

VIOÊNCIA ESCOLAR E A POLÍCIA COMUNITÁRIA COMO FORMA DE ABORDAGEM DO FENÔMENO

Ana Caroline Alves da Silva²²

RESUMO: O presente artigo aborda o fenômeno crescente dos ataques violentos às escolas do país, sob uma perspectiva da sociologia da criminalidade, através da Teoria da Tensão Cumulativa. A teoria indica que a motivação dos agressores para cometer os ataques resulta de sua trajetória de vida marcada pelo acúmulo de frustrações pessoais provenientes de relações sociais instáveis na família, na vizinhança e na própria escola. Para o enfrentamento do problema, verificou-se na sociedade brasileira uma discussão sobre qual seria a atuação ou o papel das Organizações de Segurança Pública na prevenção dos ataques e da violência nas escolas. Apesar de não haver estudos acadêmicos diretamente relacionados a esse tema, é possível apresentar duas percepções em relação a essa questão: uma argumenta pela atuação policial pelo modelo tradicional de policiamento e outra pelo modelo de polícia comunitária. A discussão desenvolvida demonstra que a polícia comunitária é o modelo preventivo que está em sintonia com os ideais de um Estado Democrático de Direito, sendo o policiamento comunitário uma real possibilidade de reaproximação cidadã entre polícia e comunidade escolar.



Palavras-chave: Violência às escolas. Ataques violentos. Teoria da Tensão Cumulativa. Polícia comunitária.

SCHOOL VIOLENCE AND COMMUNITY POLICE AS A WAY OF APPROACHING THE PHENOMENON

ABSTRACT: This article addresses the growing phenomenon of violent attacks on schools in the country, from a perspective of the sociology of crime, through the Cumulative Tension Theory. The theory indicates that the aggressors' motivation to commit attacks results from their life trajectory marked by the accumulation of personal frustrations arising from unstable social relationships in the family, neighborhood and at school itself. To face the problem, there was a discussion in Brazilian society about what would be the action or role of Public Security Organizations in preventing attacks and violence in schools. Although there are no academic studies directly related to this topic, it is possible to present two perceptions regarding this issue: one argues for police action through the traditional policing model and the other through the community policing model. The discussion developed demonstrates that community policing is the preventive model that is in tune with the ideals of a Democratic State of Law, with community policing a real possibility of citizen rapprochement between the police and the school community.

Keywords: Violence in schools. Violent attacks. Cumulative Stress Theory. Community police.

²² Investigadora de Polícia I da Polícia Civil de Minas Gerais, Graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Pós-graduada em Ciências Criminais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e em Criminologia pela Academia de Polícia Civil de Minas Gerais – ORCID: 0009-0004-7111-4731

Introdução

As práticas de violência motivam diversos estudos nas áreas das ciências humanas, especialmente da criminologia e da sociologia da criminalidade e da violência, que se ocupam da análise dos atos violentos, da construção social do crime ou do desvio, da pessoa do infrator ou do desviante, da vítima e dos mecanismos de controle social do comportamento delitivo.

A violência é um fenômeno social, que tem se transformado gradualmente em um grave problema para a sociedade brasileira. Sposito (2001) assevera que, integrada ao nosso cotidiano, notadamente nos centros urbanos, sua presença tem sido constante em todos os espaços, principalmente nas escolas, que antes eram consideradas locais seguros. Hoje, têm sido palco para diversas de suas manifestações, sendo seus protagonistas, de um modo geral, os atores da própria comunidade escolar.

Andrade (2015) afirma que a violência na escola não é um fenômeno recente. No entanto, nas últimas duas décadas, ela passou a assumir formas e características diferentes, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. Hoje, entre as formas mais graves de violência, estão os ataques violentos, frequentemente noticiados na mídia como “massacres nas escolas”, que resultam na maioria dos casos em vítimas mortas.

No ano de 2023, o Brasil registrou índices históricos de violência escolar, mapeados pelo Instituto Sou da Paz – ISDP (2023), com a publicação da pesquisa “Raio-X de 20 anos de ataques a escolas no Brasil – 2002 a 2023”, que compreende uma análise dos estudos sobre ataques a escolas ocorridos no país entre outubro de 2002 a abril de 2023. A atualização dos dados da pesquisa até junho de 2023, com o último registro do caso ocorrido em 19 de junho de 2023 na cidade de Cambé, no Paraná, contabilizou 25 episódios com 139 vítimas, das quais 46 foram mortas, incluindo também os agressores.

Na distribuição temporal, o mapeamento do ISDP (2023) revela como os ataques as escolas

do país aumentam exponencialmente a partir de 2019. Entre 2002 e 2019, foram registradas sete ocorrências e, nos últimos quatro anos, de 2019 a junho de 2023, o número mais do que dobrou, passando para 18. Ainda, do total de 25 casos mapeados, 10 ocorreram do segundo semestre de 2022 até junho de 2023, representando uma taxa total de 30% dos casos, evidenciando um fenômeno que precisamos conhecer e analisar.

O mesmo estudo aponta que as instituições públicas foram as mais atingidas, com 19 casos (76%), e escolas particulares registraram seis casos (24%). Na maioria dos casos, os ataques foram praticados individualmente, sendo que em apenas três deles os atos de violência foram feitos em duplas. Em 10 dos casos, os agressores utilizaram armas brancas e em 11 armas de fogo.

Os agressores são do sexo masculino, com uma média de idade de 16 anos, contando o mais jovem com 10 e o mais velho com 25 anos, os quais são alunos (59%) ou ex-alunos (33%), o que demonstra uma relação atual ou passada com as instituições de ensino atacadas. Apenas em dois casos não havia relação prévia do agressor com a escola, que foram os ataques às creches na região Sul do país.

O ISDP (2023) identificou, a partir de dados da pesquisa de Garcia e Vinha (2023), em fase de elaboração, que entre as possíveis motivações para os ataques, duas características principais são semelhantes entre muitos agressores: o sofrimento na escola, ter sido castigado, a raiva, a sujeição ao bullying, a adesão a discursos de ódio e o uso da subcultura extremista na internet, especialmente nas redes sociais.

Partindo da problemática anunciada pelo crescimento dos ataques às escolas nos últimos anos no Brasil, que mobilizou uma série de demandas de governança com a finalidade de elaborar e executar políticas públicas de segurança em todo o país, este artigo tem como objetivo central analisar tal fenômeno, sob uma perspectiva da sociologia da criminalidade pela Teoria da Tensão Cumulativa de Levin e Madfis (2009) e questionar qual seria a atuação ou o papel das

Organizações de Segurança Pública – OSP²³, para o controle da violência e prevenção de novos ataques.

A Constituição Federal no seu artigo 144, define os cinco órgãos que exercerão a segurança pública no país, sendo eles: polícia federal, polícia rodoviária federal, polícias civis, polícias militares e corpo de bombeiros militares e polícias penais. Embora o dispositivo não atribua às guardas civis municipais funções policiais, o Supremo Tribunal Federal, no julgamento da ADPF 995, entendeu que elas desempenham atividades de segurança pública, atuando dentro dos limites de sua competência, definida em seu Estatuto (Lei 13.022/2014).

Sobre a atuação ou o papel das OSP, duas percepções são apresentadas como forma de enfrentar o problema. Uma é impulsionada pelo clamor social e midiático que oferece como resposta ao fenômeno a intensificação de políticas de “lei e ordem” no ambiente escolar e, conseqüentemente, caberia à polícia uma atuação precipuamente repressiva, através do modelo tradicional ou profissional de policiamento.

Outra percepção é aquela que busca democratizar a construção da segurança, com a inserção de todos os atores da comunidade escolar no processo de planejamento, execução e avaliação das respostas ao fenômeno da violência. Almeja-se, com esta hipótese, a atuação policial em parceria com a comunidade escolar, para o real enfrentamento das causas da violência e não apenas uma reação/repressão aos incidentes gerados. A polícia atuaria através do modelo de polícia comunitária, em que os policiais, agentes responsáveis pela aplicação da lei, são vistos por Balestreri (2003), como pedagogos da cidadania, atuando como educadores sociais na formação das crianças e dos jovens.

A pesquisa foi direcionada no que tange aos aspectos metodológicos da revisão bibliográfica dos conceitos de violência às escolas aplicados por Abramovay (2005), Charlot (2002), Sposito (2001); de polícia comunitária por Barreira e Batista (2011),

Balestreri (2003) e da abordagem sociológica sobre ataques violentos nas escolas norte-americanas da Teoria das Tensões Cumulativas de Levin e Madfis (2009), sendo definidos os seguintes objetivos específicos: compreender o que é violência escolar e suas formas de manifestação; apresentar a Teoria da Tensão Cumulativa relacionando-a com as possíveis causas da incidência dos ataques às escolas; apresentar a filosofia de polícia comunitária no atendimento às instituições de ensino brasileiras; compreender o papel dos agentes responsáveis pela aplicação da lei no exercício do policiamento comunitário escolar, onde se evidencia a atuação policial numa perspectiva de educação para a cidadania.

1 Breves considerações sobre o estudo da violência escolar no Brasil

Conforme Abramovay (2005) a violência escolar é um fenômeno complexo em suas origens, formas de expressão e de enfrentamento. Não é simples de ser definida, pois o próprio conceito de violência em si, é bastante amplo. Suas representações, dimensões e significados dependem de aspectos culturais, históricos, políticos, econômicos e psicossociais, uma vez que as sociedades estão em constante transformação.

Nesse viés, Debarbieux (1996), conforme citado por Guadalupe (2007), afirma que a compreensão sobre o que se entende por violência escolar passou por um processo evolutivo ao longo dos anos, de acordo com o contexto de cada época, tanto sob a perspectiva do que é considerado violência, suas possíveis causas e a partir de qual olhar o fenômeno é abordado.

Sposito (2001), ao analisar estudos publicados no Brasil entre os anos 1980 e 2000 sobre a violência escolar, visando favorecer uma compreensão em relação ao fenômeno, identificou diferentes etapas sobre a constituição do tema no país. Durante a década de 1980, o foco de estudo recaía sobre as unidades escolares. Assim, as primeiras pesquisas acadêmicas percebiam

23 O termo “Organizações de Segurança Pública” se refere às instituições que compõem o sistema de segurança pública em sentido amplo, sendo utilizado como forma de contemplar e incluir as diferentes agências de aplicação da lei e também instituições que executam atividade de segurança pública.

a violência a partir das práticas autoritárias das instituições de ensino, que de certa forma estimulavam agressões contra a escola por parte dos alunos.

No final dos anos 80, a partir do processo de democratização política e da universalização do acesso à escola, Sposito (2001) identificou que os estudos apontaram para um consenso em torno da ideia de que as escolas, no seu cotidiano, precisavam ser protegidas dos “elementos estranhos” à comunidade escolar. O fenômeno da violência nas escolas, principalmente aquelas situadas nas periferias dos centros urbanos, é visto sobre as ações de depredações do patrimônio público e, em menor grau, do medo da invasão dos prédios por jovens moradores dos bairros periféricos, aparentemente sem vínculo com a escola. A violência era associada ao “estranho”, a pessoas e fatores externos à escola.

A partir da década de 1990, intensifica-se no país o sentimento de insegurança, principalmente nos bairros periféricos dos grandes centros urbanos. Com o aumento das ações do crime organizado e do tráfico de drogas em algumas cidades brasileiras, a escola passa a sofrer de forma mais nítida os impactos dessa nova conjuntura. São realizados diversos estudos associando a violência da região onde a escola se situa com a própria violência escolar, como aponta Sposito (2001).

Na mesma década, também foram produzidas pesquisas de natureza descritiva sobre a violência escolar. Com isso, a violência passa a ser observada nas interações dos próprios grupos de alunos da escola, caracterizando um tipo de sociabilidade entre eles, marcada por microviolências, que atingem tanto as escolas públicas quanto as privadas. Isso amplia e torna mais complexa a análise do fenômeno. Sposito (Idem) observa que, embora os atos de depredação continuassem presentes, acentuaram-se as práticas de agressões interpessoais, sobretudo as agressões verbais e ameaças entre os alunos.

O caráter multifacetado da violência no ambiente escolar, sem dúvida, impõe certa dificuldade no que tange à definição do fenômeno. Contudo, alguns avanços na conceitualização de violência escolar foram alcançados. O sociólogo

francês Charlot (2002) propõe um sistema de classificação da violência escolar que se origina sob três diferentes naturezas: violência na escola (entre indivíduos), violência contra a escola (ameaças de ataques) e violência da escola (atitude institucional em relação à comunidade escolar).

A violência na escola abrange os atos que se manifestam no cotidiano da instituição e que podem ser praticados por qualquer pessoa da comunidade escolar (diretores, professores, funcionários, alunos, familiares, ex-alunos e até terceiros). Caracteriza-se como atos ou ações de violência que poderiam acontecer em qualquer lugar, como um furto, por exemplo, não tendo ligação com o viés das atividades desenvolvidas na escola.

Já a violência contra a escola tem correlação com o caráter da instituição, estando relacionada a violências que buscam atacá-la e atacar seus representantes. É caracterizada como atos de vandalismo, entre outros que ofendam o patrimônio. Essa violência contra a escola deve ser analisada juntamente com a violência da escola ou institucional, que nem sempre ocorre de maneira explícita, podendo ser uma violência simbólica, praticada pela própria instituição por meio dos seus atores, a partir de uma relação de dominação e poder que está presente nas regras e hierarquias sociais, os quais interferem coercitivamente na vida dos indivíduos. Caracteriza-se por meio de práticas utilizadas pela própria escola que prejudicam qualquer um de seus membros.

A partir do sistema de classificação de Charlot (2002), as autoras Priotto e Boneti (2009) consideram que a violência no âmbito escolar, pode manifestar-se através dos seguintes eventos:

- a) violência Física: de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) ou de grupo(s) e também contra si mesmo, abrangendo desde os suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios. Além das diversas formas de agressões sexuais;
- b) agressão Física: homicídios, estupros, ferimentos, roubos, porte de armas que ferem, sangram e matam.
- c) violência Simbólica: Verbal - abuso do poder, baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso

de símbolos de autoridade; Institucional – marginalização, discriminação e práticas de assujeitamento utilizadas por instituições diversas que instrumentalizam estratégias de poder;

d) violência Verbal: incivildades (pressão psicológica), humilhações, palavras grosseiras, desrespeito, intimidação ou bullying. (PRIOTTO e BONETI, 2009, p. 165-166).

Debarbieux e Blaya (2002), anunciam que o comportamento violento entre adolescentes e jovens a longo prazo, pode decorrer de fatores psicológicos ou da influência de outras pessoas no seu convívio, através das relações familiares, das interações entre colegas e da vizinhança. Os mesmos autores entendem que as atitudes violentas, a curto prazo, acontecem devido a fatores circunstanciais, ou seja, de oportunidades diante de uma vítima ou ocasião e na ausência de um guardião da lei.

Abramovay e Rua (2002), por sua vez, argumentam que existem variáveis exógenas e endógenas no tocante à origem das condutas incivis ou violentas nas escolas. Para Guadalupe (2007), dentre as variáveis exógenas, originadas por fatores externos à escola, estão as questões de gênero (masculinidade e sexismo) e étnico-raciais (xenofobia e racismo); a família, como condicionante ou antecedente de personalidades violentas; a influência dos meios de comunicação e as características do ambiente em que se situa a escola: em alguns casos, o bairro, em outros, a sociedade.

As variáveis endógenas, originadas no interior das escolas, para o mesmo autor, correspondem a: idade, série ou nível de escolaridade dos estudantes; as regras internas e disciplinares de cunho pedagógico, bem como as consequências do sistema de punições. O próprio comportamento dos professores ao banalizarem especialmente as condutas incivis estaria contribuindo para o desrespeito do direito dos alunos à proteção, no qual é perdido o momento pedagógico de educar contra a cultura da violência. Arelado a isso, a má qualidade do ensino, a carência de recursos humanos e o tratamento autoritário dado aos alunos seriam potencializadores de violências por

parte dos discentes.

Dado o exposto, sabemos que as escolas vêm sendo constantemente utilizadas como meio de captação e propagação da violência e da prática de diversos crimes. Na atualidade, dentre as formas de violência mais graves às escolas estão os ataques violentos, chamados pela mídia de “massacres”, praticados preponderantemente de forma individual por jovens, do sexo masculino, alunos ou ex- alunos, que estão associados a situações prolongadas de exposição a processos violentos, incluindo bullying, negligência familiar, autoritarismo parental e conteúdo disseminado em espaços como a internet, conforme aponta a pesquisa do ISDP (2023). A escola tem se tornado alvo porque muitas vezes os agressores associam a instituição às condições de exposição às quais foram submetidos.

2 Os ataques violentos às escolas e a Teoria da Tensão Cumulativa

Os ataques violentos às escolas não constituem mais fato isolado na história recente do Brasil. A pesquisa “Raio-X de 20 anos de ataques a escolas no Brasil – 2002 a 2023”, elaborada pelo Instituto Sou da Paz – ISDP (2023), revela que os eventos aumentaram exponencialmente a partir de 2019. Entre 2002 e 2019, foram registradas sete ocorrências e, nos últimos quatro anos, de 2019 a junho de 2023, o número mais do que dobrou, passando para 18. Ainda, do total de 25 casos mapeados, 10 ocorreram do segundo semestre de 2022 até junho de 2023, representando uma taxa total de 30% dos casos.

A despeito das singularidades de cada evento, está em curso no país uma nova modalidade de violência às escolas, os ataques violentos ou “massacres às escolas”, como são chamados, que se diferenciam dos casos vivenciados em nosso cotidiano. Como os estudos sobre ataques violentos às escolas ainda são incipientes no Brasil, Saporì (2023) afirma ser inevitável que recorramos às evidências empíricas já obtidas pelos estudos norte-americanos sobre os casos de assassinatos em massa nas escolas, conhecidos como “mass murders in schools”, especialmente pelo que se

tem traçado do perfil dos agressores e das possíveis causas dos ataques, revelados no mapeamento do ISDP (2023).

Para o mesmo autor, “no que diz respeito às teorias que tem sido aplicadas para explicar o fenômeno, têm prevalecido abordagens que combinam dimensões psicológicas com dimensões sociológicas”, dentre as quais se destaca a Teoria da Tensão Cumulativa elaborada por Levin e Madefis (2009), pesquisadores da Northeastern University.

A Teoria da Tensão Cumulativa caracteriza-se pela combinação de três teorias criminológicas de vertente behaviorista, que tem como objeto o estudo do comportamento. São elas: a Teoria da Tensão de Agnew (1992), a Teoria do Controle Social de Hirschi (1969) e a Teoria das Atividades Rotineiras de Cohen e Felson (1979).

A Teoria da Tensão Cumulativa descreve a origem da motivação dos ataques violentos às escolas a partir de um modelo sequencial de cinco estágios, a saber: tensão crônica; tensão sem controle; tensão aguda; a fase de planejamento e o ataque na escola.

O primeiro estágio, a tensão crônica, é contextualizado a partir da Teoria da Tensão de Agnew (1992), na qual o conceito de tensão é ampliado para incluir uma série de experiências negativas ou eventos decepcionantes nos relacionamentos sociais, seja na família, na escola, no trabalho ou na vizinhança.

Segundo Agnew (1992), a tensão é considerada como uma série de dificuldades que levam à raiva, frustração, decepção, depressão, medo e, por fim, ao desvio. Para o autor, quando a tensão se intensifica e persiste por um longo período de tempo, ela se torna crônica, e indivíduos que se tornam violentos geralmente são vítimas de uma ou mais fontes de tensão crônica.

Para Levin e Madefis (2009), assim como em outras relações sociais, a tensão crônica é um tema persistente nas experiências de vida dos alunos que cometeram ataques a escolas nos Estados Unidos. As condições estressantes e frustrantes geralmente caracterizam o relacionamento familiar e/ou escolar dos agressores.

Os autores afirmam que, embora seja um

fator contribuinte necessário, a tensão crônica por si só dificilmente será suficiente para levar um indivíduo a praticar atos violentos. Desta maneira, muitos alunos suportam as experiências negativas até se formar ou decidem por abandonar a escola, mas não recorrem às formas mais extremas de violência. Portanto, há mais fatores a se considerar do que apenas a tensão crônica.

Hirschi (1969), ao elaborar sua teoria de controle social, argumentou que o compromisso com as instituições convencionais e as relações de vínculo com pessoas convencionais imunizam os indivíduos contra a prática de atos criminosos, inclusive a violência. Os indivíduos com laços sociais fortes têm interesse na conformidade com as normas convencionais e resistem em cometer atos criminosos, inclusive violência; por outro lado, aqueles que possuem laços sociais enfraquecidos, podem se sentir isolados e/ou marginalizados e, portanto, são menos propensos ao comportamento conformista.

Pode-se dizer que, a proposição geral da teoria do controle social de Hirschi (1969) é que a força dos laços entre um indivíduo e a família, amigos, escola, igreja e outros grupos, aumenta a probabilidade de que ele não tenha um comportamento desviante, de que seja controlado. Quanto maior o número e mais forte forem os laços de uma pessoa, mais controlada é, e menos propensa ao desvio.

De acordo com Agnew et. al. (2002), citado por Levin e Madefis (2009), os adolescentes têm menos controle social do que os adultos ou as crianças. Ou seja, os adolescentes tendem a ser menos apegados aos pais, menos comprometidos com o sucesso acadêmico e mais propensos a relacionar com colegas de condutas desviantes. A adolescência é uma fase de desenvolvimento da vida geralmente marcada por um profundo desejo de independência e rebeldia.

Neste viés, argumentam, Levin e Madefis (2009), que para os adolescentes o grupo de colegas representa o “quase tudo”. Por exemplo, os pais que dão apoio podem não ser mais apreciados por um adolescente que é rejeitado por seus colegas convencionais. Da mesma forma, os jovens adultos podem ter problemas para fazer

a transição para a vida adulta. Nem todo jovem adulto é capaz de passar facilmente de uma fase para outra. Isso é especialmente verdadeiro para jovens que, tendo passado por tensões de longa data durante a infância e a adolescência, podem encontrar dificuldades na transição para a vida adulta.

Os pesquisadores também afirmam que muitos dos jovens que sofrem de tensão por um longo período de tempo superam o isolamento e a rebeldia da adolescência e acabam fortalecendo seus laços sociais (afeição, compromisso, envolvimento e crença) com as instituições sociais convencionais.

Por outro lado, alguns jovens à medida que seu ressentimento cresce a um nível intolerável, podem se isolar ou se unir a outros jovens que são igualmente rejeitados ou ignorados, e que compartilham muitas das mesmas queixas que eles. Nesse aspecto, destacam-se as relações que os jovens têm estabelecido em diversos grupos das redes sociais.

O isolamento dos relacionamentos convencionais aumenta a tendência do jovem de externalizar a culpa por suas misérias, o que as pessoas perceberiam negativamente como irritabilidade, orgulho e/ou desajuste psicológico, aumentando ainda mais a tensão. Nos casos mais extremos, a tensão crônica pode ficar fora de controle e se transformar em um ciclo vicioso de desespero, isolamento e desvio de responsabilidade.

O indivíduo cronicamente tenso e descontrolado pode atingir o estágio mais profundo da tensão, a aguda. Para os autores Levin e Madefis (2009), as tensões crônicas são persistentes e de longo prazo, enquanto as tensões agudas são situações ou eventos de curto prazo, mas particularmente preocupantes. Elas parecem catastróficas para um indivíduo já frustrado e isolado, que perdeu a capacidade de lidar com os outros.

Ainda segundo os autores citados, uma situação de tensão aguda funcionaria como um catalisador, que, no caso dos alunos adolescentes, pode ser, na maioria das vezes, uma situação humilhante (*bullying*), a rejeição por parte de uma

garota, o mau desempenho acadêmico, entre outros. Estudos realizados por Meloy et. al. (2001, 2004) *apud* Levin e Madefis (2009), reconheceram fatores precipitantes em 59% dos 30 casos analisados de assassinatos em massa praticados por adolescentes.

Não se sentindo mais capaz de lidar com as tensões e como se não houvesse mais nada a perder, devido à falta de um ambiente positivo e de apoio, o adolescente, enquanto agressor em potencial, é inspirado a se vingar. Inicia-se o quarto estágio, em que é planejado o ataque à escola. Segundo os pesquisadores, muitos jovens gravemente tensionados que planejaram praticar um ataque não foram adiante, devido a uma falta de fatores facilitadores, como acesso a armas de fogo, por exemplo.

De acordo com a perspectiva da teoria das atividades rotineiras de Cohen e Felson (1979), os crimes predatórios ocorrem somente quando alvos adequados estão disponíveis, guardas eficazes estão ausentes e infratores motivados ou “prováveis” estão presentes. Assim, os ataques com múltiplas vítimas em escolas contêm todos os três fatores apontados pelos autores citados: alvos disponíveis e reunidos na escola; ausência do guardião (polícia) naquele ambiente; e o agressor tensionado, que planeja atacar seus colegas ou professores. Destaca-se que, para a teoria, é preciso observar a presença de uma arma de massa de destruição, mais frequentemente, uma arma de fogo.

Pelo mapeamento do ISDP (2023) em relação às armas utilizadas nos ataques a escola no país, 10 casos tiveram armas brancas, como faca e 11 casos armas de fogo. Os ataques com arma branca resultaram em média em uma vítima morta para cada três lesionadas, enquanto nos casos com uso de arma de fogo, a média foi de três vítimas mortas para cada cinco feridas. Em relação à origem das armas de fogo, verificou-se que 60% delas foram obtidas dentro da própria residência do agressor e pertenciam aos pais ou a algum outro parente.

Através desta análise da Teoria da Tensão Cumulativa, não se deduz que os eventos ocorridos no Brasil sinalizam uma tendência à disseminação de ataques às escolas nos mesmos

modelos da sociedade norte-americana – “*mass murders in schools*”; uma vez que os estudos sobre esse fenômeno ainda estão em processo de elaboração no país. Contudo, é imperativo reconhecer a existência de um fenômeno novo que demanda a mobilização das autoridades políticas, dos profissionais da educação e da segurança pública para prevenir novos ataques e promover uma cultura de paz nas escolas, observa SAPORI (2023).

3 Polícia e Escola

O crescimento dos ataques violentos às escolas nos últimos anos no Brasil, fomentou a mobilização por demandas de governança com a finalidade de elaborar e executar políticas públicas de segurança em todo o território nacional. Paralelamente a isso, emergiu na sociedade brasileira uma discussão sobre qual seria a forma de atuação ou o papel das Organizações de Segurança Pública – OSP, para o controle da violência, a prevenção de novos ataques e a promoção da cultura da paz.

Embora ainda não haja, no campo acadêmico, estudos relacionados ao tema, duas percepções podem ser apresentadas para a discussão. Impulsionada pelo clamor social e midiático, uma das abordagens para enfrentar a violência nas escolas é a adoção de políticas de tolerância zero, com medidas de segurança mais rígidas, ostensivas e pautadas no movimento de “lei e ordem”, em que a atuação policial seria precipuamente repressiva, seguindo o modelo tradicional ou profissional de policiamento.

Por outro lado, outra percepção busca envolver toda a comunidade escolar no processo de segurança, permitindo que todos participem do planejamento, execução e avaliação das medidas. Essa abordagem visa enfrentar as causas da violência, em vez de apenas reagir aos incidentes. Nesse caso, a polícia atuaria em parceria com a comunidade, seguindo o modelo de polícia comunitária.

Abramovay (2018) afirma que, quando ocorrem casos de ataques violentos às escolas, é comum surgirem demandas sociais por medidas repressivas, como a presença da polícia dentro da

escola. Inclusive, recentes proposições legislativas pelo país em tramitação na Câmara dos Deputados sugerem em seu bojo intervenções relacionadas ao uso de detectores de metais, implantação de sistemas de videomonitoramento e “botão de pânico” (PL 1551/2023 – MDB/SP; PL 1783/2023 – PP/RJ; PL 3863/2023 - PL/SP); implantação obrigatória de segurança armada em toda rede de educação escolar (PL 1449/2023 – PL/PA; PL 1682/2023 – PL/MA; PL 2046/2023 – MDB/GO) e da presença de profissionais de segurança pública no espaço intraescolar, inclusive daqueles em folga ou reformados (PL 1633/2023 – MDB/PA; PL 1759/2023 – MDB/SC; PL 4243/2023 – PDT/RJ).

Nesse ponto, a comparação com as medidas adotadas pelos Estados Unidos é evidente e elucidativa. Os pesquisadores Levin e Madefis (2009) reconhecem que todas essas ações foram incentivadas e implementadas, mas isso não tem evitado ataques às escolas na sociedade norte-americana. Inclusive relatam que nos ataques à *Northern Illinois University*, em 2008 e na *Columbine High School*, em 1999, havia a presença de guardiões no campus, mas estes não conseguiram alcançar os agressores a tempo de evitar as mortes.

Segundo Abramovay (2018), existe no país uma tendência à judicialização da educação e, conseqüentemente, da violência às escolas. Isso ocorre devido a uma percepção muito “adultocêntrica” de que a polícia resolveria todos os problemas. No entanto, ela reconhece que a presença policial dentro da escola só a enfraquece, na medida em que os educadores renunciam a uma parte de sua autoridade, o que diminuiria, a longo prazo, a legitimidade perante os alunos e a comunidade escolar.

Sobre o limite do papel da polícia nas escolas, Abramovay (2018) defende que a polícia deve atuar nos casos de “violência dura”, que seriam aquelas com correspondência no código penal. Além disso, a polícia deve também estar nas ruas, cuidando da segurança do entorno das escolas, prevenindo assim a violência e os crimes, ou seja, deve atuar pelo policiamento ostensivo e reativo.

Do ponto de vista da teoria das atividades rotineiras, aumentar o número e a eficácia

de guardiões capazes e adotar táticas de endurecimento de alvos para diminuir sua adequação e fácil acesso não diminui em nada um dos mais vitais dos fatores de Felson (1994) citado por Levin e Madefis (2009): a motivação dos criminosos. Para esse fim, o foco também deve estar nas técnicas de prevenção de longo prazo para garantir que os alunos não desenvolvam o desejo de promover ações de violência e ataques às escolas em primeiro lugar.

Inegavelmente, a escola é a principal responsável por ações de combate à violência e promoção da cultura da paz no ambiente escolar, porém algumas ações de intervenção necessitam do apoio das OSP. É utópico pensar numa sociedade livre da criminalidade ou com o crime controlado sem a participação da polícia ou de instrumentos de controle formal.

Contudo, não podemos reduzir a atuação das OSP apenas ao trabalho reativo, pois nas sociedades democráticas, as polícias desempenham várias outras funções além de lidar com o crime e com o criminoso. Exige-se que ela esteja constantemente atenta aos problemas que interferem na segurança e bem-estar dos cidadãos e atenda às necessidades da comunidade tanto de forma reativa (pronto-atendimento) como também proativa (prevenção). A comunidade por sua vez, tem o direito e a responsabilidade de participar no modo como esse policiamento é realizado.

Com a democratização na construção da segurança pública, a atuação das OSP vai além do que representar o braço forte do Estado na manutenção da ordem pública e na garantia do cumprimento das leis. A polícia tem um papel social primordial na promoção das garantias e dos direitos constitucionais do cidadão, e no desenvolvimento da qualidade de vida que os materializam. Nesse sentido, abordando a questão da reforma das polícias no Brasil, Balestreri (2003), em sua obra *Direitos Humanos: é coisa de polícia*, apresenta a polícia comunitária como a nova tendência de se fazer polícia no Brasil, afirmando que:

As forças de segurança pública no Brasil, muito mais do que mudanças (e elas estão

paulatinamente sendo realizadas e consistem em encaminhamentos importantes), precisam de transformação, de construção de uma cultura nova, que resgate profundamente significados e que esclareça aos seus operadores - e à sociedade - a missão singular que lhes foi democraticamente reservada.

Um passo bastante intuitivo e feliz nessa direção foi a eleição do modelo de polícia comunitária como o mais desejável para a polícia brasileira, conforme podemos traduzir do espírito que anima o Plano Nacional de Segurança Pública (...). (BALESTRERI, 2003, p. 49).

Filho (2010) aponta que a adoção do modelo de polícia comunitária, como nova filosofia de trabalho das OSP busca romper com o modelo tradicional ou profissional de policiamento, essencialmente reativo e inclinado para o atendimento dos chamados emergenciais, para um novo modelo, em que comunidade, polícia e demais segmentos sociais convergem suas forças para elaborar soluções para os problemas de segurança pública.

A definição de polícia comunitária mais conhecida no Brasil, foi formulada por Trojanowicz e Bucqueroux, que a interpretam como sendo:

uma filosofia e uma estratégia organizacional que proporciona uma nova parceria entre a população e a polícia. Baseia-se na premissa de que tanto a polícia como a comunidade devem trabalhar juntas para identificar, priorizar e resolver problemas contemporâneos como crimes, drogas, medo do crime, desordens físicas e morais, e em geral a decadência do bairro, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida geral daquela área. (TROJANOWICZ e BUCQUEROUX, 1994, p. 4).

Essa definição coloca em evidência as duas dimensões da polícia comunitária: a dimensão moral ou filosófica e a dimensão instrumental.

A dimensão moral ou filosófica “diz respeito aos valores e princípios e às normas relevantes à polícia comunitária”, as quais se referem ao dever ser. Assim, confere ênfase na melhoria da qualidade de vida das pessoas, por meio da orientação das atividades das OSP para as necessidades da comunidade. A dimensão instrumental “diz

respeito às questões práticas de organização e de execução da polícia comunitária". Para fins práticos, a polícia comunitária deve ser interpretada como filosofia organizacional comum a todas as OSP, ou seja, uma filosofia de trabalho, enquanto o policiamento comunitário refere-se às ações efetivas de policiar junto à comunidade, segundo a SENASP (2023, p. 08).

Enquanto filosofia de trabalho, a polícia comunitária representa um conjunto de valores e práticas que reorientam as políticas e as ações das OSP. Trata-se de um modelo norteador que oferece uma espécie de lente a partir da qual se passa a enxergar a realidade do trabalho policial, em que a própria OSP se percebe de uma forma diferente. Nesse sentido, Trojanowicz e Bucqueroux (1994) defendem que a implantação da polícia comunitária exige uma mudança na percepção dos agentes aplicadores da lei e, conseqüentemente, da organização, acerca do que é e como deve ser desempenhado seu trabalho, e para quem se destina seus serviços.

A dimensão moral ou filosófica da polícia comunitária ao estabelecer como premissa a mútua interação entre OSP e comunidade, afirma a vocação do trabalho policial em servir a comunidade, na medida em que os problemas interferem na qualidade de vida da região, inclusive por meio de estratégias de controle criminal, entre outros.

Com isso, é central que as agências de aplicação da lei como um todo, compartilhem desse valor, dessa maneira de encarar o seu lugar e a sua organização. Pode-se dizer que a polícia comunitária é muito mais do que apenas uma abordagem de trabalho policial. É uma maneira de entender como a polícia se conecta com a sociedade em geral. Portanto, é essencial que toda a OSP esteja alinhada com essa perspectiva antes mesmo de considerar como suas atividades devem ser desenvolvidas, SENASP (2023).

Portanto, a polícia comunitária não é apenas mais um programa simpático de segurança pública, como destacou Balestreri (2003), pois não compreende ações isoladas das OSP, pressupõe valores que devem ser comuns as OSP como um todo, transcendendo setores e atividades

específicas. Assim, é possível afirmar que não faz sentido falar em polícia comunitária se não for em relação a toda a Organização, pois enquanto filosofia de trabalho ela deve ser uma referência para todos os seus integrantes.

Para a SENASP (2023), se faz necessário que todos os agentes das OSP conheçam os princípios de polícia comunitária, para que sua prática permanente, com total honestidade de propósitos, conduza a uma efetiva implantação do modelo. Trojanowicz e Bucqueroux (1994) relacionaram dez princípios pertinentes a adoção da filosofia de polícia comunitária, os quais podem ser compreendidos de forma objetiva como: 1. filosofia cuja base é a comunidade; 2. o foco recai sobre a resolução criativa de problema; 3. promove o desenvolvimento da confiança mútua; 4. estabelece um raio de ação mais abrangente para o policial; 5. enfatiza a participação e o envolvimento da comunidade; 6. antecipa-se e não é meramente reativa; 7. presta auxílio onde é necessário; 8. melhora o policiamento tradicional; 9. envolve toda a comunidade; 10. personaliza o serviço policial.

Partindo dos princípios norteadores da filosofia da polícia comunitária em que a comunidade é a base do trabalho policial e seu foco recai sobre a resolução criativa dos problemas, compreendemos a importância da adoção desse modelo para o enfrentamento das situações de violência que perpassam o ambiente escolar.

A filosofia de polícia comunitária não tem o propósito de ser assistência social ou policial, mas sim o de participação social. Portanto, a comunidade escolar não deve apenas receber passivamente as ações da polícia, ela também contribui para produzi-las. Todos os membros da comunidade escolar devem assumir um papel relevante no enfrentamento da violência escolar, em conjunto com as ações das OSP.

As situações de violência que afetam as escolas são diversas e têm causas variadas. Portanto, é crucial compreendê-las a partir dos membros da própria comunidade escolar para possibilitar uma intervenção efetiva. Nesse sentido, é essencial promover uma articulação intersetorial entre a comunidade escolar e as OSP, de modo a

trabalharem juntas na busca de soluções para o problema da violência escolar.

A filosofia de polícia comunitária enfatiza a importância de estabelecer uma relação estreita entre os agentes da OSP e a comunidade que eles atuam. Para alcançar esse objetivo, é essencial que os policiais responsáveis pelo atendimento não sejam substituídos regularmente. No caso do policiamento comunitário escolar, os agentes da OSP devem manter um contato constante com as escolas atendidas. Dessa forma, poderão conhecer melhor as particularidades de cada escola, identificar problemas específicos e oferecer respostas mais adequadas. Sobre esse ponto, já existem no país estratégias de policiamento que alocam agentes das OSP de forma fixa as escolas, um exemplo disso são as patrulhas escolares.

Em síntese, para enfrentar a violência escolar, os agentes das OSP não podem desempenhar apenas as funções específicas de polícia. Refletir sobre o papel do policial na comunidade escolar vai além da segurança e adentra o campo complexo da prática socioeducacional. Desta forma, o policiamento comunitário, buscando promover a convivência coletiva e introduzir mudanças significativas nas comunidades escolares, seria uma importante ferramenta pedagógica cuja principal função é promover uma resolução pacífica dos conflitos e difundir a cultura da paz, contribuindo para a construção de um ambiente seguro, onde a comunidade escolar possa perseguir seus valores legítimos, longe da violência e da criminalidade.

3.1 O Papel Pedagógico do Policial

Dentro da perspectiva do policiamento comunitário, a atuação do policial na comunidade escolar vai além da promoção da segurança e se estende para a prática socioeducacional. Reduzir o papel do policial comunitário a meramente lidar com situações de conflito envolvendo os jovens infratores é tão limitado quanto acreditar que o papel do educador se resume a apenas transmitir os conteúdos formais.

Balestreri (2003, p. 22) afirma que “o policial é, antes de tudo um cidadão, e na cidadania deve nutrir sua razão de ser. Irmana-se, assim, a

todos os membros da comunidade, em direitos e deveres.” Portanto, sua condição de cidadania é primeira, não podendo existir um antagonismo entre uma “sociedade civil e outra (ainda que não declaradamente) sociedade policial”.

O autor complementa dizendo que o policial, sendo a autoridade mais acessível, traz consigo a missão, muitas vezes não explicitada, de ser uma espécie de ouvidor social e também porta-voz do “conjunto de autoridades das diversas áreas do poder. Há, assim, uma dimensão pedagógica no agir policial que, como em outras profissões de suporte público, antecede as próprias especificidades de sua especialidade.” (Idem, p. 24).

Através do policiamento comunitário é potencializado o papel de articulador social que o policial possui e, a partir disso, desenvolve-se práticas de segurança legítimas em conjunto com a comunidade escolar.

A Teoria da Tensão Cumulativa de Levin e Madefis (2009) sugere que os ataques violentos às escolas podem ser evitados desde o início, ao reduzir as tensões crônicas enfrentadas pelos alunos que possam vir a se tornar violentos. Eles enfatizam que com frequência, existem sinais de alerta importantes, como a prática de atos incivis, o isolamento e a exposição ao bullying, entre outros, que permitem a identificação de alunos que sofrem frustração prolongada na escola e/ou em casa, e que necessitam do auxílio de um adulto para apoiá-los. O problema é que, de forma ampla, os educadores nem sempre têm condições de agir ou reagir aos alertas, mas as OSP, por meio de seus agentes, podem desenvolver programas de prevenção junto aos alunos, especialmente no âmbito da polícia comunitária.

Os mesmos autores trazem que são necessários anos de provocação, bullying e/ou negligência para que um aluno desenvolva um plano para um ataque à escola, sendo tarde demais para intervir quando ele já se decide. Porém, anos antes, um educador sensível, um orientador perspicaz ou até mesmo um pai preocupado poderiam ter feito toda a diferença. Se as tensões forem combatidas desde o início, o impacto cumulativo das tensões, do isolamento e do planejamento perderá sua eficácia em relação

à produção de um ataque.

Ao focar no trabalho preventivo e na resolução pacífica dos conflitos, o policial, enquanto pedagogo da cidadania, estará promovendo a transformação social, incentivando uma cultura de paz, prevenindo a violência e melhorando a qualidade de vida da comunidade.

É importante ressaltar que o ambiente escolar é único e requer um tratamento diferenciado, por ser um local de produção de conhecimento e formação de futuros cidadãos, especialmente no que diz respeito à convivência em sociedade. Por lidar com crianças e adolescentes, em uma fase de desenvolvimento peculiar e amparada por legislação específica, a atuação policial comunitária na escola deve ser realizada mediante uma capacitação adequada do agente aplicador da lei.

Isso exige do policial um perfil e comprometimento específicos, conhecimentos diversos, preparo especializado e constante atualização. O policiamento comunitário escolar deve ser predominantemente preventivo, intervindo apenas de forma repressiva quando o caso exigir. Kahn (2002) apud Filho (2010) alerta que o papel da polícia na disciplina escolar é complementar, cabendo à escola o papel principal.

É evidente que a ideia de implementar um policiamento especializado nas escolas representa um desafio complexo, uma vez que tradicionalmente a presença da polícia nesse ambiente é associada ao cumprimento da “lei e da ordem”. No entanto, dentro do novo contexto social em que atuam, o policial comunitário pode se tornar uma valiosa ferramenta de apoio à comunidade escolar na construção de um ambiente livre de violência.

Claro que construir uma metodologia própria de atuação é um obstáculo importante a ser superado. Ao agregar práticas preventivas de segurança e desenvolvimento comunitário dentro da comunidade escolar, o policial não estará apenas mediando conflitos, mas também estará contribuindo para a educação social. Perovano (2006), afirma que a educação social incide de forma a preencher as lacunas da educação formal promovida pela escola e da

educação moral transmitida pela família, atuando concomitantemente com outros atores sociais de maneira interdisciplinar na proteção e promoção social.

A educação social, em perfeita sintonia com a educação preventiva, para Perovano (Idem) contribui para a formação integral do indivíduo, estimulando sua consciência para o exercício da cidadania e sua inserção na sociedade. Filho (2010) entende que o policial atuando na comunidade escolar é um profissional híbrido, na medida em que não é apenas um educador, na sua concepção formal e nem um policial tradicional, no sentido estrito. É uma figura que constrói pontes de possibilidades para a mudança de comportamentos. Ele é a manifestação do poder que legitima seu espaço através do saber e do conhecimento.

Conclusão

A violência nas escolas é um problema sério e crescente em muitos países, incluindo o Brasil. O aumento exponencial dos casos de ataques violentos às escolas nos últimos anos no país, mobilizou uma série de demandas de governança com a finalidade de elaborar e executar políticas públicas de segurança, como também foram vistos como um alerta para a necessidade de ações mais efetivas para prevenir e combater as situações de violência nas escolas. Assim, questionou-se qual seria a atuação ou o papel das Organizações de Segurança Pública para o controle da violência e da prevenção de novos ataques.

Percebe-se, do ponto de vista da Teoria da Tensão Cumulativa, que a motivação para ações violentas nas escolas nasce a partir de um modelo sequencial de estágios, que estão associados às tensões de longo prazo experimentadas no início da vida ou na adolescência, ao enfraquecimento dos laços sociais, que podem conduzir ao isolamento social do aluno e o baixo autocontrole, e à conseqüente falta de sistemas de apoio pró-sociais, que por sua vez, propiciam o aumento do sentimento de ódio e desejo de vingança por sua parte. A escola tem se tornado alvo porque muitas vezes os agressores associam a instituição

às condições de exposição às quais foram submetidos.

Nessa senda, ainda que houvesse uma intensificação das medidas de segurança física e também repressivas para a prevenção de situações de violência extrema nas escolas, isso não influenciaria de maneira específica na raiz do problema, ou seja, na motivação dos agressores.

Deve-se assinalar que, se nada for feito para corrigir as possíveis situações de tensões e conflitos, é possível que esses eventos tomem proporções maiores a longo prazo, levando a práticas de atos violentos por parte dos alunos, o que demandará a intervenção da polícia. Em outras palavras, a polícia terá que atuar no ambiente espaço escolar de uma forma ou de outra. Portanto, é preferível, que essa atuação seja empregada na prevenção, e não apenas no atendimento dos incidentes gerados.

Assim, o poder público pode, e deve, atuar para minimizar os riscos com propostas de ações educativas, que vão além do policiamento ostensivo e repressivo. Nesse sentido, é de fundamental importância a inserção e realização de atividades baseadas na filosofia e nos princípios de polícia comunitária no ambiente escolar. Isso inclui, por exemplo: a implementação de programas de prevenção da violência, como campanhas de conscientização e educação em valores e direitos humanos; ações de identificação de riscos; mediação de conflitos e medidas para combater o bullying e demais práticas discriminatórias e ainda a realização de palestras educativas, atividades multidisciplinares envolvendo todos os atores da comunidade escolar, dentre eles pais, alunos e professores.

De acordo com a Teoria da Tensão Cumulativa, os atos violentos e os ataques às escolas podem ser evitados desde o início. Com frequência, há sinais de alerta importantes por parte dos alunos que estão enfrentando algum tipo de tensão ou frustração prolongada, seja na família, na vizinhança ou na própria escola.

Os sinais referem-se a mudanças de comportamento do aluno, tais como prática de incivildades, indisciplina, o isolamento social, sujeição ou a prática do bullying em si, entre outros. Nesse sentido, uma vez que a maioria

dos alunos está em processo de formação psicossocial, torna-se essencial a supervisão de uma figura adulta que os apoie e acompanhe nesse processo. A atuação do policial comunitário na escola cria oportunidades para a transformação de comportamentos.

A proposta de aproximação entre o policial, enquanto educador social, e os alunos, realizada pelo policiamento comunitário, toca diretamente nessa questão, alicerçada na confiança mútua e na facilitação do diálogo, constitui ponte para que as situações de tensão ou frustração sejam percebidas ou conhecidas pelo policial comunitário e esse possa intervir, através do trabalho em rede com toda a comunidade escolar.

De fato, diagnosticar e tratar os focos iniciais de tensão ou frustração, em que se inicia e desenvolve os estágios sequenciais de motivação para o planejamento e a prática de atos violentos ou ataques às escolas, é a forma mais efetiva de evitá-los. A Teoria da Tensão Cumulativa argumenta que quando são combatidos esses focos e se fortalecem os laços sociais do adolescente, ele tende a se comportar e ser menos propenso à violência e ao desvio.

Sem dúvida, a filosofia de polícia comunitária, como alternativa contemporânea na prestação de um serviço público cada vez mais demandado pela sociedade brasileira, especialmente no contexto da atuação policial no âmbito da violência escolar, oferece um espaço fértil para discussões e futuras abordagens acadêmicas. O enfrentamento dos ataques violentos às escolas é um campo em que os estudos ainda se encontram em estágios iniciais no Brasil.

A escola deve ser um ambiente seguro e acolhedor para os alunos, e propiciar as condições necessárias para que crianças e adolescentes desenvolvam de forma plena suas capacidades. A escola deve ser pensada como uma solução para os problemas que as afetam. É salutar a parceria entre a escola e a polícia para a prevenção da violência escolar e de ataques às instituições, por meio de medidas de segurança adequadas, que deem atenção às situações de tensão e de conflito entre as crianças e os jovens, e que promovam uma cultura de paz, de respeito e de tolerância. ■

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005. 404 p.
- _____; OLIVEIRA, Valéria Cristina de; XAVIER, Flávia Pereira; BASTOS, Luiza Meira. Os caminhos da pesquisa em Violência nas Escolas: Entrevista com Miriam Abramovay. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 292–315, ago/set. 2018. Disponível em: <https://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/1084>. Acesso em: 10 set. 2023.
- _____; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Versão resumida. Brasília: UNESCO, Rede Pitagóras, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002. 88 p.
- AGNEW, Robert. Foundation for a general strain theory of crime and delinquency. **Criminology**, 30(1), 47-87, 1992.
- ANDRADE, Cláudia Braga de. Violências e juventudes: processos de subjetivação no contexto escolar. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 65, n. 142, p. 15-28, jan. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432015000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 set. 2023.
- BALESTRERI, Ricardo Brisolla. **Direitos Humanos: Coisa de Polícia**. Edições CAPEC, Gráfica Editora Berthier, Passo Fundo/RS, 2003. 124 p.
- BARREIRA, César; BATISTA, Élcio (org.). **(In) Segurança e sociedade: treze lições**. Pontes Editores, Campinas/SP, 2011. 249 p.
- CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-442, jul/dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.
- CRISP, Centro de estudos de criminalidade e segurança pública. **Violência em Escolas e Programas de Prevenção: estudos sobre os possíveis impactos do projeto 'Escola Viva, Comunidade Ativa' nas Escolas Estaduais de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. 2013.
- COHEN, Lawrence; FELSON, Marcus. Social change and crime rate trends: A routine activity approach. **American Sociological Review**, 44(4), p. 588-608, 1979.
- DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (org.). **Violências nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. 268 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720por.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.
- GOMES, Gilberto de Miranda Ribeiro e Buso; BITTAR, Cléria Maria Lobo. Percepções de professores e alunos sobre a violência escolar: um estudo qualitativo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, p. e223900, maio 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Qvyc7cJSH3JCD57jcsVy5jM/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 set. 2023.
- INSTITUTO SOU DA PAZ. **Raio-X de 20 anos de ataques a escolas no Brasil – 2002 a 2023**. 2023. Disponível em: <https://soudapaz.org/wp-content/uploads/2023/05/Raio-x-ataque-a-escolas.pdf>. Acesso em 10 set. 2023.
- FILHO, Eliéser Antônio Durante. **Policiamento comunitário escolar**. 2010. 76 f. Monografia (Especialização em Gestão de Polícia Comunitária) – Universidade do Vale do Itajaí, Biguaçu, 2010.
- GUADALUPE, Thiago de Carvalho. Violência nas escolas: testando teorias de controle social. **Tempo da Ciência**, v. 19, n. 37, 2012. p. 79-106. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/9098>. Acesso em: 10 set. 2023.
- _____. **Violência nas escolas: testando teorias de controle social**. 2007. 110 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2007.

HIRSCHI, Travis. **Causes of delinquency**. Berkeley, CA: University of California Press, 1969.

LEVIN, Jack; MADFIS, Eric. **Mass murder at school and cumulative strain: a sequential model**. *American Behavioral Scientist*, v. 52, n. 9, 1227-1245, maio de 2009.

LIMA, Reginâmio Bonifácio de; NASCIMENTO, João Marques do. Violência das/nas escolas e a ação da polícia militar: uma perspectiva de segurança pública com cidadania. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, [S. l.], v. 5, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/1563>. Acesso em: 10 set. 2023.

NÓBREGA JÚNIOR, José Maria. Teorias do crime e da violência: uma revisão da literatura. **BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, [S. l.], n. 77, p. 69-89, 2014. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/391>. Acesso em: 10 set.2023.

PEROVANO, Dalton Gean. **Concepção dos instrutores do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à violência sobre a sua formação**. 2006. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. Violência Escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161- 179, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189115658012.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

SANTANA, Edna Miranda Ugolini; GOMES, Candido Alberto da Costa. Polícia e Escola: Aparando Arestas. **Revista Contrapontos**. v. 10, n. 2, p. 156-165, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/issue/view/158>. Acesso em: 10 set. 2023.

SAPORI, Luís Flávio. Massacres em escolas no Brasil. **Fonte Segura**. Edição n. 180, abr. 2023. Disponível em: <https://fontesegura.forumseguranca.org.br/massacres-em-escolas-no-brasil/>. Acesso em: 10 set. 2023.

_____; SOARES, Gláucio Ary Dillon. **Por que cresce a violência no Brasil?**. Autêntica Editora, Editora PUC Minas, Belo Horizonte/MG, 2014. 143 p.

SENASP. **Manual de Policiamento Comunitário: Polícia e Comunidade na Construção da Segurança**. Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo – NEV/USP. 2009. 104 p.

_____. **Polícia Comunitária**. 2023. 83 p.

SOARES, Antônio Mateus; IVO, Anete Brito Leal. **Violência escolar, juventude e segurança pública**. *Revista do PPGCS – UFRB – Novos Olhares Sociais*, Vol. 1 – n. 2 – 2018. p. 111-133.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100007>. Acesso em: 10 set. 2023.

TROJANOWICZ, Robert; BUCQUEROX, Bonnie. **Policiamento comunitário: como começar**. Polícia Militar do Estado de São Paulo, São Paulo/SP, 1994.