

6a Jornada das Ciências Sociais da UFJF

24 a 27 de Setembro de 2019

Grupo de Trabalho: Expansão e (re)ordenamento de práticas “criminais”: produção, conformação e transformação no cenário atual brasileiro.

Título do Trabalho: **Violência escolar e intervenção policial: um estudo comparativo de práticas e de modelos de atuação na busca pela resolução de problemas**

Ricardo Bedendo

Doutorando do Programa de pós-graduação em Ciências Sociais da UFJF

O objetivo central deste artigo é apontar experiências que debatem a temática da violência escolar, com a intervenção de ações policiais nos ambientes das instituições de ensino, em algumas regiões do mundo, incluindo o Brasil. A intenção é a de evidenciar como o assunto impõe desafios a pesquisadores, às comunidades escolares e aos agentes públicos de segurança, especialmente no sentido de compreensão dos contextos nos quais atuam, no entendimento de seus papéis e de suas relações, bem como dos diferentes conceitos e formas de violência que atualmente cercam as escolas.

Nesse sentido, esse estudo ancora-se na metodologia foucaultiana que interpreta as práticas discursivas e não discursivas como produtoras de efeitos, de verdades, de saberes, de realidades, de campos de relações e de sujeitamentos. Primeiro, nos ancoramos no método arqueológico das análises das discursividades locais e dos espaços nos quais elas se desenvolvem. A ênfase nesse caso é no “complexo feixe de relações”, como argumenta Foucault (2007, p.51-52) ao explicar que as conexões em questão “caracterizam não a língua que o discurso utiliza, não as circunstâncias em que ele se desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática.” Isso significa entender que os discursos são tratados para além da formação de conjuntos de signos. A proposta é compreendê-los como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2007, p.55) e que destacam um agrupamento de regras próprias.

Numa relação complementar, o arranjo genealógico “que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais” (FOUCAULT, 2005, p.13) é um caminho interessante para o exame mais aprofundado dos dispositivos de poder, de segurança e dos mecanismos de dominação que estão em jogo na multiplicidade das interações entre os sujeitos e as práticas de controle e de governança existentes também nos ambientes escolares. Como ressalta Fischer (2001, p.201), “tais temas dizem respeito à fixação em saber a verdade do sujeito, em construir os sujeitos como o lugar da verdade, em construir para todos e cada um de nós discursos 'verdadeiros’”. Portanto, a noção do sujeito como “efeito discursivo” (FISHER, 2001, p.209) é relevante para a compreensão de que “através do processo de objetivação, indivíduos não só ocupam espaços na hierarquia social, mas, por meio de sua contínua subjugação, conhecem e aceitam o seu lugar” (GRAHAM, 2010, p.672, tradução nossa).

A ideia de biopolítica discutida por Foucault (2008a) ajuda a fortalecer a percepção de como esses dispositivos se adequam estrategicamente a determinadas situações e de como o poder, especialmente no contexto do liberalismo econômico, é produzido a partir do controle, do governo sobre populações e da criação de regimes de verdades que sustentam as iniciativas de gestão. Em meio à “cultura política do perigo” que traz como lema liberal o “viver perigosamente” situa-se a “formidável extensão dos procedimentos de controle, de pressão, de coerção que vão constituir

como que a contrapartida e o contrapeso das liberdades individuais” (FOUCAULT, 2008a, p.91).

Esses e outros conceitos de Foucault vão de encontro a muitas das problematizações relatadas atualmente por pesquisadores de várias regiões do planeta que refletem sobre as experiências voltadas a lidar com a questão da violência escolar atravessada cada vez mais pela ótica da segurança pública (OLIVEIRA, 2008; ABRAMOVAY, 2006; CARDOSO et al., 2013; DEBARBIEUX, 2001), pela judicialização dos conflitos (CHRISPINO;CHRISPINO,2008; BROWN, 2006) e mesmo por políticas de tolerância zero (MERKWAE, 2015; SKIBA; PETERSON, 2000; JUNOVEN, 2001; BRADY, BALMER, PHENIX, 2007; SCHLOSSER, 2014) que acabam por agravar, ainda mais, os cenários com a penalização da juventude (BLAYA, 2002) e com a criminalização de jovens (THERIOT, 2009; PETROSINO; GUCKENBURG; FRONIUS, 2012; MALLETT, 2016; ABRAMOVAY, 2006) que são levados, por vezes, precocemente aos registros dos sistemas de justiça criminal.

As experiências da presença da polícia na escola estão sendo discutidas e avaliadas em diferentes contextos sociais, econômicos, políticos e culturais. A complexidade do tema é aparente nos diversificados níveis nos quais se discute, primeiramente, o que pode ser chamado de violência escolar. Temos, assim, um ponto de partida conceitual.

Violência na escola: o que enunciam os seus conceitos

O debate sobre os conceitos de violência escolar e de seus possíveis significados sociais é importante também porque abre um leque de perspectivas e de inquietações para a pesquisa empírica. Sob o ponto de vista arqueológico, as definições relacionadas à violência na escola apontam para a necessidade constante de investigação sobre “o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos” e seus “jogos de relações” (FOUCAULT, 2007, p.32). Sinalizam para o entendimento de que as práticas discursivas estão diretamente ligadas a um “espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos” (FOUCAULT, 2007, p.61), bem como às múltiplas formas de coexistência, de correlação, de campos de presença e de esquemas de dependência entre sujeitos, instituições e enunciados (FOUCAULT, 2007). Fisher (2001, p.217) acrescenta que “as práticas não discursivas são também parte do discurso, à medida que identificam tipos e níveis de discurso, definindo regras que ele de algum modo utiliza.”

Por outro lado, as discussões teóricas evidenciam o aspecto genealógico que trata o poder de maneira fluída, circular e relacional. As interligações estabelecidas entre as tentativas de explicar o fenômeno sugerem claramente que “o poder não se funda em si mesmo e não se dá a partir de si

mesmo [...] os mecanismos de poder são parte intrínseca de todas essas relações, são circularmente o efeito e a causa delas [...]" (FOUCAULT, 2008b, p.4). Dessa maneira, é inerente ao assunto a noção de que "na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção" (FOUCAULT, 1987, p.218). Essas "produções" movidas em boa parte pelas condutas discursivas e também não discursivas dos atores e de instituições sociais refletem uma busca não de uma "verdade final", mas de uma relação crítica com capacidade de "questionar a inteligibilidade de verdade/s que viemos a dar como certas [...] é possível chegar a um relacionamento diferente com aquelas verdades que podem permitir aos pesquisadores pensar e ver o contrário, ser capaz de imaginar coisas diferentes do que são [...] (GRAHAM, 2010, p.666, tradução nossa).

A metodologia de Foucault vai, então, nos ajudar a compreender melhor, como ressalta Pain (2010, p.19), que "as violências nas escolas são também regulações inconscientes e institucionalizadas das relações sociais". Nesse sentido, Charlot (2002, p.436) sinaliza como as práticas discursivas são relevantes na contextualização dos dilemas enfrentados ainda na definição conceitual. "É a violência enquanto vontade de destruir, de aviltar, de atormentar, que causa problema – e que causa mais problema ainda em uma instituição que, como a escola, inscreve-se na ordem da linguagem e da troca simbólica e não na da força física." Claro que o entendimento deve ser para além da língua utilizada no discurso e dos agrupamentos de signos. A intenção maior é a de "descobrir o domínio de existência e de funcionamento de uma prática discursiva" (FOUCAULT, 2007, p.185) em meio aos vínculos estabelecidos no convívio do contexto escolar.

A categorização do que podemos efetivamente chamar de violência escolar é taticamente essencial para a pesquisa. Para Charlot (2002, p.434), devemos começar pela investigação da 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 aos atos direcionados às características e às práticas do estabelecimento de ensino. E, por último, a violência institucional simbólica, referente aos procedimentos pelos quais a escola e seus agentes tratam os alunos. Nesse cenário, outra distinção fundamental envolve as definições de violência, transgressão e incivilidade. Conforme explica Charlot (2002, p.437), a violência relaciona-se com o que "ataca a lei com uso da força ou ameaça usá-la: lesões, extorsão, tráfico de drogas na escola, insultos graves." Já a transgressão "é o comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento (mas não ilegal do ponto de vista da lei): absenteísmo, não realização de trabalhos escolares, falta de respeito, etc." Por outro lado, a incivilidade "não contradiz, nem a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras de boa convivência: desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas, geralmente ataque

quotidiano – e com frequência repetido – ao direito de cada um [...] ver respeitada sua pessoa.”

Essa diferenciação é estratégica porque “designa diferentemente lugares e formas de tratamento dos fenômenos” (CHARLOT, 2002, p.437) e, ao mesmo tempo, reforça os pressupostos foucaultianos acerca das dinâmicas de poder, de produção de verdades e de saberes nas escalas de coexistência na hierarquia social. Debarbieux (2002, p.66), propõe pensarmos que “o campo semântico é um campo de poder, no qual a questão da legitimidade da nomeação é um problema central.” Portanto, na opinião dele, definir a violência com prerrogativas universais “é, por si mesma, uma forma de controlar esse campo, ainda mais se o código penal for a única forma de nomear a violência, uma vez que o risco óbvio seria o de só ser capaz de lidar com a violência escolar em termos penais” (DEBARBIEUX, 2002, p.66). O que Debarbieux (2002, p.82) procura frisar é que “a violência tem uma história, que ela não foi simplesmente uma explosão inesperada: ela é previsível, pois foi construída socialmente.”

Com um argumento complementar, Zanden (2000, p.25) acredita que “é a noção de transgressão escolar que, em nossa opinião, permite conceitualizar melhor a relação entre certas atitudes e práticas dos adolescentes com os valores e normas escolares.” Ela trabalha com esse conceito tendo em vista que defende que “existe manifestamente uma certa continuidade sócio-urbana entre o bairro e o colégio.” Portanto, é preciso levar em consideração que “a sociabilidade dos adolescentes no colégio aparece, assim, como o prolongamento da sociabilidade no bairro, os alunos são de fato sensíveis a certas especificidades do espaço” (ZANDEN, 2000, p.28).

Quando inserimos no debate a dimensão política da educação nos aproximamos ainda mais de Foucault, inicialmente pelo fato de lembrarmos dos discursos enquanto práticas que obedecem regras e que nos levam a caminhos nos quais “desapareçam e reapareçam as contradições” (FOUCAULT, 2007, p.171). Assim, o discurso é “um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas 'aplicações práticas'), a questão do poder; um bem que é, por natureza, objeto de uma luta, e de uma luta política” (FOUCAULT, 2007, p.137). Ao, então, abordar esse eixo da discussão, Charlot (2006, p.14) questiona como os discursos já instalados, já prontos cercam o plano da educação. “Qualquer que seja a questão, já há uma resposta, prática ou política, já existem discursos teóricos, poderes intelectuais constituídos, painelinhas teóricas nas quais a defesa de conceitos mais ou menos se confunde com a conquista de postos e de poderes.”

Sendo assim, a escola é “uma instituição social, submetida a políticas” (CHARLOT, 2006, p.15). Preocupado com a valorização da dimensão intelectual do aluno, especialmente como mecanismo de bloqueio de normas e de práticas hierárquicas e coercitivas, o francês reflete como a educação “deve estar muito atenta às contradições, às tensões, às defasagens, à heterogeneidade das lógicas” e como é necessário “distinguir cuidadosamente os níveis de realidade analisados e

identificar o modo como um nível opera nos demais.” Por esse lado, Charlot (2002, p.440) assinala que “de sorte que o distanciamento é cada vez maior entre a importância da escola (que permite aceder a uma vida desejável, ou ao menos, 'normal') e o vazio da escola no dia-a-dia (onde o jovem, sobretudo nos meios populares, aprende coisas que não têm sentido para ele).” Essa reflexão vai de encontro à questão do saber relacionado ao processo de ensino e aprendizagem. Para Charlot (2002, p.442) é preciso atenção com a relação do saber quando tratamos de violência escolar, pois “é bem raro encontrar alunos violentos entre os que acham sentido e prazer na escola.”

Essa superfície política é retratada com a mesma inquietude por Pain (2010). Para ele, no cenário neoliberal no qual temos dificuldades de compreender para que servem as estruturas responsáveis pelos laços sociais, “a escola conserva seu papel de formadora de hierarquias entre as classes sociais e esconde, de certo modo, a chave dos papéis sociais [...]” (PAIN, 2010, p.12). Da mesma forma que Charlot (2006), Pain interpela o processo de racionalização da educação associado aos hegemônicos protocolos políticos e econômicos. Com isso, “[...] se esquece que a inteligência e o pensamento têm um jeito particular de progresso e avanço que depende tanto das subjetividades quanto das condições nas quais elas estão inseridas” (PAIN, 2010, p.13). Com a assertiva de que as violências nas escolas são “também regulações inconscientes e institucionalizadas das relações sociais”, Pain (2010, p.19) foca na importância da mediação que “toca na constituição simbólica da inteligência”, nas iniciativas de proximidade frequente entre as partes envolvidas e na especificidade capaz de potencializar a contracultura crítica (PAIN, 2010, p.24-25).

O quadro de conflitos e de tensões nas relações escolares, bem como de demarcação de posições e de políticas hierárquicas, muitas vezes, incontestáveis, incomoda também a Dubet (2003). Ele ressalta que alunos ditos fracassados 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 [...]”. Assim, argumenta o autor, “escolhem atribuir essa exclusão escolar, sancionada nas salas de aula e nos estabelecimentos menos categorizados, aos próprios professores” (DUBET, 2003, p.42).

No Brasil, pesquisadores também trabalham com a convicção de que “a violência na escola é um objeto de estudo em permanente construção” (FRAGA, 2016a, p.9) e precisa, assim, ser bem contextualizada. Fraga (2016b, p.11) acredita que “há um componente cultural que deve ser levado em consideração na definição do termo”, pois o que pode ser considerado violência em um determinado local não necessariamente será visto da mesma forma em outro. Para ele, é primordial a distinção entre incivildades e crimes/violência. “Brigas entre alunos, desobediências, insubordinação sempre ocorreram. Mas, esses dados mostram que os conflitos, hoje, são mais

problematizados, ganhando contornos e consequências mais dramáticas” (FRAGA, 2016b, p.17).

Pereira e Williams (2010, p.47) também ressaltam o quanto fundamental é a sistematização do que seja violência escolar. Esses autores chamam a atenção para o fato de que “os envolvidos com a violência escolar podem desempenhar diversos papéis como atores do fenômeno” e reforçam o ponto de vista interacionista de que o comportamento agressivo é socialmente aprendido. Sendo assim, poderíamos entender que transgressão, incivildade, indisciplina e provocação podem ser incluídas na definição de violência escolar, “ainda que o modo como se lidará com casos de maior gravidade, como esfaquear um colega, seja naturalmente diverso dos casos de menor gravidade, como 'virar as costas' ao professor, enquanto esse faz alguma crítica” (PEREIRA; WILLIAMS, 2010, p.53).

Na mesma linha de raciocínio, Abramovay (2012, p.46) pontua que “a escola não apenas reproduz as violências correntes na sociedade, mas produz formas próprias, de diversas ordens, tipos e escalas, que refletem as especificidades de seu cotidiano.” Silva e Salles (2010, p.218) acrescentam que “a violência não pode ser reduzida ao plano físico, podendo se manifestar também por signos, preconceitos, metáforas, desenhos, isto é, por qualquer coisa que possa ser interpretada como aviso de ameaça, o que ficou conhecido como violência simbólica.” Por tal prisma, a observância da rede de relações estabelecida no cotidiano escolar e o “reconhecimento do outro como sujeito pleno de direitos” são, para Abramovay (2012, p.71-72), vitais para se “buscar dirimir as tensões e desconstruir contextos que podem levar a situações de violência.” Sposito (2001, p.100) complementa que “as incivildades sinalizariam, também, um conjunto de insatisfações manifestadas pelos alunos diante de sua experiência escolar e, ao mesmo tempo, as dificuldades da unidade escolar em criar possibilidades para que tais condutas assumam a forma de um conflito capaz de ser gerido no âmbito da convivência democrática.”

Da pedagogia à segurança pública

Em meio à discussão das inúmeras dificuldades e desafios que envolvem a construção conceitual, é importante situar a passagem histórica que demarca no cenário brasileiro uma espécie de transição do tratamento dos problemas antes considerados somente da esfera pedagógica para, então, o eixo da segurança pública. Oliveira (2008) e Sposito (2001) explicam que a mudança do regime ditatorial para o sistema democrático no início dos anos de 1980 significou, por exemplo, uma abertura para o maior acesso de crianças e adolescentes ao sistema público de ensino, obrigando as escolas a repensarem as suas diretrizes educacionais. Nessa mesma época, pesquisas começaram a enquadrar alguns eventos relacionados a violência nas instituições de ensino em

categorias criminais. Dessa forma, “cada vez mais reforçavam-se as idéias de que a escola abandonava seu jargão psicopedagógico para classificar e interferir na conduta de seus alunos. Para falar do fenômeno da violência em meio escolar, docentes, diretores e a alunos servem-se cada vez mais de um vocabulário cunhado pela polícia” (OLIVEIRA, 2008, p.16-17).

Sposito (2001, p.91) mostra como o poder público, nessa ocasião, respondia ao clima de insegurança com duas medidas: “de um lado, aquelas relativas à segurança dos estabelecimentos, cada vez mais sob responsabilidade das agências policiais e, de outro, as iniciativas de cunho educativo, que tentavam alterar a cultura escolar vigente, tornando-a mais permeável às orientações e características dos seus usuários.” A ação mais acentuada do crime organizado e do tráfico de drogas em algumas regiões do país faz expandir a criminalidade e o sentimento de insegurança, principalmente em bairros de maior vulnerabilidade social. O impacto nos ambientes escolares é inevitável. “A partir de meados da década de 1980 atingindo os últimos anos da década de 1990, a violência nas escolas foi peremptoriamente considerada como questão de segurança, arrefecendo as propostas de teor educativo, com raras exceções por parte de governos locais (estaduais ou municipais) de cunho progressista” (SPOSITO, 2001, p.91).

Nos anos de 1990, outra alteração dos padrões tradicionais é verificada nas formas de violência em escolas públicas, com alcance, agora, também das cidades de porte médio e com menor industrialização. Estávamos diante, portanto, não somente de registros de vandalismo, mas de “práticas de agressões interpessoais, sobretudo entre o público estudantil. Dentre estas últimas, as agressões verbais e ameaças são as mais freqüentes” (SPOSITO, 2001, p.94). Diante dessa conjuntura, cada vez mais a presença da polícia nas escolas frisa como o assunto passa realmente a ser mediado pela segurança. Abramovay (2005, p.306) argumenta que “a defesa da presença da força policial nos estabelecimentos de ensino está relacionada com uma determinada concepção de violência dos atores da comunidade escolar, especialmente os diretores, professores e funcionários.” Esse grupo de pessoas, para a autora, “têm uma tendência a definir violência como os episódios da ordem dos delitos e da criminalidade, o que justificaria a ação da polícia. Note-se que essa visão não abarca a violência do cotidiano escolar, apontada pelos alunos como a mais freqüente e a que mais incomoda” (ABRAMOVAY, 2005, p.306).

Portanto, nos últimos anos, a figura do policial passa a ser marcante no contexto da vida escolar, o que tem, ao mesmo tempo, provocado questionamentos que, em âmbito geral, podem partir da seguinte interrogação: por que a polícia na escola? Oliveira (2008, p.22) enfatiza que as parcerias dos sistemas educacionais com instituições de segurança pública tem levado as escolas a reagirem “por meio de iniciativas que buscam muito mais dar respostas que satisfaçam aos temores da sociedade do que encontrar caminhos que ajudem a pensar o problema em outra direção não

centrada em uma visão puramente policial do problema.” Abramovay (2005, p.308) assinala como o pensamento que relaciona os setores de segurança pública à garantia de uma melhor convivência entre os cidadãos, com respeito aos direitos, “tem repercussões diretas na percepção quanto à necessidade da presença da polícia nas escolas. Nesse sentido, existem alunos e adultos que defendem essa presença, configurando o discurso do 'policial visto como solução”.

A ideia de que a polícia é necessária para o bom funcionamento da escola é, assim, carregada de ambiguidades. Na opinião de Abramovay (2005, p.309), muitas vezes essa percepção é maior entre os adultos e “pode estar relacionada à mudança dos nexos entre escola e comunidade, em que a escola deixou de ser vista como um território protegido, passando a ser alvo de diversos tipos de ataques. Na tentativa de evitá-los e controlá-los, a escola recorre à segurança e à polícia.” Os problemas enfrentados pelos mecanismos de controle das instituições de ensino seriam, também, na visão de Abramovay (2005) um gatilho para que a polícia seja chamada a atuar em questões disciplinares, de manutenção da ordem que, muitas das vezes, são conflitantes com os papéis dos agentes escolares. Diante, então, do novo contexto, os professores, antes considerados agentes de autoridade passaram a se dedicar apenas às atividades pedagógicas, enquanto que os policiais assumiram a responsabilidade sobre a disciplina. “Os impactos dessa nova configuração se fazem sentir no cotidiano, num processo em que os alunos perdem a referência de quem é a figura de autoridade na escola, fazendo com que os professores percam o seu papel como educadores de forma íntegra” (ABRAMOVAY, 2005, p.312).

Ao contextualizar os dados de um relatório de 2006 da Fundação João Pinheiro com informações de depoimentos de estudantes e de professores de escolas públicas, Oliveira (2008, p.41) enfoca que “para as autoridades da educação a presença da polícia pode estar relacionada ao senso comum de que ela oferece mais segurança para a escola, enquanto que para o aluno está diretamente relacionada a ele e desperta sentimentos de intimidação, insegurança e medo, além do desejo de confronto.” A relação entre os atores é configurada, ao que nos parece, com pontos de tensão. Abramovay (2005, p.317) menciona o “conflito latente” entre policiais e a juventude que tende a associar a figura do policial a um “agente de violência”, dotado de um poder que pode ser usado de maneira abusiva ou arbitrária. Incorporar polícia e violência seria algo comum ao cotidiano de muitos jovens. Por outro lado, também não seria raro entre os agentes de segurança um julgamento negativo da juventude, levando-se em conta as suas próprias experiências de vida. “Assim, os policiais entendem que, em contraponto aos jovens 'do tempo deles', a juventude de hoje 'perdeu o valor próprio, vive em função da desordem', 'não quer saber de nada', além de não ter limites, responsabilidade e noções de respeito em relação ao outro” (ABRAMOVAY, 2005, p.319).

Essa discussão que posiciona os policiais com potencial de intervenção em situações que

fugiriam as suas competências e causariam uma sobreposição de papéis nas escolas nos aproxima novamente da teoria de Foucault, especialmente no que tange aos discursos e aos mecanismos de controle e de disciplina envolvidos nas relações estratégicas de poder. Os eixos de tensionamento elevados durante a convivência entre os atores sociais refletem a “multiplicidade de sujeições” nas instituições de educação. “São todos esses mecanismos e todos esses aparelhos de dominação que constituem o pedestal efetivo do aparelho global constituído pelo aparelho escolar”, ressalta Foucault (2005, p.52) ao mencionar as estruturas de poder “como estratégias globais que perpassam e utilizam táticas locais de dominação.”

Em outras palavras, Foucault (1987, p.234) reitera como nessa “anatomia política” os “mecanismos tendem a se desinstitucionalizar, a sair das fortalezas fechadas e circular em estado 'livre'; as disciplinas maciças e compactas se decompõem em processos flexíveis de controle, que se pode transferir e adaptar.” Com essa premissa, “a escola tende a constituir minúsculos observatórios sociais para penetrar até nos adultos e exercer sobre eles um controle regular: o mau comportamento de uma criança, ou sua ausência, é um pretexto legítimo, segundo Demia, para se ir interrogar os vizinhos” (FOUCAULT, 1987, p.234). As comparações das experiências no Brasil e em outros países que têm sido apontados como modelos do debate dessas “relações de força” vão ilustrar com maior profundidade a interligação descrita por Foucault (2005) entre poder, direito e uma verdade tida como norma. Os discursos verdadeiros, afirma Foucault (2005, p.29), “trazem consigo efeitos específicos de poder. Portanto, regras de direito, mecanismos de poder, efeitos de verdade.” Temos a hipótese de que as iniciativas de polícia na escola são a evidência de que “o poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também exercê-lo [...] o poder transita pelos indivíduos [...]” (FOUCAULT, 2005, p.35).

Os exemplos das relações desenvolvidas no espaço escolar policiado também podem mostrar como o mecanismo disciplinar, aquele que “codifica perpetuamente em permitido e proibido” (FOUCAULT, 2008B, p.60) e que se apoia em dispositivos de segurança para regular a circulação das práticas, dos discursos e dos saberes, se vê quase que a todo momento em conflito.

Polícia e Escola: o que podemos aprender com a comparação das experiências?

Em um estudo no qual compara o clima institucional entre escolas com e sem a presença dos chamados School Resource Officers (SRO), nos Estados Unidos, Theriot (2009) desperta a preocupação com o aumento no número desses policiais nos colégios americanos, fundamentalmente a partir dos anos de 1990, apesar de as estatísticas apontarem um declínio nas

ocorrências de violência escolar.¹ No entanto, os casos de mortes provocadas por atiradores dentro de algumas escolas avivam o medo público do crime nas instituições de ensino. Dessa forma, Theriot também sublinha que problemas antes resolvidos por diretores ou professores passam a ser preferencialmente elucidados pelos SROs. Essa política, afirma Theriot (2009, p.280), fez expandir paralelamente medidas de segurança pautadas na filosofia de tolerância zero, o que pode contribuir para elevar a quantidade de prisões advindas das escolas, bem como a conseqüente criminalização do comportamento estudantil.

Com essa argumentação, Theriot (2009, p.282, tradução nossa) adverte que enquanto os policiais que atuam nas ruas utilizam-se de observação das causas e de mandados para encontrar um suspeito, os oficiais escolares baseiam-se apenas na “razoável suspeição.” Assim, o autor trabalha com a hipótese de que os colégios com SROs registram mais prisões, principalmente por conduta desordeira e roubo, do que os que não possuem a presença de um programa policial. Normalmente, atenta Theriot (2009, p.285, tradução nossa), “a decisão de interpretar o comportamento disruptivo como criminal é tomada com base na análise do oficial.” Ao final, a pesquisa desconstruiu a possibilidade de criminalização e não descartou a chance de impactos positivos das iniciativas. Por outro lado, “o número de prisões por mal comportamento nas escolas com SROs é problemático. Atores têm que pensar sobre as conseqüências da associação com estratégias disciplinares punitivas e prisões criminais” (THERIOT, 2009, p.286, tradução nossa).

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). Boa parte dos argumentos favoráveis à atuação desses agentes nos colégios pode ser atribuída 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).

As dificuldades provocadas pelas políticas de tolerância zero nas escolas são objeto de análise de Junoven (2001). Essa pesquisadora preocupa-se em sinalizar como a presença de oficiais uniformizados “pode criar um sentido de desconfiança entre os estudantes e assim efeito adverso” (JUNOVEM, 2001, p.3, tradução nossa). Mecanismos de vigilância física, como detectores de metais, podem aumentar o medo dos alunos e contribuir para rotulá-los em certas circunstâncias.

¹Weiler e Cray (2011), Brown (2006), Coon e Travis (2012) e Theriot e Cuellar (2016) também retratam essa questão.

“Medos e ansiedades dos estudantes podem não necessariamente ser reduzidos se a meta primária é aumentar a segurança física por meio do aumento da vigilância” (JUNOVEM, 2001, p.5, tradução nossa).

De forma análoga, Skiba e Peterson (2000) problematizam que a típica resposta nas escolas que adotam a política de tolerância zero é a punição e a exclusão dos estudantes. Os autores expõem, ainda, a relação entre as suspensões e o abandono escolar o que, para eles, “pode acelerar o curso da delinquência [...]” (SKIBA; PETERSON, 2000, p.339, tradução nossa). Naturalmente, argumentam, em um ambiente de tolerância zero há menos interesse em comunicação. Sendo assim, Skiba e Peterson (2000, p.342, tradução nossa) defendem que “a construção do comportamento prosocial positivo, ao contrário do que simplesmente punir comportamentos impróprios, requer amplo espectro de opções que se movem para além do foco na punição e na exclusão.” Em um estudo feito em Nova Iorque, Brady, Balmer e Phenix (2007) mostram que as taxas de suspensão e de frequência de alunos nas escolas pioraram, aproximadamente um ano e meio após a implementação de um projeto com a participação da polícia.

Petrosino, Guckenburg e Fronius descrevem e avaliam a eficácia de 11 programas realizados nos Estados Unidos, Canadá e Reino Unido, entre 1968 e 2009. Esse pesquisadores (2012, p.82, tradução nossa) concordam que os educadores americanos estão mais abertos a frequência dos policiais nas escolas e reforçam o sentimento de que “a presença da polícia nos arredores da escola tem colaborado para aumentar as suspeitas e as referências para o sistema de justiça criminal, especialmente para condutas desordeiras.” Já Merkwae (2015, p.149, tradução nossa) amplia a discussão ao argumentar que “o ponto inicial de contato entre um estudante e a polícia tem o potencial de definir o futuro social e educacional do aluno [...] a decisão do policial é determinante em casos de advertência, suspensão ou expulsão.” Essa estudiosa reitera que as escolas americanas adotaram as políticas de tolerância zero e “começaram a deliberar por suspensões e expulsões em taxas sem precedentes. Essas medidas exclusionárias têm impacto em estudantes de minorias e com deficiências” (MERKWAE, 2015, p.151, tradução nossa).

Em sua pesquisa, Merkwae afirma que um número desproporcional de “estudantes de cor” são diagnosticados com deficiências de aprendizado, cognitivas e emocionais. Nesse sentido, a polícia na escola pode realmente colaborar para a criminalização do comportamento estudantil, principalmente daqueles que apresentam alguma deficiência ou estão relacionados a algum grupo minoritário. “O drástico aumento da polícia e de outros sistemas de vigilância estão fundamentalmente alterando as dinâmicas de poder e as experiências dos estudantes nas escolas” (MERKWAE, 2015, p.159, tradução nossa).

A crítica de Merkwae (2015) está direcionada à incerteza da eficácia dos SROs na segurança

escolar. A complexidade da função começa pelo “modelo tríade” adotado por esses profissionais que assumem tarefas de “cumpridores da lei, conselheiros e educadores da lei” (MERKWAE, 2015, p.161, tradução nossa). Frente a essa prerrogativa, “quando os oficiais de polícia são empenhados para acessos específicos aos estudantes e lhes é dada autoridade disciplinar pelos administradores escolares, não é sempre claro quando os papéis disciplinares dos diretores param e quando começam os poderes 'da polícia’” (MERKWAE, 2015, p.164, tradução nossa). Esse fator é lembrado também por Eisenbraun (2007). Ele acentua que a dependência excessiva em critérios de aplicação da lei pode afetar a relação de respeito dos jovens com os agentes escolares, pois “os estudantes podem ver os professores como dotados de uma autoridade menor e podem estar mais propensos a agir na ausência da polícia (Hyman & Perone, 1998)” (EISENBRAUN, 2007, p.465, tradução nossa).

No contexto brasileiro, o aspecto da criminalização dialoga com a ideia de “judicialização das relações escolares” discutida por Chrispino e Chrispino (2008). Esses autores avaliam que a “escola não acompanhou a mudança do perfil dos alunos que agora são distintos, diversos e divergentes” (CHRISPINO; CHRISPINO, 2008, p.10) e que, portanto, os professores não foram devidamente preparados para lidarem e solucionarem os conflitos advindos dessas relações. Nessa ordem, o fenômeno da judicialização posiciona a Justiça para “dirimir dúvidas quanto a direitos não atendidos ou deveres não cumpridos no universo da escola e das relações escolares” (CHRISPINO; CHRISPINO, 2008, p.11). Ao problematizarem como as leis podem mediar essa convivência, os pesquisadores dão ênfase, em dado momento, à distinção entre o direito individual e o coletivo, mais especificamente no cenário no qual o gestor escolar não tem o dever de guarda sobre o aluno maior de idade. De toda forma, atentam, isso “não os exonera de cuidar para que este não exorbite de seu direito, prejudicando o aprendizado do coletivo de alunos que dividem o espaço da sala de aula. O problema está em como o professor e o gestor fazem a exigência dos direitos e dos deveres” (CHRISPINO; CHRISPINO, 2008, p.15). A intervenção da Justiça seria um sinal da perda de autonomia do sistema escolar. Para Chrispino e Chrispino (2008, p.27), “a necessidade da participação do Poder Judiciário na solução de problemas oriundos do sistema não contribui para a construção de pontes entre as diferentes posições dos atores e nem favorece a maturidade no processo de mediação ente os conflitos próprios do sistema.”

As preocupações com a criminalização do comportamento estudantil, bem como com a judicialização das questões disciplinares das escolas conciliam-se com a temática da “fabricação do delinquente” como pensou Foucault (1987; 2001). Apesar da nítida necessidade de novas pesquisas empíricas que ajudem a fortalecer essas percepções sobre as conflituosas relações de força e de poder no ambiente escolar, essas vivências narradas pelos estudiosos já nos permitem refletir que,

seja no encontro com a polícia ou com a Justiça, os discursos cotidianos de verdades trazem consigo “efeitos de verdade e de poder que lhes são específicos: uma espécie de supralegalidade de certos enunciados na produção da verdade judiciária” (FOUCAULT, 2001, p.14). Numa tomada de decisão sobre o tipo de punição a ser atribuída a um estudante, por exemplo, um policial, um diretor ou um juiz, ao reproduzir os valores dominantes na escala social hierárquica, tem a responsabilidade de, dependendo da ocorrência, evitar o senso comum e evitar “mostrar como o indivíduo já se parecia com seu crime antes de o ter cometido” (FOUCAULT, 2001, p.24).

Na dinâmica do “exame” da marcação dicotômica que procura controlar o “anormal” está a tecnologia específica que marca a figura do delinquente. Assim, registra Foucault (1987, p.280), “por trás do infrator [...], revela-se o caráter delinqüente cuja lenta formação transparece na investigação biográfica. A introdução do 'biográfico' é importante na história da penalidade. Porque ele faz existir o 'criminoso' antes do crime e, num raciocínio-limite, fora deste.”

Dessa maneira, sob a possibilidade da “tática geral das sujeições” (FOUCAULT, 1987, p.281), torna-se ainda mais importante a visão dos jovens como “vítimas de uma composição social estigmatizada e excludente” (DUBET, 2004, p.552). Para Dubet (2004, p.552), “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?”

Outros relatos de iniciativas que contam com a presença da polícia na escola, dessa vez no Brasil e na Europa, acrescentam mais algumas perspectivas e desafios a serem superados.

Controle e exclusão: mais alguns pontos de vista sobre violência e escola

A primeira metade dos anos de 1990 na França despertou preocupação com o crescimento da violência escolar nos subúrbios, assim como em outras cidades do país. Kimel (2004, p.44, tradução nossa) descreve a constância de “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 esse posicionamento, o pesquisador destaca que os registros de violência passam a alimentar uma mídia à procura 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).

Debarbieux (2001, p.173) acrescenta que nos anos de 1980, apesar de uma considerável produção de trabalhos psicológicos e pedagógicos que trataram da violência escolar na França, foi apenas nos anos de 1990 que o objeto ganha um caráter sociológico de análise, fundamentalmente porque a mídia considera a temática como estratégica. Nesse processo, observa-se, ainda, que “o 'retorno da criança selvagem' se torna a questão em disputa na política, de que se apodera a imprensa da Frente Nacional, modificando-a numa direção xenófoba, chamando as crianças de selvagens, nova encarnação do retorno das classes perigosas.” Com isso, a sociedade francesa faz crescer uma demanda repressiva que apresentou dificuldades à própria polícia, que mostrava pouco interesse em cuidar do assunto. “Em todo caso, a abordagem oficial do fenômeno na França passa pela delinquência, concebida sobretudo como uma ameaça exterior” (DEBARBIEUX, 2001, p.174). Constituída cada vez mais como um problema de segurança, a violência escolar deu origem a políticas pautadas em maior punição e procedimentos de exclusão.

Para Debarbieux (2001, p.179), “o uso excessivo da noção de incivilidade corre o risco de acarretar uma sobrequalificação das desordens escolares e de esvaziá-las de sentido, na mesma medida em que se reforça um culturalismo xenófobo.” Essa visão se justifica pelo entendimento de que a incivilidade deve ser contextualizada como “conflito de civilidades” que refletem “troca e oposição de valores, de sentimentos de pertinências diversas [...]”. Essa assertiva situa a preocupação muito comum e intensa em países europeus, como a França, do risco de “desvios xenófobos e racistas” nas instituições de ensino, como reflexo do conjunto de valores da sociedade. Nesse cenário, é emblemático pensar que a aparente “paz social’ não significa necessariamente justiça escolar, e um estabelecimento calmo pode ser apenas um instrumento de controle social e de reprodução das desigualdades” (DEBARBIEUX, 2001, p.185).

O tema do controle e da exclusão, esses motivados por atitudes sejam elas institucionais ou interpessoais, tem espaço crítico na discussão se pensarmos que essa noção “nos fornece o estatuto do indivíduo excluído no campo das representações sociais (FOUCAULT, 2015, p.4). Em meio à definição social do comportamento desviante ou transgressor, a exclusão aparece como “tática punitiva”, como “efeito representativo geral de várias estratégias e táticas de poder [...]” (FOUCAULT, 2015, p.5-7). As experiências evidenciam como as práticas discursivas e não discursivas nas relações entre policiais e atores escolares na Europa, da mesma forma que nos Estados Unidos e no Brasil, podem demarcar espaços de conflitos que precisam ser melhor

analisados e compreendidos. Escolhas que circunstancialmente classificam o “delinquente”, o “inimigo social” (FOUCAULT, 2015, p.164) têm acarretado “uma crescente penalização da juventude, que passou a ser vista como perigosa pela população em geral” (BLAYA, 2003, p.37). É nesse sentido que Ortega, em um estudo na Espanha, opta por um modelo de pesquisa ecológico e intercultural que reúne as dimensões macrosocial, relacional e psicológica, capaz de explicar, ainda, a “vulnerabilidade do indivíduo frente ao mundo, frente ao grupo, frente ao outro e também frente a si mesmo.”

Nessa guia de reflexão, Malleti e Benjamin (1999) mostram os papéis de psicólogos, denominados “conselheiros escolares”, em escolas da França. Em linhas gerais, ressaltam 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). Os dois sugerem que sociedade e escola são produtoras da violência escolar e que não estamos diante de um problema identificado e tratado a partir 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). Com um olhar complementar, Osley e Starkey (2005) reiteram que a inserção dos estudantes nas tomadas de decisões pode ser significativa para a prevenção da violência escolar na França e na Inglaterra. 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).

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 focalizam 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).

No Brasil, Adam e Salles (2013) identificaram num estudo sobre o clima organizacional de duas escolas no interior do estado de São Paulo questões conflituosas que estão diretamente relacionadas às naturezas estrutural, interativa, interpessoal e comunicacional. Entre os problemas verificados está a suposição de que “os alunos não estão interessados no que a escola tem a oferecer e resistem em aprender” (ADAM; SALLES, 2013, p.2327, tradução nossa). A baixa integração entre professores e entre escola e parentes também foi relatada como um eixo de tensão. O tema do desinteresse dos jovens é abordado por Fraga (2016a) em uma pesquisa realizada em uma instituição de ensino do município de Cataguases, na Zona da Mata de Minas Gerais. Sua investigação detectou uma “confusão de papéis” entre atores escolares, essencialmente na convivência entre o colégio e parentes do aluno. Assim, “a família atribui muitas vezes responsabilidades aos educadores em que acreditam não ser deles” (FRAGA, 2016a, p.41). Já Cardoso, Gomes e Santana (2013, p.695) mostraram por meio de um estudo comparativo entre Brasil, Portugal e França, como algumas experiências de intervenção policial em colégios brasileiros não eliminaram a “ambiguidade matricial de temor da polícia” e acabaram surtindo efeito contrário principalmente entre os estudantes, com maiores sentimentos de medo e de insegurança.

Considerações Finais

Algumas das evidências teóricas e práticas sobre violência escolar e a intervenção policial mostram que ainda há muito a fazer em termos de pesquisa na área. A observação e a análise crítica das relações e das práticas discursivas e não discursivas entre os atores sociais envolvidos são uma necessidade cada vez mais urgente para que possamos avançar na implementação de políticas públicas com potencial de melhorar a qualidade estrutural, institucional e relacional. O reconhecimento de que estamos lidando com relações com dinâmicas de poder, força e interesses, mediadas por mecanismos e dispositivos de segurança e de controle, de construções de “verdades” que procuram estabelecer normas de condutas ou comportamentos é da mesma forma fundamental. Nesse artigo a revisão de literatura apontou aspectos críticos das iniciativas entre polícia e escola e entre os debates acerca dos conceitos de violência escolar. As respostas para a pergunta “por que a polícia na escola?” ganham aqui apenas, por enquanto, alguns contornos, embora saibamos que

estamos trabalhando com um desenho em permanente construção. Nossa pesquisa busca, desta forma, contribuir com mais um traço desse desafio de produzir informações relevantes para o conhecimento dessas realidades sociais.

Referências Bibliográficas

. ABRAMOVAY, Miriam (coord). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília : UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 404 p, 2005.

. ABRAMOVAY, Miriam (coord). **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012.

. ADAM, J. M.; SALLES, L. M. “School organization climate and violence in the school: case study of two Brazilian schools”. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 106, 2323-2332, 2013.

. BLAYA, Catherine. **Elementos de reflexão a partir do comparativismo europeu**. In: DEBARBIEUX, Éric et al. **Desafios e Alternativas: violência nas escolas**. Anais do Seminário Internacional de Violência nas Escolas, Brasília: UNESCO, 2003.

. BRADY, Kevin P.; BALMER, Sharon; PHENIX, Deinya. “School–Police Partnership Effectiveness in Urban Schools An Analysis of New York City’s Impact Schools Initiative”. *Education and Urban Society*, Vol.39, N. 4, 455-478, 2007.

. BROWN, Ben. “Understanding and assessing school police officers: A conceptual and methodological comment”. *Journal of Criminal Justice* 34, 591–604, 2006.

. CARDOSO, João Casqueira; GOMES, Candido Alberto; SANTANA, Edna Ugolini. “Escola e polícia em três países: vinho novo em odres velhos ou a crise das instituições”. *Ensaio: aval. Pol. publ. Educ.*, Rio de Janeiro, v21, n.81, p-685-710, 2013.

. CHARLOT, Bernard. “A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão.” *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n8, p.432-443, 2002.

. CHARLOT, Bernard. “A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber”. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.31, 2006.

. CHRISPINO, Alvaro; CHRISPINO, Raquel S. P. “A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores”. *Ensaio: aval. Pol. publ. Educ.*, Rio de Janeiro, v16, n.58, p-9-30, 2008.

. COON, Julie Kiernan; TRAVIS, Lawrence F. “The role of police in public schools: a comparison of principal and police reports of activities in schools”. *Police Practice and Research* Vol. 13, No. 1, 15–30, 2012.

. DEBARBIEUX, Éric. “A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997)”. *Educação e Pesquisa*, v.27, n.1, p.163-193, 2001.

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.
- . DUBET, François. “O que é uma escola justa?”. *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.123, p.539-555, 2004.
- . DUBET, François. “A escola e a exclusão”. *Cadernos de Pesquisa*, n.119, 2003.
- . EISENBRAUN, Kristin D. “Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention”. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 459–469, 2007.
- . FISHER, Rosa Maria Bueno. “Foucault e a análise do discurso em educação.” *Cadernos de Pesquisa*, n.114, p. 197-223, 2001.
- . FOUCAULT, Michel. **A Sociedade Punitiva**: curso no Collège de France (1972-1973): tradução Ivone C. Benedetti – São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- . FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976): tradução Maria Ermantina Galvão – São Paulo: Martins Fontes, Quarta Edição, 2005.
- . FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**: Curso dado no Collège de France (1978-1979): tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- . FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. Trad. Eduardo Brandão. SP: Martins Fontes, 2008b.
- . FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, sétima edição, 2007.
- . FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- . FRAGA, Paulo Cesar Pontes (org). **A escola, as drogas e a violência**: experiência e representação. 1 Ed – Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016a.
- . FRAGA, Paulo Cesar Pontes (org). **Violência na Escola**: são possíveis ações de prevenção? Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016b.
- . GRAHAM, Linda J. “The Product of Text and ‘Other’ Statements: Discourse analysis and the critical use of Foucault”. *Educational Philosophy and Theory*, 43:6, 663-674, 2010.
- . JUNOVEN, Jaana. “School Violence: prevalence, fears, and prevention.” *RAND Issue Papers*, 2001.
- . KIMMEL, Alain. “Violence in School: A Tenacious Abscess.” *European Education*, vol. 32, no. 1, pp. 44-47, 2000.
- . MALLET, Pascal; BENJAMIN, Paty. “How French counsellors treat school violence: An adult-centered approach.” *International Journal for the Advancement of Counselling*, 21: 279–300, 1999.
- . MALLETT, Christopher A. “The School-to-Prison Pipeline: A Critical Review of the Punitive Paradigm Shift”. *Child Adolesc Soc Work J*, 33:15–24, 2016.
- . MERKWAE, Amanda. “Schooling the Police: Race, Disability, and the Conduct of School Resource Officers.” *Michigan Journal of Race and Law*, 147, 2015.

- . 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, pp. 195–215, 2005.
- . ORTEGA, Rosario. **Programas educacionais de prevenção da violência escolar na Espanha: o modelo Sevilha Antiviolença Escolar (SAVE)**. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (orgs). **Violência nas Escolas e Políticas Públicas**. Brasília : UNESCO, 2002.
- . 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.
- . PEREIRA, Ana Carina Stelko-; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. “Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente”. *Temas em Psicologia*, Vol.18, no1, 45-55, 2010.
- . PETROSINO, Anthony; GUCKENBURG, Sarah; FRONIUS, Trevor. “Policing Schools' Strategies: a review of evaluation evidence.” *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, v.8, n.17, 2012.
- . SCHLOSSER, Michel D. “Multiple Roles and potential Role Conflict of a School Resource Officer: A Case Study of the Midwest Police Department’s School Resource Officer Program in the United States”. *International Journal of Criminal Justice Sciences*, Vol 9, Issue 1, 2014.
- . 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.
- . SKIBA, Russell J; PETERSON, Reece L. “School discipline at a crossroads: from zero tolerance to early response”. *Exceptional Children*, V.66, N.3, 335-347, 2000.
- . 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, 2001.
- . THERIOT, Matthew T. “School resource officers and the criminalization of student behavior”. *Journal of Criminal Justice*, 37, p. 280-287, 2009.
- . THERIOT, Matthew T; CUELLAR, Matthew J. “School resource officers and students’ rights”. *Contemporary Justice Review*, p.1-17, 2016.
- . 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.
- . ZANTEN, Agnès van. “Cultura da rua ou cultura da escola?” *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.26, n.1, p.23-52, 2000.