

Encontro Regional Pré-SBS Sudeste de Minas Gerais

Por que a polícia na escola?

Da perspectiva pedagógica às diretrizes da segurança pública

Ricardo Bedendo

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFJF

Email: ricardo.bedendo@ufjf.edu.br

Juiz de Fora, abril de 2019

Introdução

A presença da polícia em escolas para a resolução de problemas que envolvem alunos, familiares, professores e diretores das instituições de ensino tem sido recorrente nos últimos anos em boa parte do mundo. No Brasil, esse cenário é marcante especialmente a partir do final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, quando a busca de soluções para as diversificadas formas de violência transpassa o eixo pedagógico e começa a se apoiar também em escalas da segurança pública. Portanto, em meio a relatos de experiências que revelam conflitos, tensões, falta de consenso entre os agentes e mesmo iniciativas de sucesso, a atuação de policiais em ambientes escolares vai, aos poucos, reforçando também a ideia da percepção de que a violência nesses locais é delineada, de fato, pela visão policial. Diante do contexto, esse artigo se propõe a introduzir o debate teórico sobre a seguinte questão: por que a polícia na escola?. A revisão de literatura e informações preliminares da Polícia Militar de Juiz de Fora, em Minas Gerais, mostram os principais registros de violências nas instituições de ensino, bem como o crescimento das iniciativas que aproximam ou podem criar novas barreiras entre os atores relacionados ao tema.

Oliveira (2008, p.22) fomenta o debate e nos convida a pensar como o olhar policial da violência na escola “não é um fenômeno imediato, efêmero e sem consequências, mas, sim, um fenômeno estrutural que vem sendo engendrado há algumas décadas, associado ao amplo processo de mutação pelo qual passam as sociedades hoje no mundo contemporâneo.” Sendo assim, nossas problematizações conceituais partem da premissa da necessidade de uma análise contextual e política que reconheça as variáveis existentes interna e externamente às escolas e que promova a interseção com o tema da violência social (DEBARBIEUX, 2002) (SPOSITO, 2001).

Os relatos de algumas iniciativas destacadas por pesquisadores de países centrais nesse debate (WEILER; CRAY, 2011) (THERIOT; CUELLAR, 2016) (LONGOBARDI et al, 2017) (PASCAL; BENJAMIN, 1999) (KIMMEL, 2000) (OSLER; STARKEY, 2005) e a exposição de números da experiência do Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD) e dos registros de violência em instituições escolares de Juiz de Fora/MG, nas esferas federal, estadual e municipal, nos auxiliam também a entrar mais profundamente nessa discussão. Ressaltamos que esse artigo retrata os primeiros passos da pesquisa de doutorado do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, fundamentada, ainda, pelo trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Estudos de Violência e Direitos Humanos, com a coordenação do professor Dr. Paulo Cesar Pontes Fraga.

Violência escolar: conceitos e reflexões

Na contemporaneidade, na qual predominam em boa parte das interações, especialmente entre os jovens, os pressupostos mercadológicos do consumo, precisamos avançar no entendimento de que “as violências nas escolas são também regulações inconscientes e institucionalizadas das relações sociais” (PAIN, 2010, p.19). Charlot (2002, 2014) também contextualiza “as encruzilhadas” pelas quais a escola e seus atores se veem inseridos em meio às contradições econômicas, sociais e culturais. Como parte desse posicionamento contextual, o estudioso trabalha com uma distinção que permite problematizar o próprio conceito de violência escolar.

Para Charlot (2002, p.434), é fundamental reconhecer a tríade “violência na escola”, “violência à escola” e “violência da escola”. A primeira é produzida no ambiente interno, “sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar” (CHARLOT, 2002, p.434). A segunda refere-se justamente aos atos direcionados às características e às práticas do estabelecimento de ensino. E, por último, pontua-se a violência institucional simbólica, que tem a ver com os procedimentos pelos quais a escola e seus agentes tratam os alunos.

Charlot (2002) sustenta os seus argumentos na condição social do diálogo, como forma decisiva para o regulamento e ou o equilíbrio das situações de conflito e de agressividade nos espaços educacionais. Para tanto, com base em pesquisadores franceses, avança em outra diferenciação conceitual estratégica, porque alerta para o quanto é relevante identificarmos os diferentes lugares e modos de tratamento dos fenômenos: “o termo violência [...] deve ser reservado ao que ataca a lei com uso da força ou ameaça usá-la [...] a transgressão é o comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento [...] a incivilidade não contradiz nem a lei, nem o regimento interno, mas as regras da boa convivência” (CHARLOT, 2002, p.437).

O traço crítico de Charlot (2002) fica mais evidente quando ele também se aproxima do problema político que parece nortear grande parte da literatura. Quando demarca que a “questão-chave” está nas formas de endereçamento entre a escola e a sociedade, bem como da produção de sentidos sobre a escola advinda dessas relações, Charlot (2002, p.440) baliza outro ângulo determinante: “é sua vida futura que os jovens jogam na escola. Há aí uma fonte de forte tensão no universo escolar. Essa tensão é ainda mais forte porque a representação da escola como via de inserção profissional e social apagou a ideia da escola como lugar de sentido e de prazer.”

Essa tensão é retratada por Dubet (2003, p.42) na contextualização dos alunos ditos

fracassados que acabam por atribuir seus desempenhos como “[...] atentados a sua dignidade, a sua honra, a sua 'cara'. Como não podem explicar esse fracasso por meio de causas sociais são levados a sentir-se como os responsáveis e os culpados, escolhem atribuir essa exclusão escolar, sancionada nas salas de aula e nos estabelecimentos menos categorizados, aos próprios professores” (DUBET, 2003, p.42).

Em outro ensaio, o pesquisador amplia a reverberação do discurso que considera as variáveis estruturais e contextuais como preponderantes nos diagnósticos científicos. Dubet (2004, p.552) ressalta a importância do olhar sobre os jovens também como vítimas de uma composição social estigmatizada e excludente: “como não 'compreender' (o que não quer dizer justificar) a violência de certos alunos, considerados por todos simples delinquentes, embora sejam também vítimas, ainda que a maioria das propagandas políticas e sindicais os apresente como inimigos, uma vez que sua presença tornou-se perigosa nas salas de aula?”

No Brasil, Sposito (2001, p.99) menciona o desequilíbrio de oportunidades frente ao conflito entre a instituição de ensino e as ofertas da sociedade pautada pelo consumo de massa:

A escola, sobretudo para a geração atual, desejosa de ter acesso aos padrões de consumo de massas, não aparece como canal seguro de mobilidade social ascendente para os mais pobres. Assim, uma profunda crise da eficácia socializadora da educação escolar ocorre nesse processo de mutação da sociedade brasileira, que oferece caminhos desiguais para a conquista de direitos no interior da experiência democrática.

Essas exposições vão de encontro ao que Fraga e Iulianelli (2013, p.7 e 8) ressaltam sobre as características que moldam os perfis de boa parte dos alunos:

juventude não é uma categoria que se afirma por uma determinada faixa de idade. É um ciclo de vida no qual as pessoas estão se afirmando por sua *condição*. Nesse ciclo de vida as juventudes constroem valores sobre relações familiares, trabalho, opção sexual, etc., e se afirmam em ações sociais de interação e sociabilização, constituindo redes sociais de inserção no mundo. Essas relações e formação de valores são condicionadas pelas características socioeconômicas das juventudes [...]

Diante dessa lógica de relações, de interesses, de negociações e de constante formação identitária, Silva e Salles (2010, p.229) endossam o sentimento de que “o social constitui o subjetivo definindo a forma pela qual o indivíduo vai se posicionando frente aos diferentes espaços sociais pelos quais transita.”

Já Debarbieux (2002, p.73) ressalta a necessidade do foco nas “características que fazem com que uma escola corra ou não o risco de ver-se envolvida em violência

(Debarbieux, 1999, 2001)”, ao invés de dedicar atenção aos aspectos individuais dos estudantes, bem como tentar explicar seus perfis de risco. Nessa linha de raciocínio, Sposito (2001) enfatiza que as questões relacionadas à segurança pública e aos registros de criminalidade de uma maneira geral nem sempre terão a capacidade de explicar o fenômeno da violência escolar. As explanações da pesquisadora são fundamentais, já que inserem no debate a relevância da participação de instituições e de agentes públicos em iniciativas consideradas significativas na motivação das dinâmicas de interação e de mediação nas comunidades escolares.

A ausência de um dispositivo institucional democrático no interior de algumas instituições públicas – **como é o caso dos aparelhos da segurança, em particular, a polícia, articulada à fraca presença estatal na oferta de serviços públicos de natureza social destinado aos setores pobres** – é um fator a ser considerado na intensificação das práticas violentas nos bairros e escolas. (SPOSITO, 2001, p.99, grifo nosso)

A presença de representações do Estado é evocada para operacionalizar e dar sentido ao que Pain (2010, p.24) denomina de “três palavras de ordem” para os propósitos de intervenção, que lembram o que diz Charlot (2002, 2014) acerca da expressividade das práticas de relacionamento entre a escola e a sociedade. Para Pain (2010, p.24 e 25), são primordiais a mediação, “[...] que toca na constituição simbólica da inteligência”, a aproximação com potencial de refletir o “trabalho educativo de ensino proximal” e a especificidade capaz de fixar a ideia de que a escola deve ser vista como lugar da concentração dos saberes fundamentais à constituição dos jovens, ao mesmo tempo em que incentiva a produção contracultural crítica indispensável à formação dos cidadãos engajados na busca de uma sociedade melhor.

De toda forma, a intervenção de determinados atores também desperta ponderações como a de Debarbieux (2002) diante da preocupação com os excessos de supervisão, incentivados pelas relações de poder, que podem se mostrar prejudiciais.

O lugar central ocupado pela definição ampla de violência pode parecer suspeito, quando ela é usada para justificar políticas de supervisão excessivas. O desejo de conhecer, nesse caso, transforma-se numa máscara para o desejo de supervisionar, que é o alterego das sociedades liberais, na área da segurança (DEBARBIEUX, 2002, p.68)

Algumas descrições e relatos iniciais de iniciativas que envolvem a presença da polícia

na escola evidenciam os pressupostos básicos de reforço na educação e, conseqüentemente, na prevenção e abrem caminho, da mesma forma, para problematizarmos os papéis das instituições e dos agentes humanos e suas conexões.

Polícia e política na escola

Sob a definição de política de segurança pública, sugerida por D'Aquino (2009), situamos as atuações policiais, que podem ser conjugadas com políticas sociais, especialmente para protocolos de prevenção. “Por exemplo, a política educacional objetivando especificamente resultados sobre a criminalidade e violência que impliquem alcance ou manutenção da ordem pública é política de segurança pública” (D'AQUINO, 2009, p.149). Carvalho e Silva (2011, p.66) acrescentam que a formatação de uma política de segurança pública “exige rupturas, mudanças de paradigmas, sistematização de ações pontuais combinadas a programas consistentes e duradouros fincados, sobretudo, na valorização do ser humano sob todos os aspectos, levando em consideração os contextos sociais de cada cidadão.”

É, portanto, com esse enfoque educacional, potencializador dessas rupturas de paradigmas, que nossas intenções de pesquisa se pautam especificamente no trabalho da Polícia Militar de Minas Gerais, mais diretamente no município de Juiz de Fora, junto a alguns estabelecimentos de ensino e suas comunidades no que tange ao tema da violência escolar.

Desde 1993, a Polícia Militar mineira fundamenta sua formação e suas ações em diretrizes sustentadas pela filosofia de polícia comunitária.¹ Essa é, por sinal, outra questão conceitual que envolve muitos níveis de interpretação. De uma maneira geral, Trojanowicz e Bucqueroux (1999, p.4, 5, 6) demarcam o policiamento comunitário como

¹ Em nossa dissertação de mestrado (BEDENDO, 2008), apresentada ao PPG de Ciências Sociais da UFJF, em 2008, mostramos detalhadamente os processos que guiaram a instalação e a execução da filosofia de policiamento comunitário no Estado de Minas Gerais ao longo dos anos. Não é nosso objetivo aqui neste projeto entrar nesses detalhes, mas reconhecemos que eles podem ser importantes para a posterior execução da pesquisa.

uma filosofia e uma estratégia organizacional que proporciona uma nova parceria entre a população e a polícia [...] uma filosofia de policiamento personalizado de serviço completo, onde o mesmo policial patrulha e trabalha na mesma área numa base permanente, a partir de um local descentralizado, trabalhando numa parceria preventiva com os cidadãos para identificar e resolver problemas

Esses mesmos autores chamam atenção para a diferença entre atividades de policiamento comunitário e as relações polícia-comunidade. A primeira expressão refere-se à significativa mudança organizacional e reestruturação departamental – “desde a seleção até o treinamento, a avaliação e a promoção, enquanto que em programas isolados de relações polícia-comunidade a organização tradicional permanece intacta, com ‘novos’ programas acrescentados periodicamente” (TROJANOWICZ e BUCQUEROUX, 1999, p.320). Não há, neste segundo caso, alterações organizacionais significativas.

O que pretendemos com tais caracterizações é posicionar o trabalho desenvolvido pela PMMG por meio de projetos e programas em colégios, como a Patrulha Escolar e o Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD). A instrução 3.03.09/2011 regula o emprego operacional da Polícia Militar de Minas Gerais no ambiente escolar. O documento de 90 páginas, embasado bibliograficamente, acentua, logo no começo, que a elaboração do conteúdo é pautada, entre outras diretrizes, na de Produção de Serviços de Segurança Pública nº 3.01.01/2010-CG (Diretriz-Geral para o Emprego Operacional da Polícia Militar de Minas Gerais – DGEOp) que, em seu item 6.3.13, “assegura como prioridade a instalação de policiamento ostensivo junto às escolas e colégios” (PMMG, 2011, p.4). Na sequência, o texto acrescenta a referência dos “pressupostos organizacionais e operacionais que orientam a implementação da Polícia Comunitária, contidos em 3, a) e c) da Diretriz para a Produção de Serviços de Segurança Pública nº 04/2002-CG.”

Entre as reflexões teóricas, focalizadas com os aportes de diversos pesquisadores da área, a redação realça:

considera-se que a questão da violência escolar, com todas as suas peculiaridades e variáveis diversas, deve ser muito bem entendida por todos os atores escolares. Trata-se de nossa “esfinge” contemporânea; ou a deciframos ou nos devorará. A prevenção desta forma de violência passa necessariamente pelo conhecimento e entendimento de suas determinantes. (PMMG, 2011, p.12)

O capítulo 4 da instrução sublinha a perspectiva do trabalho em rede, com “os atores participantes na segurança escolar” (PMMG, 2011, p.21). No item 5 “Missão do policiamento escolar”, entre os 17 eixos enumerados, chama a atenção o que evidencia o trabalho de “auxiliar na promoção de campanhas e programas de prevenção ao uso e tráfico de drogas e desarmamento, por meio de palestras e outras formas de conscientização comunitária, dentro das especificações didáticas e limitações metodológicas estabelecidas pela Coordenação Estadual do PROERD”² (PMMG, 2011, p.28). Outro ponto em relevo é a importância de “fomentar a implementação dos Conselhos Comunitários de Segurança Pública Escolar – CONSEP Escolar, por meio da mobilização da comunidade escolar” (PMMG, 2011, p.28).

O documento também apresenta uma seção com 6 anexos com “avaliação diagnóstica para enfrentamento da violência no ambiente escolar”, “diagrama de atuação da PMMG no ambiente escolar”, dois “formulários de triagem”, “lei 13.453/2000” que “autoriza a criação do programa Ronda Escolar no Estado de Minas Gerais” e o “Estatuto do Consep Escolar.”

Esse estudo e essas orientações normativas da PMMG são um exemplo de como as propostas e ações também são pautadas em experiências internacionais e tem sido, ao longo dos últimos anos, institucionalizadas como estratégias de prevenção e de aproximação com a comunidade. A distinção entre os dois paradigmas de atuação da Polícia Militar, ou seja, prevenção e repressão, é igualmente importante para demarcarmos os campos de observação e de pesquisa. Na definição da PMMG (2011, p.31), “as iniciativas de cunho preventivo ou que valorizem a cultura da paz estão centradas no estabelecimento do diálogo e da escuta como base do processo de negociação e resolução dos conflitos sociais escolares, na busca da paz social e no respeito à diversidade e à empatia entre as pessoas.”

Na outra vertente, as iniciativas de repressão são associadas “à instalação de detectores de metais, revistas em alunos, verificação de bolsas, penalização de transgressões cometidas por jovens e adolescentes, e aumento de policiamento, entre outras” (PMMG, 2011, p.31). Interessante perceber como a própria instituição admite que

² Ressalta-se a existência também da diretriz para a produção de serviços de segurança pública número 3.01.04/2010 da PMMG, que regula a aplicação do PROERD pela corporação.

esta perspectiva falha em não reconhecer os demais elementos estruturantes do fenômeno, como as determinantes socioeconômicas da comunidade escolar. No entanto, tem-se demonstrado como a medida mais usual para se resolver a questão da violência nesses espaços, pois, aparentemente, apresenta resultados rápidos e contribui para a sensação abstrata de segurança e a de que os crimes serão punidos. Além disso, as propostas repressivas tendem a interpretar a violência como uma expressão exclusivamente individual de pessoas incapacitadas para o convívio social.

Esse posicionamento da Polícia Militar motiva outras inquietações sobre o papel desses agentes, levando-se em consideração a análise contextual como propusemos explorar teoricamente. Primeiramente, estaríamos nos referindo a práticas que integram a filosofia de policiamento comunitário ou a programas isolados de polícia-comunidade, como problematizaram Trojanowicz e Bucqueroux (1999)? Apesar das instruções e diretrizes operacionais, o que pensam a esse respeito os militares que trabalham na área? Desvelar os sentimentos, as subjetivações e as “regulações inconscientes e institucionalizadas” (PAIN, 2010), conhecendo de perto os métodos usados nas atividades desses agentes de segurança em suas ações frente ao tema proposto é, sem dúvida, instigante e desafiador. Em sua tese de doutorado, o oficial da polícia militar Windson Oliveira, nos convida a pensar sobre “os mecanismos que fazem com que a percepção hoje dominante sobre esse problema esteja moldada por uma visão policial, fazendo com que, cada vez mais, educadores e gestores educacionais percam espaço no debate público sobre o tema” (OLIVEIRA, 2008, p.6).

Com essa interlocução, perguntamos ainda: as intervenções desses policiais militares têm contribuído para modificar de alguma forma o cenário da tríade conceitual sugerida por Charlot (2002)? Em suas dinâmicas e discursos com alunos, professores e demais pessoas do meio, os policiais têm conseguido desenvolver a mediação e o ensino educativo proximal, como frisou Pain (2010)? Nesses mesmos discursos é possível perceber a configuração de uma política pública caracterizada pelas rupturas, quebras de modelos e ações sistematizadas por programas coesos e duradouros, como mencionaram Carvalho e Silva (2011)?

Em uma perspectiva política-cultural, o que pensam os agentes públicos sobre as suas presenças e proximidades nos ambientes de ensino? Eles estariam conseguindo vencer algumas barreiras históricas delineadas com alguns grupos sociais pelas relações de poder preexistentes? Para esses policiais, as atitudes da instituição Polícia Militar estariam sendo interpretadas pelas comunidades escolares, em especial pela juventude, como ações estatais de proximidade com os cidadãos e de fortalecimento dos processos educacionais que contribuem

para a prevenção da violência ou, frente às referidas relações de poder preestabelecidas, os policiais ainda estariam sendo vistos como “agentes de uma supervisão excessiva” e que se preocupam com a regulação dos jovens, fundamentalmente, das regiões mais carentes?

Nossa hipótese se fundamenta na prerrogativa de que os policiais militares contribuem em algumas etapas da formação socioeducativa dos estudantes com as iniciativas que integram um conjunto de possibilidades de atuação preventiva e repressiva à criminalidade e à violência escolar, em específico. No entanto, ainda existiria um desafio maior, político-cultural, de superar barreiras que demarcam os papéis, os territórios, as responsabilidades e as necessidades de aproximação entre os atores relacionados. Como argumenta o pesquisador americano David Garland (2005), o ritmo das respostas que buscamos é ditado pelos hábitos sociais e formas culturais e a dosagem dos remédios tem a ver com a atual experiência coletiva do crime e da violência. Como já frisamos, nas palavras de Garland (2005, p.21, tradução nossa), “o que resulta mais difícil é observar o marco subjacente que guia estas respostas: os interesses, valores e sensibilidades, os supostos em jogo e os compromissos culturais.”

Um bom marco inicial para essas respostas é o detalhamento de alguns números de casos de violência escolar, bem como dos modelos locais de atuação da PMMG, e a busca do conhecimento e do diálogo com experiências internacionais. Verificamos, por exemplo, em Juiz de Fora/MG, a incidência maior de crimes contra o patrimônio, como os furtos e os danos. Segundo as estatísticas da Polícia Militar (2019), ao todo, entre os anos de 2017 e 2018 foram registrados 341 furtos e 58 casos de danos nas escolas da região, sendo as instituições estaduais as que apresentam os maiores números. Ocorrências de ameaça, lesão corporal e vias de fato/agressão também estão na lista dos índices mais frequentes: foram 160 notificações de ameaça, 90 vias de fato/agressão e 51 lesões corporais nos últimos dois anos. É preciso levar em consideração, como alerta a própria Polícia Militar, que as informações quantitativas nem sempre representam as realidades contextuais de cada área afetada, pois podem haver ainda situações nas quais os registros não são solicitados à PM pelos servidores dos colégios, por motivos a serem investigados posteriormente nessa pesquisa.

Mas o que dados como esses podem significar em termos de representação dos contextos vividos pelas pessoas que integram as comunidades escolares em questão? O que há por trás desses números, especialmente, no que aqui nos interessa, do ponto de vista e dos discursos dos agentes que estão à frente desses registros e que agem também como produtores de realidades e como, portanto, sujeitos produtores de sentidos por meio de suas ações

denominadas preventivas? Essas respostas vamos buscar posteriormente com o trabalho de campo. De toda forma, por enquanto, algumas indicações teóricas e documentais abrem o caminho para o exame das iniciativas desenvolvidas na área que, certamente, reúnem as interações e os discursos dos indivíduos ativos nesse processo.

“A essência do Patrulhamento Escolar”

Considerada como serviço essencial, a Patrulha Escolar da Polícia Militar de Minas Gerais orienta a oferta e o desenvolvimento das demais proposições. Essa iniciativa é obrigatória em municípios com no mínimo 30 mil habitantes. Os policiais destacados para essa tarefa devem atuar por pelo menos um ano, desde que mantidos os requisitos primários, como a confiança da comunidade escolar. Na explicação da instrução operacional voltada ao ambiente escolar, a instituição destaca que a atuação deve ser focada nos pilares da “visibilidade do policiamento”, “da resolução e gestão de ocorrências/conflitos pautada na mediação;” do “do fortalecimento da relação polícia e cidadão” e da “detecção antecipada de situações que possam resultar em práticas criminais ou atos infracionais” (PMMG, 2011, p.35).

A redação traz na sequência um ponto determinante para as dimensões crítica e analítica da presença dos policiais na escola. Ao frisar a necessidade do trabalho em rede, com ênfase na cooperação entre as organizações sociais, o texto ressalta que deve-se evitar a “policialização do espaço escolar” e que “a constituição de uma rede de prevenção não deve ser centrada no eixo policial. A polícia deve ser vista como parceira em uma ampla coalizão de sujeitos” (PMMG, 2011, p.35). Na definição dos parceiros, são enumerados alguns atores-chave, como secretarias municipais e Estadual de Educação, professores, alunos, família, associação de pais e mestres, Conselho Comunitário de Segurança Pública Escolar (CONSEP), Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), organizações não-governamentais, Conselho Tutelar, Juizado da Infância e Juventude, Ministério Público, Guarda Municipal e polícias Civil e Militar.

O envolvimento dos comandos é visto como parte fundamental do processo, principalmente no que tange ao incentivo para habilitação dos policiais designados para a função de patrulhamento escolar. Sendo assim, três eixos da chamada “prevenção ativa” são assinalados: “a) polícia comunitária; b) direitos humanos e c) prevenção ao uso e tráfico de entorpecentes” (PMMG, 2011, p.36).

Em Minas Gerais, um dos projetos mais tradicionais é o PROERD, que é regulado

pela Diretriz para a Produção de Serviços de Segurança Pública nº 3.01.04/2010. Nas palavras dos próprios policiais mineiros, “foi o meio escolhido pela Polícia Militar de Minas Gerais para obstacularizar a dinâmica de aliciamento de jovens pelo tráfico de drogas e, conseqüentemente, diminuir os números de violência no Estado” (PMMG, 2011, p.32). O programa é fundamentado no projeto D.A.R.E. – *Drug Abuse Resistance Education* (Educar para resistir ao abuso de drogas), que foi “desenvolvido em Los Angeles, Califórnia – EUA, em 1983, por um grupo composto por psicólogos, psiquiatras, policiais e pedagogos, sendo aplicado então pelo Departamento de Polícia de Los Angeles (Los Angeles Police Department – LAPD), em parceria com o Distrito Unificado Escolar daquela cidade” (PMMG, 2011, p.32).

A iniciativa é realizada na área da Quarta Região da Polícia Militar³ desde 2003 e, até 2017, atuou com 182.866 crianças de turmas do quinto ao sétimo ano do ensino fundamental, de 3439 escolas. Já no primeiro semestre de 2018, somente em Juiz de Fora, o programa esteve presente em 33 instituições das redes pública e privada, de 28 bairros diferentes, trabalhando com 2.469 crianças, nas faixas entre a pré-escola e o sétimo ano do ensino fundamental. Oito policiais militares estão atualmente qualificados para esse serviço. A título de comparação, no município, entre os anos de 2012 e 2017, 21.023 crianças participaram dessas atividades, num total de 406 colégios atendidos.⁴

A relevância numérica põe em evidência um cenário amplo para a pesquisa empírica e para a conseqüente análise das relações que constituem esse arranjo social. As respostas para as interrogações que enumeramos nesse artigo e para outras que podem ainda surgir estão entrelaçadas nos discursos e nos vínculos criados por esses atores. Os relatos de algumas experiências internacionais de policiamento escolar e de debates nesse campo nos ajudam a mapear, um pouco mais, esses desafios epistemológicos.

A experiência americana do School Resource Officers (SRO)

Weiler e Cray (2011) e Theriot e Cuellar (2016) relatam a inédita expansão dos programas de violência escolar nos Estados Unidos nos últimos anos, especialmente por meio da estratégia denominada School Resource Officers (SRO). Uma tradução básica e clara para essa expressão é a oferecida por Lavarello e Trump (2001), como esclarecem Weiler e Cray (2011, p.161, tradução nossa). Os SROs seriam, então, “oficiais de paz certificados

³ 86 municípios mineiros estão sob a responsabilidade da Quarta Região da PM. Disponível em: <https://www.policiamilitar.mg.gov.br/portal-pm/4rpm>; acesso em 01/09/2018

⁴ Dados fornecidos pela Quarta Região da Polícia Militar em agosto de 2018.

empregados por agências de aplicação da lei do condado e designados a uma determinada escola”. Esses policiais normalmente estão armados e uniformizados. Eles também “são encarregados de educar os estudantes e funcionários da escola sobre a prevenção do crime e da violência, atuando como mentores para os alunos, e buscando parcerias com administradores escolares para ajudar a melhorar o ambiente escolar (Rich & Finn, 2001)” (THERIOT; CUELLAR, 2016, p.3, tradução nossa).

Essa proposta vem da premissa de que “os líderes escolares, historicamente, entenderam a importância de fornecer aos alunos e funcionários um ambiente seguro de aprendizagem [...] e essa necessidade de segurança nas escolas continua a ser uma preocupação primordial para todas as partes interessadas [...] (Trump 1998, 31)” (WEILER; CRAY, 2011, p.160, tradução nossa). Os programas, conforme explicam Theriot e Cuellar (2016, p.1, tradução nossa) “variam de remover pichações e limpar os terrenos físicos de uma escola até o uso de detectores de metal e câmeras de vigilância e aplicação de políticas de tolerância zero que impõem castigos para estudantes que cometem certas infrações graves (Bracy, 2010; Eisenbraun, 2007).

Apesar das tendências de queda na violência escolar, os SROs são frequentemente citados por políticos e pelo público em geral como solução para a segurança escolar, muito pelo fato também dos registros de alguns episódios de violência letal nesses ambientes. Referências bibliográficas e documentais sugerem que o SRO começou em 1953, em Flint, Michigan, mas só teria se popularizado nas escolas públicas da América na década de 1990, em resposta aos episódios de tiroteios nas instituições (WEILER; CRAY, 2011). Segundo Theriot e Cuellar (2016, p.4, tradução nossa) “a partir de 2010, estima-se que quase metade de todas as escolas públicas nos Estados Unidos tinham um SRO implantado (James & McCallion, 2013), e espera-se que este número continue a crescer como resultado da plano de segurança escolar (White House, 2013).” Esse avanço crescente no uso de SROs é ainda explicado pelos investimentos em vários programas de financiamento colocados em prática pelo Governo Federal entre 1994 e 2009, que forneceu subsídios para as jurisdições locais (THERIOT; CUELLAR, 2016).

Os dois eixos que balizam o sucesso das iniciativas de SRO são a escolha do “policial certo” apto para lidar com jovens e o treinamento adequado “que possa incluir conhecimento de 'ambientes educativos, direito juvenil, leis de educação especial e apresentações em sala de aula' (Peterson 2002, 2)” (WEILER; CRAY, 2011, p.161, tradução nossa). Boa parte dos argumentos favoráveis à atuação desses agentes nos colégios pode ser atribuída também ao pouco preparo e habilidade dos administradores escolares para lidar corretamente e “abordar

muitos dos problemas que ameaçam perturbar o ambiente seguro de aprendizagem (Dunn 2002, 50)” (WEILER; CRAY, 2011, p.161, tradução nossa). Ou seja, os acontecimentos atualmente desafiam a comunidade escolar ao ponto que muitos servidores das instituições têm a percepção de que não estão totalmente preparados para enfrentarem tais dificuldades diante das manifestadas violências. “A maioria dos administradores escolares recebeu treinamento em conceitos educacionais e de liderança, mas não relacionado à resposta adequada a um intruso armado no prédio ou para impedir a violência de gangues nos corredores da escola” (WEILER; CRAY, 2011, p.161, tradução nossa).

Nesse sentido, os policiais são vistos como “recursos adicionais” capazes de contribuir para a melhora do clima institucional e de oferecer possíveis respostas às ameaças. Nesse cenário, é importante a sensibilidade de que “o SRO preenche uma lacuna entre as escolas e a polícia e reconhece que as ameaças à segurança escolar ultrapassam os limites das escolas, porque são manifestações de problemas comunitários (McDaniel 2001, 1)” (WEILER; CRAY, 2011, p.162, tradução nossa).

A literatura da área tem evidenciado a ausência de pesquisas que sejam capazes de problematizar outras questões relativas à temática, acima de tudo no que se refere, por exemplo, à compreensão dos papéis desses atores. A falta de entendimento das atribuições e das fronteiras de atuação pode resultar em situações de violação dos direitos constitucionais dos estudantes. No caso do SRO, a equipe administrativa é incentivada a rever as suas competências no mínimo anualmente. É óbvio que há uma angulação cultural que precisa ser mensurada. Essa perspectiva também é importante para determinar o sucesso ou o fracasso dos programas. No modelo americano, a percepção do trabalho do agente de SRO dentro do próprio departamento de polícia local determinará profundamente o sucesso ou o fracasso da atividade. “Dentro de alguns departamentos de polícia, o trabalho dos SROs é considerado de 'babá' e, como resultado, indesejável (Bond 2001, 55)” (WEILER; CRAY, 2011, p.162, tradução nossa).

O debate na França: alguns pontos de vista sobre violência e escola

Kimel (2000, p.44, tradução nossa) expôs em um breve artigo que a primeira metade dos anos de 1990 na França despertou enorme preocupação com o crescimento da violência escolar nos subúrbios, bem como em outras cidades do país. “Insultos, ameaças, agressão a professores e funcionários administrativos por alunos, pais e amigos, brigas entre os jovens, arremesso de pedras, bombas de gás lacrimogêneo, até coquetéis molotov, vandalismo contra

a instituição (equipamento de sala de aula) ou contra professores (carros), roubo, [...] drogas e ainda, assassinato.” Com essa descrição, Kimmel (2000) destaca também que muitos desses fatos alimentam uma mídia sedenta por notícias com potencial de audiência. Ao expor os depoimentos de pessoas de diferentes ambientes escolares e de autoridades francesas, ele lembra que, em março de 1993, o Ministério da Educação havia estabelecido um plano com 12 medidas contra a violência escolar que, com poucas exceções, não surtiram efeito. “Entre essas estava a implementação de meios legais que permitissem aos dirigentes da escola combater intrusos de fora, um destacamento de 1.000 recrutas. para posições de guarda, cooperação com a polícia e com os tribunais” (KIMMEL, 2000, p.47, tradução nossa).

O rápido relato de Kimmel (2000) vai de encontro às explicações de outros pesquisadores que procuram discutir o assunto. Malleti e Benjamin (1999) mostram e debatem o papel de psicólogos, denominados “conselheiros escolares”, em escolas da França. Em linhas gerais, mostram como as características culturais da escola levam os franceses a enfatizar o adulto, e não a criança, como vítima da violência escolar. “As atitudes e capacidades analíticas dos adultos (em particular, professores) em relação ao comportamento violento dos estudantes é considerado central para o tratamento da violência escolar” (MALLETI; BENJAMIN, 1999, p.280, tradução nossa).

Nesse sentido, enfatizam que são os sociólogos os especialistas mais reconhecidos para tratarem da temática na França. Estes, então, sugerem que sociedade e escola são produtoras da violência escolar. “Não é um problema que será identificado e tratado em termos do comportamento de estudantes violentos. Estes últimos estão apenas reagindo a uma 'violência simbólica' (Bourdieu & Passeron, 1970) a que estão sujeitos, e que os coloca em um caminho educacional que levará à marginalização social ou mesmo à exclusão” (MALLETI; BENJAMIN, 1999, p.283, tradução nossa).

A afirmativa demarca os desafios da instituição escolar e de suas comunidades interna e externa na busca por reconhecerem os seus papéis e de identificarem, juntos, soluções para as demandas emergentes. “Os professores, seus cursos e os adolescentes que os seguem, bem como as instituições que promovem tal sistema, são todos rejeitados por esses alunos. Eles estão em uma posição de inferioridade e não veem nenhum meio de promoção social dentro desse sistema” (MALLETI; BENJAMIN, 1999, p.283, tradução nossa).

Nesse cenário, pontuam os especialistas, “essa dificuldade é menos o resultado da existência de violência extrema (felizmente rara), conforme relatado na imprensa, e mais uma modificação geral no ambiente social diário da escola” (MALLETI; BENJAMIN, 1999, p.284, tradução nossa). De maneira semelhante a Kimmel (2000), Malleti e Benjamin

mencionam a interferência dos meios de comunicação. Para eles, os canais midiáticos dão ênfase à violência praticada contra os profissionais das escolas. “Ao privilegiar a violência contra adultos mais do que experimentada pelos alunos, a mídia francesa perpetua uma posição clássica francesa” (MALLETI; BENJAMIN, 1999, p.285, tradução nossa). O que os autores retratam com a expressão “posição clássica francesa” é o fato de que na França a escola é tradicionalmente “concebida para ser um meio de aprendizagem acadêmica e, muito menos importante, um lugar onde se aprende a viver em sociedade” (MALLETI; BENJAMIN, 1999, p.285, tradução nossa).

Um dos aspectos mais interessantes do texto de Malleti e Benjamin (1999) é o que desperta a necessidade de percepção das condições sob as quais estão inseridos os atores dessas dinâmicas, sobretudo os professores que têm funções decisivas, principalmente na identificação e na interpretação de comportamentos tidos como violentos. Muitas vezes, consideram os pesquisadores, “a interpretação depende em grande parte da personalidade do espectador e das variações em seu humor. É apenas no caso de violência extrema que não existe ambiguidade [...]” (MALLETI; BENJAMIN, 1999, p.289, tradução nossa). De qualquer forma, o reconhecimento dos sentimentos e das motivações que estão por trás das atitudes violentas são apontados como estratégicos. Enquanto muitos professores ainda atuam com a visão de que sua única e expressiva missão é a de ensinar em sala de aula, os estudiosos problematizam o quanto é importante que todos reconheçam e assumam responsabilidades sociais mais amplas e visualizem a utilidade de um trabalho cada vez mais em equipe. Assim, “pode-se tentar entender esse comportamento mais precisamente como uma reação bruta às frustrações acumuladas que devem ser canalizadas e exploradas” (MALLETI; BENJAMIN, 1999, p.293, tradução nossa).

Com um olhar complementar, Osley e Starkey (2005) argumentam que a inserção dos estudantes nas tomadas de decisões pode ser significativa para a prevenção da violência escolar na França e na Inglaterra. No contexto europeu, as questões discriminatórias e as atitudes que incentivam a exclusão têm importância no quadro das violências institucionalizadas. Para os autores, “as expectativas dos professores podem ser moldadas não apenas pelos estereótipos raciais generalizados que existem na sociedade em geral (MIRZA, 1998), mas também pelo comportamento que os professores podem não compreender completamente, como a violência reativa ou as incivildades” (OSLEY; STARKEY, 2005, p.197, tradução nossa).

Em meio às evidências empíricas e documentais, criticam as políticas educacionais na França e na Inglaterra que, para eles, “parecem dar ênfase insuficiente às perspectivas dos

jovens e à complexidade de suas necessidades. Além disso, parece que a política de educação pública nos dois países é fortemente impulsionada pelas representações midiáticas da violência e dos jovens” (OSLEY; STARKEY, 2005, p.198, tradução nossa). Os desafios de compreensão contextual abrangente dos cenários e das tarefas começam pela própria definição conceitual da violência, como mostram Osley e Starkey (2005, p.206, tradução nossa). “Na França, o termo violência está sendo usado como uma expressão abreviada para descrever o sentimento de que as escolas estão à mercê de forças que os professores e a própria instituição não podem controlar adequadamente, incluindo jovens antissociais e desencantados.”

Dessa forma, a meta para os formuladores de políticas é “aceitar a diferença para evitar barreiras institucionais que servem para excluir e discriminar” (OSLEY; STARKEY, 2005, p.210, tradução nossa). Essa posição, no entanto, ainda é vista como desafiadora, já que, seja na França ou na Inglaterra, haveria, ainda, resistência em assumir a existência de barreiras institucionais, sob as aparências estruturais de racismo e de discriminação.

Considerações finais

O tema da violência escolar deixa transparecer um grande e complexo quadro contextual que precisa ser ainda muito estudado, analisado e interpretado. A busca por soluções para os problemas que incomodam às comunidades escolares perpassa as dimensões internas dos espaços educacionais. As análises devem estar pautadas em conteúdos que vão desde a consciência dos limites e das responsabilidades de ação de cada ator até a sustentabilidade dos projetos. Ao que nos parece, por enquanto, a resposta para a pergunta central “por que a polícia na escola?” está na reunião e na análise sociológica minuciosa de muitas representações de discursos, interações e relações institucionais e pessoais que envolvem negociações e dinâmicas de poder.

Nesse ponto, o diálogo com experiências mundiais torna-se imprescindível, especialmente porque vai colocar em relevo as intenções e as intervenções para decifrar e lidar com os diferentes tipos de violência, em ambientes culturalmente também diversificados. Portanto, o papel do pesquisador é, da mesma maneira, fundamental não só para tentar encontrar explicações às interrogações e hipóteses relacionadas, mas afirmativamente para ajudar na proposição de políticas públicas que sejam adequadas às demandas de cada comunidade escolar.

Referencial teórico

- . ASSIS, Simone Gonçalves de; MARRIEL, Nelson de Souza Motta. **Reflexões sobre Violência e suas Manifestações na Escola**. In: ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes (orgs). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação / Editora FIOCRUZ, 2010. 270 p., il., graf.
- . BEDENDO, Ricardo. **Teoria das Oportunidades e Policiamento Comunitário: uma combinação contraditória?** Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFJF, 2008.
- . CHARLOT, Bernard. “A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão.” *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n8, 2002, p.432-443.
- . CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. [livro eletrônico], primeira edição, São Paulo: Cortez, 2014.
- . CARVALHO, Vilobaldo Adelídio de; SILVA, Maria do Rosário Fátima e. “Política de segurança pública no Brasil: avanços, limites e desafios”. *R. Katál.*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 59-67, jan./jun. 2011.
- . DEBARBIEUX, Eric. “**Violência nas escolas? divergências sobre palavras e um desafio político**”. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (orgs). **Violência nas Escolas e Políticas Públicas**. Brasília : UNESCO, 2002. 268p.
- . DUBET, François. “O que é uma escola justa?”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.
- . DUBET, François. “A escola e a exclusão”. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, julho/ 2003.
- . FILOCRE, D'Aquino. “Classificações de políticas de segurança pública”. *Revista Brasileira de Segurança Pública* | Ano 3 Edição 5 Ago/Set 2009.
- . FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. 18ª edição, São Paulo: Edições Graal Ltda, 2003.
- . FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Tradução de Ligia M. Ponde Vassallo. Petrópolis: Vozes, 7ª edição, 1987.
- . FRAGA, Paulo Cesar Pontes (org). **A escola, as drogas e a violência: experiência e representação**. 1 Ed – Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016.
- . FRAGA, Paulo Cesar Pontes; IULIANELLI, Jorge Atilio Silva. **Juventude como sujeito de direitos: nova gramática dos discursos sobre juventudes**. In: FRAGA, Paulo Cesar Pontes; IULIANELLI, Jorge Atilio Silva (orgs). **O tempo real dos jovens: juventude como experiência acumulada**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.
- . GARLAND, David. **La Cultura del Control – crimen y orden social en la sociedad contemporánea**. Tradução de Máximo Sozzo. Barcelona: Gedisa, 2005.
- KIMMEL, Alain. “Violence in School: A Tenacious Abscess.” *European Education*, vol. 32, no.

1, Spring 2000, pp. 44-47.

- MALLETT, Pascal; BENJAMIN, Paty. "How French counsellors treat school violence: An adult-centered approach." *International Journal for the Advancement of Counselling*, 21: 279–300, 1999.

. OLIVEIRA, Windson Jeferson Mendes de. **A policialização da violência em meio escolar**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

- OSLER, Audrey; STARKEY, Hugh. "Violence in schools and representations of young people: a critique of government policies in France and England". *Oxford Review of Education*, Vol. 31, No.2, June 2005, pp. 195–215.

. PAIN, Jacques. **Os desafios da escola em face da violência e da globalização**: submeter-se ou resistir? In: SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e; SALLES, Leila Maria Ferreira (orgs.). **Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo** – São Paulo : Cultura Acadêmica, 2010.

- PMMG. **Estatísticas de Violência Escolar nas escolas de Juiz de Fora**. Dados fornecidos pela Quarta Região da Polícia Militar de Minas Gerais exclusivamente para essa pesquisa. 2019.

. PMMG. **Instrução para atuação da Polícia Militar de Minas Gerais no ambiente escolar**. Instrução nº 3.03.09/ 2011 – CG. Regula o emprego operacional da Polícia Militar de Minas Gerais no ambiente escolar – Belo Horizonte: Seção de Planejamento Operacional – EMPM/3, 2011. 90p

. PMMG. **Diretriz para a produção de serviços de segurança pública 3.01.04/2010**. Belo Horizonte, 2010.

. SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e. Imaginário, cultura global e violência escolar. In: SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e; SALLES, Leila Maria Ferreira (orgs.). **Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo** – São Paulo : Cultura Acadêmica, 2010.

. SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e; SALLES, Leila Maria Ferreira. "A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção". *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 217-232, 2010. Editora UFPR.

. 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.

. THERIOT, Matthew T; CUELLAR, Matthew J. "School resource officers and students' rights". *Contemporary Justice Review*, p.1-17, 2016.

. TROJANOWICZ, Robert, BUCQUEROUX Bonnie. **Policamento Comunitário** – como começar. Tradução Mina Seinfeld de Carakushansky. 2ª edição, São Paulo: Parma, 1999.

. WEILER, Spencer C.; CRAY, Martha. "Police at School: a brief history and current status of School Resource Officers". *The Clearing House*, 84: 160-163, 2011.