

Revista Brasileira de Segurança Pública  
ISSN: 1981-1659  
ISSN: 2595-0258  
[revista@forumseguranca.org.br](mailto:revista@forumseguranca.org.br)  
Fórum Brasileiro de Segurança Pública  
Brasil

# A ATUAÇÃO DA PATRULHA ESCOLAR COMUNITÁRIA NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA À LUZ DA TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DE URIE BRONFENBRENNER[1]

Carneiro Silva, Silmara  
Galone Somer, Diana  
Marcondes, Paulo Cesar

A ATUAÇÃO DA PATRULHA ESCOLAR COMUNITÁRIA NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA À LUZ DA TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DE URIE BRONFENBRENNER[1]  
Revista Brasileira de Segurança Pública, vol. 17, núm. 2, pp. 10-33, 2023  
Fórum Brasileiro de Segurança Pública

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=688875338002>

DOI: <https://doi.org/10.31060/rbsp.2023.v17.n2.1535>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

# A ATUAÇÃO DA PATRULHA ESCOLAR COMUNITÁRIA NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA À LUZ DA TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DE URIE BRONFENBRENNER[1]

COMMUNITY SCHOOL PATROL PERFORMANCE IN THE MUNICIPALITY OF PONTA GROSSA IN THE LIGHT OF THE BIOECOLOGICAL THEORY OF HUMAN DEVELOPMENT OF URIE BRONFENBRENNER

Silmara Carneiro Silva

*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

verdesilmara@yahoo.com.br

Diana Galone Somer

*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

aloisisomer@gmail.com

Paulo Cesar Marcondes

*Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná*

(UNICENTRO, Brasil)

pvmarcondes73@gmail.com

Revista Brasileira de Segurança Pública,  
vol. 17, núm. 2, pp. 10-33, 2023

Fórum Brasileiro de Segurança Pública

Recepción: 23/05/2021

Aprobación: 30 Noviembre 2021

DOI: [https://doi.org/10.31060/  
rbsp.2023.v17.n2.1535](https://doi.org/10.31060/rbsp.2023.v17.n2.1535)

**Resumo:** Pautada no policiamento comunitário, a Patrulha Escolar Comunitária (PEC) é um programa desenvolvido no estado do Paraná que atua de forma integrada ao ambiente escolar e em articulação com as comunidades em diversos municípios do estado, entre eles o município de Ponta Grossa. Considerando as características desse programa, este artigo tem por objetivo analisar a sua atuação no município de Ponta Grossa, à luz da Teoria Bioecológica. Para tanto, realizou-se uma revisão de literatura sobre a referida teoria e uma breve caracterização da PEC e, na sequência, analisou-se dados documentais da PEC de Ponta Grossa PEC-PG de 2018 e 2019. Os resultados indicam um conjunto de ações educativas desenvolvidas em articulação com as escolas e de forma interativa com a comunidade local, o que confirma a atuação policial a nível do mesossistema dos alunos e abre espaço para intervenções que considerem as demandas de desenvolvimento humano dos alunos, superando o padrão tradicional de atuação policial.

**Palavras-chave:** Patrulha Escolar Comunitária, Teoria Bioecológica, Desenvolvimento humano.

**Abstract:** Based on community policing, the Community School Patrol (PEC) is a program developed in the State of Paraná that operates in an integrated manner with the school environment and in conjunction with communities in several municipalities in the state, including the municipality of Ponta Grossa. Considering the characteristics of this program, this article aims to analyze its performance in the municipality of Ponta Grossa, in the light of the Bioecological Theory. To this end, a literature review was carried out on the said theory and a brief characterization of the PEC and, in the sequence, documentary data from Ponta Grossa PEC-PG from 2018 and 2019 were analyzed. The results indicate a set of educational actions developed in articulation with schools and interactively with the local community, which confirms the police action at the level of the students

*'mesosystem and opens a space for interventions that consider the students' human development demands, surpassing the traditional standard of police action.*

**Keywords:** Community School Patrol, Bioecological Theory, Human development.

## Introdução

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner apresenta elementos que lançam luzes sobre diferentes contextos, a considerar seus elementos sistêmicos e enfoque histórico. Estes elementos tornam a teoria potente para a análise de políticas públicas, programas e projetos que têm interface com demandas do desenvolvimento humano.

No estado do Paraná, o Programa Patrulha Escolar Comunitária é um programa desenvolvido em âmbito estadual que visa intervir no fenômeno da violência e do uso de drogas. Além do caráter tradicional ostensivo dos serviços de segurança pública, o referido programa empreende ações de caráter educativo-preventivo em diferentes municípios do estado. Considerando tais características, o presente artigo tem por objetivo analisar sua atuação no município de Ponta Grossa/PR, à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

Trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória descritiva. Foi realizada uma revisão de literatura pautada em textos referentes à teoria que fundamentou a pesquisa, apresentando seus principais elementos, e uma análise documental dos relatórios institucionais do Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária referente os anos de 2018 e 2019, nos quais constam os registros das ações desenvolvidas pelo respectivo batalhão no município de Ponta Grossa. Os dados foram analisados à luz dos elementos da Teoria Bioecológica. Os resultados da pesquisa lançam luzes acerca do trabalho desenvolvido pelo respectivo programa da Polícia Militar do Estado do Paraná, indicando elementos que destacam a relevância do policiamento comunitário para o atendimento das demandas de desenvolvimento humano imersas nos ambientes escolares e comunitários.

## A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

O desenvolvimento humano para Urie Bronfenbrenner é entendido como um fenômeno que não possui interrupção, no qual ocorre um conjunto de transformações que acometem as características biopsicológicas de indivíduos e grupos. “Esse fenômeno se estende ao longo do ciclo de vida humano por meio das sucessivas gerações e ao longo do tempo histórico, tanto passado, quanto presente”.(BRONFENBRENNER, 2011, p. 43).

De acordo com Sifuentes, Dessen e Oliveira (2007), tais transformações levam a uma reorganização contínua, mediante mudanças que se dão em diferentes níveis e incluem ações, percepções, atividades e interações da pessoa com seus mundos. De tal modo, o grau de interação com as pessoas, a participação e o engajamento em diferentes contextos estimulam ou inibem o desenvolvimento. Ele está “intrinsecamente ligado às estabilidades e mudanças que ocorrem com o indivíduo, de acordo com suas características biopsicossociais, ao longo do curso de vida e ao longo das gerações” (SIFUENTES;

DESEN; OLIVEIRA, 2007, p. 384). Nesse sentido, para que haja uma compreensão do processo é necessário analisar as influências ambientais do indivíduo e como ele se constitui em termos identitários, mediante interações recíprocas com o meio. Para tanto, são fundamentais a construção e as trocas simbólicas que vão se constituindo como referenciais em torno do indivíduo e para o que ele virá a ser, sua inserção e o que continuará implicando e sendo implicado em seu processo de desenvolvimento. Benetti et al. (2013, p. 92) afirmam que essas “formas particulares de interação entre organismo e contexto são primordiais e entendidas como processos proximais, e tem que ocorrer regularmente em longos períodos de tempo”.

É valido elucidar que a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner explica o desenvolvimento por meio de um sistema inter-relacional. Esse sistema é distribuído em níveis e aspectos multidirecionais, nos quais o indivíduo não é apenas passivo, mas é um agente atuante/ativo na relação mútua das influências exercidas pelo ambiente. Bronfenbrenner reformulou e revisitou a sua teoria no decorrer de sua carreira. Segundo Prati et al. (2008), em 1979 surgiu o primeiro modelo que destacou o contexto de inserção e sua percepção como essencial para entender o desenvolvimento do indivíduo.

Em 1992, Bronfenbrenner, apreciando os aspectos do desenvolvimento vinculados à pessoa, realizou alguns detalhamentos no primeiro modelo, nomeando-o de “Teoria dos Sistemas Ecológicos”. Prati et al. (2008) afirmam que a teoria progrediu para um esquema mais amplo, de forma a considerar quatro aspectos inter-relacionados: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo (modelo PPCT). Assim, o “Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano” passou a ser denominado “Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano”.

Benetti et al. (2013), ao analisarem a Psicologia do desenvolvimento humano na qualidade de processo, afirmam que a referida ciência

está atenta às condições que capacitam a pessoa a adaptar-se ao seu habitat de maneira mais efetiva, observando o crescimento entre o organismo e os contextos em mudança, nos quais ele vive, cresce e desenvolve-se, como sujeito ativo e participativo do seu próprio desenvolvimento. (BENETTI et al., 2013, p. 90).

Tais condições colaboram para a construção de um conjunto de significados, expressões comportamentais, valores e crenças que se tornam determinantes na medida em que o indivíduo progride nos estágios de maturação. Bronfenbrenner (2011) explica que o ser bioecológico está em uma relação dialética com o psicológico e o social, e afirma que o ambiente (fenômenos físicos, cultura, organismos, sociedade, etc.) influencia e é influenciado pelo indivíduo.

Para a concepção materialista-histórica-dialética, os homens estabelecem relações com a natureza e com os outros homens, a partir

das quais constroem ideias com base em sua práxis humana e social. Assim, a “consciência jamais pode ser outra coisa que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real” (MARX; ENGELS, 2007, p. 36-37). Para Masson (2007), existe uma materialidade que é a realidade exterior, que independe da nossa assimilação e é autônoma para sua existência, em um dado momento e movimento do tempo e no espaço. Os fenômenos que se contextualizam neste processo são entendidos quando examinados em sua conexão com outros fenômenos. Dados tais pressupostos, pode-se dizer que a Teoria Bioecológica dialoga com a referida perspectiva. Para esta, as engrenagens do desenvolvimento “são conjuntamente influenciadas, de tal maneira, pelo contexto e os indivíduos, inclusive o pesquisador dentro do contexto participa constantemente (BRONFENBRENNER, 2001/2005, p. 6). Tudge (2007, p. 7) afirma que: “dada a natureza dialética da relação entre os processos proximais, as características individuais, o contexto e o tempo no modelo PPCT, a teoria, evidentemente, ajusta-se muito melhor ao paradigma contextualista que ao mecanicismo”.

A Teoria Bioecológica é multissistêmica e engloba uma visão ampla da realidade, apresentando “elementos para a análise do desenvolvimento humano considerando as múltiplas relações que o sujeito estabelece com o meio” (SILVA; TREJOS-CASTILLO, 2019, p. 370), o que se verifica na interrelação entre os núcleos do modelo PPCT.

O Processo é o primeiro dos quatro núcleos e exerce um papel fundante no modelo PPCT, por ser o elemento de interação entre os outros três componentes (SWATOWISKI, 2011). Para Bronfenbrenner e Morris (2006), o processo tem a ver com as interações recíprocas, progressivamente mais complexas, entre o sujeito e as pessoas, símbolos e objetos que fazem parte de seu ambiente imediato. Essas formas de interação são particulares e primordiais e referidas como processos proximais. Estes, para Bronfenbrenner (2001/2005), são considerados os motores que marcam a vida do indivíduo em desenvolvimento, com características próprias do contexto, que podem ser tanto de natureza temporal quanto espacial. Tais processos possuem uma função primordial no desenvolvimento humano, pois variam substancialmente a partir das características da pessoa, dos contextos imediatos ou remotos e dos períodos nos quais sucedem (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). De acordo com Bronfenbrenner (2005), as atividades como brincar individualmente ou em grupo ou com uma criança pequena, novas habilidades, ler, entre outras, seriam como engrenagens do desenvolvimento. No decorrer das tarefas mencionadas ocorrem o engajamento e as interações, mediante estas o indivíduo vai imprimindo sentido ao seu mundo e considerando-se capaz de transformá-lo. Tendo como exemplo o convívio prolongado de crianças pequenas com pessoas mais velhas, parentes, irmãos e pares, professores, Bronfenbrenner (2001/2005) afirma que tais pessoas desempenham relevantes funções nos processos proximais que submergem na interação direta (face a face).

Os processos proximais precisam ser observados, sistematizados, identificados e relacionados aos atributos próprios de cada pessoa, pois são eles que levam a cabo o desenvolvimento do indivíduo. Esses variam em forma, vigor, conteúdo e direção, a depender das características da pessoa, do ambiente, da natureza dos aspectos do desenvolvimento estudados e das continuidades e mudanças sociais que ocorrem ao longo da vida do sujeito e do período histórico do mesmo (BRONFENBRENNER, 1996). O ambiente físico e o meio social capacitam a pessoa a ampliar seus relacionamentos para além do ambiente imediato e podem levar a dois principais resultados que irão influenciar no seu desenvolvimento: a competência e a disfunção.

A competência, para Bronfenbrenner e Morris (2006), advém quando a pessoa adquire e desenvolve conhecimentos e habilidades que permitem dominar e conduzir o próprio comportamento, em um nível avançado de desenvolvimento, e a disfunção é a dificuldade que a pessoa possui em conservar e integrar o comportamento nas diferentes situações. Esses efeitos emergem de acordo com a duração, a frequência, a estabilidade, a intensidade ou as interrupções da interação no decorrer do desenvolvimento.

O outro elemento do modelo PPCT é a Pessoa. Bronfenbrenner reconhece a importância das particularidades biológicas e genéticas no desenvolvimento (BRONFENBRENNER; CECI, 1994). Entretanto, na década de 1990, enfatizou as características pessoais que os indivíduos carregam com eles para alguma situação social, sendo compreendidos como seres biopsicológicos, cuja existência é edificada pela interação com o ambiente e sua efetividade deriva da sua capacidade para influenciar o surgimento e o andamento dos processos proximais futuros (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

Os atributos da pessoa (físicos, cognitivos, motivacionais e socioemocionais) ficam mais precisos que no modelo de 1983, sendo entendidos, ao mesmo tempo, como produtores e como produtos do desenvolvimento humano. Esses atributos foram divididos em três núcleos básicos: Demanda, Recursos e Disposição/Força. A Demanda é o primeiro, caracterizado por um “estímulo pessoal” que age imediatamente para outra pessoa, como: gênero, idade, aparência física, cor da pele, etc. As interações iniciais podem ser influenciadas por essas características que se formam instantaneamente (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006). O segundo núcleo é formado pelos Recursos. Estes não são percebidos de imediato, ainda que sejam inferidos em graus diversos. Estão ligados parcialmente aos recursos emocionais e cognitivos. São habilidades, experiências passadas e nível de inteligência, e ainda recursos materiais e sociais, tais como: moradia, acesso à boa comida, cuidado parental, oportunidades educacionais, etc., sendo indispensáveis para o funcionamento concreto dos processos proximais.

Por fim, a Disposição/Força, que pode colocar os processos proximais em movimento. Este núcleo está relacionado às diferenças de temperamento, persistência, motivação, etc. e envolve a capacidade de participação em atividades complexas. Bronfenbrenner e Morris

(2006) afirmam que quando duas crianças possuem os mesmos recursos, dependendo da motivação recebida, seguem trajetórias bem diferentes.

O Contexto é definido por qualquer acontecimento ou condição fora do organismo que pode influenciar ou ser influenciado. Bronfenbrenner (1996) explica que é necessário um ambiente favorável para ocorrência de processos proximais, inter-relações pessoais e outras circunstâncias de interação recíproca. O ambiente, neste sentido, é formado por um conjunto de sistemas que se relacionam. Estes são definidos de acordo com a proximidade de contato que têm com o indivíduo em desenvolvimento. Suas disposições (um jogo de bonecas russas encaixadas uma dentro da outra) auxiliam na análise e descrição do contexto de vida, se interferem mutuamente entre si e afetam conjuntamente no desenvolvimento da pessoa (BRONFENBRENNER, 1993).

O ambiente ecológico de desenvolvimento humano deve ser “concebido topologicamente como uma organização de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18). Tais estruturas concêntricas são denominadas subsistemas. São elas: o Microssistema, o Mesossistema, o Exossistema e o Macrossistema.

O microssistema é uma estrutura do contexto primário de desenvolvimento no qual o indivíduo observa e se engaja em atividades conjuntas que se tornam complexas. Nesse período, é preciso manter uma relação afetiva positiva para o auxílio direto da pessoa, que ainda não tem os conhecimentos e as habilidades de que precisa (BRONFENBRENNER, 1992).

Para Bronfenbrenner (1996, p. 18), o microssistema é caracterizado como “um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas”. Essa estrutura é considerada o centro gravitacional do ser biopsicossocial. São ambientes tais como: a casa, a creche ou a escola e o local de trabalho, em que a pessoa é envolvida em interações e atividades cotidianas face a face. Segundo Lerner (2005/2011), outra extensão do ponto de vista de Bronfenbrenner foi a inclusão da linguagem e dos símbolos, ou seja, do sistema semiótico, presente nas interações da pessoa em seu microssistema.

O mesossistema, para Bronfenbrenner (1992, p. 227): “compreende as ligações e processos que têm lugar entre dois ou mais ambientes contendo a pessoa em desenvolvimento (por exemplo, as relações entre a casa e a escola, a escola e o local de trabalho etc.)”. Trata-se de um sistema de microssistemas, no qual a pessoa participa ativamente; essa relação pode ser promotora ou inibidora do seu desenvolvimento. Nesse seguimento, um indivíduo com comportamento satisfatório em um microssistema (em casa) pode não o ser em outro (escola).

O exossistema, como o mesossistema, envolve as ligações entre dois ou mais ambientes. Bronfenbrenner (1992, p. 227) elucida que: “pelo menos um deles não contém a pessoa em desenvolvimento, mas nos

quais acontecem eventos que podem influenciar processos dentro do ambiente imediato que contém a pessoa". O autor afirma que, para a criança, o exossistema pode ser a relação entre a casa e o local de trabalho dos pais, a escola do irmão, ou a relação entre a escola e o grupo de vizinhos.

O macrossistema é uma estrutura mais complexa. De acordo com Bronfenbrenner (1992, p. 228), incide de todo "um padrão externo de microssistemas, mesossistemas e exossistemas característicos de uma determinada cultura, subcultura ou outro contexto social maior".

O último elemento do modelo PPCT é o Tempo. É neste que se situa o cronossistema, cunhado por Bronfenbrenner (1986, p. 724) para diferenciar suas investigações daqueles estudos longitudinais mais tradicionais, pois seu objetivo era investigar a influência das mudanças (e continuidades) ocorridas ao longo do tempo, no ambiente no qual a pessoa está vivendo para o processo de desenvolvimento do indivíduo. A decorrência do "tempo" é analisada em três níveis do modelo bioecológico: microtempo, mesotempo e macrotempo (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

O microtempo alude à continuidade e à descontinuidade lembradas dentro dos episódios de processo proximal; ou seja, refere-se ao tempo (durante) da realização de determinada atividade. O mesotempo refere-se à periodicidade dos episódios de processo proximal, em intervalos maiores de tempo (dias e semanas). Observam-se efeitos cumulativos do processo que beneficiam o desenvolvimento. O macrotempo indica os acontecimentos constantes e mutantes dentro da sociedade e através de gerações e a maneira como estes acontecimentos afetam e são afetados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano ao longo da vida (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

Destarte, não só o tempo cronológico influencia as mudanças no comportamento humano, pois no decorrer desse "tempo" vê-se a influência de políticas, de culturas, da própria maturidade das pessoas, por exemplo, das crianças, e ainda o tempo que demanda para a conscientização e sensibilização dos familiares. Conforme Benetti et al. (2013), o desenvolvimento acontece por meio da interação entre a pessoa e os cinco ambientes, denominados subsistemas: micro, meso, exo, macro e cronossistema. Estes "interconectados se influenciam, promovendo interação e desenvolvimento em uma construção que alberga desde o grupo mais próximo até a realidade mais distante que atinge e impregna a vida social" (BENETTI et al., 2013, p. 95).

Bronfenbrenner (1996) acreditava ser possível tornar mais humano o ser humano. Por isso, sua obra é marcada por uma preocupação ética, apresentando como princípio que a construção do conhecimento científico deveria agregar tanto o valor à ciência do desenvolvimento como à sociedade. De tal modo que os políticos e cientistas precisariam ter cautela especial com as futuras gerações, por causa da organização desordenada em que se encontram as sociedades, com o aumento da pobreza, da delinquência juvenil, entre outros

acontecimentos determinantes da disfunção do desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996).

## As ações da Patrulha Escolar Comunitária do município de Ponta Grossa, à luz da Teoria Bioecológica

Para analisar as ações da Patrulha Escolar Comunitária no município de Ponta Grossa, à luz da Teoria Bioecológica, faz-se necessário conhecer o histórico do Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária (BPEC). Destaca-se que a escolha da referida teoria se deu em função do alcance de seus elementos, sobretudo os contextuais, em vista de uma potencial colaboração que a mesma possui de auxiliar a própria polícia e os demais órgãos gestores da política de segurança pública na compreensão do alcance do trabalho realizado, em vista de seu aprimoramento na relação com a comunidade. Diz-se aprimoramento, porque se entende, à luz de Muniz et al. (1997, p. 197), que o policiamento comunitário está sujeito a um conjunto de obstáculos, que segundo os autores, versa sobre: “1) o acesso às ‘comunidades’ do bairro; 2) a busca de colaboração de outras agências públicas e; 3) o ambiente institucional da Polícia Militar”. Compreende-se que todo trabalho desenvolvido se constrói na relação com o real concreto, e a partir dele vai se desenvolvendo em meio a alternativas reais, e se põe diante do mesmo e das referências conscientes que se formam com base na experiência vivida. Neste artigo, pretende-se apresentar algumas nuances do trabalho realizado pela Patrulha Escolar Comunitária considerando a realidade do município de Ponta Grossa. Contextos diferentes interferem na configuração e na eficácia do trabalho, este é um ponto também de alerta construído por Muniz et al. (1997), que infere ser necessário que o policiamento comunitário seja acompanhado de uma política de segurança pública voltada para a comunidade, com diretrizes e processos que amparem de modo global tais iniciativas, caso contrário muito difícil se torna o alcance de resultados mais importantes diante do problema da violência.

O Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária (BPEC) é uma iniciativa da Polícia Militar do Estado do Paraná. Segundo a referida instituição, a segurança escolar sempre foi uma vertente do seu trabalho. Inicialmente, o trabalho estava relacionado ao atendimento de ocorrências nas entradas e saídas das aulas, se restringia ao perímetro externo das instituições escolares. No entanto, esse cenário mudou e sua atuação se ampliou, imprimindo uma característica inter-relacional entre o ambiente escolar e o comunitário. Para a criação da Patrulha, se considerou que, a partir dos anos 1990, a violência urbana havia crescido ultrapassando os muros da escola, o que ensejou da instituição “uma postura diferenciada em relação à complexidade dos problemas e adoção de soluções variáveis de caráter especializado” (BPEC, 2020a, p. 1). A violência é um fenômeno multidimensional enfrentado cotidianamente pela Polícia, que perpassa pelos diferentes subsistemas que compõem a Teoria

Bioecológica e, no caso da referida Patrulha, se mostra na relação com os ambientes escolares, os quais formam o contexto imediato de sua atuação.

Conforme registros do histórico da Polícia Militar do Estado do Paraná, a origem da Patrulha Escolar se deu especificamente em 1994, através do Projeto Gralha Azul. Inicialmente, foi composta exclusivamente por policiais militares femininas, distribuídas em duplas, num total de quatro guarnições. Em 1997, foi criada a Patrulha Escolar II. O Programa Paraná Novos Caminhos com Mais Segurança nas Escolas expandiu o policiamento escolar para os principais municípios do interior do estado e para alguns municípios da região metropolitana de Curitiba. De acordo com os dados da Polícia Militar do Paraná (2020):

Colombo, Pinhais, Piraquara, Almirante Tamandaré e Quatro Barras, todos na Região Metropolitana de Curitiba, mantendo sua forma de atuação com policiais-militares femininas e com patrulhamento nas escolas, realizado com 12 (doze) equipes distribuídas na Capital e uma (01) equipe em cada município citado. Nesse momento, o projeto havia já avançado, uma vez que previa a interação com as autoridades locais. (Polícia Militar do Paraná (2020, s/p).

Nesse período não havia trabalho da polícia nas dependências das escolas, apenas no perímetro externo ao redor das mesmas. Em meados do ano 2000, devido à desmobilização do policiamento escolar e consequente proliferação de pequenos delitos, sobretudo na capital do estado e na sua Região Metropolitana, foi criada a Patrulha Escolar III. Em 2003, por iniciativa da advogada Margarete Maria Lemes e do Cap. Anselmo José de Oliveira, foi apresentado ao Comando-Geral da Polícia Militar do Paraná o Projeto Por uma Escola Mais Segura. Sua implantação seria na capital do estado e nos municípios da RMC e previa:

estabelecer uma parceria ativa entre a Polícia Militar, SEED, por intermédio do Núcleo Regional de Ensino correspondente e Comunidade Escolar (alunos, pais, professores, diretores, funcionários, administração e colaboradores), além de contar com a participação de instituições e autoridades locais dos poderes executivo, legislativo e judiciário. Recepionado pela Corporação, o projeto foi editado através da DIRETRIZ N.º 004/2003 - PM/3 – PATRULHA ESCOLAR, fazendo com que o Projeto “Patrulha Escolar III” ganhasse força institucional. (BPEC, 2020a, p. 3).

Na esteira da referida proposição, em fevereiro de 2004, foi lançada oficialmente a “Patrulha Escolar Comunitária”, com status e estrutura de Programa de Governo e de Estado e com a devida projeção institucional e o aprimoramento para que fosse operacionalizado em consonância com a filosofia e a estratégia de Polícia Comunitária (BPECb, 2020).

O policiamento comunitário é regido por quatro inovações consideradas fundamentais:

- organização da prevenção do crime tendo como base a comunidade;
- reorientação das atividades de policiamento para enfatizar os serviços não emergenciais e para organizar e mobilizar a comunidade para participar da prevenção do crime;
- descentralização do comando da polícia por áreas;
- participação de pessoas civis, não-policiais, no planejamento, execução, monitoramento e/ou avaliação das atividades de policiamento. (BAYLEY; SKOLNICK, 2001; 2002 apud MESQUITA NETO, 2004, p. 103-104).

Imbuída da filosofia do policiamento comunitário, no final de 2007, a Coordenação Estadual encarregada pelo gerenciamento do Programa se transformou em Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária (BPEC), por meio da Lei Nº 15.745, de 20 de dezembro de 2007. Esta conferiu à nova unidade especializada missões de caráter eminentemente preventivo, com vistas à segurança e à antecipação de fatos delituosos em sistema de parceria ativa com a Comunidade Escolar.

Segundo o BPEC (2020a, p. 4), no dia 19[2] de março de 2008, foram editados dois decretos que regulamentaram a nova unidade: “o primeiro (Decreto Nº 2.348/08) efetivamente criando o BPEC e o segundo (Decreto Nº 2.349/08) aprovando os Quadros de Organização da Polícia Militar do Paraná, dentre os quais o dessa Unidade”.

A partir de então, o BPEC<sup>[3]</sup> realiza o policiamento comunitário escolar nos principais “municípios do Estado do Paraná, desenvolvendo dois programas principais: Programa Patrulha Escolar Comunitária (PEC), e o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD)” (BPEC, 2020a, p. 4). Necessário se faz ponderar sobre a importância de direção político-institucional robusta que sustente a proposta no âmbito do Estado, para que não ocorra o que aconteceu na experiência do Rio de Janeiro, onde o programa de policiamento comunitário ficou na dependência da sociedade civil e, não sendo incorporado na filosofia de trabalho da polícia, enquanto instituição de Estado, foi desmantelado (MUNIZ et al., 1997).

O primeiro – Programa Patrulha Escolar Comunitária (PEC) – se desenvolve em cada comunidade escolar com a realização de três módulos específicos e a inclusão de atividades complementares. O primeiro módulo (MOD 1) é o de Segurança na Escola, que tem por finalidade: “realizar o levantamento sistêmico das condições de segurança do espaço ocupado pela escola e seu entorno. Para que as ações transformadoras sejam encontradas e executadas, há a necessidade de que a realidade local seja diagnosticada” (BPECb, 2020, p. 4-5); demonstrando que sua atuação leva em consideração as variáveis contextuais, indicadas pelo modelo PPCT.

O segundo módulo (MOD 2) trata sobre a Educação Preventiva sobre Segurança, para turmas de Ensino Fundamental e Médio. Nesse

módulo, são ministradas palestras por policiais militares do BPEC e os temas são desenvolvidos de acordo com as necessidades de cada escola e da sua comunidade. Essas palestras compõem o módulo chamado “Bate-Papo Sobre” (BPEC, 2020b). Esta atividade demonstra engajamento da Patrulha no microssistema escolar e envolvimento com o mesossistema dos alunos que frequentam as escolas, o que favorece a ampliação dos padrões interacionais necessários ao desenvolvimento humano. Por ter natureza preventiva, a ação influencia diretamente no elemento tempo, o que também é relevante para mudanças no desenvolvimento, a longo prazo. Tais palestras consideram, como ponto de partida, as demandas do contexto da relação escola-comunidade. Note-se que a referida ação se situa no mesossistema (interação aluno-escola), pois aborda as questões de segurança da comunidade no ambiente escolar e atinge o microssistema aluno, uma vez que é desenvolvida para turmas de estudantes do Ensino Fundamental e Médio. E ainda pode interferir a nível do exossistema do aluno, na medida em que este poderá fazer uso de seus conhecimentos na relação com outros microssistemas com os quais interage em seu contexto de vida.

O terceiro módulo (MOD 3) – Ações Suplementares de Segurança na Escola – é desenvolvido por meio de palestras em torno da prevenção ao uso de drogas e da segurança nas escolas. Inscrito ainda no mesossistema do aluno, a referida ação poderá ter impacto a nível de seu microssistema e ou de seu exossistema, a considerar que nem todos os alunos podem ter historicamente relações diretas com a questão do uso de drogas, mas podem conviver indiretamente com a referida questão na sua relação com a escola e/ou com a comunidade. (BPEC, 2020b).

O referido módulo atua com a “comunidade escolar (professores, funcionários e familiares dos alunos), patrulhamento diferenciado, aconselhamento aos alunos, mediação, conciliação e resolução de conflitos, busca pessoal (preventiva e por fundada suspeita)” (BPEC, 2020b, p. 5). Além disso, são realizadas operações externas às escolas. Pelo fato de as palestras serem direcionadas também aos familiares dos alunos, a ação tem impacto no microssistema familiar e pode repercutir nas relações família-aluno, aluno-escola.

A Patrulha também desenvolve ações de mediação e conciliação de conflitos e/ou busca pessoal. Tais ações, quando empreendidas, passam a fazer parte do mesossistema dos alunos, interferindo diretamente na qualidade das interações aluno-aluno, aluno-comunidade e aluno-escola, além de atuar diretamente a nível comunitário. A interação BPEC-Comunidade se realiza no exossistema daqueles alunos que não se tornam público direto das referidas intervenções, ao mesmo tempo que tem impacto direto no microssistema do aluno quando ele é o foco da ação. O que se quer destacar é que mesmo não sendo alvo direito das ações, elas influenciam no contexto de vida dos alunos.

Estas ações têm também impactos no cronossistema, pois podem obter potenciais resultados relacionados à prevenção geral, a considerar que estão inseridas no mesossistema, do qual diferentes

microssistemas comunitários fazem parte. A atuação direta do BPEC na vida de cada um dos alunos, enquanto pessoas em desenvolvimento, tem potencial de promover alterações na forma como se relacionam com os diferentes microssistemas nos quais estão inseridos. Destaca-se novamente aqui a necessidade da manutenção um trabalho contínuo e de forma horizontalizada na relação com a comunidade, pois a despeito de possuir potencial de manter uma interação positiva com os alunos, há que se ponderar para a qualidade dessas interações. Uma interação contínua, sem mudança do paradigma tradicional de atuação da polícia, que tem prevalência da repressão em detrimento de processos educativos consensuais, pode não ser benéfica ao desenvolvimento humano dos sujeitos que, na fase escolar, encontram-se em condição peculiar de desenvolvimento. Nesta linha, autores como Skolnick e Bayley (2002) indicam que, entre os fatores que dificultam o desenvolvimento do policiamento comunitário, encontra-se o fator cultural tradicional da polícia, que historicamente se centra na formulação de respostas ao crime e à desordem e no uso da força para manter a lei. Resta apontar, neste trabalho, que, definitivamente, a escola não é ambiente para se lançar mão desses mecanismos, sobretudo, ao se propor um trabalho de policiamento comunitário.

O segundo programa desenvolvido, denominado Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), é fundamentado originalmente no Programa Americano denominado Drug Abuse Resistance Education (D.A.R.E[4]), que passou por profundas adaptações para atender às demandas brasileiras, especificamente a realidade da sociedade paranaense.

No Paraná, o PROERD iniciou em maio de 2000, no município de Matinhos. Contemplou sete escolas municipais, totalizando 480 alunos que concluíram o programa em 17 de novembro do mesmo ano (BPEC, 2020). Ainda segundo o BPEC (2020a), com a implantação oficial do programa no Estado, foi criada a Coordenação Estadual do Programa, junto ao Gabinete do Chefe do Estado Maior da PMPR, com a aplicação da Diretriz Nº 006/2000 – PM/3 e a Portaria do Comando-Geral Nº 1.299/CG. Estas regulamentam as ações do Instrutor (Educador Social) do PROERD e a minuta de convênio a ser firmado entre o Estado, através da Secretaria de Estado da Segurança Pública (SESP), e os Municípios, e entre a SESP e Escolas Particulares, para regulamentação e aplicação do programa. Em 2013, foi criada a Lei Estadual Nº 17.650, de 7 de agosto de 2013, a qual regulamentou o PROERD no Estado (BPEC, 2020a).

O PROERD consiste em uma das “ações que compõem as Políticas Públicas Estaduais sobre drogas e violência no Estado do Paraná, e trabalha na perspectiva da prevenção primária em segurança pública, no espaço privilegiado das escolas” (BPEC, 2020a). Trata-se de um programa que atua na relação pessoa-contexto-tempo, pois sua finalidade é desenvolver ações de prevenção primária que irão obter resultados nos processos de desenvolvimento da pessoa ao longo de sua vida, indicando seu impacto nos quatro elementos do modelo proposto por Urie Bonfenbrenner.

No ano de 2018, foram 4.250 estudantes formados, em 160 turmas e 90 escolas; e no ano de 2019, foram formados 4.472 estudantes, em 168 turmas e 99 escolas, no 5º ano do Ensino Fundamental (BPEC, 2020a). O Programa se desenvolve durante 10 semanas com cada turma, tendo uma lição semanal aplicada em sala de aula pelo policial militar Educador Social do PROERD, em encontros de aproximadamente uma hora de duração. Ao final das 10 lições, os alunos participam de formaturas para a entrega do certificado, da camiseta PROERD e da premiação de formandos que tiveram suas redações destacadas. A formatura conta com a participação de todas as escolas formadas no ciclo, presentes alunos, professores, familiares e autoridades convidadas, com a participação de uma Banda PROERD, formada por policiais militares que cantam músicas e paródias, com conteúdo educativo-preventivo, de forma descontraída, reforçando os conceitos trabalhados com as crianças durante as aulas.

Destaca-se a importância do acesso aos conhecimentos sobre drogas ainda durante a infância (crianças entre 9 e 10 anos de idade), considerando as possibilidades de internalização e formação de consciência crítica em face do tema. Situado no mesossistema de muitos alunos, o fator drogas é também presente em muitos de seus microssistemas, haja vista que o uso de drogas, enquanto um fator crônico da sociedade, acomete tanto a vida da pessoa em desenvolvimento como as de seus parentes, familiares mais próximos, além de seus amigos e demais pessoas com as quais convivem na comunidade e na sociedade em geral. Ou seja, em último caso, a droga é um elemento contextual para a pessoa, enquanto uma demanda própria do macrossistema social que interfere mais imediatamente ou mais remotamente o conjunto de interações da pessoa no contexto e no tempo.

Trabalhar de forma educativa é condição sine qua non para reforçar a resistência social ao uso de drogas, ainda que não esgote em si as demandas de enfrentamento desse problema concernente ao macrossistema, uma vez que o mercado das drogas é um problema estrutural da nossa sociedade e a política antidrogas brasileira possui, de forma hegemônica, um caráter proibicionista, o que dificulta o enfrentamento do problema de modo estrutural no país. Segundo Silva e Gimeniz-Pachoal (2010), em estudo realizado no ano de 2010 sobre o PROERD, não foram encontrados resultados em pesquisas que apresentassem uma indicação de que há diferenças entre os alunos que passaram pelo PROERD e aqueles que não fizeram parte do programa em relação ao uso de drogas e comportamentos violentos. As diferenças são identificadas em relação às variáveis autoestima e autocuidado.

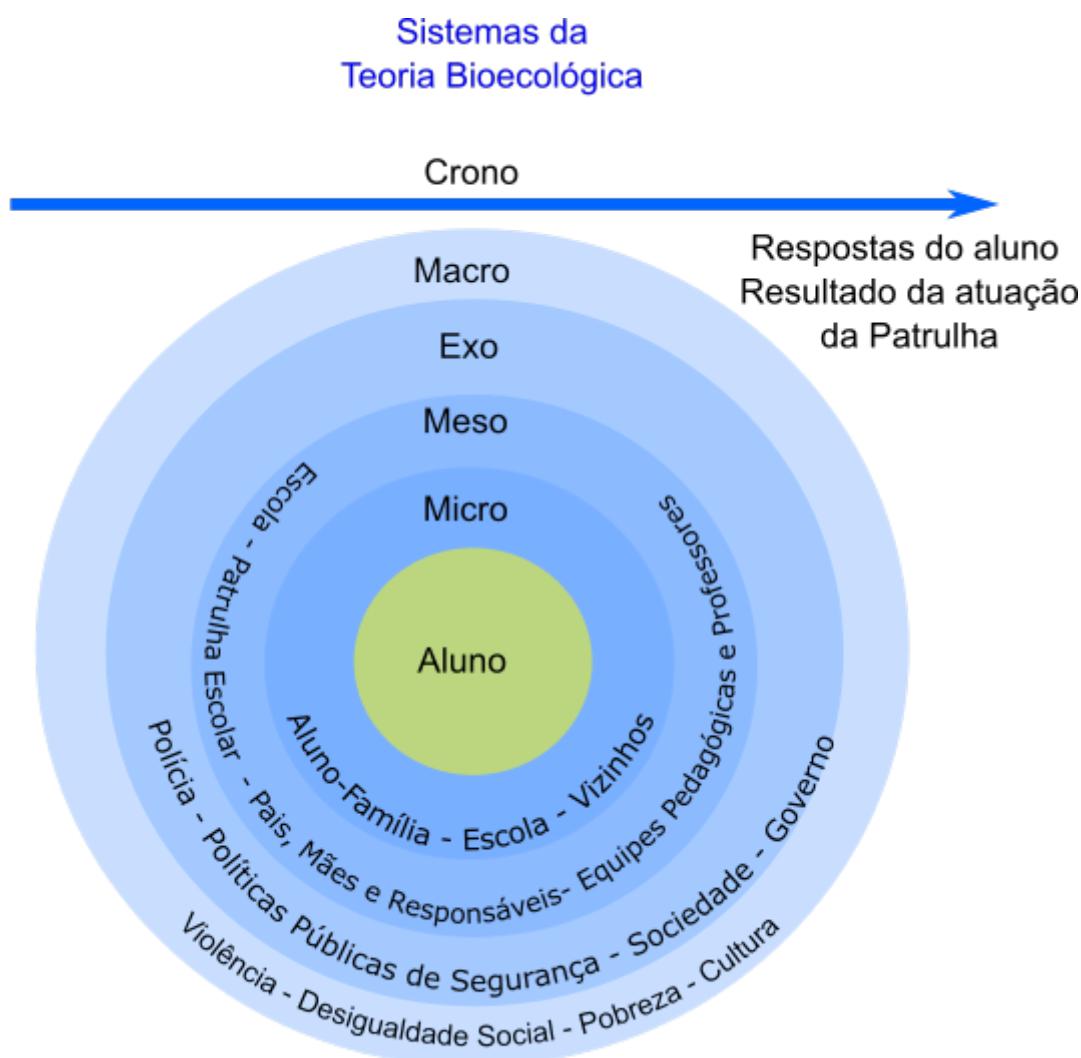
Diante do exposto, verifica-se que o BPEC se faz presente em perspectiva em interações diversas nos subsistemas dos quais as escolas, seus alunos e familiares compõem, o que lhe permite influenciar e ser influenciado pelo contexto. Desde a interação polícia-aluno, passando por relações polícia-escola-aluno e polícia-escola-família-aluno, todas são interações do mesossistema, e ainda interações mais abrangentes, como polícia-escola-família-aluno-

comunidade, implicam em complexidade, o que envolve a atuação do BPEC em face do ambiente e da abrangência contextual de seu trabalho.

Reconhecidamente, considerando a complexidade dos fenômenos enfrentados pelo trabalho da polícia em sentido amplo, e no caso do BPEC em particular, no enfrentamento da violência e do uso de drogas no contexto escolar e comunitário, entende-se que o trabalho do BPEC intervém de maneira singular no processo de desenvolvimento humano das pessoas que são sujeitos de sua atuação, neste caso, nas escolas e nas comunidades às quais as escolas fazem parte. Esse processo confere à polícia grande responsabilidade, posto que, ao aumentar seu nível de influência que exerce sobre o contexto comunitário, deve estar atenta para não adotar uma postura de controle social e criminal da população atendida, sob pena de reforçar uma perspectiva que não é defendida no âmbito do policiamento comunitário (MESQUITA NETO, 2004). Por isso a qualidade do vínculo estabelecido é fundamental, o que implica a superação do conjunto de dificuldades para a efetivação do policiamento comunitário (MUNIZ et al., 1997;SKOLNICK; BAYLEY, 2002).

O enfrentamento da violência extrapola o mesossistema do aluno; seus determinantes mais fundamentais encontram-se a nível do macrossistema, mas isso não retira a importância de um trabalho condizente com as demandas de desenvolvimento humano frutos desse fenômeno mais amplo. Esta era a intenção de Urie Bronfenbrenner – propor uma análise contextual com foco nas demandas de desenvolvimento da pessoa.

A figura 1 apresenta, em síntese, o alcance das ações da Patrulha Escolar na comunidade, a considerar os diferentes subsistemas que compõem o contexto, no modelo (PPCT).



**Figura 1**

A atuação da Patrulha Escolar Comunitária no município de Ponta Grossa/PR, com base na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento  
Os autores (Org.)

A referida figura evidencia alguns dos padrões interacionais presentes nos diferentes subsistemas do aluno. Note-se a presença da Patrulha no mesossistema de desenvolvimento do aluno, o que significa que, através da escola, a polícia se relaciona diretamente com os estudantes, ampliando seu nível de influência em seus processos proximais. Quanto mais duradouras e intensas forem as interações, maior é o potencial de impacto da atuação da polícia nas pessoas e em seus contextos. A proposta do BPEC de atuar de forma integrada à escola permite que a polícia ultrapasse o padrão tradicional de interação que se limita ao exossistema. Nota-se que a teoria bioecológica não engloba o conjunto de elementos que condicionam o trabalho. Outros elementos, como os derivados do modo de produção, determinam a lógica do mercado e, no âmbito desta lógica, se inscrevem os mercados que envolvem o crime e as drogas. Tais elementos perpassam questões que fogem das possibilidades de análise propostas neste artigo, a partir da referida teoria. Conquanto, são tão

ou mais importantes para compreender o problema do crime e das drogas, enquanto substratos para a configuração das demandas que se põem no contexto escolar e comunitário que interferem no trabalho dos agentes públicos que nela atuam, entre eles e a polícia.

Destaca-se que o conjunto das ações desenvolvidas não assegura, per si, impacto positivo no desenvolvimento das pessoas envolvidas. Isso depende da qualidade das interações e de seus conteúdos. O desenvolvimento positivo se dá pelo engajamento da pessoa nos processos de interação com o contexto e no tempo, o que depende do quanto as interações levam em consideração as demandas das pessoas envolvidas e os recursos que elas dispõem para se engajar. Portanto, para impactar positivamente, é preciso levar em consideração tais elementos e/ou ainda produzir em concomitância recursos que auxiliem a se engajar em novos processos de desenvolvimento (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006).

No caso da atuação do BPEC, quanto mais educativo e menos impositivo/coercitivo for seu trabalho e quanto mais se levar em conta os recursos culturais, sociais e políticos dos alunos e da própria comunidade, respeitando-lhes em sua liberdade de ação, melhores serão as possibilidades de engajamento das pessoas envolvidas. Isso indica que quanto mais o trabalho considera a real demanda da pessoa em desenvolvimento e quanto melhores forem as alternativas de atuação construídas, no benefício das referidas demandas, geralmente, maior será a chance de sucesso na ação protagonizada.

Nas tabelas a seguir são apresentados dados quantitativos da atuação do BPEC do município de Ponta Grossa no período pesquisado (2018-2019). A primeira delas apresenta o total de ocorrências atendidas pelo policiamento comunitário; a segunda descreve os atendimentos preventivos e educativos; a terceira traz as palestras ministradas; e a última tabela apresenta as atividades complementares e as reuniões e visitas realizadas nas escolas do município.

**Tabela 1**

Ocorrências de Atendimentos realizados pela Patrulha Escolar Comunitária no município de Ponta Grossa/PR (2018-2019)

Ocorrências de atendimento – policiamento comunitário	2018	2019	Total
1. Ocorrência: Agressão entre alunos	92	60	152
2. Ocorrência: Ameaças	23	41	64
3. Ocorrência: Roubo	23	23	46
4. Ocorrência: Desacato	18	16	34
5. Ocorrência: Porte de drogas ilícitas – Perímetro Interno Escola	20	11	31
6. Ocorrência: Furto	16	13	29
7. Ocorrência: Consumo de álcool	13	14	27
8. Ocorrência: Porte de arma branca – Perímetro Interno Escola	8	5	13
9. Ocorrência: Porte de drogas ilícitas – Perímetro Externo Escola	2	10	12
10. Ocorrência: Depredação	8	1	9
11. Ocorrência: Tráfico de drogas – Perímetro Interno Escola	2	5	7
12. Ocorrência: Pessoa em atitude suspeita	4	1	5
13. Ocorrência: Agressão aluno x professor	2	3	5
14. Ocorrência: Lavratura de Auto de Infração de Trânsito	2	2	4
15. Ocorrência: Porte de arma branca – Perímetro Externo Escola	2	0	2
16. Ocorrência: Prisão de pessoa	1	1	2
17. Ocorrência: Bullying	1	1	2
18. Ocorrência: Tráfico de drogas – Perímetro Externo Escola	0	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>237</b>	<b>208</b>	<b>445</b>

Os autores (Org.). Polícia Militar do Paraná. Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária (2020b).

Além das ocorrências dispostas na tabela, que foram recorrentes nos anos de 2018 e 2019, a seguir apresentam-se aquelas que foram realizadas num ou outro ano, isoladamente:

- Em 2018: 1 caso de explosão de bomba; 1 caso de invasão de escola; 12 contatos com autoridades – MOD 3; uma dinâmica – Percepção da Segurança – Pais e Comunidade – MOD 1; 166 ocorrências de outras naturezas e 4 assistências.
- Em 2019: uma ocorrência de porte de arma de fogo – Perímetro Externo Escola; uma dinâmica – Percepção da Segurança – Alunos – MOD 1; uma revista pessoal sob fundada suspeita na Escola – MOD 3; 159 ocorrências de outras naturezas e 7 assistências.

Os dados da Tabela 1 apontam que as ocorrências são bastante variadas, correspondendo a 18 tipificações diferentes com ocorrências nos dois anos seguidos e que o maior número delas se concentra em situações de agressão entre alunos nos anos pesquisados, correspondendo a um total de 38,81% das ocorrências em 2018 e 28,84% em 2019, o que remonta a um montante de 34,15% do total de atendimentos nos dois anos estudados.

As ocorrências por ameaça ficaram em segundo lugar nos atendimentos prestados pela Patrulha Escolar, sendo que houve um aumento do ano de 2018 para 2019, de 23 para 41 ocorrências, correspondendo a 9,70% das ocorrências em 2018 e 19,7% em 2019. Ainda envolvendo agressões, houve um registro de 5 agressões aluno-professor e dois casos de bullying nos dois anos. Destacam-se ainda as ocorrências por porte de arma branca no perímetro interno das escolas, que incidiram em 2,92% nos dois anos de atuação da Patrulha.

Ocorrências tipificadas por atos contra o patrimônio somaram 18,87%, sendo que o maior número de ocorrências nos dois anos foi por roubo, com 46 ocorrências, seguido de furto com 6,51% e depredação, em último lugar, com 9 ocorrências nos dois anos. Em relação aos atos que envolveram uso e porte de drogas ilícitas, estes incidem, sobre o total das ocorrências nos dois anos pesquisados, em 1,57% das ocorrências. Quanto ao tráfico de drogas ilícitas, o total de ocorrências, considerando os perímetros interno e externo do ambiente escolar, equivale a 0,17% das ocorrências nos dois anos.

A escola, enquanto parte do mesossistema do aluno, tem manifestado interações violentas entre pessoas (relação aluno-aluno, aluno-professor), haja vista que a maioria das ocorrências, conforme demonstra os dados da Tabela 1, revelam atos contra a pessoa. Agressão entre alunos está em primeiro lugar nas ocorrências nos dois anos seguidos e ameaça está em segundo. A agressividade manifesta-se como um instinto de defesa, para assegurar a sobrevivência humana; as violências carregam consigo a intenção e a vontade do ato. Costa (1986) explica que essa intenção e vontade não necessitam ser reconhecidas pelo autor, contudo é entendida por quem percebe ou recebe o ato, modificando-a numa “ação violenta”. Costa (1986, p.

30) esclarece que quando a ação agressiva “é pura expressão do instinto ou quando não exprime um desejo de destruição, não é traduzida nem pelo sujeito, nem pelo agente, nem pelo observador como uma ação violenta”.

Segundo Bronfenbrenner (1996), na vida de cada pessoa, as transições ecológicas se dão durante o tempo, a partir das interações que se estabelecem nos diferentes ambientes que compõem os seus processos interacionais. De acordo com Mota (2005), todo e qualquer desenvolvimento, engloba as dimensões cognitiva, biológica, afetiva e social. Essas dimensões compõem os processos de desenvolvimento e influenciam nos diferentes subsistemas, do microssistema ao macrossistema, e permeiam as atividades cotidianas determinando as interações do indivíduo (BRONFENBRENNER, 1996). Essas transições ecológicas educam, formam e modificam as relações, havendo uma interferência diretamente no desenvolvimento humano.

Portanto, pensar o contexto escolar em sua relação com as diferentes dimensões do desenvolvimento implica pensar na qualidade do conjunto de interações que o indivíduo estabelece no referido contexto e o quanto estas interações influenciam o curso de suas vidas. Situações de agressões no contexto escolar é, portanto, um indício de que as interações escolares não asseguram per si relações saudáveis e que as referidas relações são expressões das diferentes dimensões que perpassam a trajetória de vida de alunos e demais sujeitos que compõem o contexto escolar. Fatores do microssistema familiar e de outros padrões relacionais dos alunos na sua relação com a comunidade se reproduzem no ambiente escolar, assim como expressões de padrões interacionais de outros sujeitos que participam do referido ambiente. A escola torna-se um centro de interações comunitárias, a nível do mesossistema.

As interações ocorridas na escola são ainda fundamentais para a formação dos padrões interacionais do aluno em outros ambientes. De tal modo, as ações do BPEC ganham destaque nestas interações, na medida em que abordam diferentes temáticas de forma educativa, envolvendo a participação dos agentes educacionais, dos alunos e dos familiares. As ações de diagnóstico de cada ambiente escolar, conforme visto anteriormente, estão presentes na metodologia de trabalho do BPEC e são fundamentais para o reconhecimento dos padrões interacionais presentes na escola.

Do ponto de vista do macrossistema, a polícia militar é corresponsável pela segurança pública, enquanto, ao se inserir no microssistema escolar, passa a fazer parte do mesossistema dos alunos e nesse âmbito se depara com demandas cognitivas, individuais, sociais, afetivas e culturais que devem pautar suas ações, a considerar que ela se insere num contexto que, tradicionalmente, não é o seu.

A escola é um espaço autônomo constituído historicamente com a finalidade de educar. Portanto, o princípio educativo é o que deve pautar todo o contexto escolar. Se a polícia deseja participar deste contexto, deve com ele dialogar, transformando antes mesmo a sua própria natureza e as suas perspectivas. A abertura do sistema policial

para apreender as particularidades do sistema educacional é condição sem a qual nenhuma atividade conjunta poderá se estabelecer com sucesso.

À polícia, portanto, se impõe uma série de desafios em face do conjunto de demandas de desenvolvimento humano dos alunos inseridos no ambiente escolar. Estes desafios se dão para além da pauta estrita da segurança pública, ainda que dela a polícia não se desconecte, a nível do macrossistema, de suas atividades de natureza ostensiva, as quais fazem parte de suas funções estritas. Em 2018, o BPEC realizou 47 abordagens policiais à pessoa, no ambiente externo às escolas, e em 2019 foram 150 abordagens. Abordagens a veículo foram 6 em 2018 e 8 em 2019. A comunidade que compõe o entorno da escola faz parte do mesossistema do aluno e a atuação da Patrulha Escolar Comunitária se faz presente, imediatamente, neste subsistema também, conforme se verifica nos dados acima.

Na Tabela 2 estão dispostos os atendimentos preventivos e educativos que o BPEC realizou ao longo dos dois anos pesquisados, no município de Ponta Grossa.

**Tabela 2**

Atendimentos Preventivos e Educativos realizados pelo Batalhão da Patrulha Escolar Comunitária no município de Ponta Grossa/PR (2018-2019)

Atendimentos	2018	2019	Total
1. Policiamento preventivo no entorno – MOD 3	2108	2541	4649
2. Saída de alunos na escola – MOD 3	805	807	1612
3. Entrada de alunos na escola – MOD 3	435	287	722
4. Permanência no intervalo/recreio – Contato com Alunos MOD 3	94	104	198
<b>Total</b>	<b>3442</b>	<b>3739</b>	<b>7181</b>

Os autores (Org.). Polícia Militar do Paraná. Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária (2020b).

As atividades acima referenciadas apontam que o modelo de policiamento comunitário tem incorporado em suas atividades uma perspectiva educativa. Esse trabalho impõe à polícia uma transformação no modo de atuação, pois ao atuar no ambiente escolar é necessário conhecer e se preparar para saber se relacionar a partir de novos padrões interacionais, o que impacta em mudanças inclusive nas atividades tradicionais de policiamento ostensivo. Durante a atuação, nos momentos de entrada e saída dos alunos do ambiente escolar, a polícia interage não somente com os alunos, mas com seus familiares e com a comunidade em geral. Nesses momentos, a atuação deve ser primordialmente educativa e preventiva, uma vez que é possível impactar positivamente criando padrões interacionais positivos na comunidade.

A seguir, na Tabela 3 encontram-se dados referentes às palestras proferidas pelo BPEC, as quais compõem o conjunto de atividades educativas na relação com a comunidade escolar.

**Tabela 3**

Palestras ministradas pelo Batalhão da Patrulha Escolar Comunitária no município de Ponta Grossa/PR (2018-2019)

Palestras desenvolvidas	2018	2019	Total
1. Palestra – Uso Correto do 190,181 e Nº de Emergência	123	151	274
2. Palestra – Respeito Mútuo	36	52	88
3. Palestra – Você Pode Praticar Segurança	68	1	69
4. Palestra – Prevenção ao Uso de Drogas	8	60	68
5. Palestra – Brigas: Causas e Consequências	25	10	35
6. Palestra – Participação em Eventos Diversos	8	25	33
7. Palestra – Prevenção ao <i>Bullying</i>	7	20	27
8. Palestra – Entradas e Saídas das Aulas	12	10	22
9. Palestra – Estatuto da Criança e do Adolescente (Direitos e Deveres)	11	1	12
10. Palestra – Atuação da PEC: Limites entre Indisciplina e Ato Infracional	5	5	10
11. Palestra – Porte de Materiais não Pedagógicos	4	3	7
12. Palestra – Porte de Materiais não Pedagógicos	4	3	7
13. Palestra – Preservação do Patrimônio	2	2	4
14. Palestra – Importância do Uso do Uniforme	3	1	4
15. Palestra – Uso Seguro das Redes Sociais	0	1	1
<b>Total</b>	<b>316</b>	<b>345</b>	<b>661</b>

Os autores (Org.). Polícia Militar do Paraná. Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária (2020b).

As palestras ministradas pelo BPEC, com diversos temas para alunos e professores, são de cunho preventivo e educativo, influenciando no desenvolvimento humano (adolescência e juventude) em seus aspectos biopsicossociais, que são necessários para entender os comportamentos sociais no ambiente ecológico escolar. Contudo, segundo Carvalho (2010), é necessário que a escola promova a prevenção à violência. Carvalho (2010) faz uma distinção relevante sobre a violência: na escola e da escola. Há violência na escola principalmente da transposição de comportamentos do exterior para o interior desta intitulada, a começar dos “valores e das práticas que a família, os meios de comunicação, de maneira geral, as atitudes correntes dos adultos em situações do quotidiano veiculam, desde a maneira como falam, aos gestos e à intolerância perante os outros” (CARVALHO, 2010, p. 22). A violência da escola, de acordo com Carvalho (2010, p. 22), está ligada com a própria organização dela, em termos de “espaços, de tempos e de currículos, os quais, desde que não adquiram um sentido para as crianças e para os jovens, redundam na violência simbólica”.

Olhando para a escola enquanto instituição, ela é um instrumento, um meio, bem como uma das sedes do poder político, econômico e social. É fato que o poder recorre à coerção que, por sua natureza, utiliza a “violência como veículo de normalização, de autolegitimação e de autossustentação. Os normativos e os outros dispositivos organizacionais prolongam e estruturam, então, a coerência racional do sistema” (CARVALHO, 2010, p. 22). Nesse significado, inclui-se as sanções explícitas, os castigos hoje ocultos, e implícitas, como o insucesso escolar. Cabe questionar sobre o poder institucional da polícia e o que isso representa do ponto de vista simbólico para os alunos, a escola e a comunidade. Preocupante se faz esse elemento, na medida em que o policiamento comunitário e o trabalho específico que a polícia exerce no ambiente escolar não podem se tornar agente moralizante dos indivíduos sociais que dela participam. Por isso, é necessário que a comunidade esteja atenta aos processos interacionais e, mais que isso, no conteúdo que os compõem. O caráter moralizante, assim como o repressor, não pode triunfar sobre o caráter educativo e socializador de conhecimentos. Difícil é essa equação. Mas necessária de ser cotidianamente enfrentada para a busca de soluções viáveis e que respeitem padrões democráticos de relações entre as instituições e a comunidade.

Nesta perspectiva, o trabalho realizado pelo BPEC está condicionado à coerção em alguns momentos, já que é necessário o policiamento da comunidade visando a segurança escolar e da própria comunidade em geral, interferindo repressivamente nos microssistemas de vida dos estudantes que dela pertencem. Para Bronfenbrenner e Morris (2006), o microssistema é a estrutura do contexto primário de desenvolvimento e de relação afetiva positiva, e deste contexto distinto de violência no cotidiano, na escola e da escola.

Cabe aqui problematizar o caráter da instituição escolar em um Estado Democrático de Direito e os desafios que isso implica em

superar práticas pedagógicas reforçadoras da repressão e do controle social das comunidades nas quais estão inseridas. O papel ideológico da instituição escolar, quando associado a uma educação bancária e de caráter moralizante, pode reforçar uma atuação policial neste ambiente nessa direção. Trata-se, portanto, de alertar os riscos que se põem aos projetos de policiamento comunitário e de trabalhos inseridos diretamente nos ambientes escolares. Ambas as instituições devem realizar suas autocriticas e a comunidade deve estar inserida nesses processos. Desta forma, abrem-se possibilidades de avançar na direção de relações mais horizontais. Caso contrário, o risco de reposição de práticas tradicionalmente postas na sociedade brasileira, seja pela via consensual, o que ocorre mediado pela educação, seja pela via diretamente coercitiva, que é o caso da polícia, é alto.

A interação polícia-escola é analisada, neste artigo, como uma interação positiva para o desenvolvimento humano dos alunos no ambiente escolar, exclusivamente, quando o padrão interacional se mostra aberto, horizontal e democrático e que, nesse processo, haja igualdade de participação e autonomia das partes que interagem na direção dos mesmos no ambiente escolar. Por isso, tão necessária é a participação da comunidade à horizontalização dos padrões interacionais entre escola-aluno-polícia-comunidade. Outro elemento importante é o fato de que a polícia não poderá servir de substituto das ações que são próprias dos agentes educacionais, conquanto colaborar de maneira suplementar às atividades que devem ser asseguradas pela escola a partir de seus currículos. Neste artigo, não se analisa questões que são próprias do tema escolas cívico-militares, por exemplo, pelo entendimento de que este é um tema diverso, embora com pontos de contato em algumas dimensões, dada a sua complexidade e natureza diversa da proposta do patrulhamento escolar e comunitário, tal como se constitui no estado do Paraná. Este, conforme a proposta analisada, trata-se de um programa que atua em parceria com o sistema escolar, sem retirar dele sua autonomia institucional e a coordenação dos processos educacionais que lhe são próprios. Portanto, difere de propostas em que se verifica uma fusão do subsistema educacional com o militar.

A partir das variadas palestras realizadas pela Patrulha Escolar Comunitária, verifica-se que o trabalho desenvolvido supera a função estrita da coerção policial, sendo educativo, trazendo novas experiências e posições, construindo uma relação face a face (com pai, mãe, irmãos, primos, avós e familiares), com outras pessoas pertencentes ao contexto de desenvolvimento dos alunos, com suas particularidades físicas e simbólicas desse ambiente. Milani (2003) apresenta a cultura da paz como ação preventiva educativa, da qual a Patrulha Escolar Comunitária faz parte desenvolvendo as palestras no ambiente escolar.

Neste sentido, além das palestras, o BPEC desenvolve ainda atividades de mediação de conflito ou gestão positiva de conflito, as quais merecem destaque, pois são ferramentas importantes que auxiliam na administração das expressões da violência na escola. Durante os anos pesquisados, o BPEC realizou 104 mediações de

conflito nas escolas do município, sendo 42 no ano de 2018 e 62 no ano de 2019. Estas atividades são muito importantes, já que a Patrulha Escolar Comunitária tem a possibilidade de atuar junto a alunos, familiares, professores e pedagogos. Para Bezerra (2008, p. 68), a mediação passa a evidenciar a “necessidade destes alunos escolherem adequadamente os valores impostos pelo mundo dentre as distintas alternativas, avaliar as consequências desta escolha, apreciar, compartilhar e afirmar publicamente estes valores”. A mediação possibilita ressaltar a importância do respeito ao outro, a valorização da autoestima, a valorização dos sentimentos, o exercício da tolerância, a promoção da autoconfiança em suas habilidades e desperta o interesse e a capacidade de pensar criativamente sobre os problemas vivenciados, faz pontes entre vários tipos de abordagens, sendo transdisciplinar (BEZERRA, 2008).

Estas atividades de mediação de conflito são um indicativo positivo da legitimidade da atuação do BPEC nas escolas. Confirmando a legitimidade da atuação do BPEC à Lei Nº 13.140, de 26 de junho de 2015, que dispõe sobre a mediação, na seção I, nas disposições gerais, no seu art. 2, que a mediação será orientada pelos seguintes princípios: “I – imparcialidade do mediador; II – isonomia entre as partes; III – oralidade; IV – informalidade; V – autonomia da vontade das partes; VI – busca do consenso; VII – confidencialidade; VIII – boa-fé”. Assim, para a realização de um procedimento de mediação, é necessária a aceitação das partes para que uma mediação ocorra. O consenso das partes em face do mediador é um elemento básico da mediação, como instrumento de resolução de forma autocompositiva de conflitos (SEIDEL, 2007).

Na Tabela 4, destacam-se as atividades Complementares/Reuniões e Visitas na Cidade de Ponta Grossa/PR realizadas pela Patrulha Escolar Comunitária em 2018 e 2019.

**Tabela 4**

Total de Atividades Complementares/Reuniões e Visitas realizadas pela Patrulha Escolar Comunitária, referente a sete amostras, para avaliar a Cidade de Ponta Grossa/PR (2018-2019)

Atividades Complementares/Reuniões e Visitas	2018	2019	Total
Reunião com Diretores/Professores/Funcionários	12	11	23
Reunião com Pais e Responsáveis e Comunidade – MOD 3	45	20	65
Visita Comunitária – MOD 3	23	32	55
Visita Escolar – MOD 3	1664	1613	3277
Visita Solidária/Pós-Atendimentos – MOD 3	10	15	25

Polícia Militar do Paraná. Batalhão de Patrulha Escolar (2019). Adaptado pelos autores.

O BPEC ainda realiza reuniões pedagógicas com diretores, professores e funcionários das escolas, ocasiões em que conhece a realidade e faz levantamento das demandas para a realização das palestras anuais. Também faz reuniões com pais e responsáveis dos alunos e com a comunidade, para se aproximar e visualizar as necessidades que poderão ser atendidas e para orientações em geral. Ainda realizam as visitas: escolar; comunitária e solidária.

A visita escolar é a atividade mais básica do policiamento comunitário escolar e consiste no deslocamento periódico da equipe policial às escolas de sua responsabilidade para manutenção do contato pessoal com as direções, integrando-se proativamente na rotina da escola. Já a visita comunitária consiste numa atividade rotineira de permanente interação e contato com a comunidade do entorno das escolas, para repassar orientações necessárias ao incremento da segurança e integrar-se de maneira proativa na vida social da comunidade.

Por sua vez, a visita solidária ou pós-ocorrência compreende a atividade policial que tem por finalidade visitar membros da comunidade escolar que figurem na condição de vítimas de ação delituosa e de ocorrências, que careçam de uma atenção especial por parte da equipe policial responsável pela escola. Note-se que as visitas escolares ainda são, decisivamente, a atividade mais realizada pelo BPEC, seguida pelas visitas comunitárias e pela visita solidária.

Desse modo, o BPEC se faz presente no mesossistema, porque apresenta-se a serviço para atuar e refletir com os diferentes atores que compõem o ambiente escolar (estudantes, professores, família, agentes educacionais e comunidade), inserindo-se no contexto comunitário. Este modo de atuar corrobora com o que preconiza Urie Bronfenbrenner, ao compor os elementos da teoria bioecológica do desenvolvimento humano – Processo, Pessoa, Contexto e Tempo – PPCT.

Com a recepção da filosofia do policiamento comunitário e considerando a forma específica de atuação da Patrulha Escolar Comunitária, ao se integrar aos diferentes atores que compõem a comunidade escolar, o BPEC torna-se um importante ponto de referência para toda a polícia, que pode reverberar com o passar do tempo em todo subsistema policial, a depender da capacidade do referido subsistema de se abrir para uma atuação mais educativa e menos repressiva.

O elemento “tempo” (microtempo, mesotempo e macrotempo) (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998) se mostra vivo no cotidiano da escola e no trabalho do BPEC. Isto porque o “tempo” está em movimento e atua indiscriminadamente sobre os outros sistemas já existentes, cujas dimensões estão vinculadas aos atributos da pessoa, aos parâmetros do contexto e aos processos proximais, fator do cronossistema.

Considera-se que com o movimento que se abre, tanto a escola como a polícia têm a oportunidade de se modificarem nesse processo, o que não significa, a priori, que se modifiquem de fato. A depender da direção assumida por esse movimento, é possível falar tanto numa

maior abertura do sistema policial para uma atuação educativa, o que entendemos ser a direção mais próxima de um movimento democrático, como também, a depender da natureza dos processos interacionais estabelecidos, num recrudescimento da escola, caso a polícia mantenha sua forma tradicional de atuação, baseada estritamente na repressão; o que, a nosso ver, não corroboraria para o desenvolvimento humano dos envolvidos.

Sabe-se que a escola não é, por sua natureza histórica, um espaço essencialmente democrático e emancipatório. Conquanto, um espaço de contradições, também de reprodução de relações de poder e manutenção do status quo. Disso, desdobram-se os possíveis riscos de uma prática moralizante e repressora, visto que também se educa via repressão. Assim, os alertas que foram lançados no decorrer do texto, em face da necessidade da superação do paradigma tradicional de atuação por parte da polícia, podem ser estendidos à instituição escolar, que também carrega, na sua história, forte presença de um papel reproduutor das relações sociais desiguais. Conforme alerta Canário:

A investigação sociológica encarregou-se de demonstrar a inexistência, quer de uma relação de linearidade entre as oportunidades educativas e as oportunidades sociais, quer de uma relação linear entre democratização do ensino e um acréscimo de mobilidade social ascendente. A sociologia da “reprodução” pôs em evidência o efeito reproduutor e amplificador das desigualdades sociais, desempenhado pelo sistema escolar. Na medida em que se democratiza, a escola compromete-se com a produção de desigualdades sociais e deixa de poder ser vista como uma instituição justa num mundo injusto. (CANÁRIO, 2008, p. 75).

O desenvolvimento humano ocorre por meio da interação entre as pessoas em desenvolvimento e os cinco ambientes: micro, meso, exo, macro e cronossistema, que estão interconectados e influenciam a realidade mais próxima e a mais distante impregnando a vida social (BENETTI et al., 2013). E este processo sofre influências das instituições que se relacionam com o indivíduo. Tais instituições como a família, a escola e demais instituições sociais presentes na comunidade, tal como a própria polícia. Neste processo, importante se faz trazer para o campo de análise processos, vivências, projetos, ações governamentais e da sociedade civil que apresentem experiências com potenciais poderes de influência nos processos de desenvolvimento dos sujeitos em formação, sendo a atuação da Patrulha Escolar Comunitária no município de Ponta Grossa uma dessas experiências a serem compartilhadas, no sentido de lançar luzes sobre o vasto campo de atuação das instituições nos processos de desenvolvimento humano.

## Considerações Finais

O policiamento comunitário envolve a participação de civis no planejamento, na execução e na avaliação das atividades policiais; envolve também a mobilização da comunidade em torno de atividades de prevenção ao crime. Nesta perspectiva, a conclusão a que

se chegou com a realização da presente pesquisa é a de que a atuação da Patrulha Escolar Comunitária é uma experiência de policiamento comunitário no estado do Paraná e sua atuação no município de Ponta Grossa tem se mostrado efetiva, na medida em que suas atividades demonstram que, a rigor, as ações policiais têm sido desenvolvidas de forma integrada aos ambientes escolares e têm privilegiado ações educativas e preventivas, ainda que permaneçam ações de natureza ostensivas, em concomitância.

O BPEC segue as orientações do policiamento comunitário, ao envolver diferentes sujeitos pertencentes ao ambiente escolar e à comunidade em suas diversas frentes de trabalho, das quais se destacam as palestras, as visitas escolares, as visitas comunitárias, as visitas solidárias e as ações de mediação de conflito que envolvem alunos, familiares e membros da comunidade, às quais têm sido promovidas conforme os dados apresentados nesta pesquisa.

Outra conclusão acerca da atuação do BPEC é o fato de que suas ações educativas são significativas em seu contexto de abrangência, pois tomam corpo no conjunto de ações desenvolvidas, ao lado das ações de cunho repressor vinculadas ao policiamento ostensivo tradicional. Suas atividades educativas, à luz da Teoria Bioecológica do desenvolvimento humano, abrem possibilidades para o alcance de maiores e melhores resultados junto dos alunos e da comunidade escolar.

Desta forma, a polícia passa a fazer parte do mesossistema dos alunos por meio de um padrão interacional diferente, no qual educa para a convivência social. Essa modificação no padrão interacional implica em potenciais mudanças nos vínculos estabelecidos entre polícia, alunos, escola e comunidade. Essas interações confirmam a inter-relação dos quatro núcleos do modelo teórico de Urie Bronfenbrenner: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo, que perpassam os subsistemas do desenvolvimento humano. A conexão dos subsistemas (micro, meso, exo, macro e cronossistema), permeada por uma perspectiva educativa, contribui para a democratização das relações entre as pessoas emaranhadas no macrossistema social, colaborando positivamente para o desenvolvimento humano dos sujeitos nele inseridos. O policiamento comunitário possui, portanto, um papel importante no fortalecimento de uma educação compromissada com o desenvolvimento humano.

## Referências Bibliográficas

- BATALHÃO DE PATRULHA ESCOLAR COMUNITÁRIA (BPEC). *Histórico do Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária*. Ponta Grossa/PR, 2020a.
- BATALHÃO DE PATRULHA ESCOLAR COMUNITÁRIA (BPEC). *Relatórios da Polícia Militar do Paraná*. Batalhão de Patrulha Escolar 2018 e 2019. Ponta Grossa/PR, 2020b.
- BENETTI, I. C.; VIEIRA, M. L.; CREPALDI, M. A.; SCHNEIDER, D. R. Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicologia*, v. 9, n. 16. jan./dez. 2013.
- BEZERRA, S. M. A. *Educação em Direitos Humanos e a Mediação Escolar como Instrumento que possibilita a prática do aprendizado em Direitos Humanos*. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade de Fortaleza, Fundação Edson Queiroz, Fortaleza, 2008.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei Nº 13.140, de 26 de junho de 2015*. Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública [...]. Brasília, 26 de junho de 2015. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13140-26-junho-2015-781100-normaactualizada-pl.html>. Acesso em: 18 mai. 2021.
- BRONFENBRENNER, U. Ecology of the family as a context for human development. *Developmental Psychology*, v. 22, n. 6, p. 723-742, 1986.
- BRONFENBRENNER, U. Ecological systems theory. In: VASTA, R. (Ed.). *Six theories of child development: Revisad formulations and current issues*. London: Jessica Knigsley Publishers, 1992, p. 187-250.
- BRONFENBRENNER, U. The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In: WOZNIAK, R.; FISCHER, K. (Eds.). *Development in context: Acting and thinking in specific environments*. Hillsdale/NJ: Erlbaum, 1993, p. 3-44.
- BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Trad.: M. A. V. Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- BRONFENBRENNER, U. The bioecological theory of human development. In: BRONFENBRENNER, U. (Org.). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks/CA, Sage, 2001/2005, p. 3-15.
- BRONFENBRENNER, U. *Bioecología do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

- BRONFENBRENNER, U.; CECI, S. J. Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, v. 101, p. 568-586, 1994.
- BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. There ecology of developmental process. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Eds.). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. v. 1, 5 ed. New York: John Wiley, 1998, p. 993-1029.
- BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The bioecological model of human development. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Eds.). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. New York: John Wiley, 2006, p. 793-828.
- CANÁRIO, R. A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação Unisinos*, v. 12, n. 2, p. 73-81, mai./ago. 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5309/2556>. Acesso em: 16 jul. 2021.
- CARVALHO, A. D. Da violência como anátema à educação como projeto antropológico: algumas questões e perplexidades. In: HENNING, L. M. P.; ABBUD, M. L. M. *Violência, indisciplina e educação*. Londrina: Eduel, 2010, p. 19-25.
- COSTA, J. F. *Violência e psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- EUA. *Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência*. Disponível em: <https://dare.org/why-d-a-r-e/>. Acesso em: 4 dez. 2020.
- LERNER, R. M. Prefácio. In: BRONFENBRENNER, U. *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Trad.: A. Carvalho Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2005/2011, p. IX-XXV.
- MASSON, G. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. *Práxis Educativa*, v. 2, n. 2, p. 105-114, 2007.
- MARX, K; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MESQUITA NETO, P. Policiamento comunitário e prevenção do crime: a visão dos coronéis da Polícia Militar. *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 103-110, jan./mar. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/m47QbPsC7vdt45JDMLy7Ndy/?lang=pt>. Acesso em: 7 set. 2020.
- MILANI, F. M. Cultura de paz x violência: papel e desafios da escola. In: MILANI, F. M.; JESUS, R. C. D. P. (Orgs.). *Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas*. Salvador: INPAZ, 2003.
- MOTA, M. E. Psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva histórica. *Temas em Psicologia*, v. 13, n. 2, p. 105-111, 2005.

MUNIZ, J.; LARVIE, S. P.; MUSUMECI, L.; FREIRE, B. Resistências e dificuldades de um programa de policiamento comunitário. *Tempo Social*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 197-213, 1997.

PARANÁ. Lei Nº 15.745, de 20 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o efetivo da polícia militar do paraná fica acrescido em 200 policiais-militares, os quais serão distribuídos, por postos e graduações, conforme específica e adota outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-15745-2007-parana-dispõe-que-o-efetivo-da-policia-militar-do-parana-fica-acrescido-em-200-policiais-militares-os-quais-serão-distribuidos-por-postos-e-graduações-conforme-específica-e-adota-outras-providências>. Acesso em: 20 jan. 2021.

PRATI, E. P.; COUTO, M. C. P. P.; MOURA, A.; POLETTI, M.; KOLLER, S. H. Revisando a inserção ecológica: uma proposta de sistematização. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, v. 21, n. 1, p.160-169, 2008.

SEIDEL, D. (Org.) **Mediação de Conflitos**: a solução de muitos problemas pode estar em suas mãos. Brasília: Vida e Juventude, 2007.

SIFUENTES, T. R.; DESSEN, M. A.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Desenvolvimento humano: desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 23, n. 4, p. 379-386, 2007.

SILVA, S. C.; TREJOS-CASTILLO, E. O desenvolvimento humano de adolescentes nos limites do cárcere: uma análise a partir do contexto sociopolítico e cultural no Brasil e nos EUA. *Anais XXXII Congreso Internacional Alas Peru*, Lima, Peru, dez. 2019. Disponível em: <https://sociologia-alas.org/wp-content/uploads/2021/04/Dosiere-GT-20-B.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SILVA, A. G.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R. Pesquisas sobre o programa educacional de resistência às drogas e à violência (PROERD). *Revista LEVS*, n. 6, p. 102-114, dez. 2010.

SKOLNICK, J. H.; BAYLEY, D. H. **Policimento Comunitário: Questões e práticas através do mundo**. v. 6. São Paulo: Edusp, 2002.

SWATOWISKI, F. W. **Validação da escala de atributos pessoais no contexto (EAPC) social**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Desenvolvimento Humano) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

TUDGE, J. **A teoria de Urie Bronfenbrenner: uma teoria contextualista?**. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.517.5525&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

## Notas

- [1] Agradecemos à Profa. Dra. Elizabeth Trejos-Castillo, da Texas Tech University por nos apresentar à Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner.
- [2] No dia 19 de março é comemorado o aniversário do Batalhão (BPEC, 2020).
- [3] No dia 25 de setembro de 2013, a partir do Decreto 9016, o Batalhão passou a ter o nome de seu idealizador, “Coronel Anselmo José De Oliveira”, falecido em 17 de junho de 2013.
- [4] Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência, criado originalmente em Los Angeles – EUA, em 1983.

#### Información adicional

*Contribuições dos autores::* Todos realizaram contribuições nas fases teórica e empírica da pesquisa.