classes, nações, que ocasionam danos físicos, emocionais e ou espirituais a si próprios ou a outros, apresentando profundo enraizamento nas estruturas sociais, políticas, bem como nas consciências individuais e coletivas.

As manifestações das violências, como comportamento humano, estão marcadas pela vontade e pelo desejo de causar dano ou sofrimento a alguém, ou seja, é um comportamento intencional. Segundo Blasius; Asinelli-Luz, (2009), “As violências se manifestam pela intenção clara e consciente de se agir dessa ou daquela forma em detrimento ao próximo, a um animal, vegetal ou a alguma coisa”.

Para Vilhena e Maia (2002), a intencionalidade é o fator principal da violência, sendo percebida por quem observa a ação e por quem a sofre. Assim, o não reconhecimento do ato como sendo intencional por quem o pratica não é suficiente para negá-lo enquanto ato violento.

Já Adorno (1994), concebe a violência de forma ampla, entendida como a transgressão aos Direitos Humanos e à Cidadania, ou seja, direitos que dizem respeito à integridade física do indivíduo, à igualdade perante a lei, à liberdade de pensamento e convicção, aos direitos coletivos (associações, cooperativas etc.),

sociais (saúde, educação, maternidade etc.), aos direitos nas relações privadas, aos direitos das categorias tais como, mulheres, crianças e idosos e, por fim, ao direito de não se submeter à vontade de outrem.

Dessa forma, nosso cotidiano escolar está repleto de manifestações de violência. As ações, palavras e atitudes intencionais, de não reconhecimento do outro como sujeito de direitos pelos atores da escola, são registros cristalinos das violências que permeiam o ambiente escolar.

Para melhor conceituar violência no contexto escolar, baseamo-nos nas palavras de Blasius e Asinelli-Luz (2009):

Violências... Essa é a forma que retrata, infelizmente, em nossos dias, um cenário que se torna frequente em nossas Escolas e nos demais sistemas de convivência humana. No papel de educadores não é possível negá-las sob o risco de referendar a Escola como um lugar apropriado para elas. Assim, é importante que tenhamos disciplina e responsabilidade cidadã para percebê-las, entendê-las e encontrarmos mecanismos de superá-las.

Quando buscamos um sentido mais amplo para definir violência recorreremos aos teóricos Bisker e Ramos (2006, p.15) que definem violência como “Qualquer comportamento ou conjunto de comportamentos que visem a causar dano a outra pessoa, ser vivo ou objeto. [...] É o uso excessivo de força, além do necessário ou esperado”.

Ainda, segundo os mesmos autores, seriam três as visões de compreensão da violência humana: a biológica, a social e a biopsicossocial. Sob o ponto de vista biológico, seria a manifestação de um fator intrínseco à espécie humana, deixando em segundo plano o aspecto social, que influenciaria pouco para a formação de um indivíduo violento, esse seria importante para a possibilidade de conter a violência por meio do cumprimento das leis.

Tem-se também, a concepção construída por Lacan, segundo a qual, conforme Mezan (1992, p.140), “a violência seria uma forma encontrada pelo sujeito de reconstrução da sua imagem narcísica (autoimagem), isto é, de tentar recompor a imagem (que acredita representá-lo), por alguma razão, real ou simbolicamente arranhada”.

Já para Zaluar, (2004, p.228-229):

Violência vem do latim *violentia*, que remete a vis (força, vigor, emprego de força física, ou recursos do corpo para exercer a sua força vital). Essa força torna-se violência quando ultrapassa um limite ou perturba acordos tácitos e regras que ordenam relações, adquirindo assim, carga negativa ou maléfica. Portanto, é a percepção do limite e da perturbação (e do sofrimento causado) que vai caracterizar um ato como violento, percepção que varia cultural e historicamente.

Abramovay (2006, p.15) acrescenta:

Nem sempre a violência se fundamenta em crimes e delitos, mas ela permeia nosso cotidiano, nossas mentes e almas na forma de um sentimento de insegurança. Ou seja, não necessariamente se fazem necessárias provas, corpos para configurar algo como violência e é neste momento que nos violentamos, alterando gostos, hábitos e prazeres, práticas culturais, nos disciplinando por medos. A violência é ressignificada segundo tempos, lugares, relações e percepções e não se dá somente em atos e práticas materiais.

Não há consenso entre os pesquisadores quanto às causas que produzem a violência nem mesmo quanto ao fenômeno em si. Isto confirma o pensamento de Arendt, na obra *A Condição Humana* (1987), de que os problemas da violência ainda permanecem obscuros.

Ninguém que se tenha dedicado a pensar a história e a política pode permanecer alheio ao enorme papel que a violência sempre desempenhou nos negócios humanos, e, à primeira vista, é surpreendente que a violência tenha sido raramente escolhida como objeto de consideração especial. Na última edição da Enciclopédia de Ciências Sociais, a "violência" nem sequer merece menção. Isto indica o quanto a violência e sua arbitrariedade foram consideradas corriqueiras e, portanto, desconsideradas; ninguém questiona ou examina o que é óbvio para todos. Aqueles que viram apenas violência nos assuntos humanos, convencidos de que eles eram sempre fortuitos, nem sérios nem precisos (Renan), ou de que Deus sempre esteve com os maiores batalhões, nada mais tinham a dizer a respeito da violência ou da história. Quem quer que tenha procurado alguma forma de sentido nos registros do passado viu-se quase que obrigado a enxergar a violência como um fenômeno marginal (ARENDR, 1987, p.16).

Para Arendt, o tema da violência faz parte do tema liberdade. Na obra *Origens do Totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo* (1951), a autora faz algumas considerações importantes sobre o tema da violência. Considerando o processo histórico da mudança do privado para o público, quando caracteriza a violência como elemento pré-político ou anterior ao surgimento da pólis (ARENDR, 1987, p.36-40). Ao tratar do trabalho humano e do processo de reificação, constata a existência de elementos de violência no processo de fabricação: "O *homo faber*,

criador do artifício humano, sempre foi um destruidor da natureza” (id, p.152). Ela relaciona violência com a deterioração do político e com a ausência de ação e de diálogo, expressões efetivas de poder (id, p. 212-216).

Se por um lado, definir violência não é difícil, por outro, definir paz, face à abrangência do termo, torna-se quase impossível. Entretanto, aproveitando o entendimento do conceito de violência, tem-se o conceito positivo de paz. A paz é definida como ausência de todo tipo de violência (direta ou estrutural) e como presença de justiça social e das condições necessárias para que exista.

3.2 INTERPRETAÇÃO DA VIOLÊNCIA (CAUSAS E EFEITOS)

Nas escolas a violência instaurou-se como um fenômeno crescente e presente, em especial nas que se localizam nas áreas urbanas, alterando o comportamento dos jovens, que expressam a sua frustração sobre a família, o trabalho, a escola e a comunidade (YUS, 2002, p. 17).

De acordo com Sposito (2001, p. 85), a violência em meio escolar, fenômeno que ocorre em âmbito nacional, começou a ocupar o debate público desde o início dos anos 80 do século XX, despertando o interesse da academia no decorrer do processo de democratização.

Recorrendo novamente a Arendt, constatamos que a autora faz uma investigação acerca “da natureza e das causas da violência”, na obra *Sobre a Violência* (1969). O livro organiza-se em três partes. Na primeira preocupa-se em mostrar que a multiplicação dos meios de violência pela revolução tecnológica fez com que as antigas verdades a respeito da violência e do poder se tornassem inaplicáveis. Analisa também, aquilo que chamou de glorificação da violência, apontando para a fragilidade dessa argumentação e fundamentação teórica. Na segunda parte, busca compreender o que constitui a essência do poder e da criatividade da ação.

É importante observar que Arendt descarta as metáforas orgânicas da violência como doença da sociedade. A desnaturalização do fenômeno da violência é sua recusa em associar o processo histórico com a luta pela sobrevivência. A violência é uma criação do homem para se impor perante seus pares. A autora procura despersonalizar a violência não lhe atribuindo qualquer potencialidade de sujeito, apenas instrumental. “Ela (a violência) não promove causas, nem a história,

nem a revolução, nem o progresso, nem o retrocesso; mas pode servir para dramatizar queixas e trazê-las à atenção pública” (ARENDR, 2009, p. 58). A violência é reação ao decréscimo do poder e não princípio de ação.

Há escolas que apresentam violências permanentes e outras apenas ocasionais. Algumas, ainda, são historicamente mais violentas do que outras. Curiosamente, há também aquelas que são seguras, apesar de estarem localizadas em regiões extremamente perigosas. Tais fatores dificultam a interpretação da violência sobre o mesmo prisma.

Cabe dessa forma, interpretar considerando os fatores externos e internos mencionados anteriormente, onde para melhor compreender o fenômeno, as situações de violência serão categorizadas em três grupos:

- A violência contra a pessoa é aquela que pode ser expressa verbal ou fisicamente e pode tomar a forma de ameaças, brigas, violência sexual, discriminações, coerção mediante o uso de armas.
- A violência contra a propriedade por sua vez, se traduz em furtos, roubos e assaltos.
- A violência contra o patrimônio é aquela que redundam em vandalismo e depredação das instalações escolares.

A primeira modalidade de violência contra a pessoa consiste em ameaças, ou seja, promessas explícitas de provocar danos ou de violar a integridade física ou moral, a liberdade ou os bens de outrem. Nas escolas, a maioria das ameaças aos professores pelos alunos é ocasionada por notas e pelas falhas disciplinares nas salas de aula. As ameaças aos diretores geralmente acontecem quando esses recorrem a punições mais severas, como suspensões e expulsões. Os agentes e inspetores de disciplina seriam ameaçados por aplicarem advertências e sanções por faltas disciplinares e impontualidades. Essa ameaça também atinge os policiais de batalhões escolares.

Percebe-se nesta modalidade de violência, que os estudantes reagem de maneira agressiva às rotinas adotadas pelos professores, que são consideradas violentas, assim como à imposição do poder da instituição escolar, como a disciplina, as exigências e as regras de aferição do conhecimento.

A briga é a modalidade de violência mais frequente na escola. Ela abrange desde formas de sociabilidade juvenil até condutas brutais. Briga-se por futebol,

lanche, notas, por causa de apelidos e tomada de objetos uns dos outros. O olhar direto, o “encarar”, é visto como desrespeitoso e desafiador e pode levar a confrontos.

Cabe desta forma, observar a importância do estabelecimento de regras de disciplina nos projetos pedagógicos das escolas para resolver os conflitos, para que não prevaleça entre os alunos, um padrão de comportamento que descarte o recurso à autoridade dos adultos ou aos mecanismos institucionais.

Há que se considerar também a questão do abuso sexual. O assédio sexual, entendido como diversas formas de intimidação sexual (olhares, gestos piadas, comentários obscenos, exhibições) e de abusos, como propostas, insinuações e contatos físicos, aparentemente não intencionais, fofocas, frases ou desenhos nos banheiros, são formas mais comuns de violência de professores contra alunos. As “brincadeiras” ou comentários jocosos podem ser dirigidos pelos alunos aos professores e vice-versa, gerando um constrangimento terrível.

Outro fator preocupante influenciado pelo ambiente externo é a presença de armas de fogo. O recurso às armas em brigas e conflitos, nesses tempos do agravamento da violência na sociedade, chega em grande medida à escola. Em que pese a “armas brancas”, do tipo faca ou tesoura, além de correntes, cacetes, porretes serem encontradas, segundo dados da UNESCO, em maior quantidade.

Cabe ressaltar que a presença de qualquer tipo de armamento sinaliza não somente violências efetivas e explícitas, mas também cenários que banalizam violências, já que as armas, mesmo quando não acionadas, tornam-se constituintes do próprio cenário escolar.

Quando se trata de violência contra a propriedade, macular um bem é atitude corriqueira nas escolas, sendo que os roubos e furtos estão em destaque sempre, e muitas vezes, são cometidos por pessoas externas à comunidade escolar, que ali penetram em algum momento.

Já a violência contra o patrimônio trata da dilapidação do espaço e do equipamento escolar, sem o furto de bens. Surge como ato de reação social contra a escola. Atos de pichação, depredação de muros, janelas, paredes e destruição de equipamentos, acompanhados de furtos, apresentam-se como as formas de vandalismo mais comuns ocorridos nas escolas.

A escola vive situações nas quais as transgressões, os atos agressivos e as ocorrências de diferentes níveis de gravidade tornam-se cada vez mais presentes.

Na pesquisa da UNESCO, a violência física foi a que mais atingiu todos os grupos de vítimas, seguindo-se da violência contra a propriedade. Por último, aparece a violência verbal, apesar de ela normalmente passar despercebida.

Um estudo, realizado em 2001 por Margarida Matos e Susana Carvalhosa, analisou o perfil dos adolescentes que se envolvem em atos de violência nas escolas.

- Mais de metade dos alunos inquiridos são do sexo feminino (53.0%);
- 25.7% dos jovens afirmaram terem estado envolvidos em comportamentos de violência, tanto como vítimas, provocadores ou duplamente envolvidos;
- As vítimas de violência são majoritariamente masculinas (58.0%);
- Os inquiridos que se envolveram em comportamentos de violência em todas as suas formas situavam-se nos 13 anos de idade;
- Os jovens provocadores de violência são aqueles que têm hábitos de consumo de tabaco e álcool e também são os que experimentaram e consumiram drogas no mês anterior à realização da pesquisa;
- Quanto às lutas, nos últimos meses anteriores à pesquisa, 19.08% dos jovens envolveram-se em comportamentos violentos;
- As vítimas são aqueles que andam com armas (navalha ou pistola) com o intuito da sua própria defesa;
- Os adolescentes que assistem à televisão quatro horas ou mais por dia são os que estão mais frequentemente envolvidos em atos de violência;
- As vítimas e os agentes de violência não gostam de ir à escola e não se sentem seguros no espaço escolar;
- Para os agentes de violência, a comunicação com as figuras parentais é difícil;
- 16.05% das vítimas vivem em famílias monoparentais e 10.9% dos provocadores vivem com famílias reconstruídas;
- Os alunos sujeitos e alvos de violência consideram que os professores não os encorajam a expressar os seus pontos de vista, não os tratam com justiça, não os ajudam quando eles precisam e não se interessam por eles enquanto pessoas;

O combate à violência deve buscar primordialmente suas raízes, que obviamente se encontram além dos limites da escola, que acima de tudo precisa

assumir sua missão legal e constitucional de promover, junto aos educadores, "o pleno desenvolvimento da pessoa" e "seu preparo para o exercício da cidadania" (art. 205).

3.2.1 Violência difusa (reprovação, humilhação)

É fato que analisar a violência na escola significa lidar com uma interseção de elementos. Trata-se de um fenômeno singular, com práticas sociais que, para serem compreendidas, requerem um olhar que não o reduza, mas o enxergue na sua complexidade. Se por um lado é importante entender os fatores biológicos e psicológicos que permeiam o conceito da violência, por outro é importante entender o contexto filosófico e sociológico que o compõe.

Desta forma, observando que a violência é um estado de dominância, no qual existe claramente a necessidade de submissão de um ou de muitos a outro(s), o exercício da autoridade é consequência, em primeira análise, do poder regulador do estado, o qual pode inclusive outorgar o poder do uso da força como forma de preservação da ordem pública. Ocorre que quando esse ato está eivado de legalidade ou não se apresenta legítimo, torna-se um ato de violência no risco da violência reflexões psicológicas sobre a agressividade, e neste contexto, (BISKER;RAMOS, 2009, p.16) citam a finalidade das leis de acordo com Hobbes:

As leis não se originavam de um instinto humano natural, nem de um consentimento universal, mas da razão em busca dos meios de conservação da espécie. Portanto, as leis controlariam a violência fisiologicamente presente na natureza humana (Estado Natural do Homem).

Assim, a ordem pública (leis, regras, normas etc.) estaria na relação direta da contenção da agressividade por meio da busca da igualdade entre os seres humanos. Ocorre que quando isso não se realiza de forma plena, por alguma limitação, por falha do ordenamento ou de sua aplicação, a reação se dá através de conflitos sociais, os quais produzem ou refletem uma forma de violência que impacta em todo o grupo de forma indistinta e muitas vezes velada, a violência difusa.

Para Tavares dos Santos (2004), o fenômeno da violência difusa consiste em um processo social diverso do crime, anterior ao crime ou ainda não codificado

como crime no Código Penal. Ainda de acordo com esse autor, a violência difusa nas sociedades do século XXI é, em larga medida, legitimada pela consciência coletiva, instituindo-se como norma social, ainda que controversa e polêmica.

De acordo com Tavares dos Santos e Machado (2010), em seu artigo *Violência, juventude e reconstrução dos laços sociais*, poderíamos construir uma matriz explicativa para investigar e compreender os fenômenos de violência difusa no espaço escolar a partir de alguns princípios:

1 A violência social se espalhando para o ambiente escolar, a violência criminal, por exemplo, a violência relacionada às drogas ou à violência criminal.

2 A violência institucional: a incapacidade de a escola repensar os modos de ação. A escola não consegue fornecer uma visão do futuro, talvez pela indeterminação: "A demissão da escola como o princípio norteador da biografia do sujeito como um existencial-senso dar".

3 A violência física nas relações interpessoais, incluindo as famílias, pois a punição corporal, assim como o abuso, reflete-se no ambiente escolar. No México, o castigo corporal ainda é possível; na Inglaterra, na França e também na Escócia foi até a década de 90; no Canadá foi banido em 2004 e, em metade dos estados dos Estados Unidos, ainda é possível.

4 Os conflitos de códigos de civilidade, social e culturalmente definidos: O caso do patriarcado, o racismo, a discriminação baseada na orientação sexual ou em hábitos culturais.

5 As imagens de violência presentes na mídia, nas novelas, nos romances e na Internet.

Essas noções-instrumentos poderiam explicar a manifestação das várias formas de violência na escola:

- 1) A violação dos direitos constitucionais das crianças e jovens.
- 2) Os efeitos da violência social na escola.
- 3) A violência contra o patrimônio escolar.
- 4) A violência física entre os alunos: O assédio moral, os maus-tratos de colegas estudantes e de classe, no Uruguai e Brasil.

5) Violência contra alunos - furto, roubo, danos, agressões sexuais, homicídios, suicídios, o efeito de sociabilidade e violência física.

6) A violência sexual e os efeitos da violência doméstica.

3.2.2 A indisciplina escolar como elemento desencadeador da violência

O fenômeno da indisciplina tem sido apontado, tanto em conversas informais entre professores como em várias produções acadêmicas que abordam os problemas ocorridos na sala de aula, como um dos fatores que mais interferem na relação pedagógica das diversas matérias.

No cotidiano escolar, cada vez mais, torna-se corriqueira a reclamação de insatisfação dos docentes pela inquietude dos alunos, ocasionada e demonstrada pela indisciplina. São constantes, em função da indisciplina, as queixas dos docentes que não conseguem desenvolver as atividades previamente planejadas, prejudicando o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

A indisciplina escolar apresenta-se como um importante obstáculo no processo ensino-aprendizagem, prejudicando o exercício da função docente e o aproveitamento dos conhecimentos ministrados por parte dos alunos envolvidos.

Esse é um desabafo frequente entre os professores dos diferentes níveis de ensino, conforme podemos verificar nos estudos empreendidos por Aquino (1996), Garcia (2008), Torres (2008), Vasconcellos (2009), dentre outros.

Essa visão acerca da indisciplina está intimamente relacionada às concepções que alguns educadores têm de *disciplina*, por vezes compreendida nos sentidos apresentados por Ferreira (2008):

- 1) Regime de ordem imposta ou mesmo consentida;
- 2) Ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização;
- 3) Relações de subordinação do aluno ao mestre;
- 4) Submissão a um regulamento etc.

Na busca pelo significado conferido ao verbo *disciplinar*, o mesmo autor registra as expressões "sujeitar(-se) ou submeter(-se) à disciplina" ou "castigar(-se) com disciplinas".

Abbagnano (1999, p. 289) e Caygill (2000, p. 104) expressam o significado de disciplina como sendo respectivamente "Função negativa ou coercitiva de uma regra

ou de um conjunto de regras, que impedem a transgressão à regra" e "Coação graças à qual a tendência permanente que nos leva a desviar-nos de certas regras é limitada e finalmente extirpada".

Ao analisar tais definições, observa-se uma conotação negativa sendo atribuída ao disciplinamento. Contudo, essa forma de pensar a disciplina não é obra do acaso, como veremos adiante.

A disciplina consiste em um dispositivo e em um conjunto de regras de conduta destinadas a garantir diferentes atividades em um lugar de ensino. A disciplina não é um conceito negativo; ela permite, autoriza, facilita, possibilita. A disciplina permite entrar na cultura da responsabilidade e compreender que as nossas ações têm consequências. Quem olha para a disciplina como algo negativo não entende o que ela é.

Ser disciplinado não é obedecer cegamente; é colocar a si próprio, regras de conduta em função de valores e objetivos que se quer alcançar (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 8).

Com isso, a indisciplina rompe com a expressão emocional do poder que define a autoridade, pois pode demonstrar que essa autoridade não é legítima. Entendemos, assim, que a indisciplina escolar pode ser uma expressão emocional singular do aluno, ou até mesmo, uma máscara, ou seja, um modo de defesa que o aluno busca para se proteger da influência da autoridade do professor.

Nesse caso, a indisciplina rompe também com as noções que os professores possuem tanto de autoridade quanto da própria indisciplina. Além disso, ela pode ser um instrumento capaz de avaliar e romper com uma expressão emocional do poder, fazendo que a autoridade docente seja revista.

Muitos professores compreendem a indisciplina escolar como um problema de comportamento e, como tal, buscam, por meio de mecanismos de controle, dominar a situação, conter os alunos e resolver o problema da indisciplina de maneira imediata, sem analisar com cautela suas causas e agentes.

Ao entenderem esse fenômeno apenas pela via comportamental, os professores demonstram não perceber sua complexidade e atuam no imediatismo, desejando soluções rápidas e visualizando que a indisciplina é trazida somente pelos alunos.

Apontar o aluno como o culpado pela indisciplina torna-se mais fácil e, além de tudo, com essa atitude, os professores se isentam de toda e qualquer responsabilidade.

Para Silva (2012, p.145), “O fator desencadeante da indisciplina e da violência não é, em última análise, apenas econômico (se bem que ele é vital). Isso pode ser constatado por que certos indivíduos, mesmo tendo as melhores condições materiais, também cometem atos de violência. O autor faz referência ao filósofo e escritor francês Sartre em que este teria afirmado que qualquer tipo de carência pode ser produto da violência. E assim, Silva cita a carência afetiva, de cidadania e de modelos como fortes determinantes da violência. Quando o autor fala da carência afetiva nos traz que a criança pode ter atitudes violentas até como forma de ganhar carinho. Já sobre a carência de modelos, aponta a sociedade como falida, pois as referências na sua maioria são de analfabetos funcionais, cultivadores da futilidade, ou de pessoas que praticam atos ilícitos, entre os quais cita o tráfico de drogas, desvio de dinheiro público e roubo.

O autor trata em um dos capítulos da sua obra, sobre a perspectiva dos valores, e volta à questão da afetividade, considerando os valores como investimentos afetivos. Para o autor, os valores priorizados pelos jovens são os mais ligados à glória (como status social), então a indisciplina e a violência funcionam como instrumento de ascensão social, posição de comando perante o grupo, poder para possíveis pretensões amorosas, força para grupos rivais. Uma passagem do texto trata da questão da recomposição da autoimagem, por ventura diminuída por alguma ação desempenhada por professores e demais membros da escola.

Segundo Silva (2012, p.145), “A instituição educativa é, portanto, reflexo da sociedade em que vivemos, com seus problemas e com sua beleza”. Se recorrermos aos Parâmetros Curriculares Nacionais, encontraremos que a educação deve procurar formar indivíduos que tenham suas condutas guiadas por valores alicerçados na dignidade do ser humano. Isso implica no desenvolvimento de valores morais, como a justiça, o respeito mútuo, a solidariedade e o diálogo.

3.2.3 Mídia e Violência

A influência poderosa da mídia para consumir, tanto bens materiais quanto imateriais, é muito grande. Em sentido material, muitos jovens se veem sem

condições financeiras para comprar e isso traz revolta. Dessa forma, muitos jovens se rebelam de modo negativo, por meio do roubo e de outras delinquências. A violência muda a vida dos jovens, e muitos negam suas identidades e aderem o modo de agir, pensar, falar de personagens expostos de forma depreciativa pela mídia.

Os jovens têm sido relacionados pela mídia a atos de violência e muitos estudos mostram que os meios de comunicação de massa têm influenciado nas suas atitudes e nos seus comportamentos por meio do consumismo, das drogas, das bebidas e, principalmente, pela intensidade e dramaticidade difundida, chegam a praticar atos violentos. A mídia, como principal veículo de informações se torna também formadora de opiniões, e considerando que os jovens passam mais tempo, diariamente, na frente da TV ou na internet, do que fazendo lição de casa, lendo ou executando outra atividade de formação orientada pela escola ou pela sua família, isso acaba por torná-los, na sua maioria, escravos dos meios de comunicação e alienados. “Em alguns casos extremos, elas e eles passam mais tempo na frente da televisão do que na escola” (FEILITZEN, 2002, p.439).

A mídia se transforma em uma escola de violências. Porém, falar em violências é falar de um assunto complexo, existindo “uma multiplicidade de olhares sobre o tema” (ABRAMOVAY, 2006, p.15).

Sobre o excesso de exposição à mídia e suas potenciais consequências, apresentam-se:

- Aumento do comportamento violento;
- Obesidade devido à diminuição da atividade física e da boa forma;
- Aumento dos níveis de colesterol;
- Consumo excessivo de sal;
- Lesões por esforço repetitivo (vídeo, jogos de computador);
- Insônia;
- Convulsões óticas em indivíduos vulneráveis;
- Desempenho escolar prejudicado;
- Aumento do uso de tabaco e álcool (por adultos);
- Aumento da atividade sexual precoce;
- Diminuição da atenção;
- Diminuição da comunicação familiar;

- Enfoque excessivo no consumo (resultando em inveja, ambição etc.)

Diariamente, temos notícias de violência nas escolas entre gangs juvenis, depredação de prédios públicos, brigas, discussões entre alunos e professores, ameaças, entre outros fatores desencadeantes da violência. O tema é sempre explorado pela própria imprensa.

A grande importância que é dada pela mídia ao crime, em detrimento dos pequenos espaços reservados à honradez, ao culto do dever e do equilíbrio, estimula a mente juvenil à aventura pervertida, erguendo heróis-bandidos, que se celebrizam com a rapidez de um raio, que ganham somas vultosas e as atiram fora com a mesma facilidade, excitando a imaginação dos jovens.

É evidente que a mídia também oferece valiosos instrumentos de formação da personalidade, da conquista de recursos saudáveis, de oportunidades iluminativas para a mente e engrandecedoras para o coração.

O crescimento do acesso à internet também vem sendo um fator que ajudou muito nos últimos tempos a aumentar o número de denúncias e relatos de violência escolar. É comum vermos vídeos feitos por celulares de brigas entre alunos e envolvendo professores e alunos, e até entre pais e alunos.

Segundo a psicóloga Lívia Silva², que trabalha com terapia familiar junto a adolescentes, a escola precisa criar estratégias para evitar esses conflitos. Em texto escrito para o JorOnline nos relata que "A escola virou um campo de batalha porque não estamos tendo estratégias adequadas para poder canalizar tudo isso e usar como referência para desenvolvimento de projetos que alterem essa realidade".

O número de casos de violência escolar levou estudiosos de várias áreas a pesquisarem e analisarem suas causas e consequências nas unidades de ensino do Brasil. O maior e mais completo estudo já feito sobre este assunto na América Latina se encontra no livro "Violências nas escolas", resultante de pesquisas realizadas pela UNESCO em escolas públicas e privadas de 14 capitais brasileiras.

Segundo o sociólogo Francisco Xavier Freire, também pesquisador na área, no mesmo texto do JorOnline, esse tipo de estudo tem por base percepções e proposições dos diversos atores da comunidade escolar e seu objetivo é contribuir para a construção de uma cultura de paz nas escolas, além de restabelecer a ideia

² Texto escrito para o JorOnline. Disponível em: <<http://www.joronline.com.br/post.asp?id=102>>. Acesso em: 01 maio 2014.

de que se trata de um lugar destinado à reflexão e ao debate. Xavier ainda acrescenta a importância desses estudos como algo “capaz de uma atuação mais direta e decisiva em benefício da sua comunidade imediata e da sociedade brasileira como um todo”.

Ele ainda destaca que a violência em geral é consequência de um conjunto de falhas, que envolvem questões socioculturais, sejam elas saúde, educação, emprego, moradia, e questões do próprio símbolo que esse fenômeno representa. O mesmo é válido para os problemas da violência nas escolas brasileiras. “Todo o contexto em que alunos, pais e professores estão inseridos além dos portões das escolas, é fundamental para a constituição da identidade e do entendimento que cada indivíduo tem sobre as questões sociais, como no caso da violência.”

Recorremos novamente à psicóloga Lívia Silva Penha, que acredita que a violência fez com que as instituições de ensino deixassem de ser um espaço apenas para aprendizagem e construção de identidades para tornarem-se um local onde identidades influenciadas pela cotidiana violência, seja de lares ou das ruas, possam se expressar por meio de diversas formas de agressões.

Nesse entendimento relativo à mídia, encontramos no texto de Magno Medeiros da Silva sobre a Teoria da Violência, Mídia e Direitos Humanos, a questão da violência veiculada pelos meios de comunicação de massa, enfatizando as possíveis formas de impacto junto aos receptores, especialmente crianças e adolescentes. A partir de importantes teorias acerca da violência, procura refletir sobre as implicações psicossociais e políticas da cultura da violência notadamente por meio de irradiação midiática.

De forma sintetizada, Silva (2001) nos apresenta algumas teorias da violência, procurando situá-las ao contexto comunicacional, dentre as quais se destacam: Teoria da evolução biológica; Teorias geneticistas; Teoria psicofisiológica; Teoria da catarse; Teoria da dessensibilização; Teoria da síndrome do medo; Teoria do medo-inibição; Teoria da aprendizagem modal; Teoria do script; Teoria dos efeitos preparatórios; Teoria da frustração-agressão; Teoria da transferência de excitação e Teoria da orientação.

Sobre a teoria da evolução biológica, o entendimento de Silva (2001) é:

O ser vivo busca fugir da dissolução entrópica agredindo outras células ou organismos. A agressão é pois, uma resposta instintiva aos conflitos que interceptam a luta pela sobrevivência. A chamada lei do mais forte é tributária exatamente desta teoria. Ou seja: os seres de maior poder ou força derrotam os mais fracos em nome de sua sobrevivência biológica (ou da dominação política do grupo do qual pertence).

Seria esta uma teoria insuficiente pelo fato de confundir agressão que é da ordem dos instintos, com violência que é da órbita social. Sobre as Teorias geneticistas, o autor apresenta duas vertentes:

1) Teoria Lombrosiana: Concepção segundo a qual as características hereditárias determinam o comportamento agressivo. O sujeito violento é reconhecível a partir de seus traços físicos e fenotípicos (Cesare Lombroso). Traços físicos de certos seres humanos, considerados feios ou ameaçadores, acabavam sendo relacionados à violência. Bastante criticável esta teoria e nada tem de científico, e acabou caindo no descrédito em função do preconceito que recai contra as minoridades sociais.

2) Teoria do mapa cromossômico: A formação cromossômica é que determina o comportamento agressivo. Neste caso, a tendência ao crime pode estar vinculada a características genéticas (Herman Witkin). A violência é, pois, um fator determinado geneticamente, pois já se encontra inscrito na herança cromossômica do indivíduo. Esta teoria também não ganhou credibilidade científica por desconsiderar fatores sociais, históricos e psicológicos, dentre outros, na formação do ser violento (SILVA, 2001).

Percebem-se então, duas vertentes nessa área, mas cabe observar que o social é negligenciado. Alguns cientistas e teóricos acreditam que a violência é uma construção sociocultural e não natural, dos quais podemos destacar Fromm (1987, apud SILVA, 2001). Suas críticas são no seguinte sentido, “Seria equivocado afirmar ser o homem violento por natureza, pois a violência é uma construção sociocultural e não natural”.

O psicólogo social responsabiliza a moderna sociedade industrial e suas mazelas pela onda de violência reinante. Entre tais mazelas, cita o isolamento, a solidão, as tecnologias destrutivas e a deterioração de tradições cooperativistas. Assim, é a própria cultura que vai corroendo, gradualmente, certos valores de solidariedade humana.

Outra teórica que crítica a teoria geneticista é Arendt (1985), quando afirma que nem a violência, ou o poder são fenômenos naturais, isto é, manifestações de um processo vital; pertencem eles ao setor político das atividades humanas. Entre

os condicionantes da violência, a autora cita outros fatores: burocracia (violência situada no domínio de Ninguém); a forte frustração de agir na sociedade atual; a impotência coletiva; a decadência dos serviços de responsabilidade do Estado; a negligência pública etc. Portanto, a violência não encontra raízes no suposto instinto de violência, mas nas próprias condições sociais, políticas, econômicas e culturais.

Sobre a Teoria psico-fisiológica, as considerações vão ao seguinte sentido:

De acordo com esta teoria, substâncias químicas, estímulos sensório-motores e também comportamentais podem alterar a conduta animal e humana. Certos estímulos (drogas, choque elétrico, olhar torto, educação autoritária, sofrimento, punição, ódio, discriminação, stress etc.) desequilibram estados neurológicos e psicológicos. A ausência de óxido nítrico, por exemplo, pode causar comportamentos agressivos (Solomon Snyder). O consumo de algumas substâncias químicas ou orgânicas pode interferir no quadro psicofisiológico humano, alterando o seu comportamento. Certas drogas podem estimular (cocaína, crack) ou inibir (álcool, maconha, heroína e inalantes) o sistema nervoso central, e regularmente estão associadas à violência (SILVA, 2001).

Na teoria da catarse, segundo Silva (2001), “As imagens de violência acabam funcionando como ‘válvula de escape’, isto é, elas contribuem para relaxar as tensões e ansiedades do televidente”. Em seu entendimento as imagens tendem a neutralizar as tendências agressivas do sujeito. Isso ocorre porque tais tendências são transformadas, no bojo da linguagem televisiva, em expressão vicária.

Para Silva (2001), no pensamento de Freud as imagens espetaculares de violência acabariam, exercendo uma função catártica, terapêutica, isto pois o princípio freudiano de catarse baseia-se, na ideia de evasão das tensões e pulsões, facilitadas ou viabilizadas por meio de imagens e narrativas simbólicas. Tal imaginário propiciaria uma satisfação (ilusória) capaz de derrotar (provisoriamente) a eterna condição humana de impotência e de frustração.

Já sobre a Teoria da dessensibilização, encontramos nos escritos de Silva (2001):

O ato prolongado de ver violência na mídia pode resultar em perda da sensibilidade emocional em relação à violência. A banalização da violência pode provocar indiferença social e política (Donnerstein, Slaby e Eron, Wilson, Linz, Gerbner). Neste contexto, a TV tem contribuído para fomentar o medo e insegurança entre a população. O pior, entretanto, é o gradual processo de insensibilização decorrente da banalização da violência. Como diz Lasch, os mass media facilitam a aceitação do inaceitável [...].

O efeito da naturalidade e normalidade pode tornar as pessoas brutalizadas, achando que tudo é natural, é normal, acontecendo a perda da sensibilidade.

Enquanto a Teoria da síndrome do medo, trazida pelo autor, retrata que a enxurrada de violência na mídia provoca um medo exagerado, uma ansiedade incontrolável. Tudo e todos passam a ser suspeitos; a desconfiança passa a ser o código predominante. Entre as crianças, esse estado patológico dificulta a distinção entre ficção e realidade.

Nesse sentido surge uma espécie de patologia da contemporaneidade, onde o principal distúrbio deste mal seria uma síndrome de neurose, cujos sintomas são a mania de perseguição, a fobia e a desordem mental.

É importante perceber que essas teorias afetam diretamente o ambiente escolar. A exposição excessiva à violência midiática poderia desenvolver um certo medo e uma espécie de complexo de vítima, transformando a escola em um ambiente de insegurança generalizados. Além do que a exposição intensa à televiolência pode provocar uma perda de diretrizes éticas.

Desta síndrome deriva outra vertente que o autor destaca como Teoria do medo-inibição, que pode provocar ao sujeito um medo exagerado de ser punido.

Quanto a Teoria da aprendizagem modal, para Silva (2001):

A exposição intensa a cenas de violência toma as crianças, a longo prazo, mais agressivas. Essa agressividade, porém, é maior entre as crianças naturalmente agressivas. Outra variável importante: o nível socioeconômico nada tem a ver com o comportamento violento. O pesquisador ressalta que entre os adolescentes, a situação é diferente: depende, a longo prazo, de grau de identificação que estes têm com certos personagens.

Já a Teoria do script, apontada pelo autor aponta que o comportamento social é controlado por programas ou scripts de comportamento estabelecidos durante a infância. Estes programas são armazenados na memória e usados como guias para o comportamento social e a resolução de problemas.

Presenciamos muitos casos onde a forma de violência praticada segue scripts já conhecidas pela mídia. Nesse sentido, temos ainda a Teoria dos efeitos

preparatórios, onde as imagens de violência podem “preparar” pensamentos e atitudes semanticamente relacionados com aqueles conteúdos violentos.

Sobre a Teoria da frustração-agressão, o autor apresenta que crianças em ambientes conflituosos estão predispostas ao comportamento agressivo. Da mesma forma que na Teoria da transferência de excitação às crianças, as imagens de violência provocam excitação fisiológica.

E por fim, o autor em seu artigo aborda sobre a Teoria da orientação e aponta esta como uma das mais importantes no campo das teorias da aprendizagem social, tratando-a sobre o seguinte prisma:

Nesta perspectiva, o conteúdo da mídia oferece uma orientação uma estrutura de referência que determina a direção do próprio comportamento do sujeito. A mídia estimula e reforça modelos principalmente entre as crianças. No entanto, esta orientação depende de muitas variáveis: conteúdo da mídia, frequência; formação e experiências passadas; controle social; ambiente familiar; cultura e situação socioeconômica (SILVA, 2001).

O autor entende que a violência hoje, deve ser investigada, sobretudo, a partir da atual cultura comunicacional. Vivemos uma cultura que espetaculariza, banaliza e naturaliza a violência. “No caso específico do Brasil, não mais se sustenta a ideologia de paraíso tropical”, de “berço esplêndido” ou de “povo cordial”. Fatos diários de violência têm desmentido a aparência de povo pacífico. O país do favor e do jeitinho cede lugar a uma explicitação de conflitos bastante agudos que se expressam numa retórica de violência e agressividade que se querem explícitas.

O próprio autor questiona o que fazer diante de tal cultura da violência. E a resposta é incisiva: a sociedade precisa organizar formas de participação e de fiscalização das produções midiáticas (TV, rádio, jornal etc.). Censurar, nunca. Fiscalizar, sempre.

Cabe aqui, deixar clara a distinção entre censurar e fiscalizar: a primeira constitui uma ação coercitiva, repressora, uma violência à inalienável liberdade de expressão e de imprensa. A segunda constitui uma ação da cidadania, um exercício de democracia, na medida em que a própria população vai redefinindo permanentemente os limites éticos que regem as interações e contradições sociais,

e assim retornamos à necessidade de políticas públicas embasadas na participação da sociedade civil.

A construção da cultura da paz na atualidade implica necessariamente na desconstrução da cultura da violência. Assim, a comunidade pode provocar essa mudança ao fomentar atividades para jovens como alternativas para a televisão, como grupos socialmente conscientes podem liderar o caminho providenciando locais alternativos para criança infratoras, como também proporcionar orientação e ajuda a pais novos que estão tentando criar seus filhos sem as influências destrutivas da mídia.

O poder público, por meio de políticas públicas, pode incentivar programas de monitoramento, estabelecendo parcerias entre adultos maduros e educados com pais jovens, para ajudá-los a atravessar o período pré-escolar sem que a TV se torne a babá de seus filhos. E, acima de tudo, cada indivíduo precisa assumir o chamado gritante pela decência, pelo amor e pela paz, como alternativa para a morte e a destruição, para a transformação da nossa cultura. E assim certamente, a mídia seguirá e também mudará.

Fica claro que para praticar a paz não basta apenas não fazer o mal, não praticar atos de violência. Martin Luther King disse: "Não é a violência de poucos que me assusta, mas o silêncio de muitos", ou seja, não basta não fazer o mal, tem que se fazer o bem, pois a omissão distancia a paz. Praticar a paz tem a ver com uma postura de cidadania ativa, de não se omitir, de buscar situações democráticas, de militar contra todo tipo de violência.

De acordo com Pescarolo (2013), para "Praticar a paz é necessário que a vivenciemos todos os dias em pensamentos e ações, isso é o que nos faz humanos. A paz não é só um discurso é um percurso!". Esse percurso não é nada fácil, e nem sempre conseguiremos fazer todas as coisas que abordamos até aqui, mas não podemos esquecer que isso é um ideal, que devemos cultivar e adotar como modelo.

A análise da mídia e seus efeitos sobre a violência tornam-se mais claros, à medida que observamos as considerações do Tenente Coronel da Reserva do

Exército Americano, David Grossman³, sobre essa relação, mídia e violência, dentro de uma ótica da psicologia militar. Para suas análises e relações entre a atividade militar e a violência infanto-juvenil, utiliza entre outros fatos, o evento ocorrido em 1998, na cidade Norte Americana de Jonesboro, no estado do Arkansas, onde um menino de 11 e um de 13 anos abriram fogo contra sua escola, matando quatro meninas e uma professora.

Grossman ao iniciar o estudo desse evento, o sinaliza como um fato globalmente recorrente, como um vírus da violência que afeta a todos os seres humanos em qualquer lugar do mundo. Assim, para ele, a explicação do fenômeno em análise em Joanesboro precisa estar vinculado a algum fator que ocorre em todos esses países. Desta forma, entende que nenhum fator identificável deve ser descartado, observando que a violência está crescendo mesmo naqueles países com leis draconianas, no que se refere à posse de armas e ao rigor no trato com o delinquente. O autor identifica como fator comum, uma variável nova, presente em cada uma destas nações, com capacidade de gerar exatamente o mesmo fruto: a violência na mídia apresentada como entretenimento para crianças.

Indubitavelmente, poucas nações do mundo possuem a expertise que as Forças Armadas Americanas possuem, em decorrência de sua participação constante em conflitos de guerra ou similares em todo o globo. Assim, Grossman enfatiza que o ato de matar não vem naturalmente, pois o ser humano precisa ser ensinado a matar outro ser humano. Essa condição é estatisticamente amparada e descrita pelo Tenente Coronel Dave Grossman e Gloria Degaetano (1999), em seu livro "Stop Teaching Our Kids To kill". Tal conclusão inicia do fato observado durante a Segunda Guerra Mundial, pelo general de brigada do exército norte-americano, Samuel Lyman Atwood Marshall, historiador e pesquisador, o qual descobriu que durante a Segunda Guerra Mundial, somente 15 a 20% dos soldados conseguiam decidir-se a atirar num soldado inimigo exposto, ou seja, só uma pequena porcentagem de soldados é capaz e está disposta a matar. O interessante é que os soldados estão dispostos a sacrificarem-se por seu país, mas não têm a mesma

³ O Tenente Coronel Grossman, antes de se retirar do exército passou quase um quarto de século como oficial de infantaria e psicólogo, aprendendo e estudando como capacitar as pessoas a matar. Cunhou o termo "killology" (matarlogia) para um novo campo interdisciplinar: o estudo dos métodos e dos efeitos psicológicos do treinamento de recrutas militares para driblar sua natural inibição para matar outros seres humanos.

disposição para matar, do ponto de vista militar. Este índice equivaleria a somente 15% de motoristas do total de habilitados.

Da análise desse problema se observa que existe uma aversão embutida em matar o próximo, ou seja, o ser humano, a exemplo de outras espécies, não possui a condição nata para matar seu semelhante:

Quando animais de galhadas ou chifres lutam entre si, eles dão cabeçadas, geralmente sem maiores consequências ou ferimento. Mas quando lutam com qualquer outra espécie, eles vão às últimas consequências. Piranhas voltam suas mandíbulas para qualquer coisa, mas lutam entre si com oscilações das caudas. Cascavéis morderão qualquer coisa, mas apenas lutarão entre si. Quase todas as espécies possuem esta forte resistência a matar os de sua própria espécie.(GROSSMAN, DEGAETANO, 1999).

Essa aversão nata resulta de um processo orgânico pelo qual no sistema límbico existe uma instrução de resistência em matar os da mesma espécie, assim quando os seres humanos sofrem sentimentos de ira ou medo, esse sentimento é limitado por essa resistência, a qual geralmente nos impede de matar, mas tal característica não existe nos sociopatas, os quais não possuem essa resistência, ou seja, carecem desse sistema inato de imunidade à violência.

Cientificamente está comprovada a vinculação entre as atividades relativas às ações de medo e agressão, sendo que no artigo Cérebro e Violência são tratadas a agressão e a violência sob a ótica neuropsiquiátrica, apontando nesse trabalho, as relações entre a violência e as estruturas do sistema límbico.

Na obra “On Killing”, Grossman (2014), ressalta que essa resistência chega a limites tais que durante a simulação, realizada por soldados que estão atirando contra o inimigo, propositadamente erram os alvos humanos em quem deveriam acertar. Para piorar esse cenário, existem casos no qual o combatente chega a morrer pelas mãos do inimigo, mas não consegue “quebrar” a resistência que possui em matá-lo.

Na busca para resolver esse "problema", os militares americanos conseguiram durante a Guerra da Coreia chegar ao índice de 55% de soldados dispostos a atirar para matar, sendo que na Guerra do Vietnã o chegaram a 90%. O segredo para isso: dessensibilização, uma vez que assim se artificializa o sociopata, graças a uma requintada técnica de treinamento.

Esse treinamento deriva do fato que diversos fatores possibilitam a quebra dessa resistência, quando preenchidos adequadamente e levam o indivíduo a pôr fim à vida do seu semelhante. Destes se podem destacar do livro “On Killing”:

1 A Distância Física: Quanto mais distante, mais fácil matar. “De longe, ninguém parece amigo”. Por isso, os atiradores a distância, Snipers, possuem uma vantagem em relação aos que tentam matar alguém corpo-a-corpo. “A expressão do medo da vítima, sua resistência e seu desespero não são vistos”;

2 Absolvição do Grupo: “Não é o indivíduo que mata, mas sim o grupo”. Em momentos específicos, o envolvimento do grupo pode ser fundamental para incentivar que alguém mate;

3 A Distância Emocional: A distância emocional se estabelece quando não reconhecemos o outro como nosso semelhante. Estereótipos depreciativos (“bicho”, “vagabundo” ou “meliante”) e/ou preconceituosos (por cor, gênero, religião, opção sexual). Hitler usou esse mecanismo para fazer com que sua tropa executasse judeus e outros considerados inferiores a raça ariana;

4 A Natureza da Vítima: Talvez esse seja o mais inteligível dos mecanismos de “acionamento do botão” para matar. A vítima traz risco para mim ou para o grupo a que pertença? Qual a recompensa em matá-lo? É o que leva as pessoas a matarem quem está ameaçando sua família, por exemplo.

5 O Condicionamento: O condicionamento visa a provocar uma ação ou reação de forma instintiva diante do estímulo provocado/recebido, isto pois, a ação deve ocorrer em frações de segundos, razão pela qual a racionalização desse ato levaria ao insucesso e às vezes à morte do indivíduo. Assim, esse mecanismo de instrução baseia-se no condicionamento operante, desenvolvido pelo psicólogo Frederic Skinner. Para utilizá-lo perfeitamente numa instrução de tiro, por exemplo, é preciso que o aluno visualize no alvo algo bem próximo do que seria um corpo humano. Ao acertar o alvo, ele cai; ao errar, o aluno recebe algum tipo de punição.

Se isso for feito exaustivamente, durante meses, certamente se criará um grupamento de policiais aptos a acertar alvos, silhuetas humanas. Os Estados Unidos fizeram isso no Vietnã, do mesmo modo que Hitler usou a “distância emocional” na II Grande Guerra.(GROSSMAN, 2014).

Observado o princípio que vige na construção da aptidão para matar, por parte de um agente do estado, soldado, policial etc., observa-se que está sendo feito descontroladamente a mesma coisa com as crianças, mas sem as devidas medidas de proteção.

Como visto, a aptidão para matar trata-se de uma habilidade adquirida por aprendizado; você precisa ser ensinado a matar, salvo em alguns pouquíssimos casos. Inicialmente, as crianças aprendem o desrespeito às regras, o abuso e a violência já no lar, e mais enfaticamente, a violência os afeta como entretenimento por meio da mídia, televisão, cinema, jogos interativos, videogames, internet etc.

Grossman e Degaetano (1999) abstrai o treinamento militar para pseudoeducação para a vida, que a criança recebe na atualidade, e assim apresenta sua análise sobre a dessensibilização e brutalização:

Nos acampamentos de treinamento militar, a brutalização tem o objetivo de quebrar a moral e as normas existentes e fazer o soldado aceitar um novo conjunto de valores que envolva a destruição, a violência e a morte como um modo de vida [...]. No fim, você fica insensibilizado para a violência e aceita-a como normal e essencial para a sobrevivência [...]. Algo muito similar está acontecendo com nossas crianças por meio da violência na mídia — mas em vez de rapazes de 18 anos, agora começa com bebês de 18 meses. Nessa idade, uma criança pode assistir a algo acontecendo na televisão e imitar àquela ação [...]. Quando as criancinhas veem alguém receber um tiro, ser esfaqueado, estuprado, surrado, humilhado ou assassinado na televisão, para elas é como se aquilo estivesse acontecendo de verdade.

Para corroborar essa ação dessensibilizante sobre as crianças, Grossman em seu artigo **Trained to Kill** cita a revista da Associação Médica Americana⁴, que publicou o estudo definitivo sobre o impacto da violência na televisão. Ela comparou duas nações ou regiões que eram demográfica e etnicamente idênticas; somente uma variável era diferente: a presença da televisão. Em todo país, região ou cidade com televisão, há uma explosão imediata da violência nos parques infantis e, dentro de 15 anos, o índice de homicídios dobra. Por que quinze anos? É o tempo que leva para que a brutalização das crianças entre três e cinco anos atinja a idade primordial para o crime.

Sobre o Condicionamento Clássico, Grossman e Degaetano tem como base o resultante dos estudos de Pavlov, sendo que esse estudo junto com o processo da Dialética Hegeliana ajudou a lançar o alicerce para a lavagem cerebral comunista, e explicam a relevância disso nos dias de hoje:

O que está acontecendo com nossas crianças é o inverso da terapia da aversão retratada no filme *Laranja Mecânica*. Naquele filme, um sociopata brutal, um assassino em massa, é preso por cintas a uma cadeira e é obrigado a assistir a filmes violentos, ao mesmo tempo em que uma droga que provoca náuseas é injetada em suas veias. Assim ele fica sentado e vomita à medida que assiste aos filmes. Após centenas de repetições, ele passa a associar a violência com a náusea e isso limita sua capacidade de ser violento [...].

4 GROSSMAN, Dave. **Trained to Kill**. Disponível em: <http://www.killology.com/print/print_trainedtokill.htm>. Acesso em: 08 out. 2014.

Ainda, segundo estes autores:

Estamos fazendo exatamente o oposto. Nossas crianças assistem a imagens vívidas de seres humanos sofrendo e morrendo, mas aprendem a associar isso com seu refrigerante ou chocolate favorito, ou com o perfume da namorada. O resultado é um fenômeno que funciona de forma muito parecida como a AIDS, que chamo de AVIDS — Síndrome da Imunodeficiência à Violência Adquirida. A AIDS não mata ninguém; ela destrói o sistema imunológico da pessoa e então outras doenças que não deveriam matar tornam-se fatais. A violência na televisão, por si mesma, não mata ninguém. Ela destrói o sistema imunológico à violência e condiciona as pessoas a derivarem o prazer a partir da violência.

Para o autor o condicionamento operante está baseado na simples fórmula psicossocial: estímulo-resposta, estímulo-resposta. Um exemplo moderno desse procedimento é o uso de simuladores de voo para treinar os pilotos. Um piloto da aviação em treinamento senta-se diante de um simulador por várias horas, escreveu o coronel Grossman (2014):

Quando uma determinada luz de alerta acende, ele é instruído a reagir de certa maneira. Quando outra luz de alerta acende, uma reação diferente é necessária. Estímulo-resposta, estímulo-resposta. Um dia o piloto está pilotando de verdade um avião de grande porte; o avião começa a cair e trezentas pessoas começam a gritar atrás dele [...]. Mas ele foi condicionado a responder de forma reflexiva a essa crise específica.

O inverso desse princípio é usado para treinar nossos soldados e a força policial. Ainda de acordo com o coronel Grossman (2014):

A comunidade militar e policial fizeram do ato de matar uma resposta condicionada. Isso aumentou substancialmente o número de tiros no campo de batalha moderno. Enquanto que o treinamento da infantaria na Segunda Guerra Mundial usava alvos com miras, agora os soldados aprendem a disparar contra silhuetas humanas que aparecem em seu campo de visão. Isto é estímulo. Os treinados têm somente uma fração de segundo para disparar contra o alvo. A resposta condicionada é disparar contra o alvo, que então cai. Estímulo-resposta, estímulo-resposta, estímulo-resposta [...].

Mais tarde, quando os soldados estão no campo de batalha ou um policial está fazendo a ronda e alguém aparece com uma arma na mão, eles disparam reflexivamente e atiram para matar; sabemos que de 75 a 80% dos disparos no campo de batalha moderno são o resultado desse tipo de treinamento estímulo-resposta.

Agora, se você estiver um pouco perturbado com isso, o quanto mais ficará com o fato que toda vez que uma criança brinca com um videogame

interativo de apontar e disparar, ela está aprendendo exatamente o mesmo reflexo condicionado e capacidade motora [...].

Segundo o autor, esse processo é extraordinariamente poderoso e aterrorizador. O resultado é um número cada vez maior de pseudopsicopatas fabricados no próprio lar, que matam reflexivamente e não demonstram remorso algum. Nossas crianças estão aprendendo a matar e a gostar da coisa; e então, temos a audácia de dizer: Meu Deus do céu, o que fizemos de errado?

Um relatório do Instituto Schiller mostra um lado ainda mais sombrio do problema:

Recentemente, estudos médicos publicados indicam que os videogames violentos danificam o cérebro, possivelmente de forma permanente. Os videogames podem ser mais perigosos para sua saúde do que o cigarro e o álcool. Esse escândalo nacional tem sido acobertado para o benefício da indústria de videogames, que gera uma receita de 10 bilhões de dólares por ano, dos quais os jogos violentos com a classificação "M", de *Mature* (adultos), é o segmento que mais cresce. Aproximadamente, 20 milhões de americanos, muitos menores de dezoito anos, brincam com esses jogos de classificação "M". Os estudos, que demoraram vários anos para ficar prontos, mostram que brincar repetidamente com videogames violentos dessensibiliza as atividades do cérebro envolvidas com o raciocínio e o planejamento, ao mesmo tempo em que ativa aquelas funções que respondem à violência. Os estudos incluem dados científicos que indicam que esses jogos podem, na verdade, causar comportamento destrutivo.

Quanto aos modelos de comportamento, as crianças que assistem à televisão e os jovens que brincam com RPG⁵ violentos e com temática ocultista, encontram muitos modelos de comportamento que moldam seus sonhos e valores. Os heróis fictícios, ocultos nos populares desenhos animados japoneses, filmes violentos e com muito sangue sendo derramado e RPG ensinam comportamentos e valores. Influenciam também, os jovens matadores que ganham seu momento de fama na mídia por meio da fanfarra televisada. De acordo com o coronel Grossman (1999):

Temos os assassinos que gostam de imitar aquilo que veem e que se tornam conhecidos em todo o país, como um vírus que se propaga e é noticiado no telejornal no início da noite. Independente do que alguém tenha feito, se colocar a foto da pessoa na televisão, você a transforma em uma celebridade e alguém, em algum lugar, passará a imitar aquela pessoa.

⁵ RPG significa Role Playing Game (Jogo de Interpretação de Personagem).

Até aqui, Grossman e Degaetano evidenciam que as mesmas técnicas usadas no treinamento de soldados estão atuando na mídia e no entretenimento.

3.2.4 Apontamentos da violência por menores nas escolas

Violência é a forma que retrata, em nossos dias, um cenário que se torna frequente em nossas escolas e nos demais sistemas de convivência humana. No papel de educadores não é possível negá-las sob o risco de referendar a escola como um lugar apropriado para elas. Assim, é importante que tenhamos disciplina e responsabilidade cidadã para percebê-las, entendê-las e encontrarmos mecanismos de superá-las (BLASIUS; ASINELLI-LUZ, 2009).

Nas escolas, o termo mais usado na atualidade é o *bullying*. Segundo Fante (2005), *bullying* “É um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outros, causando dor, angústia e sofrimento”.

Bullying Escolar é o nome dado para um tipo de violência cometida nas escolas. É um termo inglês utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais ou repetidos, praticados por um indivíduo (*bully* ou “valentão”), ou grupos de indivíduos com o objetivo de intimidar ou agredir outro indivíduo, ou grupo de indivíduos, incapaz(es) de se defender.

No uso coloquial da língua inglesa, *bullying* é frequentemente usado para descrever uma forma de assédio interpretado por alguém que está, de alguma forma, em condições de intimidar alguém ou um grupo mais fraco. O cientista sueco Dan Olweus (2009) define três características específicas para que um comportamento seja considerado *bullying*:

- 1 Comportamento agressivo proposital;
- 2 Comportamento feito repetidamente;
- 3 Comportamento ocorrido num relacionamento onde há um desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas

O *bullying* pode ocorrer nas mais diversas situações e classes sociais e está presente em todos os níveis de ensino. Na verdade há casos envolvendo escola de ensino fundamental e médio, faculdades, universidades públicas e privadas, os mais diversos locais de trabalho, situação de vizinhança, locais de lazer e até entre

países. Qualquer que seja a situação, a estrutura de intimidação é evidente entre o agressor e a vítima. Para quem está fora do relacionamento, a impressão é que o medo do agressor depende somente da percepção da vítima, todavia, a vítima geralmente tem motivos para temer o agressor, devido às ameaças ou concretizações de violência física ou moral.

O conceito de violência encontrado na obra de Arendt (2009), ajuda a fazermos uma distinção metodológica para a reflexão sobre o *bullying* escolar. Segundo ela, não se trata apenas de uma questão de imprecisão na linguagem, mas de uma forma de dar para a política um significado específico, e assim manifesta:

nem a violência nem o poder são fenômenos naturais, isto é, uma manifestação do processo vital, eles pertencem ao âmbito político dos negócios humanos, cuja qualidade essencialmente humana é garantida pela faculdade do homem para agir, a habilidade para começar algo novo.

Os termos poder, vigor, força, autoridade e violência são tomados como sinônimos porque têm, na compreensão comum, a mesma função, isto é, indicar “quem domina quem”.

O problema é relevante porque influencia todas as classes sociais e o medo se faz presente. O principal motivo do medo é não saber quando haverá a agressão e a falta de programas de prevenção, pois o percentual de adolescentes entre 12 e 18 anos em conflitos com a lei, representa 15%, ou 0,2% de toda a população do Brasil (IBGE,2000).

Alguns dados estatísticos são apresentados abaixo objetivando dar maior visibilidade a essa problemática presente nas escolas.

Quadro 01 - Relação do uso de drogas e 1º Ato Infracional

Ato Infracional	Idade mínima	Idade média
Roubo	8	13
Furto	8	13
Homicídio	13	17

Fonte: Caderno Saúde Pública RJ (2008)

Quadro 02 - Ocorrências envolvendo menores

Total Geral	Ocorrência envolvendo menores
11.100	698 (490)

Fonte: Copom 15º BPM (2012)

Tais dados vão ao encontro do veiculado recentemente, pelo Diário Catarinense (2014), jornal de grande circulação, pelo qual 17% das ocorrências criminais são praticadas por menores. Observa-se também pelos dados, que os delitos são cometidos em idade mínima de 08 a 13 anos.

Assim podemos perceber que ao longo de mais de uma década não houve melhoras no quadro geral do envolvimento dos menores em atos infracionais.

Quanto à associação entre a idade do primeiro uso de drogas e o ato infracional, os resultados revelaram que há uma relação significativa entre o uso do álcool, da maconha e os atos infracionais. Isso indica que quanto mais novo usa-se álcool e maconha pela primeira vez, mais novo comete-se esses delitos.

Em 2011, segundo dados do Ministério da Educação, quase 4,2 mil professores de português e matemática, da 5.^a e da 9.^a séries da rede pública e privada de ensino fundamental, contaram terem sido agredidos fisicamente por alunos dentro das salas de aula, nos corredores ou na saída dos colégios. O número representa 1,9% dos 225 mil docentes que responderam a um questionário anexado à última Prova Brasil, que é um exame aplicado a cada dois anos nas escolas públicas urbanas pelo Ministério da Educação.

A Prova Brasil faz parte do Sistema Nacional de Avaliação do Rendimento Escolar, e seus resultados entram no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Na Prova Brasil de 2007, 6,6 mil professores afirmaram ter sido agredidos por aluno, e outros 1,9 mil testemunharam estudantes portando armas de fogo dentro das escolas. Na Prova Brasil de 2011, mais de 9 mil docentes informaram ter visto estudantes portando facas e canivetes em sala de aula. Pelas estatísticas do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), as agressões aos docentes estão crescendo cerca de 20% por semestre. Entre 2008 e 2011, a entidade recebeu 157 denúncias de agressão, roubo, vandalismo e ameaças de morte em escolas paulistas.

Além dos ferimentos físicos, as agressões geram depressão, síndrome do pânico e estresse pós-traumático nos professores. Para tentar coibir a violência escolar, as entidades sindicais do professorado criaram canais para receber denúncias. Entre 2011 e 2012, o Sindicato dos Professores de Minas Gerais recebeu uma denúncia de violência a cada três dias.

O problema se agrava cada vez mais e o equacionamento da situação não se dará apenas por cursinhos rápidos de mediação, nem por sentença judicial para amenizar, conforme afirma a desembargadora Leila Mariano, uma vez que a sentença judicial não basta para atenuar a violência escolar. "Na escola, as relações são continuadas. Os professores e alunos que brigam ou alunos/alunos estarão ali no dia seguinte. Segundo a desembargadora se não resolver o problema emocional deles, a questão não vai parar aí", afirma.

As tentativas podem até ser válidas, porém não é só por meio da oferta de cursinhos de mediação, ou sentenças judiciais já mencionados acima que o problema será equacionado.

Pelos índices crescentes apresentados, pode-se constatar que as medidas adotadas têm se revelado insuficientes para coibir a agressividade dos alunos e conter a escala da violência nas escolas. A violência física é a ponta de um *iceberg* de outras violências que acontecem e não são tratadas. É perceptível então, que a violência escolar tornou-se um problema tão grave quanto o da má qualidade da educação.

A participação da família é importante e pode acontecer por meio da observação do comportamento da criança ou do adolescente durante o crescimento e o convívio social, à escola, deve intervir sempre que necessário, e à sociedade buscar transformar os valores da moral aplicados pelo agressor.

3.3 O PAPEL DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO DESENVOLVIMENTO DA CULTURA DA PAZ

Na busca da prevenção à violência, observa-se então, a necessária acomodação das políticas públicas com a educação e, tal contexto, já permeia o cenário internacional por meio de ações da ONU e seus atos pós Declaração dos Direitos Humanos. Vale lembrar que o artigo 13º, do Pacto Internacional das Nações

Unidas, relativo aos direitos econômicos, sociais e culturais (1966), reconhece não apenas o direito de todas as pessoas à educação, mas que essa deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana, na sua dignidade; deve fortalecer o respeito pelos Direitos Humanos e as liberdades fundamentais; deve capacitar todas as pessoas a participarem efetivamente de uma sociedade livre.

Observando-se que os Direitos Humanos são Fundamentais quando positivados no Ordenamento Jurídico Nacional, vamos confirmar que tais garantias existem já na ordem constitucional, onde vamos encontra-los genericamente tratados em seu art. 5º, por meio dos seus muitos incisos e ainda neste diploma legal, aquilo afeto à educação para a cidadania, devidamente expressa no art. 205 com a seguinte redação:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998).

Esse princípio fundamental relativo à educação para a cidadania é consolidado posteriormente, por meio do trato infraconstitucional pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), apesar de ser posterior ao Plano da ONU relativo ao lançamento da Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, conforme mencionado anteriormente, não faz menção expressa a esta temática. Entretanto, é importante observar que em seu artigo 22, define que entre as finalidades da educação básica está: “**Desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania**” (grifo nosso). No artigo 27, I, ao tratar das diretrizes relativas aos conteúdos curriculares diz expressamente: “**A difusão dos valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática**” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Observando que o fenômeno da criminalidade e por consequência da violência é uma situação global, a ONU definiu cultura de paz na Declaração e Programa de Ação Sobre Uma Cultura de Paz, em 13 de setembro de 1999, da seguinte maneira:

Uma Cultura de Paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados: No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; No pleno respeito aos princípios de soberania, integridade territorial e independência política dos Estados e de não ingerência nos assuntos que são, essencialmente, de jurisdição interna dos Estados, em conformidade com a Carta das Nações Unidas e o direito internacional; No pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; No compromisso com a solução pacífica dos conflitos; Nos esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio ambiente para as gerações presente e futuras; No respeito e promoção do direito ao desenvolvimento; No respeito e fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens; No respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação; Na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações; e animados por uma atmosfera nacional e internacional que favoreça a paz (ONU, 1999).

Nesta mesma Declaração, também foram definidos os oito campos de ação em que o Estado e a sociedade civil devem atuar para garantir a promoção da cultura de paz. São eles a educação para a paz; desenvolvimento econômico e social sustentável; direitos humanos; igualdade entre os gêneros; participação democrática; compreensão, tolerância e solidariedade; comunicação participativa e livre circulação de informação e conhecimento; paz e segurança internacionais.

Com base nessa definição da ONU, a ideia de paz não deve ser associada à passividade ou à inércia, mas a esforços dinâmicos, pela via democrática, para que as tensões e os conflitos sejam superados sem o uso de meios violentos. Dessa forma, a cultura de paz não é uma cultura na qual não existam conflitos, mas sim que esses são resolvidos de forma pacífica.

Cultura de paz é uma cultura que promove a diversidade pacífica. Tal cultura inclui modos de vida, padrões de crença, valores e comportamento, bem como os correspondentes arranjos institucionais que promovem o cuidado mútuo e bem-estar, bem como uma igualdade que inclui o reconhecimento das diferenças, a guarda responsável e partilha justa dos recursos da Terra entre seus membros e com todos os seres vivos (JESUS; MILANI, 2003, p.35).

Ao observar a Declaração e Programa de Ação Sobre Uma Cultura de Paz, da ONU, percebe-se que o Estado Democrático de Direito deve estar aberto à sociedade civil e estimulá-la a formatar as suas demandas; e cabe a esse Estado receber tais demandas, normatizá-las e atender à população, na forma de políticas públicas. Os esforços da ONU na direção da cultura da Paz decorrem do seu ato

primeiro. Nesse sentido foi o que ocorreu com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, criada como uma forma de garantir paz no mundo, pois parte-se do princípio de que “O desprezo e o desrespeito pelos direitos *do* homem resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da humanidade” (Preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos do Homem). Portanto, cabe ao Estado reconhecê-los, consolidá-los, institucionalizá-los para que os direitos humanos sejam componentes do direito vigente. Com essa positivação, os direitos humanos não têm mais o significado de ideias e esperanças, eles se tornam parte obrigatória da ordem do direito e do Estado.

Do ponto de vista do conteúdo, os direitos humanos e os direitos fundamentais são iguais, mas os seus modos de existência são diferentes. Os direitos humanos são padrões morais, aos quais uma ordem jurídica deveria se submeter quando signatária da referida carta da ONU, enquanto, os direitos fundamentais são os direitos humanos, efetivamente reconhecidos por uma ordem jurídica ou constitucional (HÖFFE, 2001, p.417). Ou seja, é a materialização dos Direitos Humanos para o cidadão nacional na forma de direitos, que lhe podem ser garantidos por meio dos organismos locais convencionados para isso, Ministério Público, Poder Judiciário etc.

A cultura de paz é uma proposta para que as relações humanas sejam permeadas pelo diálogo, pela tolerância, pela consciência da diversidade dos seres humanos e de suas culturas. De forma global, poderia se entender que a Cultura da Paz é uma política pública universal para a efetividade dos Direitos Humanos.

Compreender o binômio "paz e violência" já é uma forma de nós, cidadãos, fazermos algo por um mundo mais pacífico, pois quando entendemos mais sobre o assunto, vemos que ao contrário do que pensamos, somos diretamente responsáveis pela realidade que nos rodeia, e mudá-la, depende da vontade política, mas depende também de nossas ações, de nossas posições, de nosso comportamento ético.

Em acordo com Gandhi: "Não há caminho para a paz. A paz é o caminho". Ou seja, não adianta ficarmos sonhando com o dia em que o mundo será mais pacífico, pois para que o mundo seja um lugar pacífico, temos que praticar a paz na sociedade em que vivemos.

Uma política pública coerente para a obtenção e eliminação da violência, necessariamente perpassa o objetivo da Cultura da Paz e, sendo assim, não pode

deixar de incluir a Educação em Direitos Humanos, pois a essência da paz está nas garantias mínimas da Dignidade Humana, aqui sendo entendidas, genericamente, como as condições que levam o ser humano a não ser entendido como um objeto e desqualificado como um animal irracional. Essa relação se faz à medida que os Direitos Humanos visam a definir os direitos mínimos que o ser humano deve dispor para que possa ter garantida sua dignidade humana.

Desta forma, apesar de não tratar diretamente da temática da Educação em Direitos Humanos, a LDB já apresenta um marco legal expresso e consistente ao estabelecer a vinculação entre conceitos afetos aos direitos humanos e a educação.

O envio jurídico dessa missão à escola se deve a historicidade na qual a escola é um espaço onde se deveriam formar cidadãos críticos e pessoas humanas, contribuindo assim, para a sua inserção sócia, e buscando na construção da igualdade a gestão de interesses, direitos e deveres do indivíduo.

Vislumbra-se, que por meio da construção de um projeto coletivo democrático e de valorização da escola, é possível formar profissionais para a sociedade, capazes de se posicionar em processos de decisão e gestão de conflitos, comprometidos com o espaço público. Dentro dessa perspectiva, a escola cultivaria um espaço de cultura e de relações humanas permeadas de valores sociais como respeito, justiça, solidariedade, compromisso, igualdade e democracia.

Fica claro o papel da escola na prevenção da criminalidade, sendo que para que ocorra a sincronização entre o ideal e o real, faz-se necessário uma efetiva política pública para esse objetivo, com a consequente associação da área educacional, da área de saúde, das instituições de proteção social e da polícia e a consequente ação integrada no combate ao crime, agindo diretamente sobre suas causas. A análise criminológica aponta claramente esse sentido como uma possibilidade para a diminuição das taxas de criminalidade que vêm aumentando.

Nesse ponto, é bom lembrar que independentemente da construção de uma política pública específica, a lei prevê que a responsabilidade pela formação do cidadão não é exclusiva da Escola e ainda expressa que os demais atores são corresponsáveis respondendo solidariamente pelo seu sucesso ou seu fracasso. Tal lembrança é pertinente, pois a ausência dessa corresponsabilidade faz com que a escola receba e gere violência, pois diante da dificuldade em lidar com limites e autoridade, passa a ter um papel mais repressivo do que preventivo, uma vez que muitas das competências legais necessárias não lhe são afetas, necessitando

portanto, da participação dos responsáveis pelos educando, bem como dos demais órgãos com atribuições legais para tal finalidade.

A prevenção oriunda do contexto escolar deve ser conscienciosa, pautada pelo entendimento da significância dos direitos e deveres afetos ao ser humano, e, portanto, a solução de conflitos pela via do diálogo consensual, evitando a sua transformação em um ato de violência, da mesma forma evitando a violência pela decorrência do entendimento da igualdade entre os seres humanos e a necessidade do respeito mútuo pelo exercício de suas obrigações como forma de garantir a paz.

Um exemplo do que consideramos complementar é observar como a intervenção, que melhora a resolução de conflitos, conseguindo que as pessoas aprendam a resolvê-los de forma dialogada, pode melhorar o clima na rede de convivência e, assim, prevenir os fenômenos violentos (ORTEGA; DEL REY, 2002, p.27).

Deve se ressaltar que a prevenção simples, partindo somente da escola, também não é possível, pois o educando deve ser assistido em todos os seus aspectos de desenvolvimento e não somente o educacional, pois o educando já é resultado do meio ao ser inserido no ambiente escolar. Assim, ao se entender o processo preventivo a partir do meio escolar, é notório que deve o mesmo ser complementado pela construção da cultura da paz de forma ampla e irrestrita.

As manifestações da violência no cenário escolar são mais antigas que se pensa. Prova disso é o fato de ser tema de estudo nos Estados Unidos desde a década de 1950. Porém, com o passar do tempo, foi ganhando traços mais graves e transformando-se em um problema social realmente preocupante.

Segundo a Cartilha da UNICEF, a escola, que por excelência deveria ser, o local dedicado à educação e à socialização da criança e do adolescente, transformou-se em cenário de agressão, autoritarismo e desrespeito mútuo. Ainda na mesma cartilha, encontramos o que se caracteriza como violência escolar variando em função do estabelecimento, de quem se pronuncia (professores, diretores, alunos), da idade e, provavelmente, do sexo, não existindo um consenso em torno no seu significado. Também relata que para entender o fenômeno da violência nas escolas, é preciso levar em conta fatores externos e internos à instituição de ensino. No aspecto externo, influenciam as questões de gênero, as relações raciais, os meios de comunicação e o espaço social, no qual a escola está inserida. Enquanto nos fatores externos, devem-se considerar a idade e a série, as

regras de disciplina, dos projetos pedagógicos das escolas, assim como o impacto do sistema de punições e o comportamento dos professores em relação aos alunos e vice-versa, além da prática educacional em geral. Para a UNICEF, a questão da violência nas escolas deve ser tratada sob a perspectiva da garantia de direitos e da qualidade da educação e que a escola tem papel estratégico na defesa dos direitos humanos dessa faixa etária.

As pesquisas no Brasil sobre a temática ainda são poucas, entre as quais podemos citar a Pesquisa Nacional Sobre Violência, Aids e Drogas nas Escolas, publicada no livro “Violência nas Escolas”, em 2002, pela UNESCO. A análise recorreu a enfoques multidimensionais, nos quais se aponta um conjunto de fatores como provável causa da violência, sejam eles internos ou externos. Ela adotou uma concepção ampla de violência, incorporando não só a ideia de sevícia, de utilização da força ou intimidação, mas também as dimensões socioculturais e simbólicas do fenômeno. Segundo essa ideia, a violência escolar sempre resulta da interseção de três conjuntos de variáveis independentes: o institucional (escola e família), o social (sexo, cor, emprego, origem socioespacial, religião, escolaridade dos pais, status socioeconômico) e o comportamental (informação, sociabilidade, atitudes e opiniões).

4 ESPAÇOS DE PAZ E CIDADANIA

Para investigar a existência nas escolas de espaços de paz e cidadania com base nos direitos humanos para a garantia da dignidade humana na educação, faz-se necessário esclarecer os caminhos definidos para alcançar os objetivos traçados inicialmente.

A pesquisa ora apresentada obedeceu a critérios fundamentais da pesquisa qualitativa com a contribuição da pesquisa quantitativa. Dessa forma, é necessário apresentar os elementos específicos de cada abordagem, a fim de esclarecer os caminhos escolhidos e os instrumentos para o desenvolvimento da pesquisa.

O tipo quantitativo está associado ao emprego de técnicas estatísticas que auxiliam na análise de relacionamento entre variáveis. A pesquisa qualitativa emprega técnicas interpretativas para análise a compreensão de fenômenos, de natureza subjetiva.

As características da pesquisa qualitativa e quantitativa, segundo De Sordi (2013, p. 100), são:

	QUANTITATIVO	QUALITATIVO
Propósito	Buscar explicações e previsões para desenvolver generalizações.	Visa a uma melhor compreensão de situações complexas.
Processo de Pesquisa	Variáveis conhecidas, diretrizes estabelecidas, métodos predeterminados, objetivo.	Variáveis desconhecidas, diretrizes flexíveis, métodos emergentes, subjetivo.
Coleta de Dados	Numéricos, grande amostra representativa, instrumentos padronizados.	Textuais ou imagem, pequena amostra, observações e entrevistas pouco estruturadas.
Análise dos dados	Análise estatística, objetividade, raciocínio dedutivo.	Busca por temas e categorias, análise subjetiva, raciocínio indutivo.
Achados	Números, estatísticas, dados agregados, estilo científico tradicional.	Palavras, narrativas, citações, estilos diversos e menos tradicional.

Fonte: De Sordi (2013).

Para se compreender os motivos que as constituem enquanto abordagens distintas e, ao mesmo tempo, necessárias uma à outra, faz-se necessário apontar alguns elementos fundamentais e característicos de cada tipo de pesquisa que garantem seu reconhecimento e credibilidade na área da pesquisa educacional.

Na pesquisa qualitativa pressupõe-se a participação efetiva do pesquisador no espaço de coleta de dados e informações. Conforme Lüdke, (1986, p. 11), “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”, pois muitas vezes é na prática cotidiana das escolas que se consegue efetivamente identificar as informações e dados que vão contribuir para reforçar aquilo que é afirmado pelos professores em seus discursos ou apontar para a outra direção de que algumas coisas da prática precisam ser revistas e que não caminham na mesma direção que a teoria explicitada.

Ainda nesse mesmo espaço, as informações e o pesquisador assumem o ato de pesquisar como uma construção coletiva e densa, envolvendo os mais diferentes sujeitos com ideias, opiniões e juízos de valores sobre os mais diferentes fatos do meio social e escolar, constituído por meio de interações das quais vivenciaram. Assim Chizzotti (2010, p. 28) contribui considerado que,

O termo qualitativo implica uma partilha densa das pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competências científicas, os significados patentes ou ocultos para seu objeto de pesquisa.

Nesse contexto, o pesquisador, enquanto sujeito que assume seu papel de construir conhecimento a partir da realidade a ser pesquisada, precisa estar comprometido com a coleta de dados permanecendo sempre atento ao maior número possível de dados e informações pertinentes ao problema de pesquisa do qual o pesquisador se propôs a estudar.

Desta forma, o pesquisador ao fazer pesquisa qualitativa precisa de um grande número de dados e informações obtidas por meio de documentos, mas principalmente por interações com os sujeitos que fazem parte deste espaço. São eles, as principais fontes de informação que serão fundamentais no momento da análise. Lüdke, (1986, p. 12), ressalta que “O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos, inclui transcrição de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos, e extratos de diferentes tipos de documentos”.

No momento da realização das análises pelo pesquisador, esse material recolhido por meio dos diferentes instrumentos de coleta de dados, será necessário para reafirmar construções de conhecimentos novos ou reafirmar construções teóricas sobre determinados problemas já anteriormente pesquisados, contribuindo assim, para garantir um caráter de fidedignidade aos dados obtidos e ao resultado em que o pesquisador chegou ao final da pesquisa.

Outro elemento característico da pesquisa qualitativa a ser considerado segundo Lüdke, (1986, p. 12), diz respeito à pesquisa ser considerada enquanto processo e não apenas como resultado, considerando o tema da pesquisa mediante o processo em que acontece a manifestação da problemática pesquisada enquanto processo e não apenas como resultado ao final da pesquisa, enquanto conclusão.

Ainda, considerando as pessoas que atuam como sujeito da pesquisa é importante respeitar o significado que tais sujeitos dão a determinados objetos, fatos e acontecimentos relacionados à sua vida e ao coletivo de que fazem parte. Assim Lüdke, (1986, p.12), aponta para o papel fundamental que o pesquisador tem a realizar que é, “A tentativa de capturar a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas”.

Um dos passos na realização da pesquisa qualitativa é a coleta de dados contando com a organização do plano de trabalho a ser realizado pelo pesquisador e bem como dos instrumentos por ele escolhido, e os motivos que o levaram a escolher tais instrumentos no levantamento e coleta de informações e dados referente à temática ou problema pelo pesquisador escolhido. É necessário ter claro que dependendo do tema e problema de pesquisa, os caminhos são diferentes e tendem a coletar informações específicas para determinado pesquisador ou contexto social.

De igual importância tem-se a análise dos dados coletados no caso da pesquisa qualitativa, onde “Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do estudo. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente pela inspeção dos dados em um processo de baixo para cima” (LÜDKE, 1986, p. 13). Necessariamente, não se precisa chegar a um resultado pontual, mas sim obter-se caminhos que poderão contribuir para possibilitar mudanças ou melhorias no local pesquisado diante da temática estudada.

Um elemento muito importante a ser considerado na realização da pesquisa qualitativa está relacionado à capacidade de produção de conhecimento novo e significativo que venha a aperfeiçoar e somar com os conhecimentos já produzidos em estudos anteriores sobre a mesma temática ou temáticas diferentes.

O trabalho com a pesquisa qualitativa foi sempre utilizada preferencialmente na pesquisa educacional, porém atualmente conta-se com a contribuição da pesquisa quantitativa. Ambas são utilizadas nas pesquisas no campo educacional, porém, a análise da coleta de dados desses dois tipos de pesquisa é diversa, pois a pesquisa quantitativa conta em suas abordagens com a quantificação enquanto elemento direcionador.

A grande maioria da análise dos dados é fundamentada em números. Segundo Chizzotti (2003, p. 222), a pesquisa quantitativa “Recorre á quantificação como única via de assegurar a validade de uma generalização, pressupondo um modelo único de investigação”.

Assim, enquanto a pesquisa qualitativa se preocupa com a explicação dos fatos e análise por meio da teorização, a pesquisa quantitativa se utiliza dos números, pois, os resultados já estão dados e não se pode negar. Dessa forma podem ser entendidas como pesquisas que se diferenciam e trabalham de maneira diferente.

No atual cenário procura-se estabelecer uma consolidação que está favorecendo o campo na pesquisa na área educacional com a utilização dos dois tipos de pesquisa juntas. Assim, é possível garantir uma teorização sobre as informações, bem como sobre os resultados numéricos, garantido maior eficiência às pesquisas realizadas. Para produção de material empírico, as técnicas utilizadas foram análise documental, questionários e entrevistas.

A pesquisa em foco, portanto, tem caráter qualitativo valendo-se também, de dados quantificáveis obtidos por meio da pesquisa quantitativa.

A análise documental contemplou os seguintes documentos:

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988;
- Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Base, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos;
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2006;

- Decreto Presidencial n.6.044 criou e aprovou a Política Nacional de Proteção aos Defensores dos Direitos Humanos;
- Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, Diretrizes Nacionais Para a Educação em Direitos Humanos;
- Resolução 217-A, da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, adota e proclama a Declaração Universal dos Direitos Humanos;
- Resolução A/66/137/2011, da Assembleia das Nações Unidas, que aprova a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos;
- Resolução nº. 59/113-A, da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, que proclama o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 2004.

Assim sendo, Chizzotti (2003, p. 222), reconhece que “Aportam cada vez mais à pesquisa qualitativa muitos pesquisadores, que mesmo formados ou familiarizados com a pesquisa convencional, interessam-se crescentemente pelas questões da pesquisa qualitativa”, e procuram assim trabalhar considerando elementos de um tipo e de outro promovendo a aceitação por ambas as linhas de pesquisas, pois as pesquisas não ficam restritas a um único tipo de pesquisa qualitativa ou quantitativa.

Na pesquisa foi analisado também, o relatório com registros de ocorrências policiais atendidas na área do município de Caçador, SC, no período de 2012/2013, visando a identificar aquelas de natureza violenta e aquelas que nessa condição envolvam menores, possibilitando analisar sua evolução nos anos assinalados.

Também faz parte da análise documental, o relatório dos atos infracionais apreciados na Comarca de Caçador pelo Juizado da Infância e Adolescência, no ano de 2013 e as medidas que deles resultaram.

Buscando uma investigação mais profunda, aplicou-se um questionário para os alunos. Também chamados de survey (pesquisa ampla), o questionário é um dos procedimentos mais utilizados para obter informações. É uma técnica de custo razoável, apresenta as mesmas questões para todas as pessoas, garante o

anonimato e pode conter questões para atender a finalidades específicas de uma pesquisa.

Segundo Gil (1991, p. 90):

Por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito. Assim o questionário é frequentemente utilizado possibilitando a viabilização e continuidade da pesquisa. Esse instrumento proporciona ao pesquisador recolher dados dos quais os sujeitos da pesquisa pensam sobre as temáticas pesquisadas, bem como a oportunidade de apresentar suas ideias, crenças, e julgamentos particulares advindos de diferentes vivências experienciadas pelos sujeitos pesquisados. Dessa maneira, o questionário atua na obtenção de dados a partir de pontos de vistas dos pesquisados.

É necessário ter claros os objetivos da pesquisa, tudo aquilo que precisa ser coletado enquanto dados e informações fundamentais para a pesquisa quando da elaboração do instrumento denominado questionário, tendo cuidado para não fazer perguntas desnecessárias, ou difíceis de serem compreendidas com relação à pesquisa em andamento.

Na presente pesquisa, o questionário aplicado visa a verificar a existência dos princípios contidos em cada um dos 30 artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e compreendeu alunos das turmas de 7º e 9º anos do ensino fundamental, e 2º ano do ensino médio, totalizando uma amostra de 260 sujeitos.

Quando, da elaboração desse instrumento, alguns cuidados precisam ser observados. Um deles está relacionado à identificação ou não dos sujeitos respondentes do questionário, sendo “Recomendável não solicitar que o informante assine ou coloque seu nome no instrumento de pesquisa” (OLIVEIRA, 2010, p.83), garantindo o direito de manifestar suas ideias sem temer a repressões e punições de quaisquer departamentos, sujeito que pelo pesquisado for explicitado.

Ainda em relação à construção do instrumento e especificamente às perguntas, Gil (1991, p. 91), orienta, visto que “As perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa”, assim o pesquisador não terá surpresas quando da análise das informações obtidas, principalmente com as questões abertas, ainda, que o questionário deva conter instruções acerca do correto preenchimento das questões. Essas orientações proporcionam ao pesquisador a possibilidade de acelerar seu trabalho quando da análise dos dados principalmente das questões fechadas.

A entrevista semiestruturada, também utilizada neste estudo, é uma técnica que favorece a coleta de dados qualitativos, tendo como sujeitos os envolvidos na gestão das escolas pesquisadas.

O lócus da pesquisa com os alunos e gestores foram quatro escolas do município de Caçador, SC, uma municipal, duas estaduais e uma de cunho filantrópico, sendo essa uma organização social. A escolha das escolas pesquisadas deu-se pela localização, sendo uma na área central, e as demais em um dos bairros que abarca maior incidência de violência, segundo os registros da polícia militar.

Já a pesquisa visando a identificar como é feito o controle das infrações disciplinares e se houve redução das infrações de 2012/2013 e de 2014 até o momento e qual seria o motivo dessa redução, foi aplicada a 34 escolas do município, sendo essas municipais e estaduais.

Os dados coletados por meio da pesquisa serão apresentados a seguir.

4.1 CATEGORIA 01 – QUESTIONÁRIO ALUNOS

Esta seção trata dos resultados obtidos por meio da pesquisa de campo realizados com os alunos nas escolas foco da pesquisa. O Instrumento foi elaborado com base nos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e visa a medir a temperatura dos Direitos Humanos nas Escolas, desta forma a análise dos dados, visa observar a presença dos direitos humanos afetos à cada questão respondida e assim identificar sua significância na construção de um ambiente com base na proteção à dignidade humana e na cidadania ativa. Cabe observar que quanto mais seja percebida a presença dos direitos humanos, diretamente pelo conhecimento dos seus artigos ou por atos correlatos maior a certeza da existência do espaço de paz no ambiente escolar, por outro lado, o conhecimento das carências permitirá a construção de políticas que venham ao encontro da sua melhora.

O questionário apresentado, visa abstrair no cotidiano escolar os corolários vaticinados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, assim uma pergunta não está simplesmente afeta a um artigo mas desdobrada em vários, impedindo desta forma que um erro de percepção sobre um fenômeno impeça a existência de um direito no ambiente escolar da mesma forma como demonstrará no conjunto se o

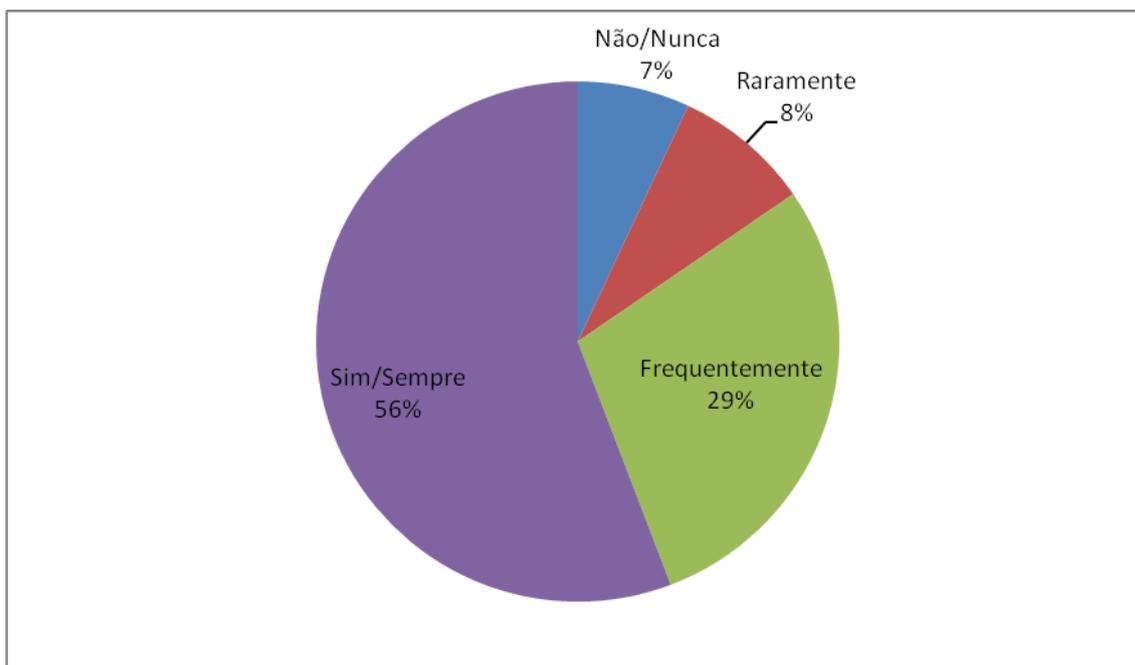
direito inicialmente apontado de fato existe em sua plenitude, desta forma em linhas gerais se pode medir a percepção, temperatura, dos direitos humanos no espaço escolar e de forma sintética se pode melhorar os aspectos a serem desenvolvidos ao se analisar o resultado obtido em cada questão.

Tabela 1 - Minha escola é um lugar onde os alunos estão seguros e protegidos (art. 3 e 5).

	Número de Respondentes	Percentual
Não/Nunca	18	7%
Raramente	22	8%
Frequentemente	75	29%
Sim/Sempre	145	56%
Total	260	

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado aos alunos.

Gráfico 1 - Minha escola é um lugar onde os alunos estão seguros e protegidos (art. 3 e 5).



Fonte: O autor.

Como se pode verificar, a maioria dos respondentes acredita ser sua escola um lugar onde os alunos estão seguros e protegidos, com 56% das respostas, sendo que 7% responderam que não, ou seja, nunca se sentem seguros e protegidos naquele ambiente. Apenas 29% dos alunos optaram por frequentemente, enquanto 8% acreditam raramente estarem seguros e protegidos.

Considerando que o artigo 3 preconiza que “Toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal”, e que o artigo 5 que “Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante” a percepção de segurança ainda prevalece em detrimento do cenário global de violência.

É do direito à vida que resultam todos os demais. A vida à qual a Declaração Universal se refere é aquela plena de dignidade e de significação. A conexão do direito à vida com o direito à liberdade deve ser feita de maneira total e fundamental, pois não há possibilidade de vida digna sem que, ao ser humano, seja atribuída a capacidade de escolher caminhos que pareçam mais apropriados. Se o ser humano não tiver acesso à segurança individual e coletiva, fundamental para que os outros direitos sejam efetivados, não haverá vida digna, assim o jornalista e Advogado Jayme Benvenuto Lima Jr se manifesta em seu texto sobre vida liberdade e segurança no manual (SECRETARIA NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS DO MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2001, p.47):

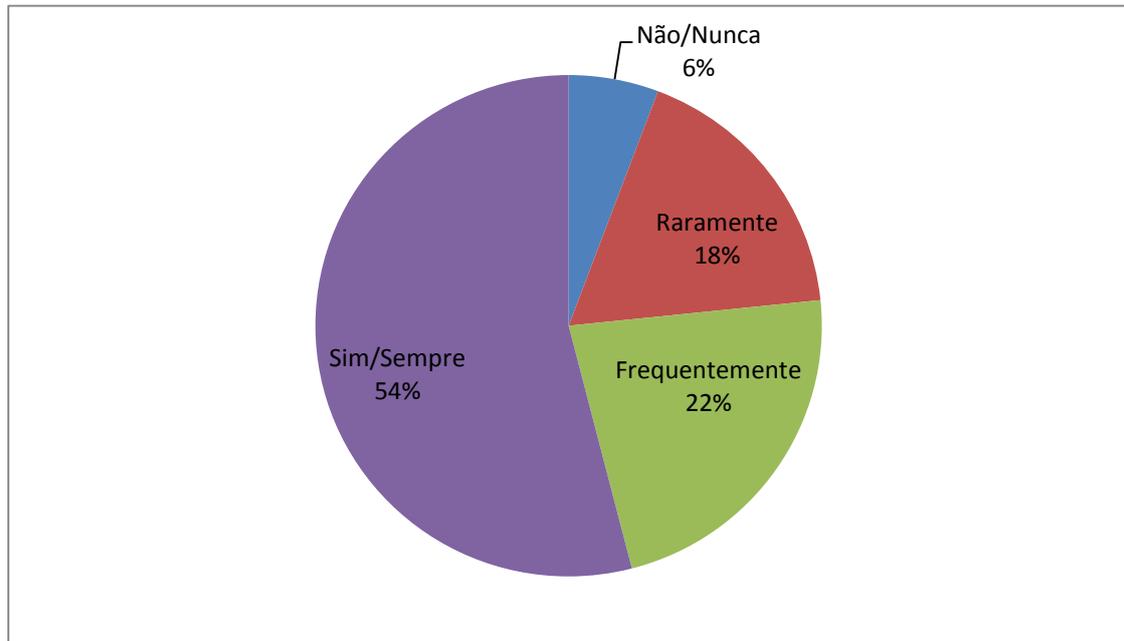
É aí que a conexão do direito à vida com o direito à liberdade, proporcionado pelo artigo 3º da Declaração Universal dos direitos Humanos, se faz de forma fundamental. Não há possibilidade de vida digna sem que ao ser humano seja atribuída a capacidade de escolher caminhos que pareçam mais apropriados [...] Não haverá vida digna, igualmente, se o ser humano não tiver acesso à segurança individual e coletiva, fundamental para que outros direitos possam ser efetivados, inclusive a vida digna.

Tabela 2 - Todos os alunos recebem igual informação e incentivo sobre oportunidades acadêmicas e de carreira (art. 2).

	Número de Respondentes	Percentual
Não/Nunca	15	6%
Raramente	46	18%
Frequentemente	59	22%
Sim/Sempre	141	54%

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado aos alunos.

Gráfico 2 - Todos os alunos recebem igual informação e incentivo sobre oportunidades acadêmicas e de carreira (art. 2).



Fonte: O autor.

Os participantes foram questionados sobre o artigo 2 da Declaração dos Direitos Humanos, que traz a seguinte redação: “Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição”. Dos respondentes, 54% afirmam receber igual informação e incentivo sobre oportunidades acadêmicas e de carreira, enquanto 22% optaram por frequentemente, e raramente foi a escolha de 18%, enquanto apenas 6% nega o cumprimento pela escola do que preconiza o artigo 2.

O direito à igualdade tem merecido, no mundo contemporâneo, particular relevo, como demonstram a Declaração Universal, ao analisar este fato, Araújo e Aquino (2001, p.34) deduzem destacam um interessante paradoxo no qual “somos ao mesmo tempo iguais e diferentes” ou “mesmo diferentes, somos iguais em dignidade” e finaliza seu pensamento ao deduzir que ser “igual não é sinônimo em absoluto de ser idêntico”.

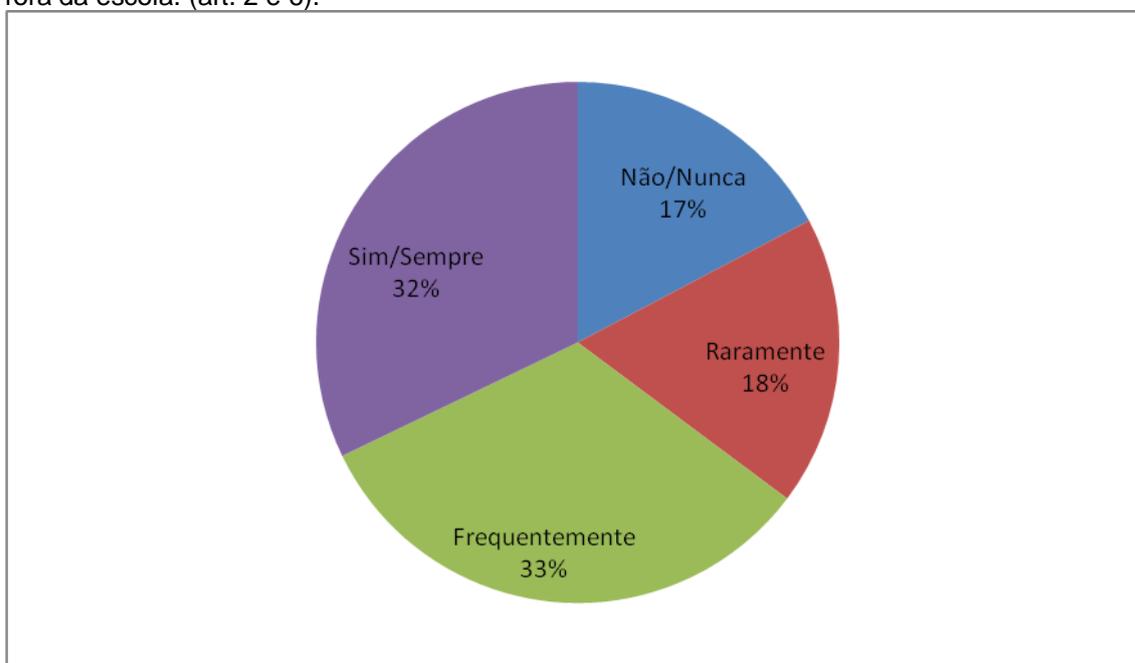
Desta forma é necessário que desenvolvamos atitudes de reconhecimento em relação a todos, independente da cor, credo, orientação sexual, origem social, condição de deficiência, saúde física e mental, enfim todos os aspectos tratados no artigo 2º da Declaração dos Direitos Humanos.

Tabela 3 - Os membros da comunidade escolar não são discriminados por causa de suas escolhas de estilo de vida, tais como a maneira de vestir, sua relação com determinadas pessoas e atividades fora da escola. (art. 2 e 6).

	Número de Respondentes	Percentual
Não/Nunca	45	17%
Raramente	47	18%
Frequentemente	85	33%
Sim/Sempre	84	32%

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado aos alunos.

Gráfico 3 - Os membros da comunidade escolar não são discriminados por causa de suas escolhas de estilo de vida, tais como a maneira de vestir, sua relação com determinadas pessoas e atividades fora da escola. (art. 2 e 6).



Fonte: O autor.

Com base dos artigos 2 e 6, questionou-se os alunos se os membros da comunidade escolar não são discriminados por causa de suas escolhas de estilo de vida, tais como a maneira de vestir, sua relação com determinadas pessoas e atividades fora da escola. Obteve-se como resposta sim/sempr e um percentual de 32%, seguido da escolha frequentemente, com 33%, raramente com 18% e não/nunca com 17%.

A Declaração proclama o direito à igualdade, fulminando toda e qualquer distinção entre os homens. O princípio da igualdade constitui, como o da legalidade, princípio fundamental do Estado Democrático de Direito e, tal como aquele, é um postulado nuclear de todos os direitos inerentes à pessoa, assim Rayo (2004)

defende a necessidade de que os profissionais da educação entendam a importância da inclusão de temas como a Educação para a Paz, a Educação em Direitos Humanos ou a Interculturalidade, uma vez que toda forma de discriminação desvia a humanidade de um progresso efetivo.

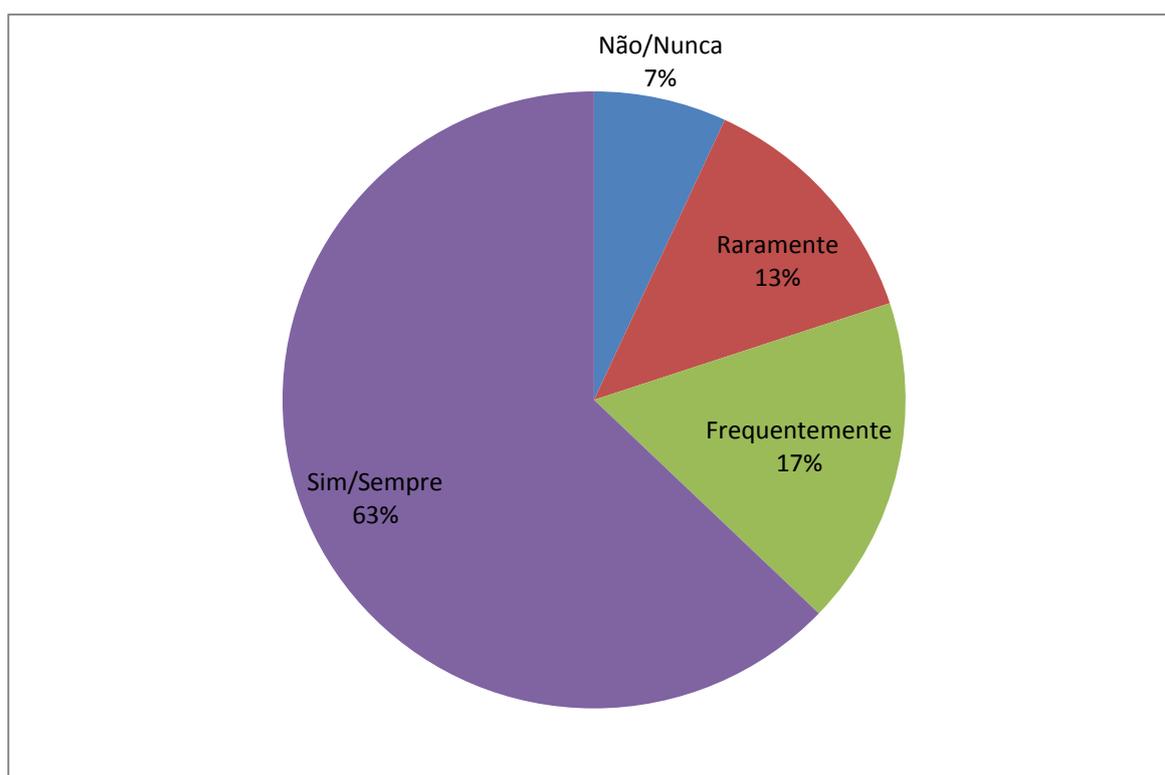
O artigo 6º proclama o direito à dignidade humana como valor inerente à pessoa, o valor a ser alcançado e protegido por lei, assim a necessidade do reconhecimento jurídico é em primeiro momento a maior garantia a igualdade humana.

Tabela 4 - Minha escola oferece igualdade de acesso, recursos, atividades e horários (possibilidade de ajustes de horários, se for o caso) para todos os indivíduos. (art. 2 e 7)

	Número de Respondentes	Percentual
Não/Nunca	18	7%
Raramente	34	13%
Frequentemente	45	17%
Sim/Sempre	164	63%

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado aos alunos.

Gráfico 4 - Minha escola oferece igualdade de acesso, recursos, atividades e horários (possibilidade de ajustes de horários, se for o caso) para todos os indivíduos. (art. 2 e 7)



Fonte: O autor.

Quando o questionamento é consoante ao artigo 2 que diz que “Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição”, e o artigo 7, o qual apresenta que “Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação”, os respondentes, na sua maioria, 63%, acreditam que a escola oferece igualdade de acesso, recursos, atividades e horários (possibilidade de ajustes de horários, se for o caso) para todos os indivíduos. Frequentemente foi a segunda escolha com 17%, raramente foi à opção de 13%, e 7% acredita que a escola não oferece igualdade de acesso.

O princípio da igualdade é um dos esteios do Estado Democrático de Direito e um dos cernes nucleares de todos os direitos na ordem jurídica; juntamente com o direito à liberdade, materializada o conteúdo medular dos direitos humanos em seu sentido mais amplo.

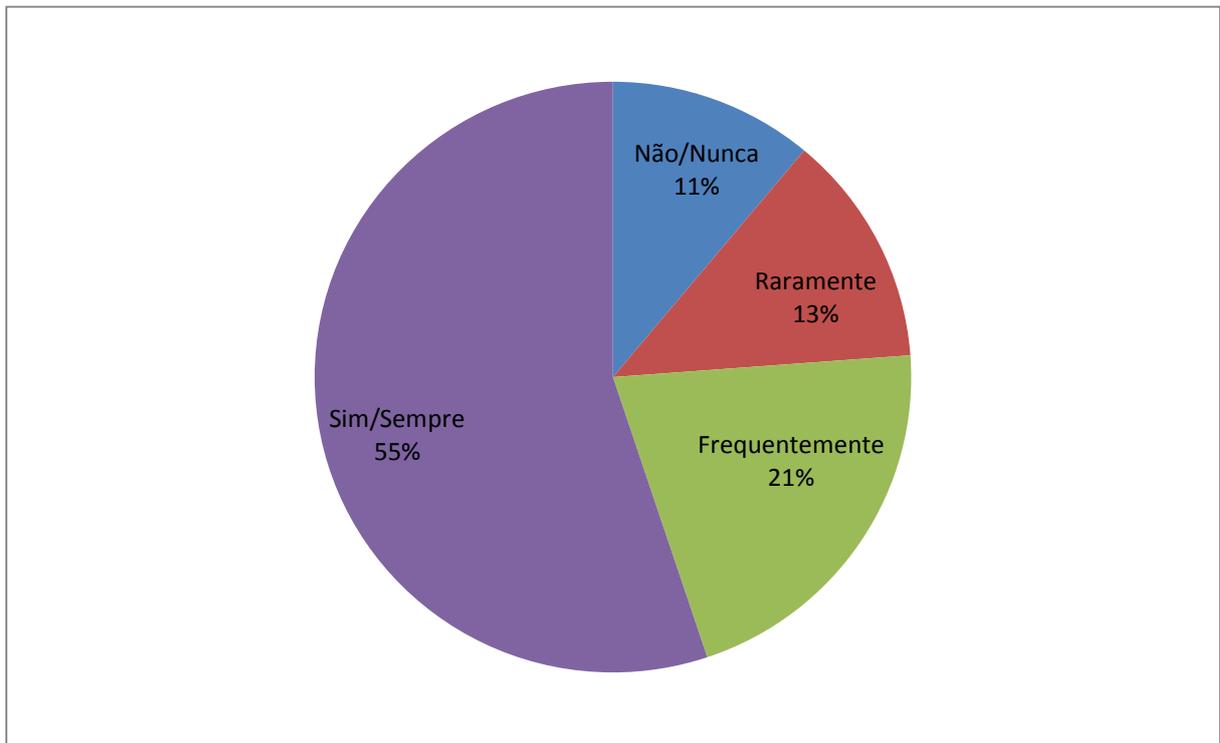
Guerra (2012) em sua obra sobre direitos humanos e cidadania, aborda o estudo da sensibilidade solidária, pela qual é necessário romper com a dicotomia sujeito/objeto, transformada em dominantes/dominados, pois isso leva o ser humano a uma desarmonia interior, criando assim uma sociedade violenta, doente, autodestrutiva e disfuncional, o autor em findando seu pensamento observa que é na seara da educação e ressignificação de conceitos básicos que corrigiremos o caminho pelo qual a sociedade em todos os seus níveis se responsabilizará por iniciar o processo de transformação e ruptura nas formas como o homem se organiza em sociedade e assim a paz surgirá segura e duradora.

Tabela 5 – Membros da minha comunidade escolar rejeitam qualquer ação ou materiais verbais na escola que sejam discriminatórios ou pejorativos. (Art. 2, 3, 7, 28 e 29).

	Número de Respondentes	Percentual
Não/Nunca	40	11%
Raramente	46	13%
Frequentemente	76	21%
Sim/Sempre	199	55%

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado aos alunos.

Gráfico 5 - Membros da minha comunidade escolar rejeitam qualquer ação, ou materiais verbais na escola que é discriminatório ou pejorativo (Art. 2, 3,7,28 e 29).



Fonte: O autor.

Trata-se nesse contexto do olhar grupal para o individual, da proteção moral efetiva diante do reconhecimento da igualdade nas suas diferenças. Assim, pode-se observar que existe uma percepção da maioria, 55%, de não tolerância da comunidade diante de atos discriminatórios ou pejorativos, 21% acreditam que isso ocorre frequentemente, 13% optam pela resposta raramente, enquanto 11% fizeram a escolha que não/nunca os membros da minha comunidade escolar rejeitam qualquer ação, ou materiais verbais na escola que são discriminatórios ou pejorativos.

A criação de uma ordem social interna e internacionalmente justa depende da conscientização dos Estados e do mundo em torno de uma renovada concepção e universalização dos direitos do ser humano, direitos que a Declaração Universal proclama nas suas várias dimensões.

Importante lembrar que todo ser humano tem o dever de respeitar os direitos individuais, coletivos e difusos construídos e reconhecidos por nossa civilização. Esses deveres com a comunidade estão associados ao efetivo desenvolvimento da personalidade do ser humano, por parte da sua comunidade e do seu Estado Nacional. Todo pessoa humana, a sociedade, as comunidades locais, os Estados

Nacionais e a Comunidade internacional devem proteger e garantir os direitos humanos.

Nesta análise Araújo (2001), muito bem explicita que nenhum sistema legal pode favorecer interesses de indivíduos ou grupos específicos sob pena de afastar a sua legitimidade.

Cabe ainda observar o risco que Guimarães (2005) faz ao criticar a cultura da violência quando a sociedade procura encontrar mecanismos de justificação da violência como forma de evitar o que ela realmente é: desumana e escandalosa.

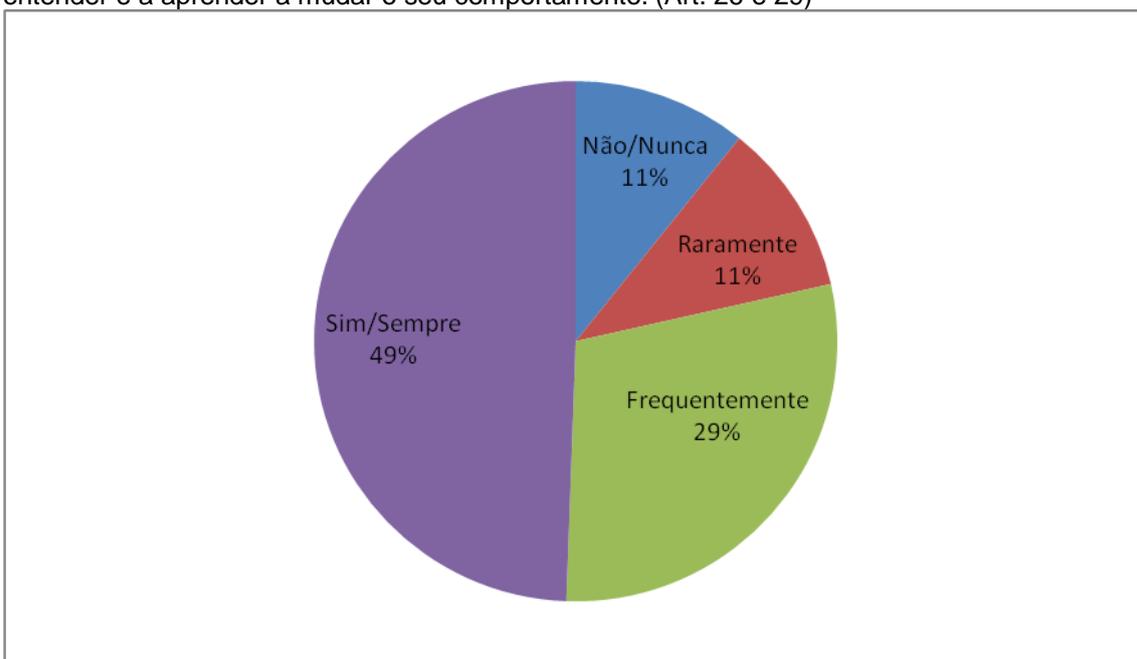
Assim em vez de ser banida a violência pode até ganhar uma aura de prestígio, assim é necessário estar bem atento a possibilidade do simplismo e do reducionismo que levem tentar entender violência como falta de segurança ou entendê-la apenas por uma variável, com, por exemplo, através da pobreza.

Tabela 6 - Quando alguém humilha ou viola os direitos de outra pessoa, o infrator é ajudado a entender e a aprender a mudar o seu comportamento. (Art. 26 e 29)

	Número de Respondentes	Percentual
Não/Nunca	28	11%
Raramente	28	11%
Frequentemente	76	29%
Sim/Sempre	129	49%

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado aos alunos.

Gráfico 6 - Quando alguém humilha ou viola os direitos de outra pessoa, o infrator é ajudado a entender e a aprender a mudar o seu comportamento. (Art. 26 e 29)



Fonte: O autor.

Verifica-se pelos dados que a tendência corretiva apresenta 49%, frequentemente apresenta 29%, raramente 11% e o antagônico, com também 11%, não/nunca. Percebe-se que apesar da maioria expressar essa ideia, um grupo significativo ainda acredita que isso não ocorre.

O erro do ponto de vista da educação é uma oportunidade de aprendizagem, assim mesmo, não seria aceitável a mera finalidade punitiva de um ato infracional dentro do ambiente educacional. A tarefa da construção dos direitos humanos e a abordagem educacional voltada para a formação de novas mentalidades são temas que vêm sendo tratados no cotidiano das organizações visando ao que preconiza o artigo, ou seja, à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

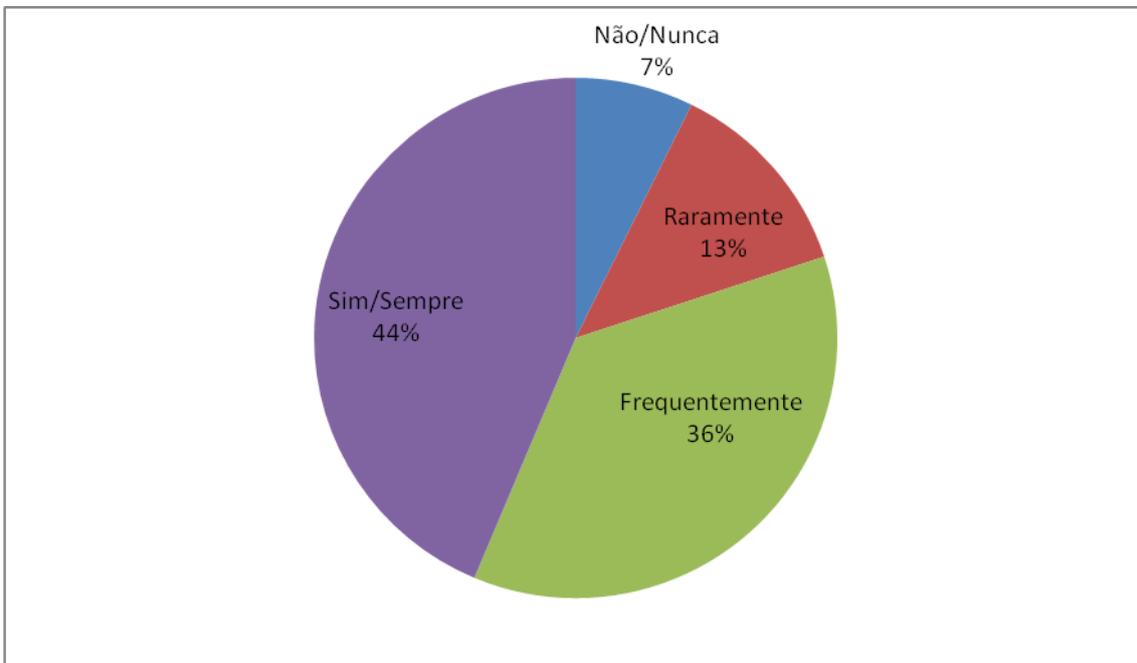
Ao tratar do Artigo 26, Araújo (2001), ressalta que o conceito de educação é extensivo e assim abrange desde as práticas informais até as formais, pois todas elas educam na medida em que transformam o ser humano residindo a distinção entre elas no teor da transformação. O autor ao analisar o artigo 29, ressalta que a todo direito implica uma obrigação, e nesta via de mão dupla, para o que a premissa da correlação necessária entre benefício e obrigação se efetive, as limitações determinadas pela regra ocupam um papel regulador junto com as “exigências de moralidade, ordem pública e do bem estar”. Destaca ainda que caberá ao poder público concretizar e disciplinar o exercício dos direitos.

Tabela 7 - Os membros da minha comunidade escolar se preocupam com o meu pleno desenvolvimento humano e acadêmico e tentam ajudar quando eu tenho uma necessidade (art. 3, 22, 26 e 29).

	Número de Respondentes	Percentual
Não/Nunca	19	7%
Raramente	33	13%
Frequentemente	95	36%
Sim/Sempre	114	44%

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado aos alunos.

Gráfico 7 - Os membros da minha comunidade escolar se preocupam com o meu pleno desenvolvimento humano e acadêmico e tentam ajudar quando eu tenho uma necessidade (art. 3, 22, 26 e 29).



Fonte: O autor.

O grupo no contexto da cidadania deve entender que será tão forte quanto for o mais fraco de seus integrantes, logo deve trabalhar de forma proativa para que todos se desenvolvam de forma plena, principalmente quando tal necessidade é expressa. Muitas organizações e comunidades escolares excluem tudo aquilo que julgam ser diferente da cultura que rege nossa sociedade, focando apenas na questão acadêmica.

Assim, observa-se que do grupo, existe um entendimento pela maioria de que tal preocupação prevalece, sendo 44%, e frequentemente representando 36%. Entretanto, os valores contrários apresentam-se preocupantes, raramente com 13% das respostas, e não/nunca com 7%.

Cabe considerar, analisando os dados que não existe educação a não ser à luz da ética dos Direitos Humanos, e não existe educador se seu comportamento, sua postura, sua ação educacional não refletirem a Ética dos Direitos Humanos. A incoerência entre o discurso e a vida do educador é a morte de qualquer ação que pretende ser educativa.

Meirieu (2002, p.59), em seu artigo Rumo a uma Escola de Cidadania, observa que “o sentido da escola remete à questão de vínculo social em uma sociedade que consideramos democrática”, e assim suscita que o maior perigo está

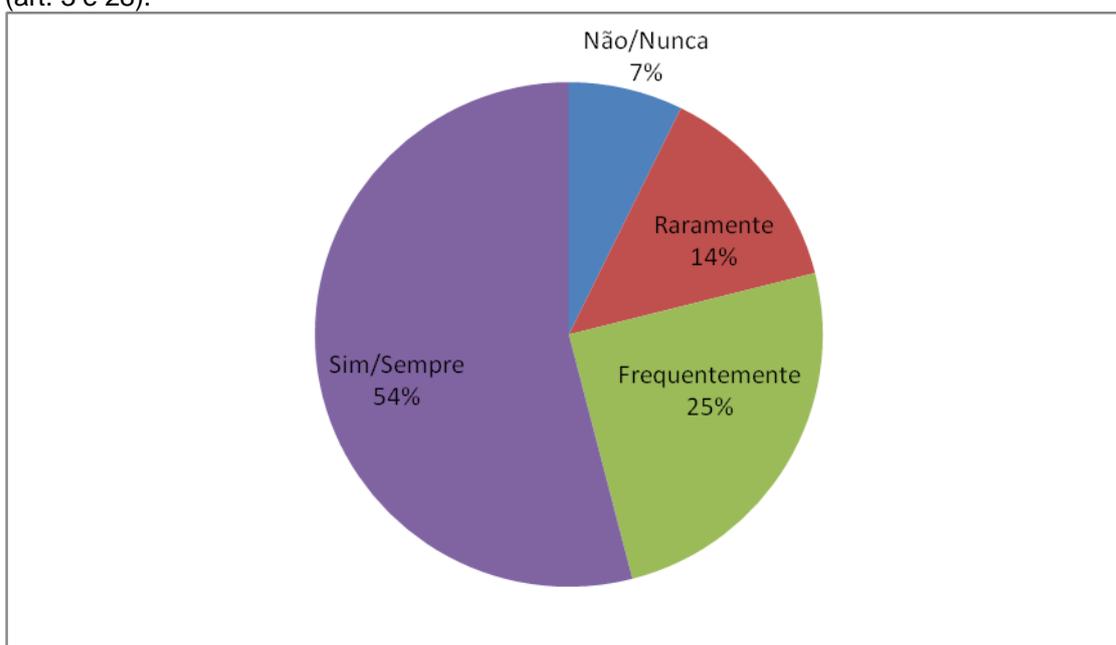
na possibilidade do sistema educacional rachar e distribuir papéis diferenciados a exemplo do que ocorre na sociedade numa reprodução tayloriana sendo que para evitar isso, conclama a necessidade de reencontrar a unidade sob a condição de que ela permita o desenvolvimento das tensões fundadoras e autorizem as pessoas a encontrarem seu próprio destino.

Tabela 8 - Quando surgem conflitos, tentamos resolvê-los por meios não violentos e cooperativos. (art. 3, 28).

	Número de Respondentes	Percentual
Não/Nunca	19	7%
Raramente	36	14%
Frequentemente	65	25%
Sim/Sempre	141	54%

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado aos alunos.

Gráfico 8 - Quando surgem conflitos, tentamos resolvê-los por meios não violentos e cooperativos. (art. 3 e 28).



Fonte: O autor.

A aprendizagem diante do conflito permite torná-lo um elemento de crescimento saudável para o grupo e, assim, a constituição da força democrática. Todo conflito deve ser tratado e dirimido, sob pena de ensejar possíveis ações de violência. Nisso ressaltam os valores positivos dos dados, que apresentam sim com 54%, frequentemente com 25%, raramente com 14%. Entretanto, há existência de valores contrários com não em 7%. A soma das respostas antagônicas denota a existência de conflitos não ou mal resolvidos.

Os direitos proclamados na Declaração Universal exigem algo além de gestos esparsos ou medidas pontuais, ainda que claramente direcionadas. Exigem certa ordenação, tanto no plano nacional quanto internacional, que envolva o âmbito social.

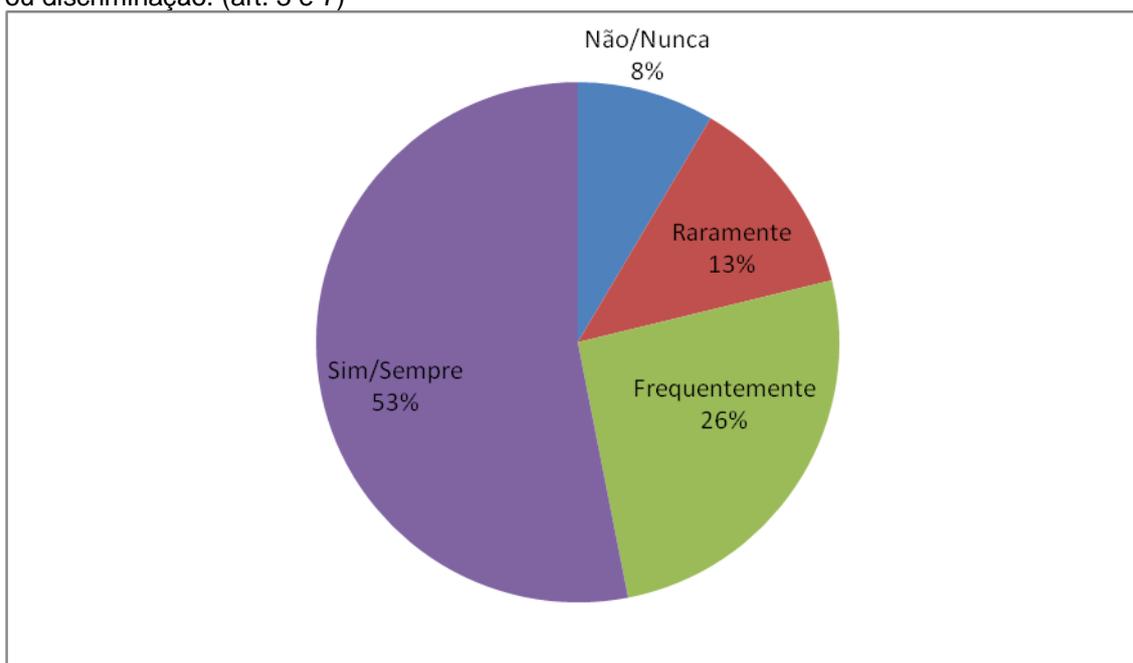
O Artigo 28 coloca um desafio, mostra o quanto ainda temos todos, como humanidade, de trabalhar para garantir todos os direitos para cada um e para todos. Traz a transcrição dos direitos individuais e sociais para os direitos coletivos. Para Araújo (2001), a importância deste artigo se faz à medida que a população mundial ainda vive sob o domínio do medo, da opressão e da privação e por isto da Declaração Universal dos Direitos Humanos deve ser conhecida, respeitada, praticada e protegida, pois seu escopo é a democracia social, a qual nunca se atinge por completo pois sempre está em aperfeiçoamento.

Tabela 9 - Políticas e procedimentos institucionais são adotados quando ocorrem queixas de assédio ou discriminação. (art. 3 e 7).

	Número de Respondentes	Percentual
Não/Nunca	22	8%
Raramente	33	13%
Frequentemente	67	26%
Sim/Sempre	138	53%

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado aos alunos.

Gráfico 9 - Políticas e procedimentos institucionais são adotados quando ocorrem queixas de assédio ou discriminação. (art. 3 e 7)



Fonte: O autor.

A igualdade é um princípio basilar dos direitos humanos, e a presença da discriminação, e a ausência da justiça são claros elementos construtores de violência e, conseqüente o caso da paz. Assim os dados apresentados, apesar de supostamente positivos tendo em vista que sim foi a opção de 53%, frequentemente 26%, raramente foi a escolha de 13%, e não/nunca a escolha de 8%. Se somados temos um percentual considerado significativo nesse questionamento que trata das políticas e procedimentos institucionais adotados quando ocorrem queixas de assédio ou discriminação.

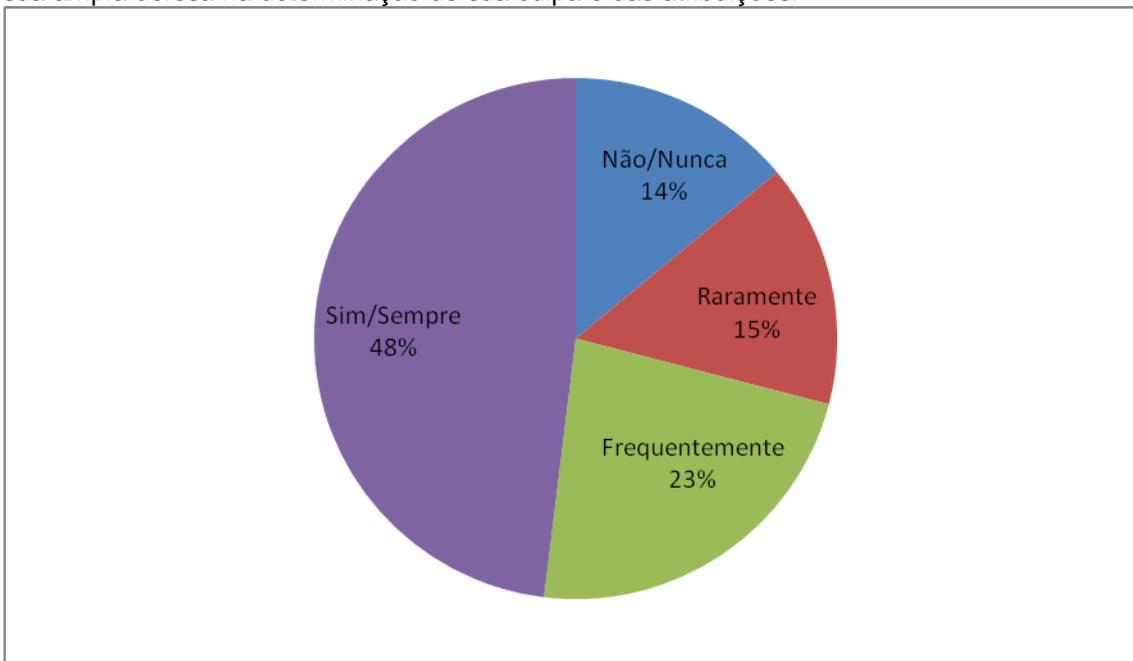
Extremamente relevante é observar o apresentado na obra: *Conflitos na escola: modo de transformar*, apresentado por Alves (2009, p.138), quando é observado que “o importante não é punir, mas sim restaurar o equilíbrio rompido, adotando os princípios de uma escola restaurativa que coloca em prática os valores de respeito mútuo, da interconexão, da responsabilidade ativa, entre outros”.

Tabela 10 - Em assuntos relacionados com a disciplina (incluindo suspensão e expulsão), todas as pessoas têm a garantia de um tratamento justo e imparcial, por meio de um processo que lhe permita sua ampla defesa na determinação de sua culpa e da atribuição de punição (art. 6, 7, 8, 9 e 10).

	Número de Respondentes	Percentual
Não/Nunca	36	14%
Raramente	39	15%
Frequentemente	59	23%
Sim/Sempre	124	48%

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado aos alunos.

Gráfico 10 - Em assuntos relacionados com a disciplina (incluindo suspensão e expulsão), todas as pessoas têm a garantia de um tratamento justo e imparcial, por meio de um processo que lhe permita sua ampla defesa na determinação de sua culpa e das atribuições.



Fonte: O autor.

A expressão do valor humano lhe é conferido mesmo naquele momento em que seu erro se apresenta; assim, o maior elemento desmotivador do erro é o seu entendimento. Ao se permitir o sagrado direito de defesa, juntamente com os elementos que garantam que a justiça ao fato foi devidamente aplicada, proporciona-se garantias poderosas para um ambiente de paz.

Os valores positivos apresentados, sim com 48%, acrescidos ao valor frequentemente com 23% demonstram um ambiente sendo construído para a aplicação da justiça. Raramente foi a resposta de 15% e não contabilizaram 14%. A somatória nos leva ao entendimento de que a maioria não considera que todas as pessoas têm a garantia de um tratamento justo e imparcial.

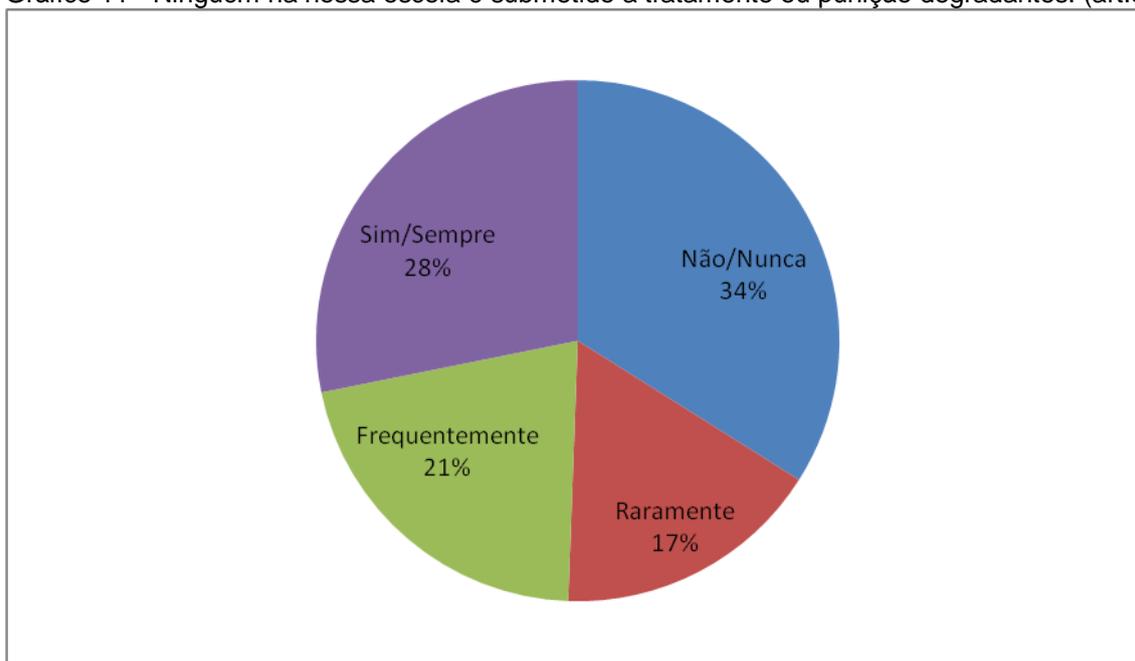
Cabe destacar neste ponto a importância do entendimento do previsto nos artigos 9 e 10, os quais estão intimamente relacionados, por quanto o primeiro garante a defesa contra a arbitrariedade e o segundo ao direito da aplicação da justiça, nesta linha Araújo (2001), ressalta a importância do acusado poder se defender diante de um tribunal livre que lhe garanta um julgamento justo. Cabe observar que mesmo sendo os fatos afetos ao ambiente escolar, tal princípio não deixa de existir por força do Estatuto da Criança e do Adolescente, tendo como papel principal neste fato, garantia de um julgamento disciplinar justo, o Conselho Tutelar.

Tabela 11 - Ninguém na nossa escola é submetido a tratamento ou punição degradantes. (art.5)

	Número de Respondentes	Percentual
Não/Nunca	88	34%
Raramente	43	17%
Frequentemente	55	21%
Sim/Sempre	73	28%

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado aos alunos.

Gráfico 11 - Ninguém na nossa escola é submetido a tratamento ou punição degradantes. (art.5).



Fonte: O autor.

Essa situação denota um grande fator de risco, porquanto um grupo considerável entende ou não percebe a ausência do ato degradante. Isso reflete uma possível dessensibilização para os atos o que pode ser um gerador de atos violentos no futuro. Obteve-se como resposta sim/sempe com 28%, frequentemente com 21%, raramente com 17% e não/nunca com 34%.

O risco à integridade da pessoa está sempre presente no arbítrio, seja ele do sistema político vigente, seja da ação de grupos que se consideram acima da lei e independentes dela. Frequentemente fatores de ordem social, cultural e psicológica concorrem para que alguns indivíduos acreditem que podem brutalizar outros.

O sistema jurídico brasileiro já consagra a premissa desta proteção e no caso do ambiente escolar no afeto aos menores tal necessidade protetiva já se encontra prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 5º:

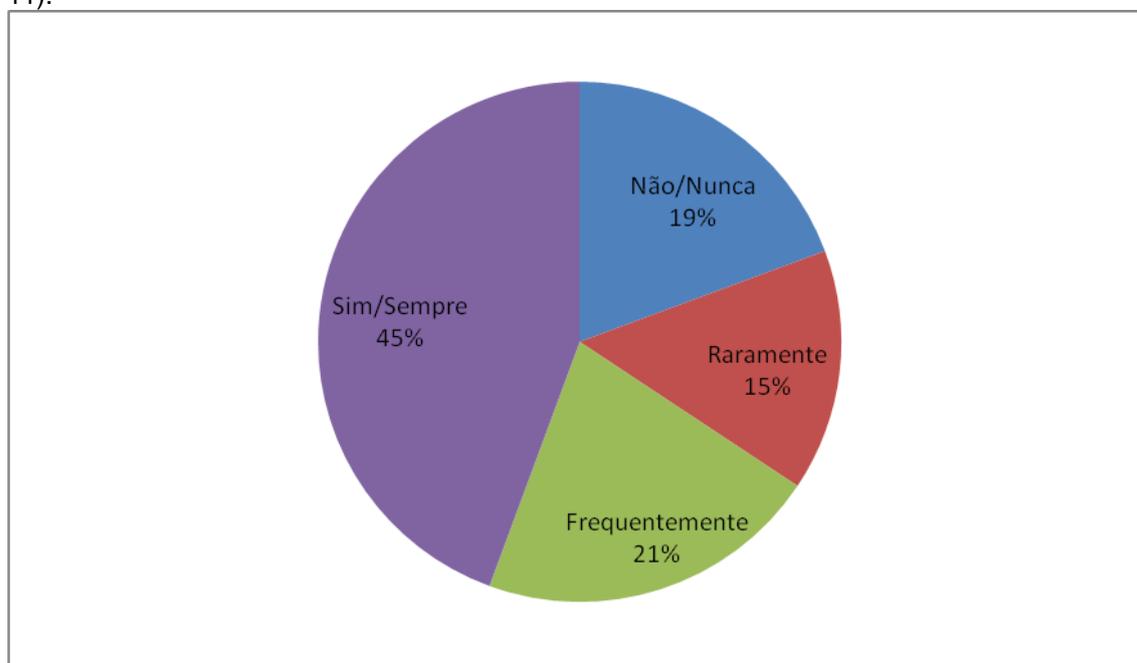
Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Tabela 12 - Alguém acusado de fazer errado é presumido inocente até que se prove o contrário. (Art. 11).

	Número de Respondentes	Percentual
Não/Nunca	50	19%
Raramente	39	15%
Frequentemente	55	21%
Sim/Sempre	115	45%

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado aos alunos.

Gráfico 12 - Alguém acusado de fazer errado é presumido inocente até que se prove o contrário. (Art. 11).



Fonte: O autor.

O artigo 11 da Declaração estabelece uma série de direitos civis consagrados, não apenas em Declarações e tratados internacionais, mas também no artigo 5º da Constituição Brasileira de 1988. Trata-se dos direitos civis das pessoas acusadas de atos ou comportamento criminosos. Conforme esse artigo, toda pessoa acusada de crime tem o direito de ser considerada inocente até que a sua culpa seja comprovada de acordo com a lei.

A presunção da inocência evita o pré-julgamento e, assim, um possível ato de injustiça. Apesar de serem os resultados, dados positivos, apresentando sim com 45%, esses merecem ser mais bem analisados em face de dúvida lançada pelos que não percebem isso, quando se constata que o princípio da injustiça não está

presente em face ao valor não aparecer com 19%. Entretanto, a sua não percepção total somou raramente 15% e frequentemente com 21%. Os resultados podem denotar a ausência de conhecimento dos fatos havidos.

Araújo (2001) destaca ao analisar este artigo que uma das maneiras mais apropriadas de provocar a evolução juízo moral no ser humano é propiciar-lhe a oportunidade discutir sobre conteúdos de caráter moral, e por isto, pode a escola contribuir para este desenvolvimento por parte de seus membros, lhes permitindo aprenderem a enfrentar e a se posicionar de maneira mais justa.

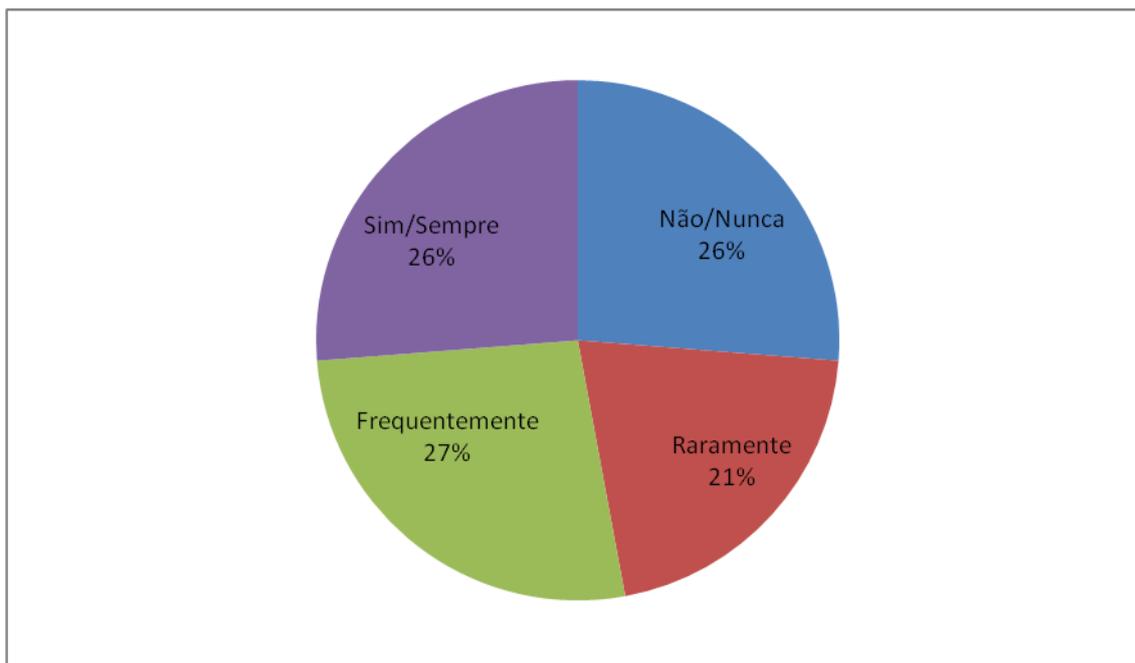
Tal artigo vem ao encontro do fenômeno da indisciplina escolar, tratado por Santos (2012, p.141) “uma vez que no cenário escolar pode ocorrer uma ausência de clareza no conceito afeto ao ato de indisciplina o que pode levar a um desentendimento entre os vários membros da comunidade escolar, em especial professores e alunos”, assim a presunção de inocência afasta a possível estereotipação do suposto agente de indisciplina.

Tabela 13 - Meu espaço pessoal e os bens são respeitados (art. 12 e 17).

	Número de Respondentes	Percentual
Não/Nunca	68	26%
Raramente	54	21%
Frequentemente	69	27%
Sim/Sempre	68	26%

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado aos alunos.

Gráfico 13 - Meu espaço pessoal e os bens são respeitados (art. 12 e 17).



Fonte: O autor.

Ao se tratar de direitos humanos, os bens são parte fundamental da dignidade humana, sejam eles os físicos ou os não físicos, assim como sua liberdade, liberdade de pensamento e seu direito a uma vida privada. Nesse contexto, são preocupante os valores apresentados, pois demonstram que de fato não há garantias à propriedade individual, o que com certeza é um forte elemento motivador de desrespeito e indicador claro de violência. Dos dados obtidos, 27% optaram por frequentemente, havendo empate com 26% em sim/sempre e não/nunca, e 21% é a escolha por raramente.

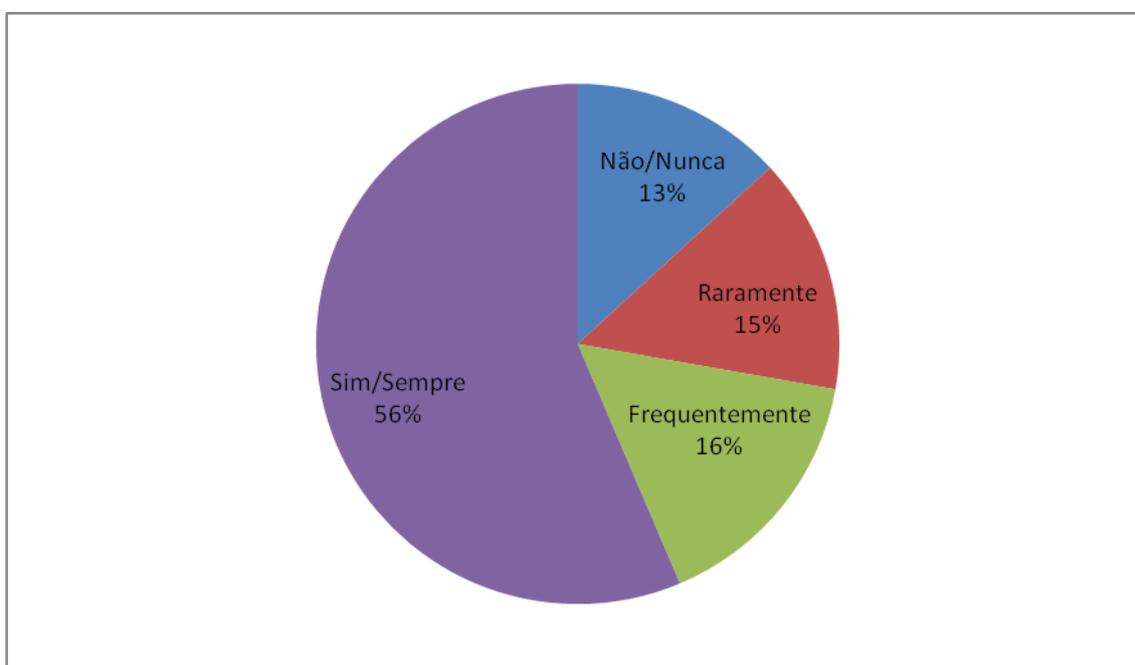
Podemos ainda observar o que Guerra (2012) aborda na temática da escassez de recursos quando isto é um resultado da imposição econômica o que pode levar a uma utilização insuficiente ou inadequada dos direitos civis e políticos, por falta de capacidade de seus titulares, o que nos levaria ao entendimento de que a relação entre escassez e direitos fundamentais é antes de tudo um problema de eficácia na busca de suas garantias e findando sua análise assevera que somente solucionadas as situações de pobreza desesperada pode se partir para políticas distributivas sofisticadas.

Tabela 14 - Minha comunidade escolar recebe estudantes, professores, administradores e funcionários de diversas origens e culturas, incluindo pessoas que não nasceram no Brasil. (art. 2, 6, 13, 14 e 15)

	Número de Respondentes	Percentual
Não/Nunca	34	13%
Raramente	38	15%
Frequentemente	41	16%
Sim/Sempre	146	56%

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado aos alunos.

Gráfico 14 - Minha comunidade escolar recebe estudantes, professores, administradores e funcionários de diversas origens e culturas, incluindo pessoas que não nasceram no Brasil. (art. 2, 6, 13, 14 e 15).



Fonte: O autor.

A liberdade de locomoção está intimamente relacionada com o reconhecimento da igualdade humana, uma vez que ela trata sobre o direito de ir e vir na medida do interesse do cidadão, isto mesmo naqueles momentos em que o estado aonde ele esteja não lhe ofereça as garantias necessárias conforme o exposto no artigo 14 e complementado com o direito de buscar de uma nova nacionalidade conforme o exposto no artigo XV. Dessa forma, a negativa de recebimento de pessoas estranhas à comunidade pode denotar um viés para uma cultura discriminatória. Mas no caso da pesquisa, tal situação não se observa, sendo que os valores distintos do sim são de 56%, e podem estar atrelados à situação sócio geográfica da cidade onde a escola encontra-se inserida. Obteve-se como respostas, frequentemente 16%, raramente 15% e não/nunca 13%.

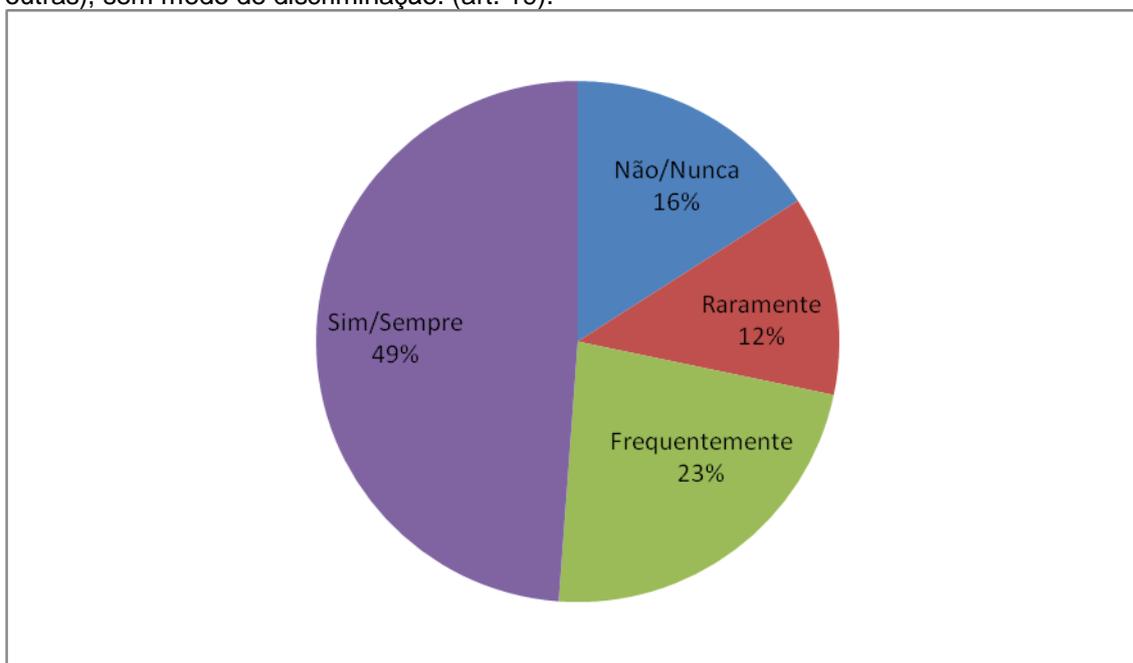
Araújo (2001) ao fazer uma proposta de trabalho a respeito do artigo 13, no que tange ao direito de ir e vir destaca a necessidade de se levantar os fenômenos subjetivos que impedem essa movimentação, dando conta de que a barreira pode não ser explícita mas sim implícita, e assim exemplifica quanto a necessidade de se observar a existência de rampas em um local pois sem elas os portadores de necessidades especiais teriam dificuldades, quando não estariam impedidos de frequentar determinado local.

Tabela 15 - Eu tenho a liberdade de expressar minhas crenças e ideias (política, religiosa, cultural, ou outras), sem medo de discriminação. (art. 19)

	Número de Respondentes	Percentual
Não/Nunca	41	16%
Raramente	32	12%
Frequentemente	59	23%
Sim/Sempre	126	49%

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado aos alunos.

Gráfico 15 - Eu tenho a liberdade de expressar minhas crenças e ideias (política, religiosa, cultural, ou outras), sem medo de discriminação. (art. 19).



Fonte: O autor.

A liberdade de pensamento é ponto crucial para a efetividade dos Direitos Humanos, sendo garantia do espaço democrático. Dessa forma, apesar da maioria, com 49%, externar que isso ocorra, os demais valores não permitem entender tal expressão como satisfatória. Assim, temos a opção de 23% por frequentemente,

12% por raramente, e 16% não/nunca. A somatória antagônica preocupa, pois pode ser um claro indicativo para um processo antidemocrático.

É perfeitamente possível a plena liberdade de expressão sem interferência de censura, desde que tal seja feito exatamente como mostrado no artigo 19, versando sobre opiniões e ideias. Devemos lembrar que esse artigo combina com outros 29 artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Permitir a exposição ideológica que negue os demais é o mesmo que usar o mastro de uma bandeira pra destruir a própria bandeira, ou seja, não tem cabimento.

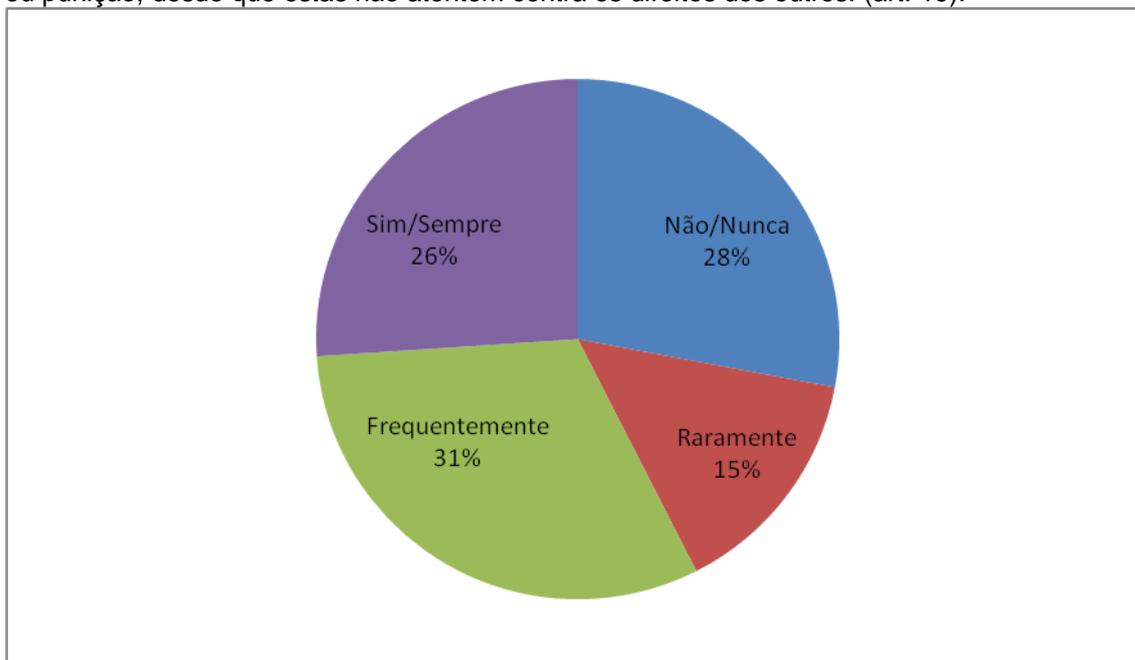
Guimarães (2005) acredita que a educação para a paz não encontrará um ambiente propício para se desenvolver fora de um ambiente argumentativo, pelo que faz-se necessário estruturar dentro do ambiente educativo, um amplo e aberto processo democrático, reflexivo e crítico, aonde ocorra um exercício público de discussão comunicativa na qual impera a força do melhor argumento, aludindo este autor ao que Habermas denomina como situação ideal da fala, assim, a paz tornaria se resultado do consenso comum, que sempre de novo, a humanidade deve estabelecer

Tabela 16 - Membros da minha escola podem produzir e divulgar publicações, sem medo de censura ou punição, desde que estas não atentem contra os direitos dos outros. (art. 19)

	Número de Respondentes	Percentual
Não/Nunca	73	28%
Raramente	38	15%
Frequentemente	82	31%
Sim/Sempre	68	26%

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado aos alunos.

Gráfico 16 - Membros da minha escola podem produzir e divulgar publicações, sem medo de censura ou punição, desde que estas não atentem contra os direitos dos outros. (art. 19).



Fonte: O autor.

Mais uma vez observa-se que paira uma dúvida no contexto democrático do ambiente, a qual merece uma análise mais detalhada, Obteve-se com resposta predominante 31% dos quais afirmam que frequentemente membros da escola podem produzir e divulgar publicações, sem medo de censura ou punição, desde que estas não atentem contra os direitos dos outros, seguidos por não/nunca com 28%, sim/sempre com 26%, e raramente com 15%.

O artigo 19 se revela como direito do indivíduo utilizar qualquer meio apropriado para difundir uma informação. É o direito de se comunicar com outras pessoas, conhecer e demonstrar as suas opiniões e os seus pensamentos tão importantes quanto às demais liberdades. Assim, devem ser garantidas de forma simultânea, para assim, conferir maior efetividade ao direito de liberdade de pensamento e expressão.

Ivan Pinto, então presidente do Conselho Nacional de Auto-Regulamentação Publicitária, assim se expressa sobre este artigo na obra Direitos humano no cotidiano:

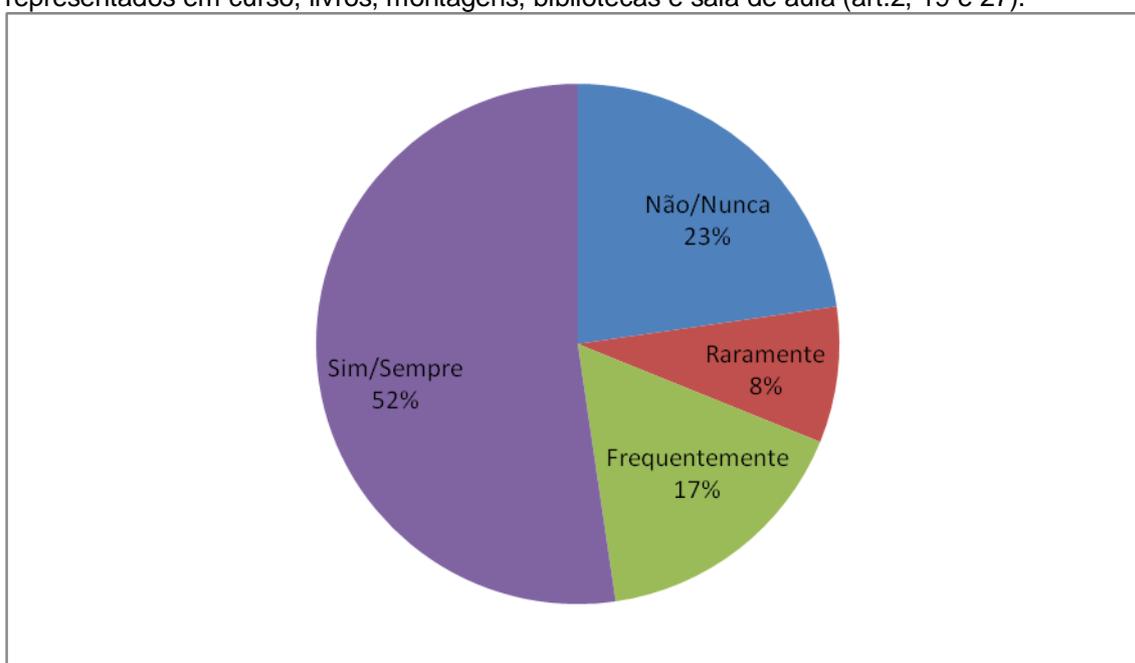
O embate de convicções, visões, ofertas e pontos de vista individuais, livremente expressos gera a cultura da sociedade, promove seu enriquecimento material social e espiritual e é, por isso, direito fundamental. (SECRETARIA NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS DO MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2001, p.11)

Tabela 17 - Diversas vozes e perspectivas (por exemplo, os de gênero, raça/etnia, ideológicos) são representadas em cursos, livros, montagens, bibliotecas e sala de aula. (art.2, 19 e 27)

	Número de Respondentes	Percentual
Não/Nunca	59	23%
Raramente	22	8%
Frequentemente	43	17%
Sim/Sempre	136	52%

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado aos alunos.

Gráfico 17 - Diversas vozes e perspectivas (por exemplo, os de gênero, raça/etnia, ideológicos) são representados em curso, livros, montagens, bibliotecas e sala de aula (art.2, 19 e 27).



Fonte: O autor.

O artigo 27 nos traz que todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios.

Quando questionados sobre essas garantias, responderam sim, 52%, sendo a maioria, porém, os valores apresentados podem sugerir certa dificuldade no entendimento das diferenças, pela expressão não/nunca que atingiu 23%. Acredita-se que essa opção de resposta pode estar sendo deferida por aqueles que de alguma forma ou de outra se entendem fora do contexto da maioria. Frequentemente representaram 17%, enquanto raramente representaram 8% das respostas.

Percebe-se, analisando os dados, que a norma supraconstitucional não tem sido lembrada como deveria, basta analisarmos as políticas públicas destinadas à cultura. São tão apáticas que parece sempre prevalecer os interesses meramente comerciais sobre a arte e sobre a cultura. Basta tomarmos como exemplo um valor de ingresso no cinema que já conseguimos ter dimensão do quanto estamos longe da ordem segundo a qual “Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade”. Isso explicaria, em tese, pesquisa do IBGE que demonstra que grande parte da população brasileira nunca adentrou a um teatro. Mas, ainda assim, como pensar na formação de público e em mantê-lo participando livremente dessa vida cultural, se apenas cerca de 9% dos municípios brasileiros têm salas de cinema?

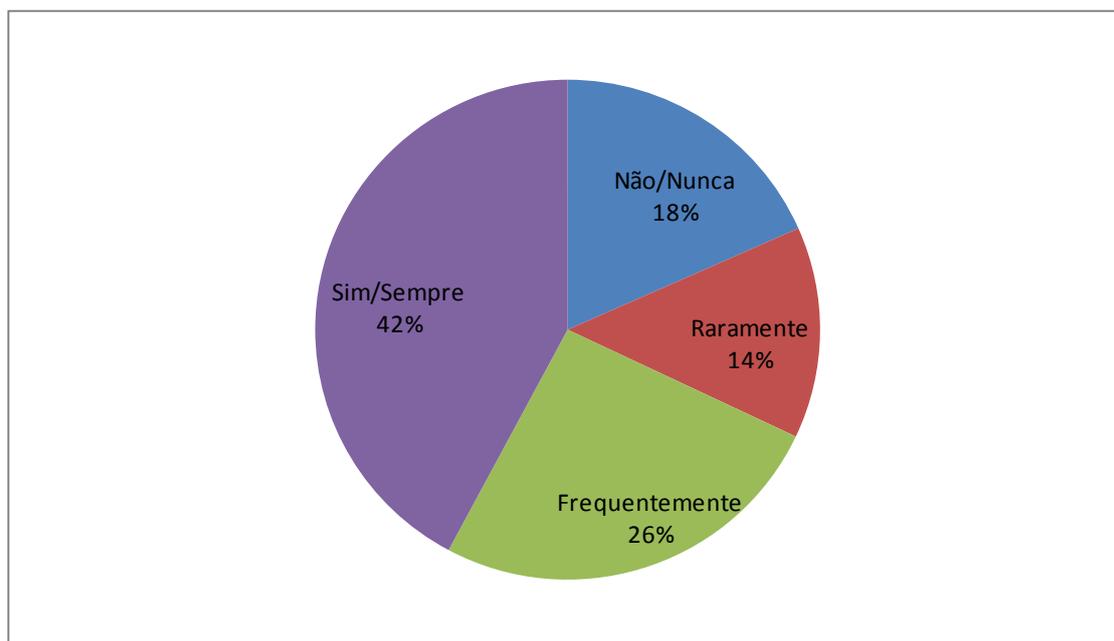
Araújo (2001) ressalta que artigo 27, arremata as disposições relativas a educação na Declaração Universal dos Direitos Humanos, garantindo os direitos culturais. O Autor esclarece que o diálogo com a pluralidade de linguagens e a valorização das diferenças culturais contribuem para a construção da cidadania e do fortalecimento da convivência democrática.

Tabela 18 - Eu tenho a oportunidade de expressar a minha cultura por meio da música, arte e forma literária. (art. 19, 27 e 28)

	Número de Respondentes	Percentual
Não/Nunca	47	18%
Raramente	35	14%
Frequentemente	66	26%
Sim/Sempre	108	42%

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado aos alunos.

Gráfico 18 - Eu tenho a oportunidade de expressar a minha cultura por meio da música, arte e forma literária. (art. 19, 27 e 28).



Fonte: O autor.

Esse levantamento expressa a importância do espaço cultural como ponto de expressão, onde 42% apresentam a liberdade de expressão como sendo um grande elemento no grupo. Frequentemente somaram 26% das respostas, e um percentual significativo com 18% acreditam nunca ter a oportunidade de expressar a cultura por meio da música, arte e forma literária e raramente foram 14% das respostas.

As repostas denotam que as iniciativas que visam à garantia desses direitos, na sua maioria, acontecem sem leis de incentivo e sem invocarem tratados internacionais. A democratização do acesso às artes é promovida por vocação artística de quem, de fato, acredita que se pode transformar o mundo através da arte, em especial, do teatro. E, por isso mesmo, devem ser feitos na Escola.

Cultura de acordo com Araújo (2001) é, pois, a resposta factível de duas necessidades humanas: criar e gozar da criação.

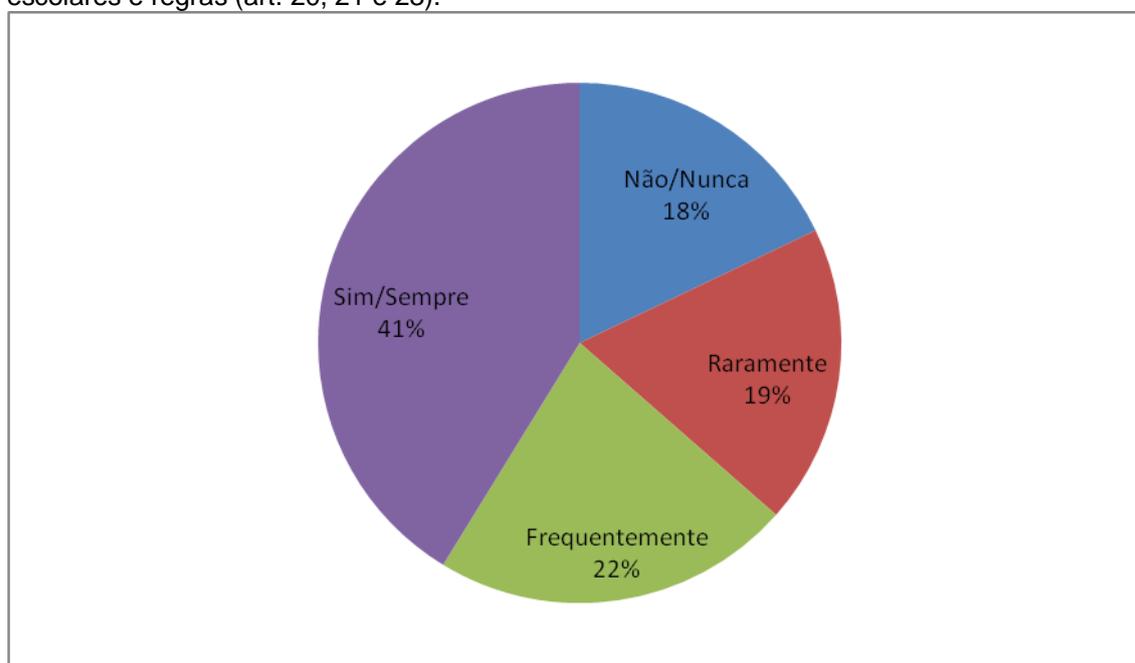
A importância da temática sobre a diversidade cultural é abordada por Guerra (2005), quando menciona que após o atentado de 11 de setembro de 2001, a Unesco, promoveu uma conferência entre os países membros e dela foi construída a Declaração Universal da Unesco Sobre a Diversidade Cultural, reafirmando que o dialogo intercultural é o meio mais adequado para promoção da paz, da tolerância e do respeito ao outro.

Tabela 19 - Os membros da minha escola têm oportunidade de participar (individualmente e por meio de associações) nos processos de tomada de decisão democrática para desenvolver políticas escolares e regras (art. 20, 21 e 23).

	Número de Respondentes	Percentual
Não/Nunca	45	18%
Raramente	47	19%
Frequentemente	56	22%
Sim/Sempre	104	41%

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado aos alunos.

Gráfico 19 - Os membros da minha escola têm oportunidade de participar (individualmente e por meio de associações) nos processos de tomada de decisão democrática para desenvolver políticas escolares e regras (art. 20, 21 e 23).



Fonte: O autor.

Outro dado relevante, pois permite compreender que o ambiente escolar está dentro de um universo de tendência democrática, a pequena minoria contrária a esse entendimento, apenas acentua a necessidade de se aumentar as atividades nesse sentido. Os resultados obtidos foram de 41% optando pelo sim/sempre, frequentemente ficou como segunda escolha com 22%, seguindo de raramente com 19% e não/nunca na proporção de 18%.

O artigo 21 proclama a representatividade democrática e assim, de acordo com Araújo (2001) esta representação passa a ter como tarefa a promoção do bem estar da coletividade, conferindo assim aos governos e governantes ou outras formas eleitas democraticamente.

Simon (2012, p.59) ao tratar da indisciplina escolar observa que:

a indisciplina rompe com a expressão de poder que define a autoridade podendo demonstrar que essa autoridade não é legítima e assim pode a indisciplina escolar demonstrar que os alunos querem participar de algum modo no cotidiano escolar e na formulação da autoridade.

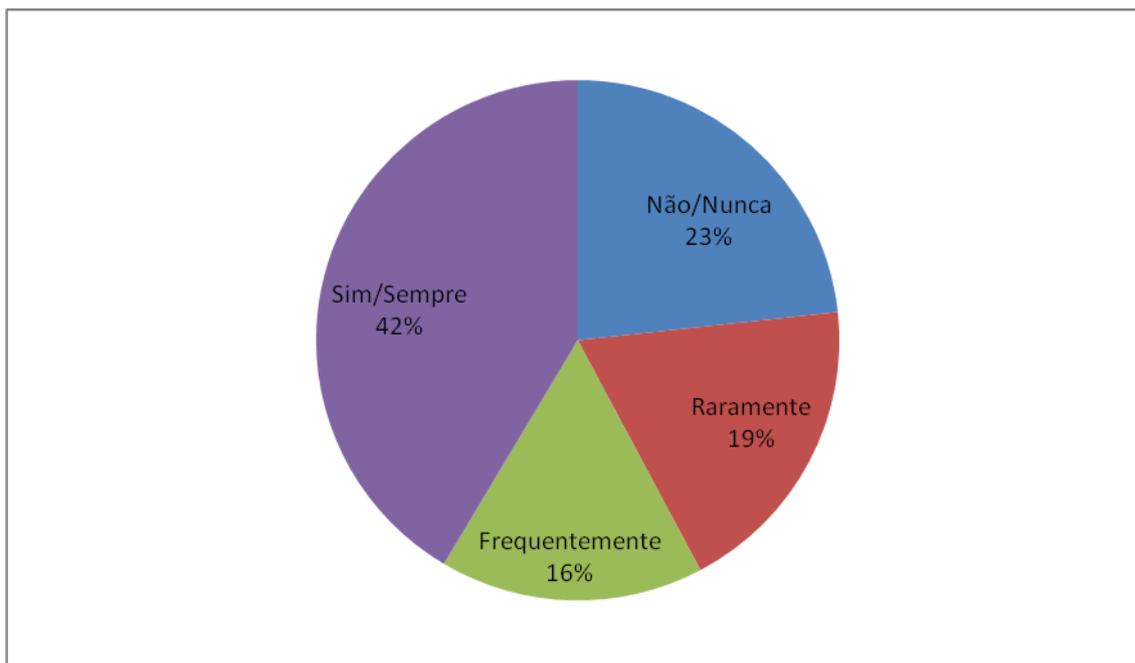
Cabe observar que o artigo 22 consagra a solidariedade social como elo que deve cimentar as relações humanas, protegendo as pessoas contra uma organização socioeconômica que se funde no egoísmo e no individualismo. Destaca de tal forma, a importância da seguridade social que empenha todos os povos no dever de assegurá-la por meio da cooperação internacional. Toda pessoa é membro da sociedade, em razão da dignidade que é inerente a ela. Seria incompatível com o reconhecimento dessa dignidade, admitir que pessoas vivessem isoladas, sem vínculo de comunhão. A dignidade da pessoa humana impõe, como consequência, o livre desenvolvimento da personalidade.

Tabela 20 - Os membros da minha escola têm o direito de formar associações dentro da escola para defender seus direitos ou os direitos de terceiros. (art. 19, 20 e 23)

	Número de Respondentes	Percentual
Não/Nunca	60	23%
Raramente	49	19%
Frequentemente	42	16%
Sim/Sempre	107	42%

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado aos alunos.

Gráfico 20 - Os membros da minha escola têm o direito de formar associações dentro da escola para defender seus direitos ou os direitos de terceiros. (art. 19, 20 e 23).



Fonte: O autor.

A cidadania ativa prevê que o cidadão atue diretamente junto ao gestor público no sentido de fazer serem atendidos seus interesses. O associativismo irá permitir que o cidadão retire do ato discricionário, tudo aquilo que disser respeito ao interesse diverso daquele da sociedade a que representa. Da mesma forma, o associativismo irá permitir que os cidadãos fomentem e participem das políticas públicas que irão lhes afetar. Nesse contexto, obteve-se um percentual de 42% na opção sim/sempre, seguido por um percentual de 23% acreditando que os membros da escola têm o direito de formar associações dentro da escola para defender seus direitos ou os direitos de terceiros. Raramente é a opção de 19%, e frequentemente, aparece com 16%.

Ao trabalhar o artigo 20, Araujo (2001) o remete aos trilhos da liberdade, no vagão da liberdade de reunião que representará a pluralidade democrática, destacando ainda que sem a organização entre as pessoas não pode haver a garantia do previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Destaca o autor ainda, que as associações acabam sustentando a dinâmica da sociedade civil e assim, quanto mais atuante, maior o vigor democrático daquela sociedade, coletividade, comunidade, etc.

São as associações tuteladas por força da Lei 7347/1985, que disciplina a ação civil pública, para a defesa dos direitos difusos, no caso afetos a escola e seus interesses, sendo que ainda existem outros mecanismos de exigibilidade de direitos transindividuais que de acordo com o constante na obra justiça pela qualidade na

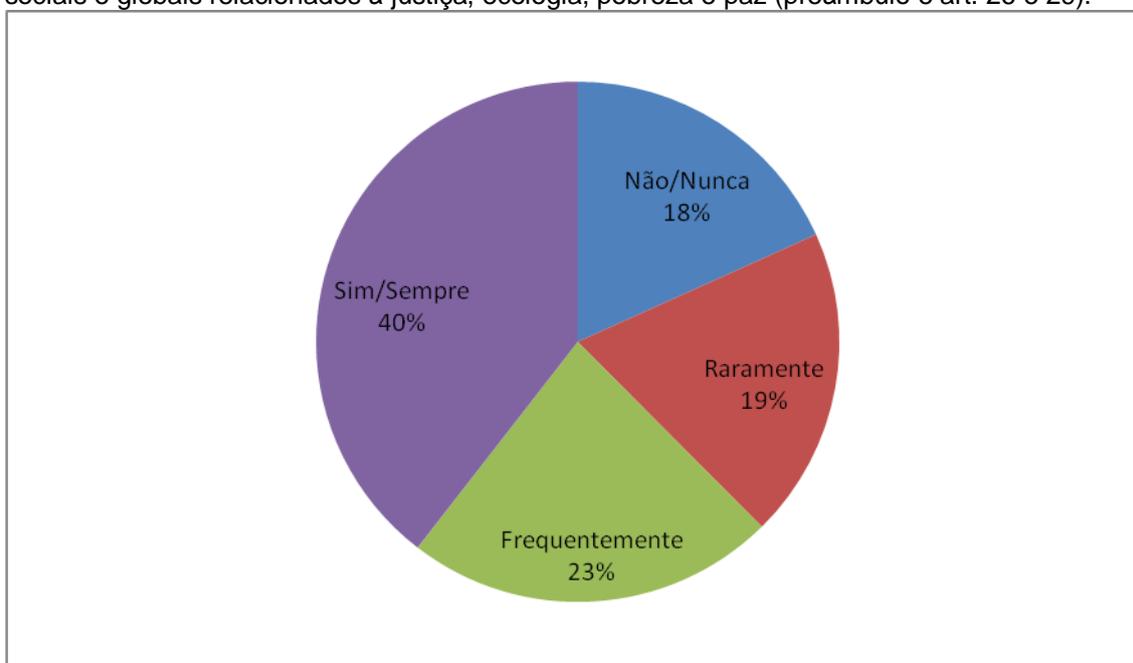
educação, são aqueles são assim considerados aqueles direitos que ultrapassam o âmbito do interesse individual (ABMP, 2013, p. 754).

Tabela 21 - Os membros da minha escola encorajam uns aos outros a aprender sobre os problemas sociais e globais relacionados à justiça, ecologia, pobreza e paz (preâmbulo e art. 26 e 29)

	Número de Respondentes	Percentual
Não/Nunca	47	18%
Raramente	50	19%
Frequentemente	59	23%
Sim/Sempre	102	40%

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado aos alunos.

Gráfico 21 - Os membros da minha escola encorajam uns aos outros a aprender sobre os problemas sociais e globais relacionados à justiça, ecologia, pobreza e paz (preâmbulo e art. 26 e 29).



Fonte: O autor.

Pelo entendimento dos Direitos Humanos, um dos grandes valores da educação reside no fato de por meio dela ser possível promover o poder do homem por meio do conhecimento dos seus direitos, fato esse que somente será alcançado a partir da premissa de que se reconheça como mínimo direito, aquele que garante a dignidade humana, bem como, como ideal aquele que outros possuam. Portanto, o desconhecimento dos problemas afetos à vida humana, descaracteriza a aprendizagem do ser humano, pois não lhe permite o entendimento pleno da vida e daquilo que lhe afeta, ou pode afetar, positivamente ou negativamente. Afirmam positivamente, apenas 40% dos respondentes, enquanto 23% acreditam que frequentemente acontece o encorajamento, e 19% optaram por raramente, e um

percentual que se somado aos demais, torna-se preocupante, é que 18% optaram por não/nunca.

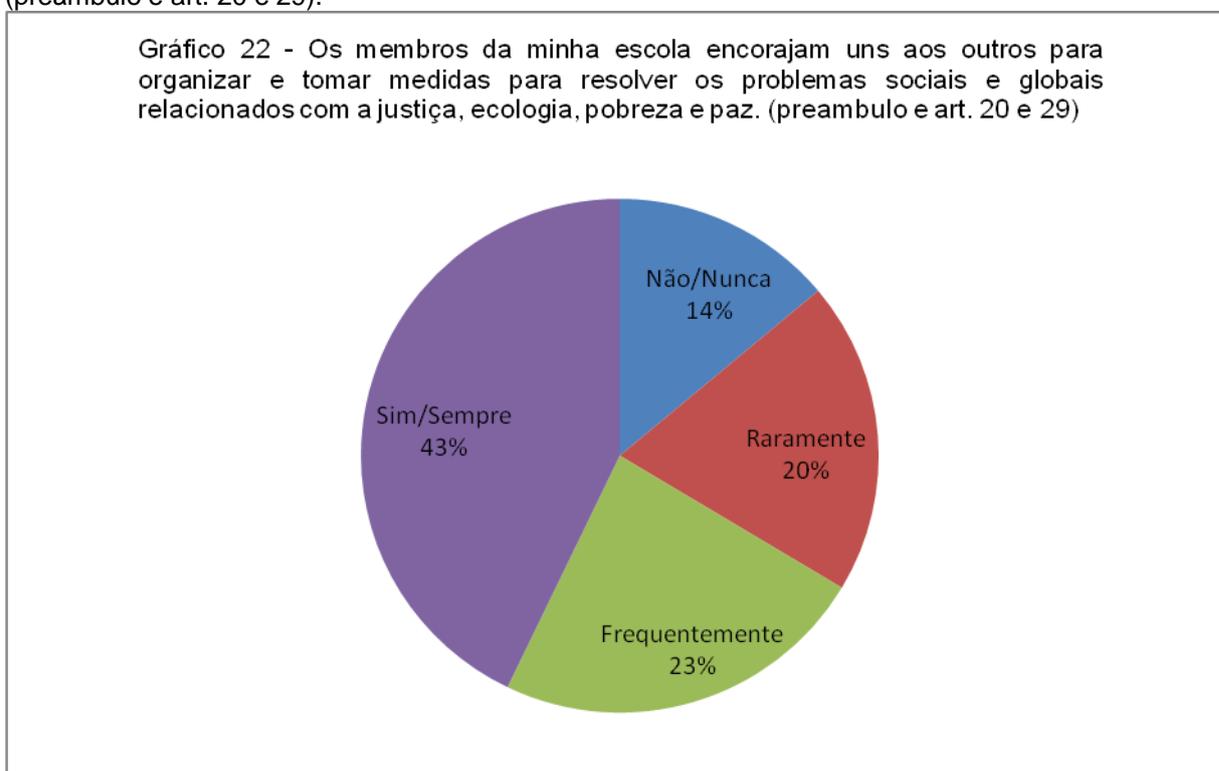
O artigo 29, apresenta a necessidade da cidadania ativa, e assim Guerra (2012) entende que cidadania é uma construção pelos próprios cidadãos em suas dimensões civil, política, social, jurídica, econômica, cultural dentre outras, enfim, os cidadãos são reivindicantes e portadores do poder estatal. Desta forma a cidadania é efetivada principalmente pela participação do cidadão em todos os níveis da organização do estado.

Tabela 22 - Os membros da minha escola encorajam uns aos outros a organizar e tomar medidas para resolver os problemas sociais e globais relacionados à justiça, ecologia, pobreza e paz. (preâmbulo e art. 20 e 29)

	Número de Respondentes	Percentual
Não/Nunca	36	14%
Raramente	51	20%
Frequentemente	61	23%
Sim/Sempre	111	43%

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado aos alunos.

Gráfico 22 - Os membros da minha escola encorajam uns aos outros a organizar e tomar medidas para resolver os problemas sociais e globais relacionados à justiça, ecologia, pobreza e paz. (preâmbulo e art. 20 e 29).



Fonte: O autor.

Aberta a Declaração dos Direitos Humanos com o interesse em que os infortúnios do passado até a Segunda Guerra Mundial jamais se repetissem, fato esse que a história recente, bem como a violência diária, demonstram não ter ocorrido, poderia encontrar nessa resposta uma fonte de estudos, no sentido de entender qual seria a origem, bem como, tentar produzir-se uma melhora nesse sentido. Optaram pela resposta sim/sempre 43%, enquanto 23% responderam frequentemente, 20% responderam raramente, e não/nunca foi a escolha de 14%.

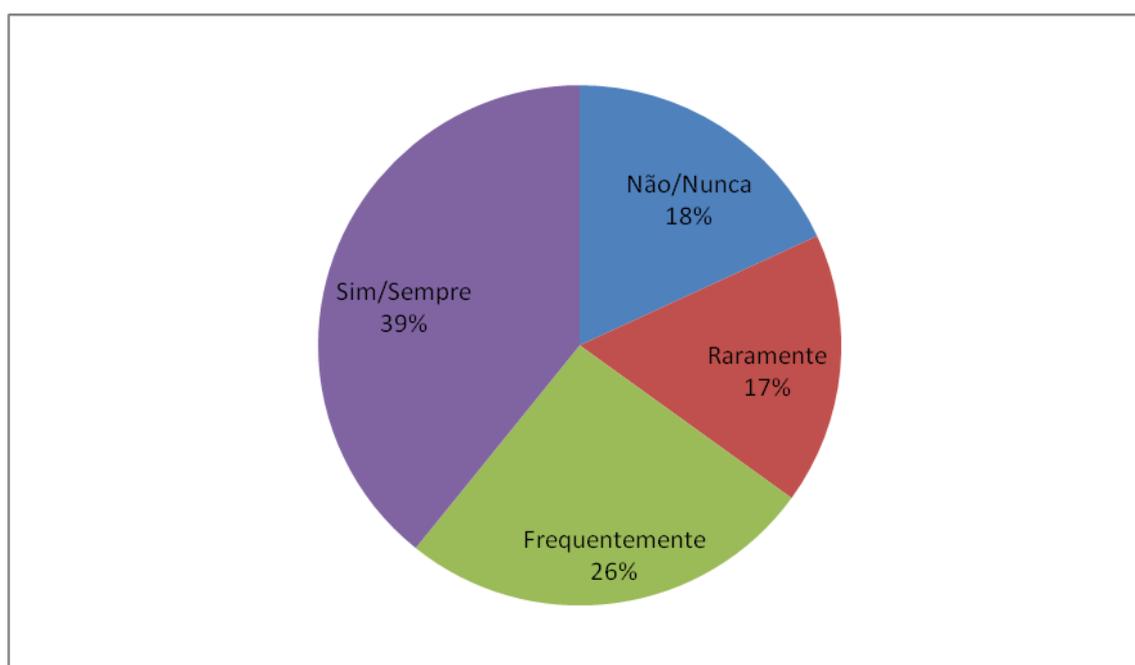
Mais uma vez o que se procura é verificar o quanto são ativos os pesquisados, destacando neste momento a sua proatividade na busca de seus interesses.

Tabela 23 - Membros da minha comunidade escolar são capazes de descansar/recesso tempo suficiente durante o dia na escola e trabalhar em horários razoáveis, em condições justas de trabalho (art. 23 e 24).

	Número de Respondentes	Percentual
Não/Nunca	47	18%
Raramente	44	17%
Frequentemente	67	26%
Sim/Sempre	102	39%

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado aos alunos.

Gráfico 23 - Membros da minha comunidade escolar são capazes de descansar/recesso tempo suficiente durante o dia na escola e trabalhar em horários razoáveis, em condições justas de trabalho (art. 23 e 24).



Fonte: O autor.

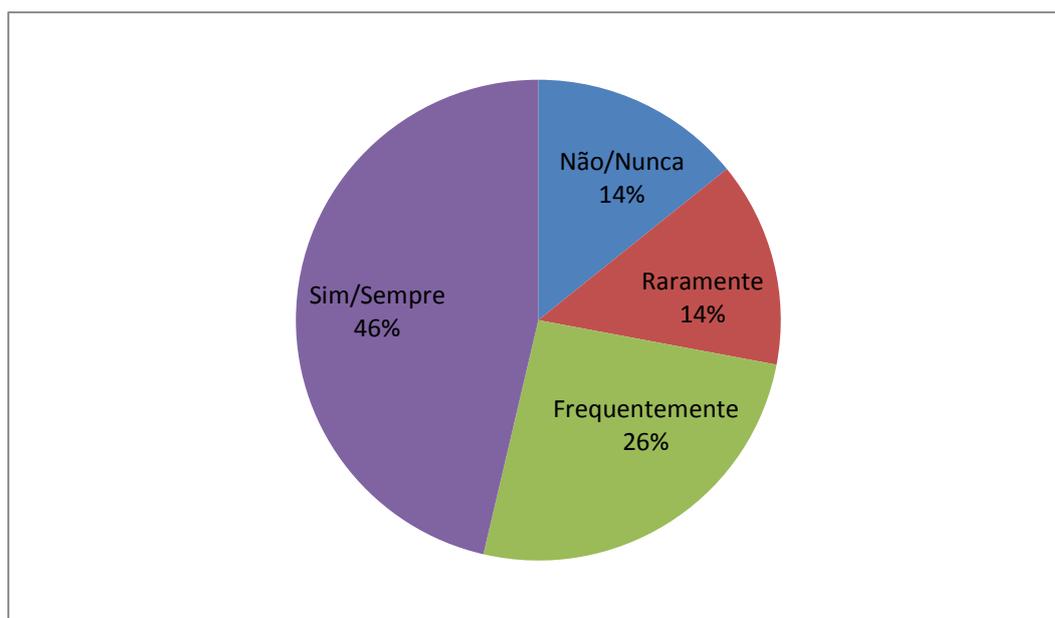
O repouso adequado garante ao trabalhador o exercício das suas atividades de forma digna, observando que seu desempenho estará devidamente balizado pela relação tempo trabalhado e tempo de descanso, bem como pela relação tempo para o trabalho e tempo para a sua vida social. Dos dados apresentados, em 39% observa-se que a percepção a respeito da vida dos profissionais que atuam na área da educação estaria devidamente ajustada às suas necessidades. Enquanto 26% optaram por frequentemente, raramente foi a opção de 17% e não/nunca de 18%. A somatória antagônica aponta que temos um cenário desfavorável quanto ao que prevê o art. 23 e 24.

Tabela 24 - Os funcionários da minha escola são pagos o suficiente para ter um padrão de vida adequado para a saúde e o bem-estar, incluindo alojamento, alimentação, serviços sociais necessários e segurança de desemprego, doença e velhice) de si mesmos e suas famílias (art. 22 e 25)

	Número de Respondentes	Percentual
Não/Nunca	37	14%
Raramente	36	14%
Frequentemente	67	26%
Sim/Sempre	121	46%

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado aos alunos.

Gráfico 24 - Os funcionários da minha escola são pagos o suficiente para ter um padrão de vida adequado para a saúde e o bem-estar, incluindo alojamento, alimentação, serviços sociais necessários e segurança de desemprego, doença e velhice) de si mesmos e suas famílias.



Fonte: O autor.

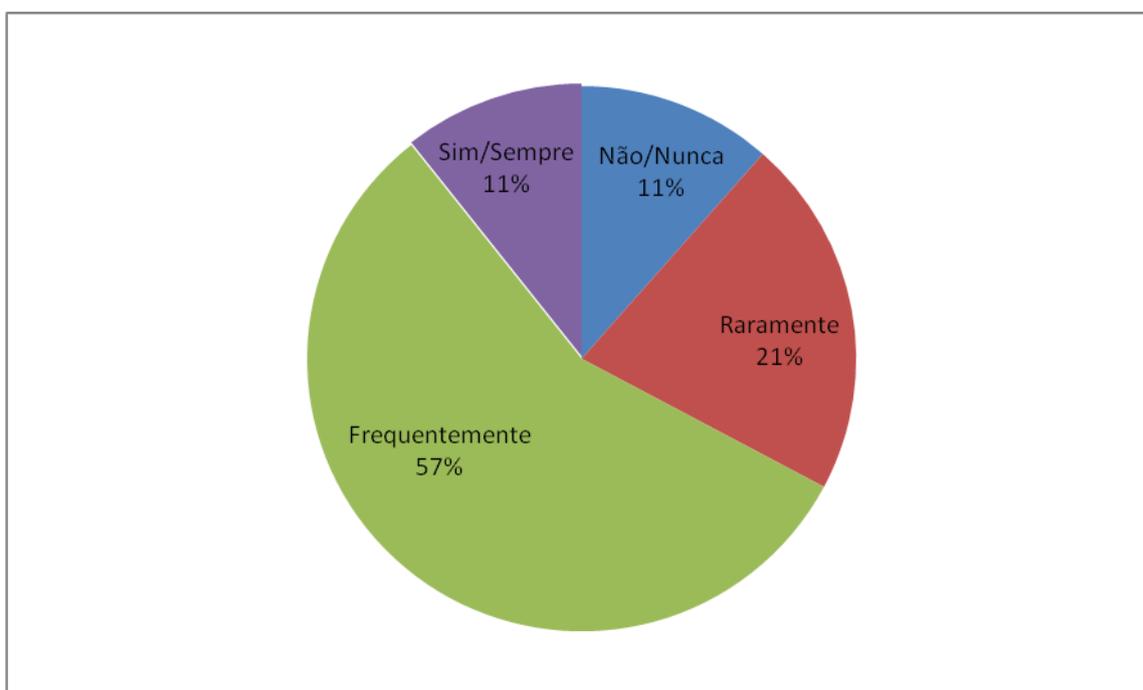
Ao apregoar garantias de trabalho digno, os direitos humanos remetem à importância para o melhor desempenho do trabalhador, quando esse tem condições de manter uma vida digna. Assim, apresenta-se um dado extremamente importante porquanto demonstra que a sociedade atendida não respaldaria as lutas por melhorias a serem buscadas por parte dos profissionais da educação. Obteve-se neste questionamento como resposta sim/sempe 46%, frequentemente 26%, raramente com 14% e não/nunca ficou também com 14%.

Tabela 25 - Eu assumo a responsabilidade na minha escola para garantir que outras pessoas não discriminem e que eles se comportem de maneira a promover a segurança e o bem estar da minha comunidade escolar (art. 1 e 29).

	Número de Respondentes	Percentual
Não/Nunca	14	11%
Raramente	26	21%
Frequentemente	69	57%
Sim/Sempre	13	11%

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado aos alunos.

Gráfico 25 - Eu assumo a responsabilidade na minha escola para garantir que outras pessoas não discriminem e que eles se comportem de maneira a promover a segurança e o bem estar da minha comunidade escolar (art. 1 e 29).



Fonte: O autor.

Não basta a existência da cidadania. Assim, faz-se necessário que essa seja uma cidadania ativa, de modo que o sujeito não se torne um mero recipiendário de

direitos e deveres, mas principalmente, seja o garantidor deles. Os dados apresentados demonstram que raramente, com 57% dos respondentes, assumem a responsabilidade na escola para garantir que outras pessoas não discriminem e que eles se comportem de maneira a promover a segurança e o bem-estar da sua comunidade escolar, enquanto 21% optaram por raramente e houve um empate com 11% pelo sim/sempre e não/nunca.

4.2 CATEGORIA 02 – ENTREVISTA COM OS GESTORES DAS ESCOLAS

A categoria apresentada a seguir, tem como fonte de informações as entrevistas realizadas com os gestores das escolas pesquisadas conforme apêndice B.

Quanto aos questionamentos sobre a caracterização da violência no entendimento dos gestores escolares, estes responde que ela é caracterizada como atos que transgridam as regras; Como uma agressividade dirigida; Onde não há brigas; Onde inexistente o diálogo; Uma agressão tanto física como moral contra outro e uma falta de tolerância com as pessoas.

Na opinião dos respondentes, um ambiente pacífico é um ambiente onde as regras são seguidas; Onde há respeito e diálogo; Onde o ambiente é harmonioso e há espaço para o diálogo; Onde não há brigas, onde existe o diálogo, e responderam mais um dos questionados, onde ocorram a ordem e a tranquilidade.

Apenas um dos respondentes afirma que o ambiente escolar é violento, enquanto dos demais obtivemos as seguintes respostas: Não. Geralmente as regras são observadas; Em alguns momentos sim, em outros não. Em alguns momentos alunos e professores conseguem dialogar e chegar a um consenso; Em alguns momentos sim, alguns alunos não têm tolerância com as situações e com os colegas; Não, apenas alguns casos de desobediência, ou seja, o não cumprimento de ordens.

As respostas obtidas, na sua maioria, foram de que já foram identificados vários casos reiterados de violência por um mesmo aluno, sendo citados muitos fatores, entre os quais os respondentes citam as famílias e, praticamente todos atribuem a violência ao uso de drogas. A influência de amigos também aparece como fator predominante, e os gestores acreditam que o ambiente familiar também

pesa muito para que aconteça, sendo apontada a agressividade dentro da própria casa e, depois, vêm os amigos que os gestores também acreditam influenciar para que aconteça. Apenas um gestor afirmou não ocorrer atos reiterados de violência na sua escola.

Os questionados citam as palestras com os pais e alunos como ação desempenhada por todas as escolas, em seguida mencionam debates internos sobre o regimento da escola, a construção coletiva de um projeto prevendo ações mitigadoras e também, o envolvimento do Conselho Escolar nas orientações das ações.

Os gestores foram unânimes em responder que o regimento foi elaborado com a efetiva participação de toda a comunidade escolar, direção, professores, a APP e os pais.

Sobre o conhecimento do regimento, três gestores assinalam que os alunos e responsáveis têm conhecimento do regimento da escola e mencionam que isso ocorreu por meio do Projeto Escola da Paz como viabilizador disso. Um dos gestores afirma que esses não têm conhecimento pelo fato de não participarem das reuniões. E um gestor acredita que nem todos conhecem o regimento.

As respostas dos dois gestores nos leva ao entendimento de que as ações mitigadoras não estão logrando êxito, pois caso contrário, todos teriam o conhecimento, uma vez que se tratam das ações norteadoras dos cotidiano da escola.

Três dos gestores entrevistados adotam como procedimento chamar os pais para conversarem e que também contam com o apoio do CRAS, CAPS, e afirmam também, contar com o conselho tutelar. Todos responderam trabalhar em consenso com os pais.

As respostas fora de que a mídia influencia sim, visto que os alunos aprendem muito com os jogos online, com a televisão e o superfaturamento dos órgãos de imprensa. A televisão funciona como uma projeção. E acreditam que jogos eletrônicos violentos influenciam, principalmente quando não são monitorados pelos pais. Citam novamente as drogas, as más companhias e a falta de um projeto de vida na família. Abordam que a negligência familiar também conta muito para a disseminação da violência. Neste quesito, todos foram unânimes em afirmam ter conhecimento sobre os Direitos Humanos, seus conceitos e sua aplicabilidade na vida e ambiente escolar. Todos respondem que sim, são adotadas ações e

garantidos os Direitos Humanos. As repostas foram que, de maneira geral, a comunidade, sempre que solicitada, participa apoiando e sugerindo ações de gestão da escola.

Os respondentes afirmam que as ações de educação para a cidadania são as palestras, as reuniões e projetos educacionais desenvolvidos nas escolas.

Sobre a possibilidade de a escola contar com o apoio de outros órgãos para a realização de ações de educação social para cidadania Todos os respondentes afirmam que a escola conta com apoio de outros órgãos.

Todos os respondentes dizem que os órgãos de proteção de direitos, preservação da ordem pública e assistência social, não estão presentes na vida escolar de forma proativa, somente quando acontece algo e presença desses é solicitada.

Quando questionados se as ações disciplinares adotadas, em face as infrações constatadas, têm a participação dos menores e seus responsáveis de forma a garantir-lhes o seu pleno direito de defesa Todos respondem sim, que as ações disciplinares adotadas, em face às infrações constatadas, têm a participação dos menores e seus responsáveis.

Quando questionados se existem espaço para a cultura da paz e cidadania na sua escola e como estes se apresentam três gestores dizem que sim, que estão construindo espaços com a comunidade escolar, através do Conselho Escolar, atividades escolares que valorizem a cidadania na escola. Um gestor responde que existe e que estão tentando realizar um trabalho em conjunto com a comunidade escolar para maior valorização da cidadania e da cultura da paz em todos os trabalhos planejados e realizados na escola. Este gestor acredita que precisamos estar sempre almejando um futuro melhor, onde o ser humano seja sempre o centro da educação. Outro gestor acredita que a constituição do Conselho Escolar facilitou, pois, tornou-se possível desenvolver projetos que valorizem e resgatem a cultura, a paz e a cidadania que a muito se perdeu.

4.3 CATEGORIA 03 – RELATÓRIO DE REGISTROS DE OCORRÊNCIAS ENVOLVENDO MENORES

Como pode ser observado no Apêndice D, foram coletados os dados, sobre as ocorrências envolvendo menores constantes no COPOM/15ºBPM, de Janeiro de

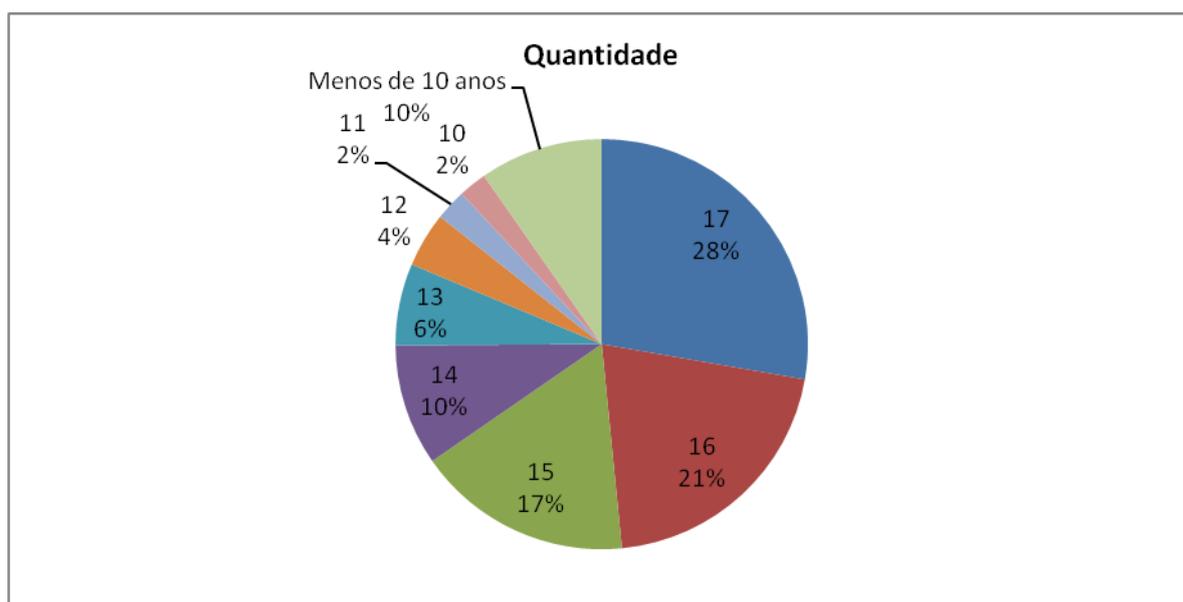
até Junho de 2014. O número expressivo de registros de violência nos mostra a necessidade de criação de espaços da paz nas escolas, conforme os dados apresentados no quadro a seguir:

Quadro 03 - Idade e número de registros de violência por menores

Idade	Quantidades
17	365
16	272
15	222
14	126
13	85
12	57
11	32
10	29
Menos de 10 anos	127

Fonte: Registros obtidos junto ao 15º batalhão da polícia militar de Santa Catarina

Gráfico 26 – Idade e número de registros de violência por menores



Fonte: O autor

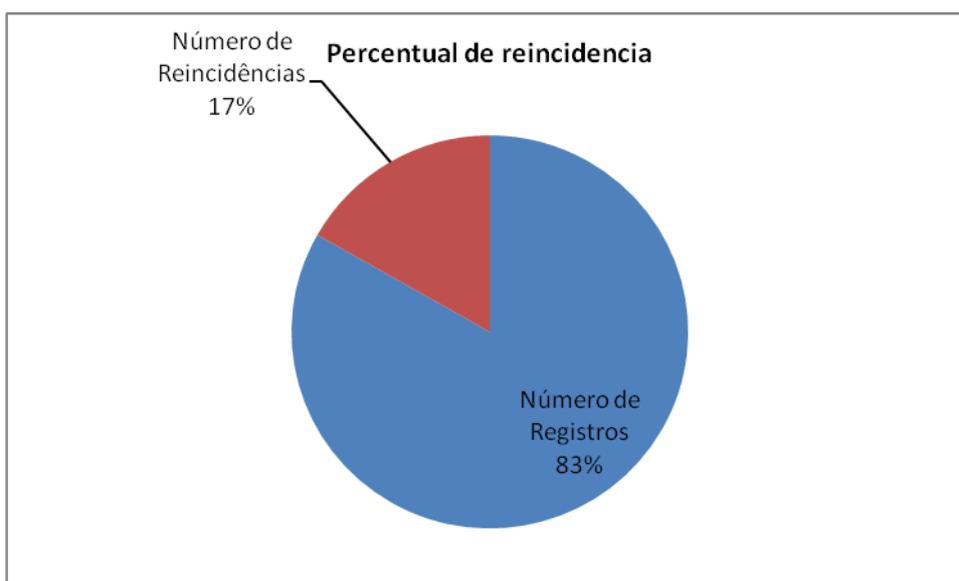
Percebe-se nos dados demonstrados no gráfico, que a quantidade de atos de violência envolvendo menores é maior dos 15 aos 17 anos, somando um total de 66%, seguido por menores com 14 anos, representando 10%, e 6% foi o percentual dos menores com 13 anos e, com menos de 10 anos, ficaram os demais registros.

Quadro 04 - Número de registros e número de reincidência

Número de Registros	Número de Reincidências
1317	266

Fonte: COPOM/15ºBPM

Gráfico 27 - Número de registros e número de reincidência.



Fonte: O autor

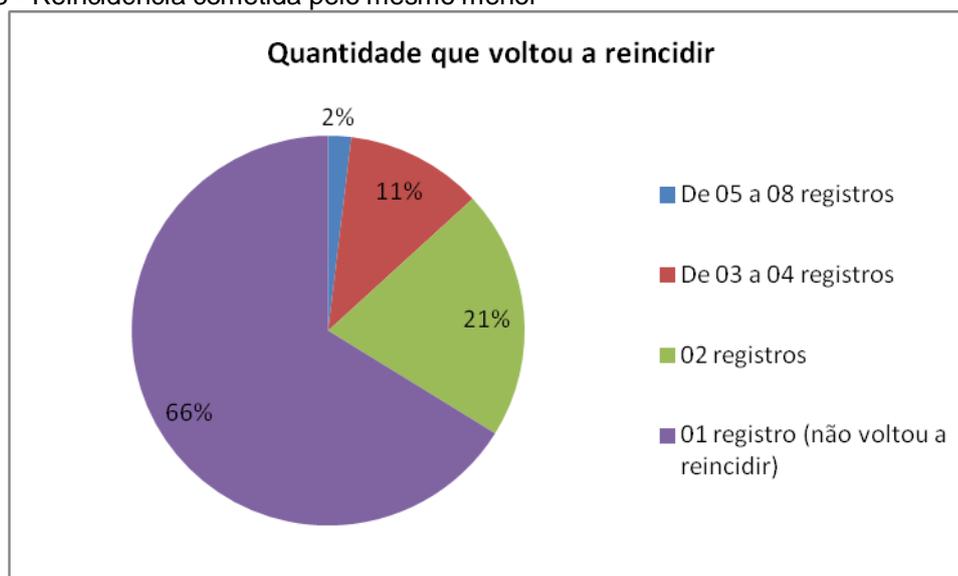
Considerando o número de registros apresentados acima, observa-se de forma igual, o elevado número de reincidência, o que contradiz a entrevista dos gestores, quando dois afirmam não possuir casos reiterados de violência cometidos por um mesmo aluno ou grupo de alunos. Um percentual de 17% é considerado elevado em se tratando de menores.

Quadro 05 - Reincidência cometida pelo mesmo menor

Número Registros	Quantidade que voltou a reincidir
De 05 a 08 registros	05
De 03 a 04 registros	30
02 registros	55
01 registro (não voltou a reincidir)	176

Fonte: COPOM/15ºBPM

Gráfico 28 - Reincidência cometida pelo mesmo menor



Fonte: O autor

Os dados aqui apresentados são preocupantes, pois apenas 66% não voltaram a reincidir, enquanto 34% estão novamente envolvidos com registros. Observa-se que 2 %, ou seja, 05 menores foram reincidentes entre 05 a 08 vezes, e 30 registros são de 03 a 04 reincidências do mesmo menor.

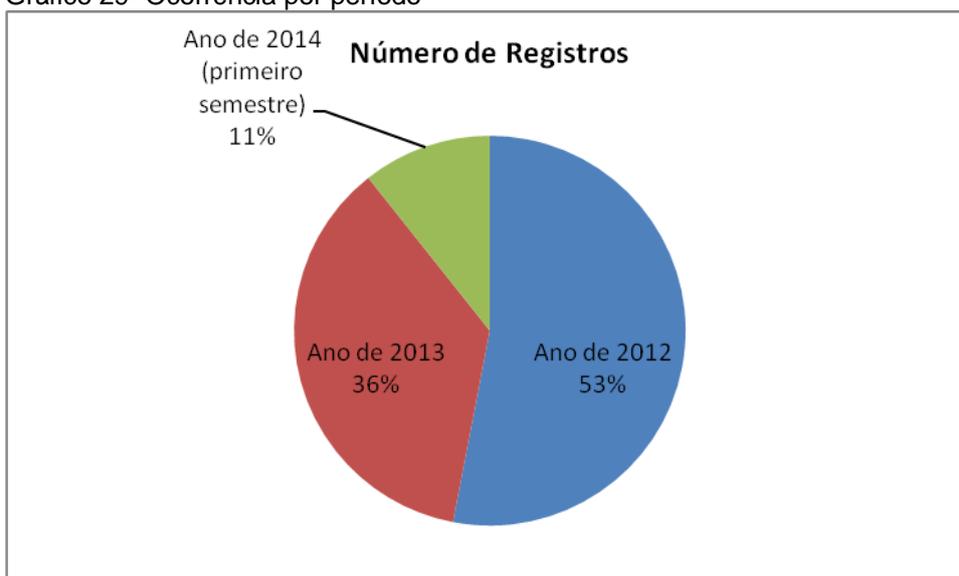
Certamente são dados alarmantes e, novamente aqui, cruzando com as informações dos gestores da escola, percebe-se que dois deles não têm conhecimentos desses números e que as ações mitigadoras da violência adotadas na escola e pelo poder público, já reduziram, se comparadas ao número de registros do ano de 2012, que serão apresentados a seguir, embora ainda não sejam suficientes para inibir a reincidência.

Quadro 06 - Ocorrência por período

Ano	Número de Registros
Ano de 2012	698
Ano de 2013	479
Ano de 2014 (primeiro semestre)	140

Fonte: COPOM/15ºBPM

Gráfico 29- Ocorrência por período



Fonte: O autor

4.4 CATEGORIA 04 – PERSPECTIVA DAS INFRAÇÕES DISCIPLINARES

A presente categoria buscou investigar junto às escolas como é feito o controle das infrações disciplinares, se todas são registradas e se houve redução das infrações em 2012/2013 e de 2014 até o momento, bem como o motivo dessa redução. A pesquisa abrangeu 34 escolas do município de Caçador, SC, sendo que seis destas não responderam.

Apresenta-se a seguir uma síntese das informações obtidas com a aplicação do questionário.

Quadro 07 – Infrações disciplinares

Identificação da Escola	Registro de infrações disciplinares	Registradas	Redução 2012/2013	Redução 2014 até o momento
EEB DANTE MOSCONI	Livro ata	Ocorrências mais graves.	Sim	Sim
EEB DOM ORLANDO DOTTI	Não Respondeu	Não Respondeu	Não Respondeu	Não Respondeu
EEB DR. JOÃO SANTO DAMO	Livro ata	Ocorrências mais graves	Não	Não
EEB DR. NAYA GONZAGA SAMPAIO	Livro ata	Todas	Sim	Sim
EEB PAULO SCHIEFLER	Livro ata e ficha individual	Todas	Sim	Não
EEB THOMAS	Livro ata	Ocorrências	Não	Sim

PADILHA		mais graves		
EEB GRACIOSA COPETI PAREIRA	Não Respondeu	Não Respondeu	Não Respondeu	Não Respondeu
EEB PROF. DOMINGOS DA COSTA FRANCO	Não Respondeu	Não Respondeu	Não Respondeu	Não Respondeu
EMEB ALCIDES TOMBINI	Livro ata	Todas	Sim	Sim
EMEB CASTELHANO	Livro ata	Ocorrências mais graves	Não tem infrações graves	Não tem infrações graves
EMEB DR. ULISSES GUIMARÃES	Livro ata	Ocorrências mais graves	Pequena redução	Pequena redução
EMEB HENRIQUE JULIO BERGER	Livro ata	Ocorrências mais graves	Sim	Sim
EMEB HILDA GRANEMANN DE SOUZA – CAIC	Livro ata e ficha individual	Todas	Sim	Sim
EMEB IRMÃO VENANCIO JOSE	Livro ata	Todas	Sim	Sim
EMEB MORADA DO SOL	Livro ata	Todas	Não	Não
EMEB Nº Sª SALETE	Livro ata	Todas	Sim.	Sim
EMEB Pe JOSE CHAMOT	Não Respondeu	Não Respondeu	Não Respondeu	Não Respondeu
EMEB PIERINA SANTIN PERRET	Livro ata	Ocorrências mais graves	Sim	Sim
EMEB MARIA LUIZA BARBOSA	Livro ata	Todas	Não	Sim
EMEB TABAJARA	Livro ata	Ocorrências mais graves	Sim	Sim
EMEB VEREDA DOS TREVOS	Livro ata	Todas	Sim	Sim
EMEB WAL SIN NUNES GARCIA	Livro ata	Todas que possivelmente ocorrerão	Sem infrações	Sem infrações
EEB WANDA KRIEGER GOMES	Não Respondeu	Não Respondeu	Não Respondeu	Não Respondeu
EMEB ESPERANÇA	Livro ata	Sem infrações	Ocorrências desconhecidas , pois a equipe pedagógica não é a mesma	Sem infrações
CENTRO EDUCACIONAL SANTOS ANJOS	Livro ata	Ocorrências mais graves	Não aumentou nem diminuiu	Não aumentou nem diminuiu
COLÉGIO CENECISTA MARCOS OLSEN	Livro ata	Todas	Não aumentou nem diminuiu	Não aumentou nem diminuiu

COLÉGIO DE APLICAÇÃO UNIARP	Ficha individual	Todas	Sim - raramente ocorreram	Sim - raramente ocorrem
EBI CENTRO DE EDUCAÇÃO LTDA – ADVENTISTA	Não Respondeu	Não Respondeu	Não Respondeu	Não Respondeu
ESCOLA PRIMEIROS PASSOS	Não Respondeu	Não Respondeu	Não Respondeu	Não Respondeu
ESCOLA ABC DO CRESCER	Livro ata e livro do Conselho de Classe	Todas	Sim	Nenhuma ocorrência até o momento
ESCOLA PEQUENO APRENDIZ	Agenda escolar	Todas	Sim - raramente ocorreram	Nenhuma ocorrência até o momento
COLÉGIO SÃO FRANCISCO DE SALES	Não Respondeu	Não Respondeu	Não Respondeu	Não Respondeu

Fonte: Questionário

A seguir são apresentadas de forma descritiva algumas considerações a cerca do primeiro questionamento que trata do controle e do registro das infrações:

As infrações disciplinares mais graves são registradas no livro ata. Primeiramente, uma advertência oral, depois escrita e se precisar PM e Conselho Tutelar.

O controle das infrações é feito através de registro no livro ata de ocorrências e na ficha individual de acompanhamento de cada aluno.

A mesma escola segue respondendo: No início de cada ano letivo, é trabalhado com todos os alunos as normas da escola que estão contidas no Regimento Escolar; na primeira reunião de pais do ano, também essas regras são discutidas. No início de cada Agenda Escolar dos alunos também constam as regras disciplinares. Portanto, todos os pais e alunos estão cientes dos direitos e deveres escolares.

No Regimento Escolar, o artigo sobre penalidades destaca:

Art.52º

a) A infração de qualquer dos deveres e a transgressão das proibições sujeitam o aluno, conforme a gravidade da falta ou infrações às seguintes penalidades:

- advertência oral;
- advertência escrita e comunicada aos pais;
- afastamento temporário de determinada(s) aula(s);
- afastamento temporário da sala de aula;
- encaminhamento ao Conselho Tutelar;
- transferência consensual.

b) O aluno excluído da sala de aula por conduta inconveniente será encaminhado à Direção, que aplicará as sanções previstas nas três primeiras alíneas acima descritas, e não retornará para a sala de aula, realizando tarefas pré-determinadas.

c) Considerada a gravidade da infração, poderão ser ultrapassadas uma ou mais etapas previstas, ouvido o Conselho Tutelar.

d) O caminho para a transferência compulsória será utilizado como medida extrema, uma vez esgotados os recursos pedagógicos.

e) As sanções aplicadas aos alunos serão comunicadas aos pais.

§ 1º - Na apuração das penalidades de que trata o artigo anterior, serão ouvidas todas as partes envolvidas, na falta ou infração, sendo o aluno assistido pelos pais ou responsável durante o processo de advertência.

§ 2º - O aluno que sofrer as penalidades previstas nos “c” e “d”, ao retornar às atividades escolares deverá apresentar todas as atividades desenvolvidas na escola durante o período de suspensão.

§ 3º - As penalidades sofridas pelo aluno durante um ano letivo não serão computadas no seguinte para efeito de continuidades.

§ 4º - As medidas disciplinares aplicadas ao corpo discente não serão registradas em seu histórico escolar.

Informamos que na escola há um Livro de Ocorrências de Alunos, no qual são registradas todas as ocorrências disciplinares e infracionais.

“Para todo e qualquer ato de indisciplina dos alunos, os mesmos são encaminhados à direção, onde na primeira vez, conversamos e explicamos os motivos da advertência verbal e aconselhamos para que o ato não se repita mais. Na segunda vez da mesma ocorrência, é realizado o registro em ata e os pais e/ou responsáveis do aluno (a) são chamados a comparecer à escola para esclarecermos

o ocorrido. Com isso, tais problemas são resolvidos de maneira positiva, pois os pais ficam cientes do problema e também de sua responsabilidade como pais em relação à educação e a disciplina de seu filho na escola e fora dela. Lembrando que a escola, não possui um índice significativo de problemas deste tipo, em virtude de ser uma instituição pequena, localizada numa área rural e com pais participativos, o que influencia em muito no contexto escolar.”

A resposta de uma das escolas foi de que a clientela é de Educação Infantil ao 5º ano, portanto o índice de atos de falta de disciplina é pequeno. “Até o momento, todas as ações disciplinares que acontecem em nossa escola são registradas. Primeiramente, conversamos com o aluno que cometeu o ato e se não resolver, chamamos a família. Até o momento, não houve nenhum caso que não tenha sido resolvido entre escola e família.”

Já em outra escola, o controle das informações disciplinares ocorre mediante cadernos específicos de anotações de alunos por série. Cada turma tem seu caderno onde ficam anotados todos os registros disciplinares e devidas advertências e decisões tomadas com cada um. “Também, a cada vez que recebemos um pai, ou que mandamos chamar o mesmo, é feita uma ata, que é assinada por todos os presentes e de acordo com a gravidade, fazemos atas e assinaturas no caderno com os alunos também. Os pais e responsáveis são notificados através de agenda escolar sobre os procedimentos disciplinares tomados conforme consta no regimento interno da unidade.”

Nessa mesma escola, as infrações disciplinares ocorridas tais como gazetear aula, brigas, falta de respeito e responsabilidades em realização às tarefas e trabalhos, são registradas no portfólio do aluno, lavrada ata de acordo com o ocorrido e a assinatura dos presentes é notificadas e chama-se os pais na unidade. “Quando não temos retorno do convite da presença dos pais na escola, passamos a fazer visitas individuais em suas casas, lavrando atas e conversando com os responsáveis sobre as medidas adotadas e o comportamento dos alunos.”

Temos também em outra escola, o controle das Infrações disciplinares que são feitas da seguinte forma:

“1º- Quando for a indisciplina de forma mais branda, será conversado com o aluno orientando-o a melhorar seu comportamento.

2º- Quando for indisciplina grave, será registrado em ata, onde o aluno, professor e direção assinarão o documento, ocorrendo orientação a este educando. E os pais serão comunicados dos fatos.

3º- Se ocorrer uma reincidência, será registrado pela segunda vez em ata e os pais ou responsáveis serão chamados para junto com a direção escolar resolver o problema.

4º- Se ocorrer novamente uma reincidência, a família será chamada novamente para juntos resolvermos os problemas.

5º- Se mesmo assim, o aluno continuar burlando as normas de comportamento, a Escola levará o caso ao Conselho Tutelar, para onde será encaminhado o aluno juntamente com os pais para que se tente resolver o problema.”

Obteve-se também de outra escola, a informação de que as infrações disciplinares são resolvidas através de conversas com os educando, pais, professores, equipe pedagógica e direção. Conversas que são registradas em atas que são devidamente assinadas por todos os envolvidos. Somente em casos mais graves são acionados outros órgãos, tais como Conselho Tutelar e CRAS, para que sejam tomadas as devidas providências.

Duas das escolas pesquisadas, em que pese ser difícil acreditar, respondem que “Em nossa Unidade Escolar, até a presente data, não existem registros de infrações disciplinares. E uma delas contextualiza da seguinte forma: “Nós temos o privilégio de trabalhar com a idade que favorece a formação de bons hábitos, que é da Educação Infantil ao 5º ano, e o grupo é pequeno, 140 alunos. É norma da Escola e faz parte da sua filosofia nunca deixar a criança sozinha. São sempre acompanhados pelo professor e/ou auxiliar. Quando necessário, usamos o diálogo como meio para resolver as dificuldades de disciplina que aparecem.”

Cabe destacar que as escolas mais interessadas em responder o levantamento para contribuição com o projeto Escola da Paz foram as municipais.

A violência na escola continua constante, portanto, ainda se tem muito trabalho a ser feito, para a garantia dos direitos humanos. Percebe-se pelas respostas, que a violência nas escolas continua constante no seu cotidiano. Das 34 pesquisadas, apenas em três impera um ambiente pacífico. Quando questionadas sobre a redução das infrações e os motivos, as escolas se posicionaram da seguinte forma:

“Houve redução entre 2012/2013 por própria cobrança e persistência da escola. Já em 2014, reduziram ainda mais as infrações, devido a palestras com os pais.

“Não, em 2012/2013, as infrações aumentaram e em 2014 aumentaram mais ainda, mesmo com projetos, palestras e o PROERD.”

“Houve redução em 2012/2013, pelas palestras realizadas com os pais, parcerias com o Conselho Tutelar, PROERD etc. Já em 2014, a redução foi ainda maior pelo acompanhamento de cada aluno.

“Houve redução em 2012/2013, através de palestras com os pais/alunos e PROERD. Já em 2014, aumentou um pouco a violência entre os alunos fora da escola, mas sempre buscando e acompanhando os jovens com o PROERD e vários projetos, como o de sexualidade, buscando conversar e orientar.”

“Não houve redução das ocorrências em 2012/2013, e em 2014 diminuíram significativamente as ocorrências graves, mas a falta de respeito de alunos com professores é constante, sendo sempre realizado PROERD e palestras para melhoria.”

“Até pouco tempo atrás, havia um grande número de ocorrências na escola (indisciplina, brigas, falta de estudo, desinteresse, problemas com cigarro, e até drogas); porém, podemos relatar a mudança que houve após aplicação do Projeto Escola da Paz, desenvolvido pela PM, através de palestras e apoio de demais entidades (CREAS, CRAS, Secretaria de Educação, CAPs AD, Conselho Tutelar e a polícia).”

Está relacionado abaixo, o que mudou com a intervenção do Projeto segundo as escolas:

- Maior participação da família, na escola;
- Mudança de comportamento dos alunos;
- Não ocorreram mais situações de brigas e violência nas dependências da escola;
- Em alguns casos, os alunos que não condiziam com o ambiente escolar e foram solicitadas transferência consensual, e nas salas de aula houve melhora no convívio e o aprendizado;
- Professores mais tranquilos para atuar em sala de aula, sem a interferência daqueles alunos que só queriam tumultuar sem se preocupar com sua aprendizagem;
- As famílias percebendo que têm deveres perante a escola, na educação dos seus filhos, estão mais presentes, participando e acompanhando o desenvolvimento da aprendizagem na escola.”

“Houve redução das infrações devido às palestras de conscientização; aplicação das penalidades previstas no Projeto Político Pedagógico e a presença de um vigilante na escola durante o período de aula.”

“Sim, houve redução de 2012/2013 e de 2014 até o momento, a partir da melhor presença da escola na vida do aluno, das palestras e, principalmente, do PROERD.”

“Observamos que houve redução das infrações neste ano de 2014. Atribuímos essa redução às reuniões e conversas com as famílias colocando qual a função da família e também os direitos e deveres do aluno. Devido à diminuição da reprovação, também diminuiu a distorção série – idade, e com isso os alunos apresentam melhor integração entre eles, interesse pelo estudo, seguindo as regras e isto trouxe mais tranquilidade e respeito entre a comunidade escolar.

“Não temos presenciado diminuição com relação à redução das infrações. Temos sim, presenciado o aumento considerado devido à falta de comprometimento dos familiares, bem como a indisciplina em sala de aula e nos arredores, tendo que ser acionada a polícia por diversas vezes no final da aula. E durante a aula, muitas

vezes temos que intervir diante da violência por parte de alguns alunos, sendo que os pais ou responsáveis são chamados na escola e dificilmente vêm, e quando assim o fazem, relatam não saber o que fazer com seus filhos.”

“Sim, devido alguns trabalhos feitos na escola, como palestras com pais/alunos e PROERD.”

“Houve redução nos casos de infrações nos últimos três anos, pois a distorção série - idade diminuiu e foram realizadas várias campanhas de prevenção, tais como: PROERD, Paz, *Bullying*. E a escola está sempre atenta a pequenos incidentes que poderiam se agravar. A escola procura sempre esclarecer as consequências dos atos para os pais e educandos.”

“Em 2012/2013, houve uma redução pela parceria com o PROERD, e em 2014 reduziu mais ainda, por causa do PROERD e de reuniões/palestras com os pais.”

“Como são poucas as Infrações, não dá para perceber nem aumento nem redução, porém os alunos do 5º ano de 2012 e 2013 participaram do PROERD e se notou maior consciência e alegria em relação à vida saudável.”

“Sim, principalmente, no que diz respeito às agressões via internet. O motivo seria o diálogo entre escola e família.”

“Houve redução de 2012/2013, pelo fato da implantação do Conselho de Classe na Escola. Em 2014, não houve nenhuma ocorrência devido à presença do PROERD na escola e do acompanhamento dos pais na vida do aluno.”

“Nunca teve nenhuma ocorrência grave, como brigas, uso de armas etc. A escola trabalha com os valores morais dos alunos e o PROERD ajuda mais ainda.”

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização do estudo teórico e por meio dos dados obtidos na pesquisa, podemos concluir que os espaços de paz e cidadania, com base nos Direitos Humanos para a garantia da dignidade humana nas escolas, são praticamente inexistentes ou começam a surgir de forma muito tímida, o que confirma as afirmações feitas no início deste estudo, quanto ao tema ainda ser relativamente novo no Brasil.

A pesquisa teórica sobre os princípios fundadores dos Direitos Humanos, e os saberes necessários para a prática pedagógica em Direitos Humanos na educação apontou que as iniciativas, visando à garantia dos Direitos Humanos, ainda estão restritas aos documentos norteadores das ações pedagógicas e a vagos discursos, como se pôde observar na pesquisa com os gestores, em que as respostas foram superficiais, deixando transparecer que estes têm pouco conhecimento, principalmente sobre os índices de violência e reincidência envolvendo menores, e cujos dados estatísticos mostram-se contrários a visão destes gestores.

Quanto à análise realizada sobre as normatizações internacionais e nacionais atinentes à Educação em Direitos Humanos desde 1948 depois de proclamada a declaração é que os direitos humanos passaram a serem entendidos como universais e novos documentos foram surgindo, documentos estes que foram apresentados e comentados no segunda capítulo desta pesquisa.

Os aspectos sociológicos da violência e como se expressa na escola foi tratado no terceiro capítulo, observou-se que a violência instaurou-se nas escolas como um fenômeno crescente e presente; algumas escolas apresentam violências permanentes e outras apenas ocasionais como levantado na entrevista com os gestores. A violência física segundo a própria UNESCO é a que mais atinge todos os grupos de vítimas, seguindo da violência contra a propriedade. E para combatê-la é necessário buscar primordialmente suas raízes, que conforme tratado neste estudo se encontra além dos limites da escola, pois quando lidamos com violência lidamos com uma interseção de elementos.

Um ponto relevante na pesquisa é aquele que mostra que existem muitas opções a serem exploradas por parte da sociedade enquanto organizada na forma da lei, com o objetivo de obter melhoras para a garantia da educação através do emprego dos mecanismos para defesa dos direitos transindividuais.

Observa-se também a necessidade da manutenção de uma observação constante no sentido de avaliar a escola enquanto agente da construção da cidadania ativa, entretanto, deve se ressaltar que tal mister não está afeto unicamente a gestão escolar e sim à participação de toda a comunidade escolar, pelo que mais do que nunca deve se utilizar os mecanismos legais existentes para buscar a participação em especial dos pais e responsáveis pelos alunos de forma voluntária ou compulsória.

A pesquisa apontou que existem sim, espaços para a cultura da paz nas escolas, mas existe também, a necessidade premente de implantá-los, sendo urgente fazer cumprir o que preconiza a lei, principalmente, na Declaração dos Direitos Humanos. Porém existência de espaços de paz nas escolas obrigatoriamente passa por uma tomada de consciência global da comunidade escolar a quem caberá a adoção das ações extraescolares no sentido da mitigação da violência através da implantação de uma cultura da PAZ.

Quanto ao papel da Educação Básica no desenvolvimento da cultura da Paz, deve-se cumprir o ordenamento jurídico assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e a LDB já apresenta um marco legal expresso e consistente ao estabelecer a vinculação entre conceitos afetos aos direitos humanos e a educação. A entrevista com os gestores das escolas aponta a possibilidade da construção de um projeto coletivo e democrático em busca da cultura da paz, alguns iniciativas foram apresentadas, e faz-se necessários, pois os programas implantados trazem resultados positivos conforme mencionado pelos gestores, porém relatam que falta um maior envolvimento dos órgãos de proteção dos direitos humanos, que estes se fazem presentes somente quando solicitados.

Contata-se, portanto que existe uma necessidade inequívoca de que os órgãos afetos a educação social passem a apoiar direta e indiretamente a escola, no sentido de auxiliá-la disciplinarmente ou interdisciplinarmente com ações que lhe estendam a sua ação educativa para a abrangência da ação educativa para a

formação de cidadãos comprometidos com a sociedade, os direitos humanos e a paz.

Ao final dos trabalhos restou a certeza de que muito deve ser feito para mitigar os problemas que diariamente constatamos, sejam eles afetos a um ato disciplinar, ou seja, eles afetos a um ato de violência, mas dentro desta constatação paira a certeza absoluta de que em face ao referencial teórico não é impossível alcançar o desejável, mas para tanto existe a necessidade da continuidade do trabalho junto a comunidade escolar que elucide suas dúvidas e que auxilie na construção democrática dos seus caminhos.

De outro norte cabe destacar que a efetividade dos Direitos Fundamentais exige que o Estado atue com ações que tenham como foco efetivar a árdua tarefa de solucionar e garantir o mínimo existencial. E, mais que a necessidade primaz de se elaborar uma filosofia social, política e econômica, é fazer acontecer em tempo mínimo, para que não permaneça apenas no idealismo, e sim ocorra a verdadeira evolução através de realização prática.

Finalizando, engana-se quem vislumbra que o único responsável pelos direitos humanos deva ser o Estado. O Estado pode restringir ou desencorajar seus abusos, mas não os isentar do poder que exercem. É importante lembrar que três são os poderes que respondem por essa nação. Assim sendo, é passível da responsabilidade o Poder Executivo, o Poder Legislativo e o Poder Judiciário pelos problemas que violam a estabilidade social, ferindo também os Direitos Humanos, mesmo por que, uma vez que autônomos e harmoniosos entre si, estes poderes podem construir, estudar possibilidades e criar alternativas que possibilitem ao homem ter vigente a sua dignidade e suas garantias fundamentais.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ABRAMOVAY, Miriam e CASTRO, Mary G. **Caleidoscópio das Violências nas Escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006.
- ABMP. **Justiça pela qualidade na educação**. São Paulo: Saraiva 2013.
- ADORNO, Sérgio. **Crime, justiça penal e desigualdade jurídica**: as mortes que se contam no tribunal do júri. 1194. In: Revista USP, Dossiê Judiciário, n.21, 1994.
- ANDRADE, Lédio Rosa de. Juiz nega indenização para adolescente barrada em baile de SC. 2002. Disponível em:< http://www.conjur.com.br/2002-jul-16/juiz_critica_inutilidade_conceitos_alta_sociedade>. Acesso em:11 jan. 2013.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira; AQUINO, Julio Groppa. **Os Direitos Humanos na sala de aula**: a ética como tema transversal. São Paulo: Ed. Moderna, 2001.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1987.
- _____. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo, Perspectiva, 1992.
- _____. **O que é política?** Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1998.
- _____. **Sobre a violência**. Tradução de André de Macedo Duarte (feita em 1970). São Paulo, Civilização Brasileira, 2009.
- _____. **Da violência**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1985, p.16.
- BARBOSA, Fernanda Loiola. Disciplina e indisciplina na escola: compreender o passado para transformar o presente. In: BRITO, Clovisn(Org.). **Indisciplina Escolar**: antigo problema, novas discussões. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- SIMON, Ingrid. O conceito de indisciplina a partir da autoridade. In: BRITO, Clovisn(Org.). **Indisciplina Escolar**: antigo problema, novas discussões. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- BARBOSA, Eduardo F. **Instrumentos de Coleta de Dados em Pesquisa**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 1999.
- BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos. 2000. São Paulo. Disponível em www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm. Acesso em 20 jan. 2014.
- BISKER, Jayme; RAMOS, Maria Beatriz Breves. **No risco da violência**: reflexões psicológicas sobre agressividade. Rio de Janeiro: Mauad X: 2006.

BLASIUS, L.; ASINELLI-LUZ, A. **Violências**: das percepções às ações protetivas. In: 9º Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2009.

Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3., 2009, Curitiba. Anais... Curitiba: PUC, 629, 2009. p. 11402-11412. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1994_1908.pdf>. Acesso em 22 mar. de 2014.

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

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] Republica Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal.

_____. Ministério da Saúde. **Direitos Humanos e violência Intrafamiliar**. Secretaria de Políticas de Saúde para agentes comunitários e violência intrafamiliar: informações e orientações para agentes comunitários de saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. PCNs: **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1997.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2006. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

_____. **Relatório Nacional da Execução da Meta 2**: um diagnóstico da investigação de homicídios no país. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2012. 84 p. il.

BRITO, Antonio José Guimarães. **Etnicidade, alteridade e tolerância**. In:

COLAÇO, Thais Luzia. **Elementos de Antropologia Jurídica**. São José: Conceito Editorial, 2008. p. 41-57.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos**: desafios para a formação de professores. Novamérica, n. 78, p 36-39, 1998.

_____. e outros. **Escola e Violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. **Direitos Humanos na Formação de Professores/as**. Trabalho apresentado no X ENDIPE. Rio de Janeiro: Maio, 2000a, p. 1-13.

_____. **Direitos Humanos, Violência e Cotidiano Escolar**. In:

CANDAU (org.), **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Vozes, 2000b.

_____. **Educação em Direitos Humanos no Brasil: realidades e perspectivas.** In: CANDAU, V. e SACAVINO, S (org.). Educar em Direitos Humanos, Construir Democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000 c, p. 72-99.

_____. **Crianças e adolescentes face aos direitos econômicos, sociais e culturais.** In: Revista Dêagá, (Fundação Bento Rubião), n. 1, Rio de Janeiro, 2000d, p. 8-11.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. pp. 219-29

CASTILHO, Ricardo. **Direitos Humanos.** 2. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2012.

CAYGILL, H. **Dicionário Kant.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol. 16, número 002. Universidade do Minho Braga, Portugal, p. 221-236.

CICV – Comitê Internacional Geneve. **Direitos Humanos: Uma perspectiva interdisciplinar e transversal.**

CLAUDE, Richard Pierre. **Direito à educação e educação para os direitos humanos.** Sur, Rev. int. direitos humanos. vol.2, n.2, São Paulo: 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1806-64452005000100003&script=sci_arttext. Acesso em: 20 fev. 2014.

COMPARATO, Fábio Konder. **Fundamento dos Direitos Humanos.** Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/comparato/comparato_fundamentos_dos_dh.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania.** São Paulo: Moderna, 2004.

_____. et al. **Jovens Lideranças Comunitárias e Direitos Humanos.** Brasília: Editora Imprensa Oficial, 2004.

_____. **Direitos humanos, exclusão social e educação para o humanismo.** In: Direitos Humanos, Pobreza e Exclusão. Orgs: Cecília Pinto Pires, Ivete Kell, Paulo Albuquerque e Sólón Viola. São Leopoldo: ADUNISINOS, 2000.

_____. **Direitos humanos: histórico, conceito e classificação.** In: SECRETARIA DA JUSTIÇA E DA DEFESA DA CIDADANIA; COMISSÃO DE JUSTIÇA E PAZ DE SÃO PAULO; IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. Acesso ao tema da cidadania. São Paulo: 1996. p. 3-5. Leia mais: <http://jus.com.br/artigos/7126/aids-e-discriminacao/4#ixzz3Wx6zmrFa>.

DE SORDI, José Osvaldo. **Elaboração de pesquisa científica.** São Paulo: Saraiva, 2013.

DISKIN, Lia. **Vamos ubuntar.** Brasília: UNESCO, Fundação Vale, Fundação Palo Athenas, 2008.

DUDH - DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Direitos Humanos**: documentos internacionais. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying**: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. São Paulo: Artmed, 2005.

FEILITZEN, Cecília Von CARLSSON, Ulla (Orgs.) **A Criança e a Mídia**: Imagem, Educação, Participação. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2002.

FÓRUM Brasileiro de Segurança Pública. Anuário Brasileiro de Segurança Pública. 2013. Disponível em: <<http://www2.forumseguranca.org.br/novo/produtos/anuario-brasileiro-de-seguranca-publica/7a-edicao>>. Acesso em: fev. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). 2005. **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez.

FROMM, Erich. **Anatomia da destrutividade humana**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

Gil, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GROSSMAN, Dave; DEGAETANO, Glória. **Stop Teaching Our Kids To kill**. California: Harmony, 1999.

GROSSMAN, Dave. **On killing**. New York: Open Road Media, 2014. Disponível em: <http://www.killology.com/print/print_trainedtokill.htm>. Acesso em: 08 out. 2014.

GUERRA, Sidney. **Direitos humanos & cidadania**. São Paulo: Atlas, 2012.

GUIMARÃES, A.M. **A dinâmica da violência escolar**: Conflito e ambiguidade. Campinas: Autores Associados, 1996.

GUIMARÃES, M.R. **Educação para a paz**: sentidos e dilemas. Caixas do Sul: Educs, 2005.

HAHN, Paulo (org.). **Direitos Fundamentais**: desafios e perspectivas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2010.

HERNANDEZ, Matheus de Carvalho. **Os direitos humanos como temática global e a soberania no sistema internacional pós-Guerra Fria**. Marília, 2010.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**: ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil. Tradução: Rosina D'Angina. Editora Martin Claret: São Paulo, 2009.

HÖFFE, Otfried. **Justiça Política**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas do Registro Civil**, v.39, 2012. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Registro_Civil/2012/comentarios.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de; MILANI, Feizi M. (org). **Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003.

LÜDKE, MENGA. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

KONZEN, Afonso Armando et al. **Pela Justiça na Educação**. Brasília: MEC. FUNDESCOLA, 2000.

MACHADO, N. J. **Cidadania e Educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

MALISKA, Marcos Augusto. **Educação, Constituição e Democracia**. In: SOUZA NETO, Cláudio Pereira de; SARMENTO, Daniel. Direitos Sociais: Fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie. 2ª tiragem. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2010, p.789/800.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, Elza da Silva. **Agressividade no contexto escolar e o papel do supervisor educacional**. 2011. 43 p. Monografia (Especialização em Administração e Supervisão Escolar) – Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2011.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MEDEIROS, Magno. Cultura Midiática, Cultura da Violência e Cidadania <http://dx.doi.org/10.5216/cei.v4i1/2.23504>. **Comunicação & Informação**, [S.l.], v. 4, n. 1/2, p. 33-44, mai. 2013. ISSN 1415-5842. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/ci/article/view/23504>>. Acesso em: 10 Jan. 2015.

MÉNDEZ, Emilio García. **Origem, Sentido e Futuro dos Direitos Humanos: Reflexões Para Uma Nova Agenda**. SUR – revista internacional de direitos humanos. Ano 1. Número 1. Edição em Português, 1º Semestre, 2004.

MINAYO, M. C. S; SOUZA, E. R. **É possível prevenir a violência?** Reflexões a partir do campo da saúde pública. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81231999000100002>. Acesso em dez. 2013.

MOREIRA, Herivelto, CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia científica para o professor pesquisador** – 2. ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008

NACIONES UNIDAS. **Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz**. 1999. Disponível em:

<<http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/53/243>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

NICOLET, Claude. **L'idée républicaine en France**. Paris: Gallimard, 1982.

O'DONNELL, G. & SCHMITTER, P. 1988. **Transições do regime autoritário: primeiras conclusões**. São Paulo: Vértice.

OLIVEIRA, I. A. A questão ética frente às diferenças: a problemática da ética da diferença e da exclusão social: um olhar dusseliano. In: **Inclusão compartilhando saberes**. Petrópolis:Rio de Janeiro:Vozes, 2006.

OLIVEIRA, Maria. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ONU Brasil. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://www.onu.org.br>>. Acesso em: 05 jan. 2013.

ORTEGA, Rosario; Del Rey, Rosario. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Brasília, Ed. Unesco, 2002

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

PESCAROLO, Joyce K. **Sobre a cultura da paz. 2013**. Disponível em: <<http://www.naoviolenca.org.br/sobre-pratique-a-paz.htm>> Acesso em: 06 maio 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos**. São Paulo: Lua Nova, 1997.

SECRETARIA NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS DO MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Direitos humanos no cotidiano**. 2. Ed. Brasília. Ministério da Justiça, Secretaria do Estado de Direitos Humanos, 2001.

SILVA, Nelson Pedro. **Ética, indisciplina e violência nas escolas**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SILVA, Magno Medeiros da. Teoria das Violência, Mídia e Direitos Humanos. 2001. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/dh/br/go/goias/teorias_da_violencia_midia_e_dh.html>. Acesso em 12 fev. 2014.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: USP, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. **Violências e dilemas do controle social nas sociedades da "modernidade tardia"**. São Paulo Perspec, São Paulo , v. 18, n. 1, Mar. 2004.

TAVARES DOS-SANTOS JV, Machado EM. **Violência, juventude e reconstrução dos laços sociais**. Rev. bras. psicoter. 2010; 12(2-3):238-251.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. IN: **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

RAYO, José Tuvilla. **Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

UNICEF. **O bê-á-bá da intolerância e da discriminação**. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_02.pdf>. Acesso em: 10 maio de 2014.

UNESCO. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). 2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>. Acesso em 05 set. de 2013.

VILHENA, J; MAIA, M.C.V.M. **Agressividade e violência: reflexões acerca do comportamento antissocial e sua inscrição na cultura contemporânea**. Revista Mal-estar e Subjetividade, Fortaleza, v. II, n. 2, p. 27-58, set. 2002.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2013**. Brasília 2013. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2013/mapa2013_homicidios_juventude.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2013.

WERNECK, Nisia. **Tecendo o amanhã: pela justiça na educação**. Brasília: MEC. FUNDESCOLA, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Prezado(a) Aluno(a). Este questionário que você está sendo convidado a responder faz parte da pesquisa intitulada: **Espaços de paz e cidadania com base nos direitos humanos para a garantia da dignidade humana na educação**. Esta pesquisa tem caráter estritamente acadêmico/científico (dissertação) para o curso de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Durante todas as etapas desta pesquisa sua identidade será tratada de forma sigilosa. Agradecemos sua colaboração.

Opções de Resposta:

- 1- Não/Nunca
- 2- Raramente
- 3- Frequentemente
- 4- Sim/Sempre

Questões:

1. Minha escola é um lugar onde os alunos estão seguros e protegidos (art. 3 e 5)
2. Todos os alunos recebem igual informação e incentivo sobre oportunidades acadêmicas e de carreira (art. 2)
3. Os membros da comunidade escolar não são discriminados por causa de suas escolhas de estilo de vida, tais como a maneira de vestir, sua relação com determinadas pessoas e atividades fora da escola. (art. 2 e 16)
4. Minha escola oferece igualdade de acesso, recursos, atividades e horários (possibilidade de ajustes de horários, se for o caso) para todos os indivíduos. (art. 2 e 7)
5. Membros da minha comunidade escolar rejeitam qualquer ação, ou materiais verbais na escola que é discriminatório ou pejorativo (Art. 2, 3, 7, 28 e 29).
6. Quando alguém humilha ou viola os direitos de outra pessoa, o infrator é ajudado a entender e a aprender a mudar o seu comportamento. (Art. 26)
7. Os membros da minha comunidade escolar se preocupam com o meu pleno desenvolvimento humano e acadêmico, e tentam ajudar quando eu tenho uma necessidade (art. 3, 22, 26 e 29).
8. Quando surgem conflitos, tentamos resolvê-los por meio de meios não violentos e cooperativos. (art. 3,28)
9. Políticas e procedimentos institucionais são adotados quando ocorrem queixas de assédio ou discriminação. (art. 3 e 7)

10. Em assuntos relacionados com a disciplina (incluindo suspensão e expulsão), todas as pessoas têm a garantia de um tratamento justo e imparcial, por meio de um processo que lhe permita sua ampla defesa na determinação de sua culpa e da atribuição de punição (art. 6, 7, 8, 9 e 10).
11. Ninguém na nossa escola é submetido a tratamento degradante ou punição. (art.5)
12. Alguém acusado de fazer errado é presumido inocente até que se prove o contrário. (Art. 11).
13. Meu espaço pessoal e os bens são respeitados (art. 12 e 17).
14. Minha comunidade escolar recebe estudantes, professores, administradores e funcionários de diversas origens e culturas, incluindo pessoas que não nasceram no Brasil. (art. 2, 6, 13, 14 e 15)
15. Eu tenho a liberdade de expressar minhas crenças e ideias (política, religiosa, cultural, ou outras), sem medo de discriminação. (art. 19)
16. Membros da minha escola podem produzir e divulgar publicações, sem medo de censura ou punição, desde que estas não atentem contra os direitos dos outros. (art. 19)
17. Diversas vozes e perspectivas (por exemplo, os de gênero, raça/etnia, ideológicos) são representadas em curso, livros, montagens, bibliotecas, bibliotecas e sala de aula (art.2, 19 e 27)
18. Eu tenho a oportunidade de expressar a minha cultura por meio da música, arte e forma literária. (art. 19, 27 e 28).
19. Os membros da minha escola têm oportunidade de participar (individualmente e por meio de associações) nos processos de tomada de decisão democrática para desenvolver políticas escolares e regras (art. 20, 21 e 23)
20. Os membros da minha escola têm o direito de formar associações dentro da escola para defender seus direitos ou os direitos de terceiros. (art. 19, 20 e 23)
21. Os membros da minha escola encorajam uns aos outros a aprender sobre os problemas sociais e globais relacionadas com a justiça, ecologia, pobreza e paz (preambulo e art. 26 e 29)
22. Os membros da minha escola encorajam uns aos outros para organizar e tomar medidas para resolver os problemas sociais e globais relacionados com a justiça, ecologia, pobreza e paz. (preambulo e art. 20 e 29)
23. Membros da minha comunidade escolar são capazes de descansar / recesso tempo suficiente durante o dia na escola e trabalhar em horários razoáveis, em condições justas de trabalho (art. 23 e 24)
24. Os funcionários da minha escola são pagos o suficiente para ter um padrão de vida adequado para a saúde e o bem-estar, incluindo alojamento, alimentação, serviços

sociais necessários e segurança de desemprego, doença e velhice) de si mesmos e suas famílias (art. 22 e 25)

25. Eu assumo a responsabilidade na minha escola para garantir que outras pessoas não discriminem e que eles se comportem de maneira a promover a segurança e o bem-estar da minha comunidade escolar (art. 1 e 29)

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS GESTORES DAS ESCOLAS

Formação profissional:

- Ensino Superior
- Pós-Graduação
- Mestrado
- Doutorado

Função: _____

Tempo na Função: _____

1. Como você conceitua violência?
2. Em sua opinião, o que você considera como um ambiente pacífico?
3. Você considera o seu ambiente escolar como violento? Justifique sua resposta?
4. Na sua escola já foram identificados casos reiterados de violência cometidos por um mesmo aluno ou grupo de alunos? E na sua percepção o que leva a esses fatos?
5. Quais são as ações mitigadoras da violência adotadas na sua escola?
6. O regimento da sua escola foi elaborado com a participação de pais, alunos, professores e outros membros da comunidade escolar?
7. Todos os alunos e seus responsáveis têm conhecimento do regimento, não restando dúvidas para eles sobre seus direitos e obrigações?
8. Qual o seu procedimento adotado em identificando um caso de violência cometido por aluno na sua escola?

9. Você acredita que a mídia exerce influência nos atos violentos desses alunos? Como você classificaria esses níveis? Na sua concepção existem outros fatores motivadores?
10. Você tem conhecimento sobre os Direitos Humanos, seus conceitos e sua aplicabilidade na vida e ambiente escolar?
11. No seu ambiente escolar, são adotadas ações que venham garantir os direitos humanos de todos os membros dessa comunidade?
12. Em sua opinião, a comunidade, de forma geral, participa efetivamente apoiando e sugerindo as ações de gestão da escola?
13. Como ocorrem as ações de educação para a cidadania no seu ambiente escolar?
14. A sua escola conta com o apoio de outros órgãos para a realização de ações de educação social para cidadania?
15. Os órgãos de proteção de direitos, preservação da ordem pública e assistência social, estão presentes na vida escolar de forma proativa? Justifique por meio de quais ações?
16. As ações disciplinares adotadas em face as infrações constatadas têm a participação dos menores e seus responsáveis de forma a garantir-lhes o seu pleno direito de defesa?
17. Você acredita que existe espaço para a cultura da paz e cidadania na sua escola? Como estes se apresentam?

APÊNDICE C – PROERD - ESCOLA DA PAZ E PROTETORES DA PAZ

Prezados senhores, por meio deste instrumento solicitamos a sua colaboração para com os Programas: PROERD - PROJETO ESCOLA DA PAZ E PROTETORES DA PAZ desenvolvido pela Polícia Militar, bem como as palestras ministradas pelo Sr. Ten. Cel. Julio Cesar Pozo da Fonseca, com alunos, pais e professores, tendo a finalidade da ordem escolar, com ênfase no Regimento Interno de cada Unidade Escolar, garantindo assim, os direitos e deveres de cada integrante da comunidade, segue os questionamentos abaixo:

Questionário:

1. Como é feito o controle das infrações disciplinares? Todas são registradas?
2. Houve redução das infrações de 2012/2013 e de 2014 até o momento? Qual seria o motivo dessa redução?

APÊNDICE D – LEVANTAMENTO DAS OCORRÊNCIAS POLICIAIS MILITARES REGISTRADAS NO COPOM/15ºBPM, ENVOLVENDO MENORES NO PERÍODO DE JAN DE 2012 A

Id envolvido	Idade	Ocorrência	Situação	Ano
1	17	97332	outros	2013
2	17	100904	agente	2013
3	11	93067	agente	2012
4	15	92226	outros	2012
5	16	104594	agente	2013
6	17	104740	outros	2013
7	17	95401	agente	2012
8	16	93400	outros	2012
9	15	279280318	vitima	2014
10	17	99247	vitima	2013
11	6	89386	outros	2012
12	17	102067	agente	2013
13	15	96313	agente	2012
14	8	92914	vitima	2012
15	15	101862	agente	2013
16	11	101903	vitima	2013
17	17	105264	agente	2014
18	17	93446	vitima	2012
19	14	106133	vitima	2014
20	14	102028	outros	2013
21	14	92287	agente	2012
22	17	104432	outros	2013
23	15	103883	agente	2013
24	17	97518	agente	2013
25	17	92127	agente	2012
26	16	90947	vitima	2012
27	17	93056	agente	2012
28	17	97631	agente	2013
29	17	92962	agente	2012
30	16	91044	desaparecido	2012
31	15	97631	agente	2013
32	1	98915	vitima	2013
33	14	92801	outros	2012
34	13	102211	agente	2013
35	16	89463	vitima	2012
36	17	94637	agente	2012
37	17	104756	agente	2013

38	16	101481	agente	2013
39	15	102742	agente	2013
40	17	105210	outros	2014
41	16	100256	solicitante	2013
42	15	98334	vitima	2013
43	17	90367	outros	2012
44	17	97052	agente	2012
45	17	105643	outros	2014
46	15	105510	outros	2014
47	15	101572	agente	2013
48	15	100117	agente	2013
49	14	100400	outros	2013
50	14	91402	agente	2012
51	15	92455	outros	2012
52	16	95863	agente	2012
53	6	91503	vitima	2012
54	17	102471	solicitante	2013
55	17	104402	outros	2013
56	17	106086	condutor	2014
57	13	89661	agente	2012
58	13	103772	agente	2013
59	17	96235	outros	2012
60	17	95809	agente	2012
61	17	95979	outros	2012
62	17	98823	agente	2013
63	17	100836	agente	2013
64	17	102798	agente	2013
65	16	95701	agente	2012
66	17	100477	agente	2013
67	17	94957	vitima	2012
68	16	93594	agente	2012
69	16	95125	agente	2012
70	16	95333	outros	2012
71	17	96914	agente	2012
72	14	101166	outros	2013
73	15	103735	agente	2013
74	17	88920	agente	2012
75	17	90577	agente	2012
76	17	95824	agente	2012
77	10	100790	agente	2013
78	13	95838	vitima	2012
79	15	98449	outros	2013
80	14	104246	agente	2013
81	14	90677	outros	2012
82	6	92161	vitima	2012

83	16	90457	outros	2012
84	16	89899	agente	2012
85	16	94618	outros	2012
86	13	104034	testemunha	2013
87	15	92900	vitima	2012
88	16	95731	solicitante	2012
89	17	98308	vitima	2013
90	12	89942	agente	2012
91	12	94486	agente	2012
92	13	100341	outros	2013
93	12	102676	agente	2013
94	12	103551	agente	2013
95	13	104637	agente	2013
96	14	106971	outros	2014
97	16	104486	outros	2013
98	17	104547	solicitante	2013
99	16	104034	vitima	2013
100	10	104308	outros	2013
101	15	93047	testemunha	2012
102	15	91045	vitima	2012
103	17	91115	solicitante	2012
104	16	95173	agente	2012
105	15	91251	agente	2012
106	16	92691	agente	2012
107	17	91123	vitima	2012
108	16	103140	agente	2013
109	17	103070	agente	2013
110	16	93727	agente	2012
111	17	103693	agente	2013
112	16	95573	agente	2012
113	17	99669	agente	2013
114	12	95546	agente	2012
115	15	102598	agente	2013
116	3	93876	vitima	2012
117	15	95612	agente	2012
118	14	95546	agente	2012
119	13	91115	agente	2012
120	6	104830	vitima	2013
121	13	89516	outros	2012
122	12	98131	outros	2013
123	17	94296	agente	2012
124	15	105401	vitima	2014
125	17	98587	agente	2013
126	14	98512	vitima	2013
127	12	106404	vitima	2014

128	13	101137	outros	2013
129	14	88558	outros	2012
130	16	91266	outros	2012
131	17	95134	agente	2012
132	16	90479	vitima	2012
133	17	100438	solicitante	2013
134	13	102413	vitima	2013
135	16	104063	agente	2013
136	15	91123	testemunha	2012
137	16	93725	vitima	2012
138	12	89690	vitima	2012
139	14	102878	agente	2013
140	14	97243	solicitante	2012
141	16	104441	vitima	2013
142	16	103726	vitima	2013
143	17	106936	outros	2014
144	15	89354	vitima	2012
145	16	98449	outros	2013
146	16	95722	vitima	2012
147	17	105693	solicitante	2014
148	17	102192	testemunha	2013
149	17	99458	vitima	2013
150	16	100268	solicitante	2013
151	17	102513	vitima	2013
152	15	99816	agente	2013
153	16	104063	agente	2013
154	17	91915	vitima	2012
155	10	94464	vitima	2012
156	17	94379	outros	2012
157	14	95546	agente	2012
158	12	95939	vitima	2012
159	16	89215	outros	2012
160	16	89516	outros	2012
161	15	98591	outros	2013
162	16	95246	vitima	2012
163	15	94402	outros	2012
164	16	105755	vitima	2014
165	12	92503	agente	2012
166	17		vitima	2012
167	15	98378	vitima	2013
168	17	95834	vitima	2012
169	15	90079	agente	2012
170	13	104246	agente	2013
171	3	102358	vitima	2013
172	3	102120	vitima	2013

173	14	92130	vitima	2012
174	16	90745	agente	2012
175	17	100250	agente	2013
176	17	102448	vitima	2013
177	16	97207	vitima	2012
178	15	96497	solicitante	2012
179	16	90303	vitima	2012
180	17	100521	agente	2013
181	15	90343	outros	2012
182	16	99132	vitima	2013
183	5	89793	outros	2012
184	14	91252	outros	2012
185	13	106714	outros	2014
186	14	93994	vitima	2012
187	15	94322	testemunha	2012
188	15	103555	vitima	2013
189	17	91055	vitima	2012
190	17	92010	vitima	2012
191	16	101437	vitima	2013
192	8	93379	outros	2012
193	17	95812	vitima	2012
194	17	90584	vitima	2012
195	14	101926	agente	2013
196	16	96053	outros	2012
197	16	98121	agente	2013
198	17	95515	agente	2012
199	17	95547	agente	2012
200	17	90267	testemunha	2012
201	9	95715	outros	2012
202	17	92197	agente	2012
203	17	93437	agente	2012
204	17	94343	agente	2012
205	17	96914	agente	2012
206	17	89323	agente	2012
207	17		agente	2013
208	17		vitima	2013
209	17	104258	testemunha	2013
210	16	92497	vitima	2012
211	12	89305	agente	2012
212	15	93111	agente	2012
213	14	95832	agente	2012
214	15	104304	agente	2013
215	15	104862	desaparecido	2013
216	15	104063	agente	2013
217	17	88966	vitima	2012

218	15	98939	outros	2013
219	17	94351	vitima	2012
220	17	89595	vitima	2012
221	16	90640	agente	2012
222	3	89377	vitima	2012
223	16	89669	solicitante	2012
224	15	93727	vitima	2012
225	12	106986	agente	2014
226	15		condutor	2013
227	16	104356	agente	2013
228	14	97195	agente	2012
229	17	99127	agente	2013
230	16	92033	vitima	2012
231	17	91352	agente	2012
232	17	90153	agente	2012
233	6	104110	outros	2013
234	14	102704	agente	2013
235	12	97586	vitima	2013
236	17	103772	agente	2013
237	17	105172	outros	2014
238	15	99465	testemunha	2013
239	15	106494	agente	2014
240	16	102563	vitima	2013
241	16	95854	agente	2012
242	13	88838	agente	2012
243	12	92914	vitima	2012
244	11	106212	vitima	2014
245	17	93437	agente	2012
246	17	91251	testemunha	2012
247	12	100533	vitima	2013
248	17	90088	agente	2012
249	16	101143	outros	2013
250	16	99669	agente	2013
251	16	91251	vitima	2012
252	17	104740	outros	2013
253	14	92943	agente	2012
254	15	91304	agente	2012
255	14	95254	solicitante	2012
256	17	106678	agente	2014
257	14	106444	agente	2014
258	15	104471	agente	2013
259	16	93107	outros	2012
260	17	95923	outros	2012
261	17		agente	2013
262	15	99052	agente	2013

263	17	91223	agente	2012
264	10	392	agente	2013
265	14	94628	agente	2012
266	17	95171	solicitante	2012
267	16	91575	vitima	2012
268	17	95597	vitima	2012
269	16	100121	agente	2013
270	16	101676	agente	2013
271	16	102158	solicitante	2013
272	17	106873	agente	2014
273	17	100772	vitima	2013
274	17	106528	vitima	2014
275	17	97631	agente	2013
276	10	106710	outros	2014
277	16	105670	testemunha	2014
278	10	2067	agente	2013
279	14	90136	vitima	2012
280	15	94085	outros	2012
281	15	103772	agente	2013
282	17	95836	vitima	2012
283	15	105172	outros	2014
284	15	95056	outros	2012
285	17	105108	agente	2014
286	16	106133	agente	2014
287	17	94234	vitima	2012
288	12	91908	agente	2012
289	17	90463	vitima	2012
290	15	106404	outros	2014
291	16	91602	solicitante	2012
292	17	91722	agente	2012
293	16	89170	agente	2012
294	13	100195	outros	2013
295	12	96513	vitima	2012
296	14	94924	vitima	2012
297	15	99474	vitima	2013
298	16	106332	vitima	2014
299	17	95196	solicitante	2012
300	17	91656	outros	2012
301	15	105110	agente	2014
302	17	93718	vitima	2012
303	14	100790	solicitante	2013
304	1	95490	vitima	2012
305	16	103526	vitima	2013
306	17	91250	agente	2012
307	17	92691	agente	2012

308	17	98222	vitima	2013
309	12	106536	vitima	2014
310	15	99816	agente	2013
311	16	103134	agente	2013
312	17	94421	outros	2012
313	17	95248	vitima	2012
314	17	96241	agente	2012
315	17	102067	agente	2013
316	17	104028	agente	2013
317	16	97967	agente	2013
318	16	97974	agente	2013
319	17	103285	agente	2013
320	14	94296	agente	2012
321	17	91269	agente	2012
322	16	93978	agente	2012
323	13	90409	agente	2012
324	16	91676	agente	2012
325	16	91718	agente	2012
326	16	91468	vitima	2012
327	14	89170	agente	2012
328	14	91481	solicitante	2012
329	16	101379	testemunha	2013
330	17	104362	agente	2013
331	15	96313	agente	2012
332	14	95824	agente	2012
333	14	95490	vitima	2012
334	17	92573	solicitante	2012
335	17	101018	agente	2013
336	2	91244	vitima	2012
337	1	90191	vitima	2012
338	15	105389	vitima	2014
339	16	99003	agente	2013
340	17	106800	agente	2014
341	15	94003	agente	2012
342	12	106813	agente	2014
343	17	101109	outros	2013
344	14	100089	outros	2013
345	16	91701	outros	2012
346	16	94302	agente	2012
347	16	94304	agente	2012
348	17	102857	agente	2013
349	15	106915	agente	2014
350	16	101255	agente	2013
351	14	89615	outros	2012
352	16	105226	outros	2014

353	8	97085	vitima	2012
354	6	95417	vitima	2012
355	15	91668	outros	2012
356	16	100874	vitima	2013
357	3	103083	vitima	2013
358	12	101290	agente	2013
359	9	103969	vitima	2013
360	17	98398	agente	2013
361	11	97809	vitima	2013
362	12	92503	agente	2012
363	17	92125	agente	2012
364	17	102170	vitima	2013
365	11	102832	agente	2013
366	17	94070	vitima	2012
367	11	105248	vitima	2014
368	6	89230	outros	2012
369	15	93545	outros	2012
370	10	97586	testemunha	2013
371	16	97309	outros	2013
372	16	105936	outros	2014
373	15	100489	agente	2013
374	13	88666	agente	2012
375	14	89269	agente	2012
376	14	90108	agente	2012
377	14	92528	agente	2012
378	14	93084	agente	2012
379	15	102250	agente	2013
380	15	104201	outros	2013
381	17	106800	agente	2014
382	15	95701	agente	2012
383	13	88808	vitima	2012
384	16	101906	agente	2013
385	16	90706	agente	2012
386	16	91434	solicitante	2012
387	17	99977	agente	2013
388	17	102609	agente	2013
389	13	100746	vitima	2013
390	17	95951	agente	2012
391	17	97520	agente	2013
392	15	96862	outros	2012
393	17	96862	outros	2012
394	17	104608	agente	2013
395	13	106820	vitima	2014
396	16	89567	vitima	2012
397	15	89799	vitima	2012

398	17	95333	outros	2012
399	17	100678	agente	2013
400	17	95397	vitima	2012
401	15	106634	agente	2014
402	12	104080	desaparecido	2013
403	9	93850	outros	2012
404	17	103881	agente	2013
405	16	106133	agente	2014
406	15	91089	vitima	2012
407	15	91763	agente	2012
408	14	92033	agente	2012
409	15	93132	outros	2012
410	13	91323	vitima	2012
411	14	104355	vitima	2013
412	11	94970	vitima	2012
413	13	103010	vitima	2013
414	16	99045	outros	2013
415	16	95249	agente	2012
416	1	103610	vitima	2013
417	17	99313	agente	2013
418	17	99325	agente	2013
419	17	99349	agente	2013
420	14	95148	agente	2012
421	1	97932	vitima	2013
422	6	98911	vitima	2013
423	17	104356	agente	2013
424	7	95539	vitima	2012
425	5	98911	vitima	2013
426	15	104335	agente	2013
427	8	95745	vitima	2012
428	2	101627	vitima	2013
429	16	90153	agente	2012
430	13	97352	agente	2013
431	13	92490	vitima	2012
432	12	93056	agente	2012
433	17	94490	vitima	2012
434	17	96024	solicitante	2012
435	17	91198	vitima	2012
436	5	88538	vitima	2012
437	11	96178	vitima	2012
438	5	102310	vitima	2013
439	16	101862	agente	2013
440	17	102588	agente	2013
441	15	106800	agente	2014
442	17	99669	agente	2013

443	17	93894	agente	2012
444	17	92535	agente	2012
445	17	91282	condutor	2012
446	15	105890	outros	2014
447	17	97549	vitima	2013
448	15	93894	agente	2012
449	17	92187	vitima	2012
450	17	95226	vitima	2012
451	17	95705	vitima	2012
452	16	93268	agente	2012
453	16	93295	agente	2012
454	16	94413	agente	2012
455	13	93067	agente	2012
456	16	98265	agente	2013
457	16	103833	agente	2013
458	16	103834	agente	2013
459	16	103373	agente	2013
460	15	92097	vitima	2012
461	17	102760	agente	2013
462	1	103513	vitima	2013
463	17	88551	agente	2012
464	17	90482	agente	2012
465	17	95773	agente	2012
466	17	96235	outros	2012
467	15	95547	agente	2012
468	17	96914	agente	2012
469	15	96028	solicitante	2012
470	10	100734	vitima	2013
471	16	104356	agente	2013
472	17	100686	vitima	2013
473	17	89726	agente	2012
474	17	93071	condutor	2012
475	17	95653	condutor	2012
476	15	106800	agente	2014
477	17	90351	outros	2012
478	15	91275	vitima	2012
479	12	95020	testemunha	2012
480	12	92503	agente	2012
481	15	100191	agente	2013
482	17	102751	vitima	2013
483	17	102978	outros	2013
484	15	98684	vitima	2013
485	17	91989	agente	2012
486	14	94628	agente	2012
487	14	88650	agente	2012

488	14	88666	agente	2012
489	14	88671	agente	2012
490	15	98470	agente	2013
491	13	96167	agente	2012
492	15	104028	agente	2013
493	8	93332	vitima	2012
494	16	89814	vitima	2012
495	17	88760	vitima	2012
496	4	103513	vitima	2013
497	16	100782	agente	2013
498	17	92402	solicitante	2012
499	10	92052	vitima	2012
500	15	90745	vitima	2012
501	15	90338	vitima	2012
502	17	92041	solicitante	2012
503	16	102269	solicitante	2013
504	15	89170	agente	2012
505	17	93268	agente	2012
506	17	95833	agente	2012
507	17	96754	agente	2012
508	17	93295	agente	2012
509	16	94322	agente	2012
510	8	91908	agente	2012
511	12	97195	vitima	2012
512	16	104362	agente	2013
513	15	95488	agente	2012
514	15	94316	outros	2012
515	6	95354	vitima	2012
516	9	98911	vitima	2013
517	13	91059	vitima	2012
518	5	92947	vitima	2012
519	15	94628	agente	2012
520	15	93298	agente	2012
521	16	94277	agente	2012
522	16	88997	agente	2012
523	13	100117	agente	2013
524	14	101420	testemunha	2013
525	11	104468	vitima	2013
526	15	101427	outros	2013
527	13	101926	agente	2013
528	1	95572	vitima	2012
529	15	103192	desaparecido	2013
530	15	88966	vitima	2012
531	12	105437	outros	2014
532	17	94827	testemunha	2012

533	1	89053	vitima	2012
534	17	89086	agente	2012
535	15	101420	vitima	2013
536	17	92033	vitima	2012
537	16	98501	agente	2013
538	15	93477	agente	2012
539	16	105452	agente	2014
540	16	90014	vitima	2012
541	10	90230	vitima	2012
542	15	99774	outros	2013
543	15	104498	outros	2013
544	16	98906	agente	2013
545	17	98870	agente	2013
546	17	91519	agente	2012
547	16	91763	agente	2012
548	17	92742	agente	2012
549	15	93978	agente	2012
550	14	89048	agente	2012
551	17	92222	agente	2012
552	17	93090	testemunha	2012
553	16	94211	condutor	2012
554	16	104278	agente	2013
555	17	106783	vitima	2014
556	13	89297	outros	2012
557	15	105248	vitima	2014
558	16	98547	solicitante	2013
559	17	94831	testemunha	2012
560	15	93341	outros	2012
561	16	101172	vitima	2013
562	16	101958	vitima	2013
563	15	93354	condutor	2012
564	16	100391	agente	2013
565	14	94059	vitima	2012
566	15	106107	agente	2014
567	1	93379	vitima	2012
568	16	100643	agente	2013
569	16	104258	vitima	2013
570	16	104605	outros	2013
571	16	105894	agente	2014
572	6	92732	vitima	2012
573	4	89599	vitima	2012
574	13	103812	agente	2013
575	13	104169	vitima	2013
576	16	93089	agente	2012
577	5	96761	vitima	2012

578	16	106631	vitima	2014
579	9	89305	agente	2012
580	9	94249	outros	2012
581	8	89166	vitima	2012
582	9	89825	agente	2012
583	10	102773	agente	2013
584	9	92907	agente	2012
585	11	102961	agente	2013
586	5	91397	outros	2012
587	13	105870	vitima	2014
588	13	96781	agente	2012
589	8	96644	vitima	2012
590	8	96645	vitima	2012
591	17	89947	vitima	2012
592	14	88873	vitima	2012
593	11	96550	outros	2012
594	17	93106	agente	2012
595	16	102760	agente	2013
596	14	106689	vitima	2014
597	16	100643	agente	2013
598	15	88716	agente	2012
599	16	101469	agente	2013
600	11	103610	vitima	2013
601	15	96862	outros	2012
602	14	94837	vitima	2012
603	7	91030	vitima	2012
604	12	90990	outros	2012
605	14	98091	vitima	2013
606	17	90990	agente	2012
607	2	106573	vitima	2014
608	15	98051	agente	2013
609	4	104743	vitima	2013
610	15	103809	outros	2013
611	17	92001	agente	2012
612	17	93543	agente	2012
613	12	90146	solicitante	2012
614	17	106631	vitima	2014
615	17	102597	outros	2013
616	6	88538	vitima	2012
617	15	104063	agente	2013
618	16	103760	agente	2013
619	15	101674	outros	2013
620	14	94627	outros	2012
621	16	93310	agente	2012
622	16	91402	agente	2012

623	16	105682	vitima	2014
624	17	97090	solicitante	2012
625	13	98346	vitima	2013
626	13	102305	vitima	2013
627	16	93807	agente	2012
628	16	91983	agente	2012
629	16	105643	outros	2014
630	15	103482	outros	2013
631	14	99296	agente	2013
632	15	100858	agente	2013
633	14	90367	outros	2012
634	15	103285	agente	2013
635	15	99717	agente	2013
636	17	96899	condutor	2012
637	16	102971	agente	2013
638	15	99112	agente	2013
639	16	94422	outros	2012
640	15	100520	agente	2013
641	12	98698	vitima	2013
642	11	103488	outros	2013
643	17	93901	solicitante	2012
644	13	103726	vitima	2013
645	12	95622	vitima	2012
646	17	89595	vitima	2012
647	16	92421	vitima	2012
648	17	89899	agente	2012
649	16	90457	outros	2012
650	17	98006	outros	2013
651	15	102568	outros	2013
652	17	91304	vitima	2012
653	17	94013	vitima	2012
654	17	96046	condutor	2012
655	17	106132	agente	2014
656	17	103135	agente	2013
657	13	96367	agente	2012
658	16	101802	agente	2013
659	1	96916	vitima	2012
660	17	101360	agente	2013
661	14	103772	agente	2013
662	17	93785	outros	2012
663	14	100117	agente	2013
664	17	96975	outros	2012
665	14	90826	agente	2012
666	13	91489	agente	2012
667	15	104306	agente	2013

668	17	88504	agente	2012
669	17	89062	agente	2012
670	17	89016	agente	2012
671	17	92282	agente	2012
672	17	92293	agente	2012
673	15	93727	agente	2012
674	15	93881	testemunha	2012
675	16	102002	agente	2013
676	16	94618	agente	2012
677	17	106207	solicitante	2014
678	17	106667	vitima	2014
679	7	95497	vitima	2012
680	17	91059	vitima	2012
681	11	105139	vitima	2014
682	14	95935	agente	2012
683	17	105595	vitima	2014
684	15	93330	vitima	2012
685	14	93703	agente	2012
686	12	95960	outros	2012
687	14	97518	outros	2013
688	13	94948	vitima	2012
689	15	103610	vitima	2013
690	14	105139	outros	2014
691	17	94097	solicitante	2012
692	10	99419	vitima	2013
693	15	101560	testemunha	2013
694	15	99112	testemunha	2013
695	17	95423	agente	2012
696	17	104618	vitima	2013
697	17	102760	agente	2013
698	17	101097	condutor	2013
699	17	102067	agente	2013
700	15	101166	outros	2013
701	14	106742	vitima	2014
702	6	90900	agente	2012
703	14	91328	agente	2012
704	15	105466	outros	2014
705	17	96424	agente	2012
706	14	96117	agente	2012
707	16	91980	vitima	2012
708	12	90230	testemunha	2012
709	1	104107	vitima	2013
710	14	97085	condutor	2012
711	10	104919	outros	2013
712	10	92130	vitima	2012

713	11	104468	vitima	2013
714	11	102129	vitima	2013
715	17	89631	vitima	2012
716	17	91359	vitima	2012
717	13	99720	vitima	2013
718	14	95249	agente	2012
719	15	93517	solicitante	2012
720	15	94037	agente	2012
721	16	94291	agente	2012
722	15	93945	agente	2012
723	6	95849	vitima	2012
724	16	106464	agente	2014
725	15	100968	agente	2013
726	16	104599	vitima	2013
727	12	106985	agente	2014
728	15	106810	outros	2014
729	15	104607	outros	2013
730	16	91698	outros	2012
731	17	96727	agente	2012
732	13	93298	agente	2012
733	17	98769	agente	2013
734	17	99357	agente	2013
735	17	90577	agente	2012
736	16	94660	agente	2012
737	16		vitima	2013
738	17	106133	agente	2014
739	17	94219	outros	2012
740	16	93653	agente	2012
741	15	105387	testemunha	2014
742	13	89405	desaparecido	2012
743	17	101585	agente	2013
744	15	90576	agente	2012
745	16	101109	outros	2013
746	16	101356	solicitante	2013
747	15	106654	agente	2014
748	17	95198	agente	2012
749	16	91210	outros	2012
750	15	102597	outros	2013
751	16	88713	solicitante	2012
752	17	102760	agente	2013
753	13	100533	vitima	2013
754	17	101043	vitima	2013
755	16	103926	solicitante	2013
756	12	91717	vitima	2012
757	13	103164	vitima	2013

758	13	103268	outros	2013
759	13	101905	vitima	2013
760	1	100268	vitima	2013
761	15	106434	agente	2014
762	17	90356	vitima	2012
763	15	96741	vitima	2012
764	17	100974	outros	2013
765	13	106272	outros	2014
766	17	93274	vitima	2012
767	16	89377	vitima	2012
768	11	99657	agente	2013
769	15	94106	vitima	2012
770	15	106833	vitima	2014
771	11	96129	vitima	2012
772	14	102165	vitima	2013
773	15	95401	vitima	2012
774	17	105682	vitima	2014
775	14	97133	agente	2012
776	16	90024	agente	2012
777	10	102786	vitima	2013
778	15	91171	vitima	2012
779	17	91395	vitima	2012
780	8	89861	vitima	2012
781	12	95872	vitima	2012
782	17	88655	solicitante	2012
783	5	90361	vitima	2012
784	8	96432	outros	2012
785	7	106182	outros	2014
786	6	89270	vitima	2012
787	15	100127	vitima	2013
788	13	106645	solicitante	2014
789	17	101390	agente	2013
790	12	99924	vitima	2013
791	9	88872	vitima	2012
792	11	103722	vitima	2013
793	16	106653	vitima	2014
794	8	91322	vitima	2012
795	9	95209	agente	2012
796	13	97363	vitima	2013
797	16	95162	outros	2012
798	16	105933	solicitante	2014
799	17	90687	agente	2012
800	17	91194	agente	2012
801	16	90565	agente	2012
802	17	97676	solicitante	2013

803	13	93568	outros	2012
804	17	106695	agente	2014
805	11	91927	vitima	2012
806	8	103719	vitima	2013
807	1	101868	vitima	2013
808	9	106208	vitima	2014
809	12	94059	vitima	2012
810	14	100309	agente	2013
811	12	90512	vitima	2012
812	12	93067	agente	2012
813	16	95832	agente	2012
814	16	95854	agente	2012
815	10	103673	vitima	2013
816	11	103551	agente	2013
817	11	104477	agente	2013
818	11	106212	outros	2014
819	1	97266	vitima	2013
820	16	106695	agente	2014
821	17	106267	outros	2014
822	11	93518	solicitante	2012
823	11	96668	agente	2012
824	17	90314	agente	2012
825	16	89904	testemunha	2012
826	16	93456	agente	2012
827	16	100055	agente	2013
828	17	98557	outros	2013
829	15	90351	outros	2012
830	12	88666	vitima	2012
831	13	93816	solicitante	2012
832	14	105508	outros	2014
833	7	94358	vitima	2012
834	14	106985	agente	2014
835	17	103530	solicitante	2013
836	9	100186	vitima	2013
837	12	99915	outros	2013
838	10	88872	vitima	2012
839	14		vitima	2012
840	13	91749	vitima	2012
841	16	98085	vitima	2013
842	12	100309	agente	2013
843	15	96989	vitima	2012
844	12	93076	agente	2012
845	14	106680	agente	2014
846	14	95497	agente	2012
847	13	88666	vitima	2012

848	14	94169	agente	2012
849	14	92127	agente	2012
850	14	92962	agente	2012
851	14	106058	vitima	2014
852	10	106674	vitima	2014
853	17	103188	vitima	2013
854	16	88506	vitima	2012
855	16	92010	vitima	2012
856	11	100341	outros	2013
857	15	91014	agente	2012
858	9	95151	agente	2012
859	17	88932	agente	2012
860	15	98039	agente	2013
861	16	90995	agente	2012
862	17	95241	agente	2012
863	16	91123	agente	2012
864	17	93111	agente	2012
865	17	93423	agente	2012
866	17	95241	agente	2012
867	17	95809	agente	2012
868	17	95854	agente	2012
869	17	98769	agente	2013
870	17	99357	agente	2013
871	17	106151	outros	2014
872	9	96106	outros	2012
873	9	96668	agente	2012
874	10	103387	agente	2013
875	16	102067	agente	2013
876	16	94077	outros	2012
877	16	90927	agente	2012
878	16	90971	agente	2012
879	16	92129	agente	2012
880	17	102683	agente	2013
881	16	90449	agente	2012
882	17	101542	agente	2013
883	13	90575	agente	2012
884	14	92846	agente	2012
885	15	92962	agente	2012
886	16	99717	agente	2013
887	16	92885	outros	2012
888	17	103048	agente	2013
889	14	88610	vitima	2012
890	14	88612	agente	2012
891	16	91842	vitima	2012
892	14	90677	outros	2012

893	16	95222	testemunha	2012
894	16	102277	agente	2013
895	14	93341	outros	2012
896	17	99460	agente	2013
897	15	94013	agente	2012
898	16	106665	condutor	2014
899	16	93785	outros	2012
900	15	88716	agente	2012
901	16	98265	agente	2013
902	15	100208	outros	2013
903	16	104258	agente	2013
904	6	92879	vitima	2012
905	17	88866	outros	2012
906	13	99799	vitima	2013
907	13	100860	agente	2013
908	17	93456	agente	2012
909	14	100686	vitima	2013
910	15	91251	agente	2012
911	15	91536	agente	2012
912	17	93629	agente	2012
913	11	89104	vitima	2012
914	13	99977	agente	2013
915	17	90080	agente	2012
916	10	93850	outros	2012
917	15	95547	agente	2012
918	17	92937	agente	2012
919	14	90024	agente	2012
920	15	100816	agente	2013
921	8	92701	vitima	2012
922	15	104297	agente	2013
923	14	103626	outros	2013
924	17	91251	agente	2012
925	17	100533	agente	2013
926	16	91489	agente	2012
927	14	91121	vitima	2012
928	16	91055	vitima	2012
929	13	100521	agente	2013
930	13	104299	vitima	2013
931	15	96274	agente	2012
932	9	96045	vitima	2012
933	17	93785	outros	2012
934	16	105148	outros	2014
935	15	106494	agente	2014
936	15	104075	agente	2013
937	17	88807	outros	2012

938	17	103013	outros	2013
939	17	92591	agente	2012
940	17	94219	outros	2012
941	17	90024	agente	2012
942	17	92954	vitima	2012
943	17	88683	agente	2012
944	16	90008	solicitante	2012
945	12	101515	outros	2013
946	17	94634	vitima	2012
947	17	90961	testemunha	2012
948	17	94637	agente	2012
949	16	88562	agente	2012
950	16	88521	outros	2012
951	16	95133	solicitante	2012
952	16	105195	solicitante	2014
953	14	90826	agente	2012
954	16	104306	vitima	2013
955	15	105643	outros	2014
956	15	90982	vitima	2012
957	15	94013	agente	2012
958	17	96178	agente	2012
959	15	88562	agente	2012
960	16	88722	agente	2012
961	16	88975	agente	2012
962	16	89072	agente	2012
963	16	91961	agente	2012
964	16	93086	agente	2012
965	16	93107	agente	2012
966	16	93423	agente	2012
967	16	96508	agente	2012
968	17	98523	agente	2013
969	17	102217	agente	2013
970	16	99717	agente	2013
971	16	91668	outros	2012
972	16	94183	agente	2012
973	5	94658	vitima	2012
974	16	92771	outros	2012
975	17	92693	outros	2012
976	16	101070	testemunha	2013
977	10	96030	outros	2012
978	15	91998	agente	2012
979	13	89862	vitima	2012
980	16	100863	vitima	2013
981	12	103772	agente	2013
982	4	98800	vitima	2013

983	2	97317	vitima	2013
984	15	96313	agente	2012
985	17	93155	vitima	2012
986	15	90006	agente	2012
987	15	88508	agente	2012
988	3	103725	vitima	2013
989	7	106103	vitima	2014
990	16	101109	outros	2013
991	14	106742	vitima	2014
992	16	96338	outros	2012
993	17	105417	agente	2014
994	17	90226	agente	2012
995	16	96385	agente	2012
996	12	90778	vitima	2012
997	17	99669	agente	2013
998	17	100514	agente	2013
999	16	104498	outros	2013
1000	14	94296	agente	2012
1001	16	90455	outros	2012
1002	16	97310	agente	2013
1003	16	103394	agente	2013
1004	17	106677	condutor	2014
1005	16	95612	agente	2012
1006	17	101862	agente	2013
1007	17	100624	agente	2013
1008	17	91089	agente	2012
1009	5	89632	testemunha	2012
1010	17	100769	vitima	2013
1011	15	102881	vitima	2013
1012	14	88521	outros	2012
1013	14	92539	vitima	2012
1014	15	96198	outros	2012
1015	2	98894	vitima	2013
1016	17	106395	condutor	2014
1017	14	95738	vitima	2012
1018	17	93090	vitima	2012
1019	13	91771	vitima	2012
1020	7		vitima	2013
1021	15	106066	outros	2014
1022	16	98307	solicitante	2013
1023	16	103703	agente	2013
1024	16	93840	agente	2012
1025	8	93161	vitima	2012
1026	17	98450	agente	2013
1027	17	104151	agente	2013

1028	17	97932	agente	2013
1029	17	104372	vitima	2013
1030	16	99639	vitima	2013
1031	9	96950	vitima	2012
1032	13	100734	agente	2013
1033	13	101109	outros	2013
1034	17	104356	agente	2013
1035	16	88905	vitima	2012
1036	12	106234	vitima	2014
1037	13	100734	vitima	2013
1038	14	90970	agente	2012
1039	16	102864	solicitante	2013
1040	15	96493	agente	2012
1041	17	92535	agente	2012
1042	13	98900	vitima	2013
1043	14	99915	outros	2013
1044	15	104277	agente	2013
1045	16	94061	testemunha	2012
1046	17	90169	agente	2012
1047	17	92755	agente	2012
1048	17	94169	agente	2012
1049	14	92942	agente	2012
1050	8	89161	vitima	2012
1051	12	93067	agente	2012
1052	13	95548	vitima	2012
1053	2	104926	vitima	2013
1054	17	100511	vitima	2013
1055	16	90413	outros	2012
1056	17	92014	vitima	2012
1057	14	106645	agente	2014
1058	15	106653	testemunha	2014
1059	17	103679	vitima	2013
1060	14	91402	vitima	2012
1061	14	104063	agente	2013
1062	17	95765	solicitante	2012
1063	17	97315	agente	2013
1064	16	88487	agente	2012
1065	17	100379	agente	2013
1066	17	102309	vitima	2013
1067	15	106593	agente	2014
1068	15	102553	agente	2013
1069	10	100309	agente	2013
1070	16	93310	vitima	2012
1071	14	99717	agente	2013
1072	16	106107	agente	2014

1073	16	104821	agente	2013
1074	3	106432	vitima	2014
1075	14	95328	vitima	2012
1076	14	95331	vitima	2012
1077	15	99166	outros	2013
1078	17	102755	agente	2013
1079	17	95250	agente	2012
1080	16	98090	vitima	2013
1081	15	95935	agente	2012
1082	17	97429	agente	2013
1083	17	94117	agente	2012
1084	17	97520	agente	2013
1085	15	90367	outros	2012
1086	15	95539	agente	2012
1087	15	103285	agente	2013
1088	17	106965	agente	2014
1089	12	89110	vitima	2012
1090	15	92943	agente	2012
1091	16	93310	agente	2012
1092	16	104607	outros	2013
1093	4	106126	vitima	2014
1094	17	88920	agente	2012
1095	17	106783	agente	2014
1096	14	102250	agente	2013
1097	14	103772	agente	2013
1098	16	100117	agente	2013
1099	13	101645	vitima	2013
1100	15	103378	agente	2013
1101	15	89903	agente	2012
1102	16	100441	agente	2013
1103	16	104335	agente	2013
1104	16	105417	agente	2014
1105	17	106632	agente	2014
1106	13	98039	agente	2013
1107	15	104758	agente	2013
1108	15	102418	agente	2013
1109	15	104362	agente	2013
1110	7	101941	vitima	2013
1111	14	95249	agente	2012
1112	4	105585	vitima	2014
1113	9	98000	outros	2013
1114	10	101035	vitima	2013
1115	17	102968	agente	2013
1116	16	105670	agente	2014
1117	15	101018	agente	2013

1118	17	89887	vitima	2012
1119	11	96367	agente	2012
1120	16	91135	agente	2012
1121	15	104665	vitima	2013
1122	9	91993	vitima	2012
1123	17	99150	outros	2013
1124	16	104600	agente	2013
1125	13	105437	outros	2014
1126	17	96561	agente	2012
1127	17	102002	agente	2013
1128	15	93341	outros	2012
1129	15	106624	agente	2014
1130	16	102237	agente	2013
1131	16	95572	agente	2012
1132	16	96967	agente	2012
1133	17	99162	agente	2013
1134	17	101379	agente	2013
1135	17	102710	agente	2013
1136	10	95490	vitima	2012
1137	17	89170	agente	2012
1138	9		vitima	2013
1139	16	104916	agente	2013
1140	16	90457	outros	2012
1141	17	89701	outros	2012
1142	16	91191	testemunha	2012
1143	15	95486	agente	2012
1144	14	100429	agente	2013
1145	13	92347	vitima	2012
1146	17	101050	agente	2013
1147	17	101481	agente	2013
1148	17	92539	agente	2012
1149	14	94183	agente	2012
1150	17	99010	outros	2013
1151	14	90807	vitima	2012
1152	9		vitima	2013
1153	9	103655	vitima	2013
1154	8	95572	vitima	2012
1155	17	104437	solicitante	2013
1156	17	104434	solicitante	2013
1157	7	106710	outros	2014
1158	17	90367	outros	2012
1159	11	106208	vitima	2014
1160	6	95994	outros	2012
1161	15	104486	solicitante	2013
1162	14	93796	vitima	2012

1163	1	95984	vitima	2012
1164	14	96129	vitima	2012
1165	15	105139	agente	2014
1166	17	93978	vitima	2012
1167	14	96437	outros	2012
1168	11	95097	vitima	2012
1169	12	89524	vitima	2012
1170	14	106813	agente	2014
1171	10	95490	vitima	2012
1172	13	95331	agente	2012
1173	14	100553	agente	2013
1174	17	97873	vitima	2013
1175	15	101166	agente	2013
1176	16	104259	outros	2013
1177	14	95239	vitima	2012
1178	14	95241	testemunha	2012
1179	9	105779	vitima	2014
1180	17	92302	vitima	2012
1181	17	90706	agente	2012
1182	17	89173	outros	2012
1183	15	103772	agente	2013
1184	15	104394	outros	2013
1185	12	97881	vitima	2013
1186	1	91447	vitima	2012
1187	16	105973	vitima	2014
1188	13	103238	vitima	2013
1189	13	88628	vitima	2012
1190	16	100782	agente	2013
1191	16	102029	agente	2013
1192	16	105072	vitima	2013
1193	15	96789	solicitante	2012
1194	13	94316	outros	2012
1195	15	101244	vitima	2013
1196	15	104356	agente	2013
1197	8	92130	vitima	2012
1198	17	103912	vitima	2013
1199	17	103937	outros	2013
1200	4	96167	vitima	2012
1201	15	101418	vitima	2013
1202	16	105643	testemunha	2014
1203	16	99127	vitima	2013
1204	15	91150	solicitante	2012
1205	16	102882	vitima	2013
1206	15	100117	agente	2013
1207	17	96646	vitima	2012

1208	15	91998	vitima	2012
1209	10		vitima	2013
1210	3	106988	vitima	2014
1211	13	104328	vitima	2013
1212	17	104356	agente	2013
1213	17	105909	condutor	2014
1214	17	106182	outros	2014
1215	6	95490	vitima	2012
1216	17	99122	agente	2013
1217	12	90380	vitima	2012
1218	15	106645	agente	2014
1219	13	92287	agente	2012
1220	14	104246	agente	2013
1221	16	88712	agente	2012
1222	7	103914	outros	2013
1223	13	101166	outros	2013
1224	16	92661	outros	2012
1225	16	88975	agente	2012
1226	16	92911	agente	2012
1227	17	98029	agente	2013
1228	15	93483	agente	2012
1229	14	94190	agente	2012
1230	15	95949	agente	2012
1231	12	93710	vitima	2012
1232	10	91030	vitima	2012
1233	13	103225	agente	2013
1234	16	88521	outros	2012
1235	17	94637	agente	2012
1236	17	102754	vitima	2013
1237	8	97535	vitima	2013
1238	15	89170	agente	2012
1239	15	93437	agente	2012
1240	16	92661	outros	2012
1241	17	96044	outros	2012
1242	17	105655	agente	2014
1243	15	92673	agente	2012
1244	9	95337	vitima	2012
1245	15	93451	agente	2012
1246	17	89669	vitima	2012
1247	16	101662	testemunha	2013
1248	13	103586	solicitante	2013
1249	17	95078	vitima	2012
1250	15	90457	outros	2012
1251	16	90706	agente	2012
1252	15	90343	outros	2012

1253	16	94627	outros	2012
1254	17	100034	agente	2013
1255	16	92864	agente	2012
1256	16	95715	outros	2012
1257	16	92898	vitima	2012
1258	1	106827	vitima	2014
1259	2	90523	vitima	2012
1260	1	101544	vitima	2013
1261	4	89339	vitima	2012
1262	2	105998	vitima	2014
1263	16	98039	agente	2013
1264	15		condutor	2013
1265	17	104356	agente	2013
1266	9	89825	agente	2012
1267	3	95949	vitima	2012
1268	12	106212	outros	2014
1269	14	90677	outros	2012
1270	1	91086	vitima	2012
1271	10	94059	vitima	2012
1272	9	102784	outros	2013
1273	16	94123	vitima	2012
1274	12	105236	solicitante	2014
1275	15	96781	vitima	2012
1276	15	94837	testemunha	2012
1277	15	91014	agente	2012
1278	13	95546	agente	2012
1279	14	96437	outros	2012
1280	12	103120	solicitante	2013
1281	14	90714	agente	2012
1282	11	106464	agente	2014
1283	15	93496	outros	2012
1284	17	93499	vitima	2012
1285	15	106107	agente	2014
1286	11	94970	vitima	2012
1287	13	95539	agente	2012
1288	15	104608	agente	2013
1289	15	106965	outros	2014
1290	13	88510	agente	2012
1291	15	93703	vitima	2012
1292	6	98916	vitima	2013
1293	14	95331	agente	2012
1294	17	95665	vitima	2012
1295	15	94216	agente	2012
1296	10	99657	agente	2013
1297	17	96656	agente	2012

1298	16	100400	agente	2013
1299	17	98039	agente	2013
1300	15	106965	outros	2014
1301	15	94304	agente	2012
1302	16	104758	agente	2013
1303	16	88521	outros	2012
1304	17	100429	agente	2013
1305	15	94824	vitima	2012
1306	13	100661	solicitante	2013
1307	14	93703	agente	2012
1308	16	106623	agente	2014
1309	16	104362	agente	2013
1310	13	98214	vitima	2013
1311	16	102211	agente	2013
1312	15	103285	agente	2013
1313	15	106965	outros	2014
1314	17	106774	agente	2014
1315	17	96413	agente	2012
1316	17	90267	testemunha	2012
1317	14	95314	vitima	2012

Fonte: Registros obtidos junto ao 15º batalhão da Polícia Militar de Santa Catarina