

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
Programa de Pós-Graduação (Doutorado) em Ciências Sociais

**Por que a polícia na escola? Análise do discurso de policiais militares que atuam na
socialização de crianças e de adolescentes**

por
RICARDO BEDENDO

**Tese de Doutorado apresentada à banca examinadora
como requisito parcial para obtenção do grau de doutor
em Ciências Sociais.**

Juiz de Fora

2022

Ricardo Bedendo

Por que a polícia na escola? Análise do discurso de policiais militares que atuam na socialização de crianças e de adolescentes

Tese de Doutorado apresentada à banca examinadora como requisito parcial para obtenção do grau de doutor em Ciências Sociais.

Orientador: professor Dr. Paulo Cesar Pontes Fraga

Juiz de Fora

2022

RICARDO BEDENDO

**POR QUE A POLÍCIA NA ESCOLA? ANÁLISE DO DISCURSO DE POLICIAIS MILITARES QUE ATUAM NA
SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E DE ADOLESCENTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais. Área de concentração: Cultura, Poder e Instituições.

Aprovada em 15 de agosto de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a)Dr(a) Paulo Cesar Pontes Fraga - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a)Dr(a) Rogéria da Silva Martins
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a)Dr(a) Lelio Moura Lourenço
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a)Dr(a) Miriam Abramovay
Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais

Prof(a)Dr(a) Kathie Njaine
Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca - Fundação Oswaldo Cruz



Documento assinado eletronicamente por **Rogéria da Silva Martins, Professor(a)**, em 16/08/2022, às 13:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Cesar Pontes Fraga, Professor(a)**, em 17/08/2022, às 19:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **KATHIE NJAINE, Usuário Externo**, em 18/08/2022, às 09:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MIRIAM ABRAMOVAY, Usuário Externo**, em 18/08/2022, às 10:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lelio Moura Lourenco, Coordenador(a)**, em 18/08/2022, às 10:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **0848191** e o código CRC **E22A170E**.

Para Marcelo de Luca

Agradecimentos

- . Ao Deus que me guia pela fé e pela coragem, com saúde e esperança.
- . Aos meus familiares que, de alguma forma, constituem o pilar fundamental da minha vida e da minha educação.
- . Ao meu filho Marcelo de Luca Barbosa Bedendo, amor maior.
- . A Glauca David, por todo o amor, o carinho e as trocas sensíveis, especiais e essenciais...e ao João David, pelo gol de placa da nossa amizade.
- . Ao meu amigo e orientador, professor Paulo Cesar Pontes Fraga, por ter ficado ao meu lado em tudo o tempo todo, e me fez acreditar, ainda mais, na superação.
- . Aos pesquisadores do Núcleo de Estudos de Políticas de Drogas, Violência e Direitos Humanos (NEVIDH-UFJF), por todos os aprendizados em conjunto. Registro o carinho especial, *in memoriam*, ao professor Leandro de Oliveira Silva, ser humano incrível que nos deixa muitas saudades.
- . Aos demais professores do PPG em Ciências Sociais que contribuíram para essa formação.
- . Aos docentes da Faculdade de Comunicação da UFJF que confiaram e estiveram comigo em todo o processo da minha formação. O agradecimento especial ao professor Márcio de Oliveira Guerra que, também na Diretoria de Imagem da UFJF, me apoiou e me guiou por novos caminhos e experiências de conhecimentos.
- . À equipe da Diretoria de Imagem Institucional da UFJF que esteve junto comigo nas conquistas e nas dificuldades do percurso inicial dessa pesquisa.
- . A todos, todas e todos os meus alunos que sempre renovam os meus conhecimentos.

. Aos docentes Lélío Moura Lourenço, Rogéria da Silva Martins, Miriam Abramovay e Kathie Njaine, que gentilmente aceitaram integrar a banca de avaliação da tese com relevante contribuição à construção e formatação final dessa pesquisa.

. Registro a minha afeição especial às professoras Miriam Abramovay, Ana Paula da Silva e Eleonora Figueiredo, que contribuíram profundamente com a realização desse estudo, fundamentalmente por meio do curso “Juventudes, espaço escolar e violências: uma proposta de intervenção social”, ofertado pela Flacso Brasil.

. Aos integrantes do Conselho Municipal de Segurança Urbana e Cidadania de Juiz de Fora, com os quais aprendo, a cada encontro, o real sentido e a verdadeira importância das políticas de segurança pública.

. Ao amigo Fábio Barreto Orlando que, no momento mais difícil da minha vida, me ergueu pelos braços, abraçou o meu filho, acreditou em mim e me ajudou a andar de novo para frente.

. A todos os policiais militares que, de alguma maneira, contribuíram para a realização dessa pesquisa, assim como ao corpo docente das instituições de ensino que também permitiram a nossa presença como ouvinte nas aulas do “PROERD online”.

“Como professora, reconheço que os alunos de grupos marginalizados têm aula dentro de instituições onde suas vozes não têm sido nem ouvidas e nem acolhidas [...] Minha pedagogia foi moldada como uma resposta a esta realidade. Se não quero que esses alunos usem a 'autoridade da experiência' como meio de afirmar sua voz, posso contornar essa possibilidade levando à sala de aula estratégias pedagógicas que afirmem a presença deles, seu direito de falar de múltiplas maneiras [...] essa estratégia pedagógica se baseia no pressuposto de que todos nós levamos à sala de aula um conhecimento que vem da experiência e de que esse conhecimento pode, de fato, melhorar nossa experiência de aprendizado. Se a experiência for apresentada em sala de aula, desde o início, como um modo de conhecer que coexiste de maneira não hierárquica com outros modos de conhecer, será menor a possibilidade de ela ser usada para silenciar.” (Bell Hooks, 2017)

Resumo: a pesquisa traz uma visão institucional da Polícia Militar de Minas Gerais sobre violência escolar, com foco nas práticas discursivas de policiais que trabalham ou já atuaram com o Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD) ofertado para crianças e adolescentes em diferentes instituições de ensino. O estudo debate e convida à reflexão acerca de problematizações conceituais referentes à violência escolar, socialização de crianças e de adolescentes e a presença da polícia na escola por meio de iniciativas como o PROERD. Com a metodologia de análise de discurso de Foucault, a tese reúne e interpreta depoimentos de agentes públicos obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas e de um trabalho de campo que deu origem a um diário com outras percepções e declarações de policiais e de integrantes das comunidades escolares. A tese mostra, acima de tudo, cenários de “desigualdade radicais” ampliadas com a pandemia da COVID-19. Lacunas ou ausência completa de políticas públicas limitam e expõem espaços de ação e de fala incongruentes e contraproducentes. Além disso, o contexto reflete as dificuldades de uma lógica de rede entre os atores sociais, que colocam em discussão a eficácia do PROERD, como instrumento de socialização, a partir de discursos normatizadores de controle social. Percebemos, ainda, discordâncias internas sobre os papéis nas escolas. Alguns militares se classificam como “pedagogos” e “professores”, enquanto outros frisam que o policial não exerce essa função, por não ter formação nessa área. Da maneira como é empregado, o PROERD se apresenta, de fato, como mais uma presença do Estado de controle social que pode soar como autoridade repressora para muitos jovens, apesar da desenvoltura dos policiais nas aulas e de seus investimentos nas questões sócios emocionais do público do PROERD.

PALAVRAS-CHAVE: violência escolar. polícia. escola. drogas. segurança pública. Desigualdades. PROERD.

Abstract: the research brings an institutional view of the Military Police of Minas Gerais on school violence, focusing on the discursive practices of police officers who work or have worked with the Educational Program for Drug Resistance (PROERD) offered to children and adolescents in different institutions of teaching. The study debates and invites reflection on conceptual problematizations regarding school violence, the socialization of children and adolescents and the presence of the police at school through initiatives such as PROERD. Using Foucault's methodology of discourse analysis, the thesis gathers and interprets testimonies of public agents obtained through semi-structured interviews and fieldwork that gave rise to a diary with other perceptions and statements of police officers and members of the school communities. The thesis shows, above all, scenarios of “radical inequality” amplified by the COVID-19 pandemic. Gaps or complete absence of public policies limit and expose incongruous and counterproductive spaces of action and speech. In addition, the context reflects the difficulties of a network logic among social actors, which put into question the effectiveness of PROERD, as a socialization instrument, based on normative discourses of social control. We also noticed internal disagreements about roles in schools. Some military personnel classify themselves as “pedagogues” and “teachers”, while others emphasize that the police officer does not perform this function, as he does not have training in this area. In the way it is used, the PROERD presents itself, in fact, as another presence of the State of social control that can sound like a repressive authority for many young people, despite the resourcefulness of the police in the classes and their investments in the socio-emotional issues of the public. of PROERD.

KEYWORDS: school violence. police. school. drugs. public security. inequalities. PROERD.

Lista de Ilustrações:

- Quadro de Trabalho para a Educação Infantil Integral.....64
- Diagrama de Atuação da PMMG no Ambiente Escolar.....90
- Modelo bioecológico dos papéis dos oficiais de policiamento escolar e dos contextos que modelam esses papéis106

Lista de Tabelas:

. 13 dimensões do clima escolar segundo o <i>National School Climate Center</i>	62
. Ordenamento Legal de Prevenção às Drogas e Policiamento Escolar PMMG.....	75
. Currículos PROERD.....	82
. Detalhamento de investimentos financeiros aplicados diretamente no PROERD.....	84
. D.A.R.E América – Receita e outros suportes.....	87
. Atendimento por currículo e por total de pessoas.....	87

Sumário:

1- Introdução	12
2 – Metodologia	21
3- Violência na escola: conceitos e discursos policiais	29
3.1 - Da pedagogia à segurança pública: a judicialização da educação.....	39
3.2 - <i>Bullying</i> e <i>Cyberbullying</i> : conceitos e diferenças das demais violências.....	48
3.3 – Subjetividades, família, clima escolar e intervenções: a criança e o adolescente como protagonistas de mudanças.....	54
4 – Polícia, política e controle social na escola	68
4.1 – O Proerd em Minas Gerais e a reestruturação durante a pandemia da COVID-19.....	72
4.1.1 – O Conselho Consultivo de Jovens: uma proposta de empoderamento?.....	80
4.1.2- Treinamentos e Currículos.....	80
4.1.3 – Avaliação.....	88
4.1.4 - O “Patrulhamento Escolar”.....	91
4.1.5 - Jovens Construindo a Cidadania (JCC).....	92
4.2 – O Proerd no Brasil como política pública: conflitos entre a lei e a realidade operacional..	93
4.3 - Experiências internacionais do PROERD e outras propostas de polícia na escola.....	97
4.4 – Controle, estereótipos e exclusão: disjunções entre discursos policiais e as realidades de vida de crianças e de adolescentes.....	101
5 - Por que obedecer às leis e às normas sociais? O Proerd como dinâmica de Socialização Legal e Moral de crianças e de Adolescentes.....	118
5.1 – Socialização Moral e o Cinismo Legal.....	132
5.2 – Contribuições da Literatura brasileira.....	138
6 – Como policiais militares de Minas Gerais se olham e se situam diante da violência escolar: cultura, papéis e desafios.....	147
6.1 - A lógica de redes e os discursos das “desigualdades radicais”.....	157
6.2 – Glossário de Enunciados.....	182
7 - Considerações Finais	190
8 – Referências Bibliográficas	196
9 – Anexos	211

1-Introdução

A presença da polícia na escola tem sido recorrente nos últimos anos em boa parte do mundo. No Brasil, é a partir do final dos anos de 1970 e início dos de 1980 que 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. De uma maneira geral, a literatura da área aponta para desafios que começam com a problematização conceitual do que pode ser classificado como violência escolar e de quais seriam os papéis dos policiais, especialmente no interior das instituições de ensino, na convivência com crianças e adolescentes. A pesquisa sobre o tema e a construção de um objeto de estudo ao seu redor suscitam interrogações que despertam, logo de partida, o olhar crítico de desconfiança sobre a relação polícia-escola.

Nosso estudo está estruturado em quatro capítulos que procuram ilustrar debates e experiências contemporâneas na área no Brasil e em outras regiões do globo. As referências bibliográficas e documentais sustentam o trabalho de campo que mapeia impressões de policiais militares sobre os seus papéis nas escolas. O objetivo geral é, por meio da análise discursiva dos agentes públicos, reunir significantes e significados para entendermos melhor “por que a polícia na escola?”.

Especificamente, buscamos compreender as relações de força e de poder entre os atores, as dinâmicas de socialização dos públicos com os quais os policiais atuam, o que dizem os conteúdos normativos por eles ministrados e como se enxergam no cenário da educação. Entendemos que reunir essas narrativas é estratégico para ajudar a concepção de diretrizes que possam ser úteis às resoluções dos problemas advindos das violências no âmbito escolar. Esse escaneamento de manifestações e traços de atuação dos policiais situa o nosso trabalho como uma visão institucional desses agentes públicos sobre o tema e nossos objetos conceituais e práticos de pesquisa. Sendo assim, nosso itinerário mostra também uma concepção do policial inserido nas disposições sociais de uma organização, como a Polícia Militar, ou seja, temos um olhar desses servidores do Estado como seres humanos movidos também por “incentivos externos” em um “estabelecimento social” (GOFFMAN, 1999, p. 167) como a corporação para a qual trabalham.

Situamos a Polícia Militar como um “organismo vivo” no qual “forças e pressões sociais atuam como vetores que moldam o comportamento das pessoas [...] há fusão dos interesses individuais com os objetivos institucionais” (PEREIRA, 1988, p.12). Nossa sociologia interacionista sugere, então, a perspectiva do manuseio e da análise das condições contextuais, organizacionais e sociais em uma estrutura do campo de ação. “As características, as regras, os equilíbrios de poder e os sistemas de alianças condicionam a percepção e por conseguinte a

racionalidade dos decisores” (FRIEDBERG, 1995, p.382). Falamos, portanto, de “desvios de racionalidade” no comportamento humano, de relativizar o papel das intenções e do cálculo, levando-se em conta que os depoimentos que obtivemos não podem ser pensados “isoladamente das pressões e das oportunidades que os contextos de ação fornecem aos indivíduos” (FRIEDBERG, 1995, p.383).

Essa abordagem está relacionada à concepção de que a “cultura policial e suas variações são reflexos das estruturas de poder das sociedades policiadas” (REINER, 2004, p.159). Em outras palavras, há que se considerar as peculiaridades da subjetividade humana, assim como um grau de autonomia na interpretação e na ação. Como afirma Reiner (2016, p.7, tradução nossa), “os oficiais trazem diferentes personalidades e orientações iniciais para as situações, embora o peso estrutural dos problemas que enfrentam então tenda a moldar algumas respostas semelhantes”. Com essa expressão, é possível refletir que os policiais “podem ser influenciados não apenas pela combinação de tensões inerentes ao serviço e ao cumprimento da lei, mas também pelas histórias particulares e pessoais” (COCKCROFT, 2020, p.105, tradução nossa).

Há que se considerar, então, que as análises realizadas pelas ciências sociais nesse campo lidam permanentemente com “antinomias filosóficas e teóricas” nunca totalmente solucionáveis. Nos estudos da cultura policial, “incluem determinismo/autonomia; estrutura/ação; social/individual; crítica/apreciação; materialismo/idealismo; macro/micro; realismo/construcionismo. Essas polaridades dificilmente são transcendidas, e estão em uma tensão dialética inevitável” (REINER, 2016, p.8, tradução nossa). É nesse contexto que se desenvolvem, também, as práticas discursivas e as subjetividades que, comumente, relacionam a polícia à promoção da ordem social.

Essas cognições e realizações partem do senso comum e, fundamentalmente, das próprias instituições militarizadas que se apropriam do discurso da normatividade, enquanto seus sujeitos se posicionam como promotores de um exclusivo saber capaz de realizar esse ordenamento. A Instrução N° 3.03.09/2011, da Polícia Militar de Minas Gerais, reguladora do emprego operacional no ambiente escolar afirma, por exemplo, que a atuação da corporação nas escolas “será precedida de avaliação diagnóstica acerca dos fatores que motivaram a presença da PMMG dentro ou fora dos estabelecimentos de ensino. É por meio da avaliação diagnóstica que se determinará a metodologia de intervenção nas escolas: **preventiva ou de restauração da ordem pública**” (PMMG, 2011, p.29-30, grifo nosso).

No entanto, conscientes de que “policiar trata das intransigências básicas da natureza humana e da organização social” (REINER, 2004, p.16), precisamos ir além e flertarmos com a ideia de que “as fontes para a ordem estão fora do âmbito da polícia, na economia política e na

cultura da sociedade” (REINER, 2004, p.16). Esses aspectos nos induzem a pensar no quanto uma política pública ou um projeto de intervenção social requer “conhecimento profundo (local e circunstancial) dos fenômenos pluridimensionais que se associam à insegurança, assim como das instituições policiais, das demais agências que atuam no campo e dos espaços de elasticidade delimitados pelos marcos legais” (SOARES, 2019, p.102).

A intensidade com a qual o assunto tem sido pesquisado em diferentes regiões do planeta por si só já justificaria os nossos movimentos de pesquisa. Mas, os deslocamentos no decorrer dessa tese foram nos trazendo muitos outros aspectos que reforçaram a consciência da relevância das práticas discursivas para um entendimento mais adequado e profundo do que envolve essa aproximação entre polícia e escola. Boa parte dos estudos consultados priorizam as vozes de estudantes e do corpo docente. Assim, apostamos também na oportunidade, quase que singular, de situar e interpretar os lugares de fala desses sujeitos.

Nossa hipótese inicial foi sustentada pela concepção de que a polícia na escola e políticas de militarização produzem verdades discursivas com potenciais arbitrários e coercitivos em convivências que concentram poder, direito e verdade definida como norma. Outra questão interliga-se à dimensão da autoridade que encontra-se conceitualmente e de maneira prática em um estado labiríntico e perigosamente arbitrário de interpretação entre todos os sujeitos. Afinal, de quem é a autoridade na escola? Do professor ou da polícia? E em que bases esta expressão se estabelece? As bases como essa autoridade policial se manifesta, muitas vezes isoladamente, consegue dar conta de identificar e atuar na resolução dos problemas?

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 (ABRAMOVAY, 2021; CHARLOT, 2019; DEBARBIEUX, 2002; SPOSITO, 2001).

A pandemia da COVID-19 trouxe novos desafios com o aumento e a exposição das “desigualdades radicais” (BUTLER, 2021a) que atingem, sobretudo, crianças e adolescentes e reposiciona a escola como “lugar seguro”. A interação com o ente polícia, também durante esse período, é um convite à análise da composição estabelecida no processo educacional, nesse caso com o destaque para como os militares marcam presença nesse transcurso da prerrogativa de segurança na instituição de ensino. As vulnerabilidades que atravessam as possibilidades de diálogo

e de negociação agravam as superfícies de convivência, na medida em que as escolas se veem envoltas a reivindicações conflitantes de proteção e de socialização que não condizem, em boa parte das vezes, com as suas estruturas físicas, emocionais e operacionais (ABRAMOVAY, 2018a; ABRAMOVAY et al., 2020-2021; JENTSCH; SCHNOCK, 2020).

Dessa forma, o primeiro capítulo posiciona o conceito de violência de escolar e seus desdobramentos com o pilar argumentativo de pesquisadores brasileiros e de outros países que referenciam as discussões. Encontramos um debate atual, dinâmico, complexo e preocupante sobre as várias vertentes que cercam o tema. Essas bases conceituais do termo franqueiam a passagem para as etapas seguintes do estudo, pois ajudam a problematizar a conjuntura como um todo. É com essas premissas que avançamos, ainda, nas proposições voltadas a atender às demandas da comunidade escolar, como as questões que envolvem as percepções do papel social da escola, os diagnósticos, os planejamentos e as intervenções possíveis para a melhoria do estratégico clima escolar.

Tais análises ganham maior relevo, profundidade e espessura com a chegada dos policiais nesses cenários. A “consciência histórica” (MINAYO, 2001) nos auxilia aqui a compreender melhor como a instituição escola com os seus mecanismos disciplinares absorve outra corporação que trabalha com aparelhos normativos pautados pelo discurso Legal e pelas normas sociais hierárquicas vigentes (OLIVEIRA, 2008). As “políticas de subjetividades” (TEDESCO, 2004) ganham importância nesses protocolos, principalmente para situarmos na agenda as desigualdades que circundam aqueles que tentam desviar dos determinismos sociais. Na mesma guia, os arranjos e a presença do Estado são enfraquecidos por políticas autoritárias e que atribuem, cada vez mais, ao cidadão a responsabilidade por suas escolhas (CARRANO, 2020).

No segundo capítulo, apresentamos o Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD) com recortes de nossas experiências de campo no acompanhamento de iniciativas, em sua maioria online, realizadas por policiais militares inseridos no Programa em Juiz de Fora e em Belo Horizonte. A compreensão dos ângulos e das dinâmicas do PROERD é capital para conhecermos o modelo, mas sobretudo para fixarmos a concepção de que as práticas discursivas retratam contextos para muito além do pragmatismo das lições do Programa.

Ressaltamos que nossas análises focam muito mais no aparelho Estatal do que na singularidade de um agente público em “cabo de guerra” com os instrumentos de controle também exercidos sobre ele. Mostramos, assim, inicialmente, como a atual conjuntura se desenvolve no Brasil com políticas que ajudam a reforçar discursos seletivos e impositivos. A militarização das escolas avança com o slogan da necessidade da contenção da violência e da indisciplina para a “formação de bons cidadãos” (VINHA et al. 2021).

A estrutura do PROERD em Minas Gerais e em outras regiões do país e do mundo dá corpo

ao debate sobre a sua eficácia na prevenção do uso de drogas por crianças e adolescentes e na afirmação de conteúdos voltados às “boas escolhas da vida”. As incompatibilidades entre a teoria e a prática diária dos militares e as necessidades de adaptação cultural e de observação dos contextos de realidade educacional dos estudantes rodeiam a temática e os estudos na área (VALENTE et al, 2021; SANCHEZ;PEREIRA, 2020; ROLIM et al., 2020). Outros padrões de policiamento nas escolas são acrescentados nas nossas discussões como forma de alargar a cognição sobre os papéis desses atores e sobre os aspectos tangíveis e intangíveis que os rodeiam nas experiências cotidianas com a comunidade escolar.

Consideramos importante ressaltar, ainda, que embora o PROERD, em primeiro plano, até mesmo pela tradução literal da sigla, seja visto como um Programa preventivo com foco específico nas drogas, houve uma mudança curricular ao longo dos anos que ampliou o seu contexto de atuação. As diretrizes da PMMG também reforçam os contornos de ação dos policiais no sentido de prevenção às violências de uma maneira geral, significativamente nas escolas. A instrução Nº 3.03.09/2011 ressalta que “o programa tem como principal objetivo dotar jovens estudantes de informações e habilidades necessárias para viver de maneira saudável, **sem drogas e violência**, com observância das normas institucionais, filosofia do programa e alinhados às políticas públicas estabelecidas” (PMMG, 2011, p.31, grifo nosso).

Já a diretriz Nº 3.01.04/2010, que normatiza a aplicação do PROERD, pontua que a iniciativa é um “esforço cooperativo entre a Polícia Militar, a Escola e a Família, e se destina a evitar que crianças e adolescentes em fase escolar iniciem o uso abusivo das diversas drogas existentes em nosso meio, despertando-lhes a consciência para este problema **e também para a questão da violência**” (PMMG, 2010, p.7, grifo nosso). Nos objetivos específicos, a diretriz reitera a necessidade de “empoderar jovens estudantes com ferramentas que lhes permitam evitar influências negativas em questão afetas **às drogas e violência**, promovendo os fatores de proteção e suas habilidades de resistência” (PMMG, 2010, p.8, grifo nosso). Portanto, as normas, as atuações e as opiniões dos militares, como mostramos nas análises, percorrem dimensões mais amplas interligadas à violência escolar como um todo, assim como à problemática política, econômica e cultural que rodeia as salas de aula.

É capital também pensarmos como os discursos judicializados de algumas instituições de controle social, como a polícia, tendem a atribuir uma relação direta entre o uso de drogas e a criminalidade e a delinquência. Porém, esse nexos entre droga e violência pode demandar um trabalho de investigação para além das estatísticas e dos dados quantitativos. Como mostra Bergeron (2012, p.96), o exame qualitativo é crucial nesse processo, pois é possível, por exemplo, que a associação entre o uso de drogas e a delinquência esteja precedida de uma “socialização caótica (divórcio, ficar

sob a guarda dos serviços sociais etc.)”. Nesse cenário, seria plausível argumentar que “o uso ou a dependência não é o fator explicativo principal da delinquência do usuário e de sua intensidade variável, de modo que a droga mantém muito mais uma 'relação de vizinhança' com a delinquência do que uma relação de estrita causalidade” (BERGERON, 2012, p.97).

Helm e Okamoto (2019) acrescentam que o nexos entre drogas, violência e agressões é normalmente uma preocupação considerada importante para as políticas de prevenção. Entre as variáveis que para essas pesquisadoras devem ser levadas em consideração, nesses casos, está a de gênero. Em um estudo realizado com jovens do ensino médio em comunidades havaianas, perceberam que “o contexto de uso de drogas pode ter significados diferentes para as meninas, conforme indicado pelo volume quantitativo de discussão dedicado ao tema e nuances qualitativas representadas por normas e estereótipos de gênero, bem como preocupações com a vitimização da violência sexual” (HELM; OKAMOTO, 2019, p.10, tradução nossa). Já os meninos mostraram receio de tornarem-se “vítimas de retaliação em situações em que podem precisar expressar a recusa de drogas por meio de agressão ou violência contra alguém que lhes ofereça drogas” (HELM; OKAMOTO, 2019, p.10, tradução nossa).

Em outro estudo, Riordan (2017) se dedica a desbravar os modelos de interligação entre drogas e comportamentos violentos. Nesse percurso, ressalta que “uma consideração primária para os pesquisadores que exploram a relação droga-crime é a natureza da relação, ou seja, questão de causalidade ou de associação” (RIORDAN, 2017, p.57, tradução nossa). Segundo ela, no contexto mundial, “a conceitualização de um nexos causal direto ou indireto formou a base sobre a qual modelos explicativos comuns (e politicamente populares) da relação droga-crime foram estabelecidos” (RIORDAN, 2017, p.57, tradução nossa). O período entre a década de 1950 e o final da de 1970 foi fértil em pesquisas que apontaram que usuários de drogas tinham antecedentes criminais anteriores ao início relatado do uso dessas substâncias. “Por exemplo, Chein e Rosenfeld (1957) estudaram uma amostra de 3.500 usuários de heroína e relataram que três quartos de sua amostra estavam envolvidos em comportamento delincente antes do uso de drogas” (RIORDAN, 2017, p.59, tradução nossa). De maneira geral, o modelo de causalidade drogas-crime apresenta-se com um apelo político e programático e sua abordagem reducionista ignora as complexidades dessa relação (RIORDAN, 2017).

Sobre esse paradigma causal, Riordan (2017, p.66, tradução nossa) explica que as análises sugerem que “a estrutura do estilo de vida cotidiano do usuário de drogas e o meio mais amplo em que esse uso ocorre, medeia cada estágio de progressão da experimentação de drogas para o desenvolvimento de drogas dependência e a possibilidade de envolvimento em atividades criminosas”. As evidências do modelo são pautadas em variáveis demográficas e psicossociais

comuns entre os envolvidos no uso de drogas e no comportamento criminoso com a finalidade de sustentar o argumento de que esses fatores comuns causam ou podem estar fortemente associados à iniciação e à continuação de ambos os comportamentos. “No entanto, os fatores que tendem a ser explorados e apontados como 'comuns' também são comuns entre uma série de resultados adversos, e portanto, não são exclusivos para explicar a conexão droga-crime” (RIORDAN, 2017, p.70, tradução nossa).

O que Riordan (2017) nos convida a pensar é que outras perspectivas e variáveis devem ser levadas em consideração já que estamos lidando com uma conjuntura labiríntica. Ela pontua, por exemplo, que o autorrelato subjetivo dos atores sociais “também podem fornecer uma grande visão sobre ofensas, eventos e situações não capturados por documentação oficial, como arquivos de serviços corretivos, prisão e condenação registros” (RIORDAN, 2017, p.354, tradução nossa).

No Brasil, Zaluar (2019) demonstra que é a partir dos anos de 1980 que se estabelece uma correlação maior entre drogas e violências, face à intensificação do uso de drogas ilegais e o aumento das taxas de criminalidade. “Entretanto, algo não se encaixa nessa conclusão apressada. Seres humanos sempre usaram drogas em rituais ou cultos religiosos, festas e conagraçamentos no final do trabalho, com aprovação dos demais membros do grupo, durante milênios na história da humanidade” (ZALUAR, 2019, p.57). Sob esse olhar, precisamos compreender que “há vários níveis da dependência à droga, vários contextos sociais de uso, várias subjetividades envolvidas” (ZALUAR, 2019, p.59). Apesar de não ser nossa intenção aprofundar esse debate nesse trabalho, julgamos necessária a contextualização do vínculo entre droga e violência, especialmente porque os depoimentos, conteúdos e práticas adotadas pelos policiais como verdades discursivas enfatizam em muitos momentos essa combinação.

No terceiro capítulo, contextualizamos as perspectivas teóricas da Socialização Legal de crianças e de adolescentes. Assim, inserimos ao debate noções de como os discursos dos militares podem impactar nas crenças e nas concepções de legitimidade, de confiança, de justiça procedimental, desconfianças fundamentadas no cinismo legal e obrigações entre a comunidade escolar no sentido de obedecer e de cooperar com as leis.

A representação do sistema de regras concebido por uma sociedade com “supremacia moral”, como pensou Durkheim (1978), nos permite estabelecer correlações significativas com a atualidade. A literatura contemporânea discute os acordos consensuais ou as imposições coercitivas, em meio aos potenciais de respostas morais, cognitivas, afetivas, emocionais e sociais de crianças e adolescentes nas interações que instituem as relações de poder. Nos apontamentos verificamos, ainda, a importância para a análise de vetores como raça, gênero e condições socioeconômicas.

Pesquisadores importantes da área reiteram como a lei é posicionada como agente de

socialização, pois ensina aos sujeitos sociais os comportamentos aceitáveis, bem como os modelos pelos quais o poder e a força podem ser utilizados para manter a ordem e regular comportamentos. A vivência diária dessas conexões permite às pessoas elaborarem crenças e expectativas acerca de como interagir com as autoridades (TRINKNER; REISIG, 2021).

Com o auxílio de discursos obtidos durante nossa pesquisa de campo, buscamos mostrar como as práticas policiais de controle formal nas escolas podem interferir no ordenamento e na construção dos status de crianças e de adolescentes. Elementos conceituais, como a internalização dos valores legais, a formação de atitudes e o desenvolvimento do raciocínio jurídico legal, também mereceram destaque (FINE; TRINKNER, 2020b), ao lado das correlações entre fatores sociais e cognitivos, com intermédio da “socialização parental” (JAMALUDIM; HASBULLAH, 2019).

O último capítulo realça as impressões dos policiais militares sobre os seus papéis nas escolas diante de seus públicos. Princípios do método de Foucault (2014b; 2007) nos guiaram pelos campos de coexistência dos discursos, com suas rarefações, descontinuidades, exterioridades, especificidades, regularidades, possibilidades, materialidades, recortes, inclusões, exclusões e conflitos. As respostas dos agentes públicos para perguntas chave, como “por que a polícia na escola?” e “de quem é a autoridade na escola?”, são relevantes para a composição de um conjunto de significados e significantes que podem fomentar outras pesquisas e contribuir para a formatação de novos rumos das políticas na área.

Há uma clara percepção da interferência cultural nesse processo o que nos leva a pressupor de que as transformações podem demandar longos períodos. As menções do policial como “pedagogo”, “conselheiro escolar”, “formador de opinião” coexistem com a imagem da Polícia Militar como protetora de direitos. Ao mesmo tempo, há uma ênfase na constatação do despreparo atual do professor para lidar com os problemas que atingiram o patamar que justificaria a presença da polícia e a judicialização das desavenças. Os enunciados que clamam por uma “lógica de rede” ilustram a retórica do sujeito titular do saber, de verdades construídas e reproduzidas institucionalmente. No entanto, essas mesmas vozes reclamam pela pressão sofrida com as inúmeras obrigações que são atribuídas em um sistema que também os controla e exige resultados nem sempre no tempo adequado.

Nossas análises, portanto, sublinham o aparelho Estatal muito mais do que condutas individuais ou de grupos dos agentes públicos que fizeram parte dessa pesquisa. Os policiais preocupam-se, de uma maneira geral, com a otimização do trabalho que poderia provocar os desejados efeitos de socialização e de melhoria do clima escolar como um todo, mas também passam por coerções inerentes às estruturas política, econômica e cultural.

Esse estudo tem uma trajetória de transversalidade e de interdisciplinaridade que

consideramos primordial ressaltar. Os sete anos consecutivos como jornalista policial, entre 1997 e 2004, nos jornais juiz-foranos Diário Regional e Tribuna de Minas nos trouxeram inúmeras e diversificadas inquietações sobre as causas, as consequências e as responsabilidades das ocorrências. Em seguida, o início da docência, ainda que temporária, no curso de Jornalismo da Faculdade de Comunicação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, em 2003, nos abriu a oportunidade iniciar um trabalho que envolveu repensar a expressão “Jornalismo Policial”. Em contato com os alunos da disciplina que ajudamos a criar com esse nome, começamos a perceber que a semântica do termo já não comportava a complexidade dos fenômenos. Propusemos, assim, a substituição por “Jornalismo de Segurança Pública” que, mais tarde, seria a base ao livro de 2013, intitulado “Segurança Pública e Jornalismo: desafios conceituais e práticos no século XXI”.

Essa publicação trouxe as evoluções dos estudos de jornalismo na área e também um recorte da dissertação de mestrado defendida, em 2008, nesse mesmo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Na ocasião, entrevistamos policiais da Quarta Região de Polícia Militar de Minas Gerais e analisamos os discursos de suas impressões sobre a Filosofia de Policiamento Comunitário e sua implementação. Essa pesquisa é ainda relevante, porque, além do registro de memória, subsidia essa tese, agora, 14 anos depois. As correspondências são muitas, assim como as interrogações, as críticas e também os elogios aos esforços de todos os atores.

Quando entramos para o doutorado, em 2018, reuníamos na bagagem acadêmica as experiências desses cenários por onde passamos e o tema da violência escolar e da aproximação entre polícia e escola surgiu em meio a algumas interrogações que ficaram na dissertação e de vivências acumuladas ao longo dos anos na universidade, em uma disciplina prática de radiojornalismo, que nos mantinha atuante na redação da Rádio Facom-UFJF, em contato quase que diário com as fontes e acontecimentos da segurança pública.

A criação do Núcleo de Estudos de Políticas de Drogas, Violência e Direitos Humanos (NEVIDH-UFJF) nesse Programa de Pós-Graduação, coordenado pelo professor Paulo Fraga, foi outro impulso fundamental. Mesmo no período da pandemia, com todo o isolamento social, entre 2020 e 2021, mantivemos nossas atividades de pesquisa com projetos como o “NEVIDH em Pauta” que nos abriu portas para lives com pesquisadores que foram essenciais nesse percurso, como as professoras Miriam Abramovay e Ana Paula da Silva, ambas da Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais (FLACSO-Brasil). A participação na primeira turma do curso de aperfeiçoamento “Juventudes, espaço escolar e violências: uma proposta de intervenção social”, ofertado pela FLACSO-Brasil, em 2021, contribui, sobremaneira, para o desenvolvimento desse trabalho.

Para uma melhor compreensão dessa caminhada intelectual, mas, acima de tudo, de vida ou melhor, de vidas interpostas e dependentes, descrevemos a metodologia escolhida.

2-Metodologia

A análise discursiva dos agentes públicos da Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG) é pautada conceitualmente na metodologia de Foucault (2007; 2014b). Em primeiro lugar, há um conjunto crítico de investigação que evidencia a prática do “princípio da inversão”. O que mostramos é como os agrupamentos discursivos revelam “formas de exclusão”, de “limitação” e de “apropriação”. A base arqueológica realça como as séries de diálogos se formaram, “para responder a que necessidades, como se modificaram e se deslocaram, que força exerceram efetivamente, em que medida foram contornadas” (FOUCAULT, 2014b, p.57). Em outra vertente, o pilar genealógico sobleva as relações de poder envoltas nas formações dos enunciados e dos discursos, com ênfase em suas “condições de aparição, de crescimento, de variação” (FOUCAULT, 2014b, p.57).

Ouvir para interpretar e buscar compreender os papéis dos policiais militares nas dinâmicas que rodeiam o tema é um exercício que acreditamos ser importante para os diagnósticos, planejamentos e intervenções capazes de contribuir para a resolução dos problemas. Como pontua Foucault (1996, p.38-39), são práticas rituais definidoras da qualificação dos “indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso;”. Falamos, então, de “propriedades singulares e papéis preestabelecidos” nas interações sociais. O que Foucault (2014b, p.41) quer nos dizer é que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.”

Temos, portanto, em um plano inicial de abordagem uma pesquisa qualitativa que reúne “aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.32). Para Bogdan e Bicklen (1994, p.48), tal método parte do princípio de que “o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.” Chava Frankfort e David Nachmias (1996) reforçam o pressuposto de que os cientistas sociais operam em dois mundos: o da observação e da experiência e o das ideias, teorias e modelos. Já Lawrence Neuman (2000) argumenta que os pesquisadores qualitativos desenvolvem muitos, se não o maior número, dos seus conceitos durante as atividades de recolhimento dos dados. Melo et al. (2016, p.154) acrescentam que “a inserção e a vivência direta do pesquisador no contexto da pesquisa são necessárias para que o conhecimento seja construído. Isso remete também para a participação dos sujeitos pesquisados no processo de geração do conhecimento.”

O estudo caracteriza-se também como exploratório com o princípio de que “a pesquisa empírica sugere novos problemas para a teoria, chamando por novas formulações teóricas, refinando as teorias existentes e servindo à função de verificação” (FRANKFORT; NACHMIAS, p.47, tradução nossa). Nessa construção, somamos a análise de discurso que, conforme ressalta Orlandi (1994, p.53), estabelece um “[...] efeito de sentidos entre locutores”, potencialmente capaz de particularizar a linguagem, considerando-a “em relação à constituição dos sujeitos e à produção dos sentidos”. A reunião das narrativas dá vida a “um sistema significante, mas supõe também a relação deste sistema com sua exterioridade já que sem história não há sentido, ou seja, é a inscrição da história na língua que faz com que ela signifique. Daí os efeitos entre locutores. E, em contrapartida, a dimensão simbólica dos fatos [...]” (ORLANDI, 1994, p.53).

Nossa tese é estruturada em caminhos bibliográficos, documentais e em métodos de coleta desses discursos que envolvem entrevistas semiestruturadas e observações de diálogos, a partir da inserção em campos de práticas cotidianas dos policiais militares nas escolas. Sendo assim, entrevistamos nove policiais militares da Quarta Região da Polícia Militar de Minas Gerais com experiência prática no tema. Essa amostra reúne militares que atuaram ou ainda trabalham no Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD) e no Patrulhamento Escolar em Juiz de Fora, entre os anos de 2020 e 2021. Outros dois policiais de Belo Horizonte inseridos no contexto da formulação das diretrizes operacionais do PROERD também foram entrevistados. Antes da pandemia da COVID-19, em janeiro de 2020, conversamos pessoalmente com quatro agentes no Segundo Batalhão da Polícia Militar. Já no contexto pandêmico, apenas uma entrevista foi realizada presencialmente. As demais aconteceram com os recursos do WhatsApp ou de encontros via Google Meet. As entrevistas foram pautadas em dois roteiros de perguntas (anexos A e B) preestabelecidos com o auxílio da literatura da área.

Já o nosso diário de campo foi produzido pela participação e observação de 12 aulas do “PROERD online” realizadas em três escolas públicas estaduais de Juiz de Fora, no segundo semestre de 2021, pelo Segundo Batalhão da PM. As aulas foram ministradas para alunos do sétimo ano do ensino fundamental, com idades entre 12 e 14 anos. Também acompanhamos três lives, no mesmo período, no Instagram oficial do Programa da unidade. Ao todo, o “PROERD online” desse batalhão envolveu sete escolas públicas nesse recorte temporal, mais o Colégio Tiradentes da PMMG, mas só fomos autorizados a acompanhar os trabalhos pelas direções de três desses estabelecimentos. Com essa dinâmica, ampliamos as formações discursivas com as percepções de alunos e professores que, nas interações com os policiais, nos fizeram perceber os campos de coexistência dos enunciados, dos discursos e das práticas.

Por conseguinte, a inserção no campo se deu em parte com certa tranquilidade pela relação

de confiança e de credibilidade que já havíamos estabelecido em todo o nosso trajeto profissional com a instituição e com alguns dos seus integrantes. Por outra via, encontramos dificuldades com outros militares, pois naturalmente fomos vistos com o olhar desconfortável da aproximação de um jornalista (e aí o peso do histórico conflito cultural já mencionado) e agora de um pesquisador que poderia despertar críticas aos esforços e atuações nos projetos. Entre esses impedimentos encontramos recusas, obstacularizações ou desinteresse na autorização para assistirmos às aulas do PROERD Online, por parte das outras cinco escolas que compunham o roteiro de propagação do Programa (a sob gerência da Polícia Militar e outras quatro sob responsabilidade administrativa da Superintendência Regional de Ensino).

Nas que obtivemos acesso fomos bem recebidos por professores e demais servidores, assim como pelos alunos, que compreenderam o nosso papel. Durante as aulas, ficamos como ouvintes e essa participação fez ampliar o escopo da pesquisa, pois fomos percebendo as diferenças, as diversidades, as desigualdades, as carências, as conquistas e as necessidades de cada colégio, de cada comunidade escolar e do próprio policial responsável por ministrar o conteúdo do PROERD. Notamos que, em alguns momentos, a voz do militar só faria sentido ou só traria respostas ou novas indagações quando combinada com as linguagens de seus públicos. O campo, então, deu origem a um diário com muitas anotações.

Outra atividade relevante foi a análise das aulas gravadas do “PROERD em Casa”, disponibilizadas para os estudantes da 5ª e 7ª séries do ensino fundamental, no começo da pandemia do Coronavírus. A riqueza desse material nos provocou a construir a narrativa teórica ao longo dos capítulos com a interseção das falas dos sujeitos observados e entrevistados com as dos pesquisadores da literatura da área. Entendemos que esse formato poderia ser mais atraente e eficaz para as ilustrações das realidades mencionadas nos livros e nos artigos consultados.

Esse itinerário foi construído primeiramente pela nossa intenção de abordar a ótica da violência escolar pela visão institucional dos policiais militares, com o roteiro metodológico que já havíamos usado em nossa dissertação de mestrado, quando analisamos a filosofia de policiamento comunitário e sua implementação nos batalhões da Polícia Militar em Juiz de Fora. Nessa ocasião, entre 2006 e 2008, também entrevistamos os militares e percebemos como os seus discursos podem contribuir para problematizarmos, ainda mais, as questões inerentes à cultura policial e suas relações com a sociedade frente aos dilemas do controle social.

Agora, a escolha do PROERD e do Patrulhamento Escolar se define pela lógica das iniciativas institucionais mais duradouras e mais pautadas em normatizações. Também essa opção se fez e se faz pelas experiências vividas como jornalista da área de segurança pública, quando comumente ouvíamos os agentes implorarem, em alguns instantes, por voz na imprensa para

divulgação de trabalhos como o PROERD. Se estabelecia, e ainda hoje é muito habitual, uma convivência entre as culturas de jornalistas e de policiais na qual esses últimos criticavam a postura de manchetar apenas fatos voltados à tragédia alheia ou a números desfavoráveis à segurança. A carreira como docente de uma universidade pública nos convida à pesquisa como forma de dilatar o conhecimento e de ouvir criticamente essas vozes, assim como de compreender melhor seus lugares de fala e de ação.

Para realizarmos a pesquisa, passamos, ainda, por um processo de aprovação da PMMG que envolveu as orientações guiadas pela Instrução de Educação de Polícia Militar nº 14/2016. Esse trajeto foi mediado pelo setor de pós-graduação da Academia da PMMG em Belo Horizonte. Após a aprovação do Conselho de Ética da PMMG, recebemos a autorização assinada pelo então chefe do Estado Maior da PMMG, coronel Marcelo Fernandes (anexo 1). Na execução das entrevistas e das apurações dos depoimentos optamos pela não identificação dos policiais, por entendermos que o anonimato é um recurso metodológico que, nesse caso, em meio às questões políticas envolvidas à hierarquização das relações militares, proporciona maior liberdade de opinião aos agentes.

Ressaltamos também que toda a pesquisa empírica foi desenvolvida no período da pandemia da COVID-19, entre 2021 e o início de 2022. Poderíamos, portanto, perguntar por que a Polícia Militar de Minas Gerais manteve o Programa nessa fase e criou o PROERD em Casa e o PROERD Online? Ao longo do nosso trabalho, ouvimos dos policiais da parte administrativa e operacional da iniciativa declarações voluntárias e expansivas sobre o desejo de criar e de manter as aulas, mesmo com o quadro de dificuldades e de impedimentos que se avizinhava. A crença na eficácia do Programa se manteve sólida e parece ter impulsionado, ainda mais, os policiais.

Para dar maior clareza e significações às correlações discursivas, entendemos serem necessárias algumas categorias de análise propostas pelas exigências do método de Foucault (2014b), reunidas em quatro princípios: **o da inversão, o da descontinuidade, o da especificidade e o da exterioridade**. Essas classificações nos auxiliam na verificação dos recortes e das rarefações do discurso e suas práticas descontínuas que, a todo instante, se cruzam, se reprovam ou se excluem. Servem, ainda, para nos mostrar o quanto não estamos diante de um jogo de significações prévias e de expressões facilmente legíveis. Com a franquia das condições externas que interferem na possibilidade das práticas discursivas, o caráter de especificidade nos propõe “conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo o caso; e é nesta prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade” (FOUCAULT, 2014b, p,50).

As noções reguladoras da análise focadas **no acontecimento, na série, na regularidade e na possibilidade** são também consideradas como elementos imprescindíveis nas verificações das

falas e dos gestos dos policiais militares. Esse ordenamento do método constitui, portanto, importante guia para compreendermos os discursos como “séries regulares e distintas de acontecimentos, este tênue deslocamento [...] que permite introduzir na raiz mesma do pensamento o acaso, o descontínuo e a materialidade” (FOUCAULT, 2014b, p.56). Como forma de ampliar as possibilidades de captação das percepções dos militares, desenvolvemos também um glossário de enunciados, por meio do qual recortamos algumas das principais expressões verbalizadas durante as entrevistas e a constituição do nosso diário de campo.

Com essa organização, a pesquisa reflete, por algumas vias de falas inter cruzadas, aspectos relevantes das políticas educacionais em um contexto histórico com suas dimensões também econômicas e culturais. Como ressaltam Santos et al. (2016, p.48), é desafiador o olhar aprofundado das questões que envolvem as relações nesta temática em meio ao “cenário neoliberal numa perspectiva globalizante.” A composição discursiva põe em relevo uma “vontade de verdade” que, muitas das vezes, “apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos - estou sempre falando de nossa sociedade - uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 2014b, p.17).

Assim, a metodologia foucaultiana nos ajuda na observação de como a “disciplina é um princípio de controle da produção do discurso” (FOUCAULT, 2014b, p.34). Mesmo sob o apoio do discurso do “policia pedagogo”, os preceitos disciplinares que envolvem o trabalho da polícia na escola podem refletir, de alguma forma, preceitos de coerção, pois fixam “os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras e é provável que não se possa explicar seu papel positivo e multiplicador, se não se levar em consideração sua função restritiva e coercitiva” (FOUCAULT, 2014b, p.34). Cabe lembrar que as condições de funcionamento do discurso impõem “aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras” e que esse processo pode “não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. Rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 2014b, p.35).

Segundo Fisher (2001, p.198-199) “há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão 'vivas' nos discursos.” E, em meio à análise dessas interações, é preciso considerar que “os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (FOUCAULT, 2014b, p.50). Tais definições conceituais do método expõem que, para Foucault, “tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder,

que as supõem e as atualizam” (FISHER, 2001, p.200). Sendo assim, como ressalta Fisher (2001, p.206), “o trabalho do pesquisador será constituir unidades a partir dessa dispersão, mostrar como determinados enunciados aparecem e como se distribuem no interior de um certo conjunto, sabendo, em primeiro lugar, que a unidade não é dada pelo objeto de análise.”

A construção dessas unidades apresenta-se desafiadora, pois “longe de significar uma operação de simplificação e assepsia de enunciados desorganizados, contaminados e por demais vivos, é um trabalho [...] de multiplicação dessa realidade da coisa dita [...]” (FISHER, 2001, p.206). Nesta dinâmica metodológica é fundamental, ainda, compreender que

Foucault multiplica o sujeito. A pergunta quem fala? desdobra-se em muitas outras: qual o status do enunciatador? Qual a sua competência? Em que campo de saber se insere? Qual seu lugar institucional? Como seu papel se constitui juridicamente? Como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu? Como é realizada sua relação com outros indivíduos no espaço ocupado por ele. (FISHER, 2001, p.208).

Observar as complexas relações interpostas “significa deixar que aflorem as contradições, as diferenças, inclusive os apagamentos, os esquecimentos; enfim, significa deixar aflorar a heterogeneidade que subjaz a todo discurso” (FISHER, 2001, p.212). Essas correlações são examinadas, também, com o olhar político das violências manifestas em várias formas. A metodologia crítica se apresenta, então, como substancial para enxergarmos, por exemplo, que uma regra, dependendo da maneira como é direcionada, pode ser o “sangue prometido”, o “prazer calculado da obstinação” (FOUCAULT, 2014a, p.69). Em outras palavras, falamos da norma que “permite reativar sem cessa o jogo da dominação; ela põe em cena uma violência meticulosamente repetida” (FOUCAULT, 2014a, p.69). Especialmente a partir do contexto pandêmico, nos pautamos, ainda, no conceito de “desigualdades radicais” (BUTLER, 2021a) para compreendermos como a violência é constituída e atribuída no interior de um campo de poder discursivo, social e estatal; as inversões taticamente executadas; e o caráter fantasmático da atribuição em si” (BUTLER, 2021a, p.22). A teoria de Butler (2021a; 2021b) aprofunda o sentido de que “sem uma compreensão das condições de vida e manutenção da vida – e da relativa diferença entre ambas -, não podemos saber o que a violência destrói nem por que devemos nos importar com isso” (BUTLER 2021a, p.31).

Dessa forma, temos como pano de fundo de nossas análises a ideia de biopolítica (FOUCAULT, 2008a; 2008b) como aquele poder regulatório de escolher entre quem vive e quem morre, ou a noção de necropolítica (MBEMBE, 2016). Essa percepção amplia e atualiza a ótica do biopoder no mundo contemporâneo, pois “se consideramos a política uma forma de guerra,

devemos perguntar: que lugar é dado à vida, à morte e ao corpo humano (em especial o corpo ferido ou morto)? Como eles estão inscritos na ordem de poder?“ (MBEMBE, 2016, p.124). Pela angulação de Butler (2021a, p.116), trata-se de reconhecer que “a oposição à desigualdade implica a exposição crítica da fantasmagoria racial pela qual algumas vidas são consideradas pura violência ou ameaça iminente de violência, enquanto outras são consideradas como tendo direito à autodefesa e à preservação”.

Há, dessa maneira, uma obrigação metodológica de análise dos enunciados e discursos como tecnologias dominantes que (re) posicionam o sujeito em um lugar social de subordinação. “De acordo com esse ponto de vista, tal discurso reinvoca e reinscreve uma relação estrutural de dominação e constitui a ocasião linguística para a reconstituição dessa dominação estrutural” (BUTLER, 2021b, p.38). Em linhas gerais, a crítica perpassa o exame da “vida potencialmente enlutável”, como sendo aquela que “merece um futuro, um futuro cuja forma não pode ser prevista nem prescrita com antecedência. Salvar o futuro de uma vida não é impor a forma que essa vida assumirá, o caminho que ela seguirá [...]” (BUTLER, 2021a, p.118).

Em meio ao aporte teórico de Minayo (1993), Gomes (2002, p.79) lembra que por mais brilhante que seja uma pesquisa, ela deve ser sempre encarada de maneira provisória e aproximativa. Como nos convida a pensar Minayo (1993, p.11), entre as interrogações que temos diante da cientificidade das ciências sociais a primeira e essencial “diz respeito à possibilidade concreta de tratarmos de uma realidade da qual nós próprios, enquanto seres humanos, somos agentes.” Nesse sentido, “a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema de vida prática” (MINAYO, 1993, p.17).

A força de nossa metodologia está, em muito, na concepção do “desejo pelo desejo do outro viver”, na simples mas tocante afirmação de que o “eu' não é você, mas é inconcebível 'sem você” (BUTLER, 2021a, p.155). Essa noção de interdependência solidária é fundamental para as reflexões que surgem com as séries enunciativas que se desenvolvem ao longo desse trabalho. A “performatividade tácita do poder” (BUTLER, 2021b, p. 261) precisa ser vista não como um “ato singular executado por um sujeito já estabelecido, mas uma das formas poderosas e insidiosas pelas quais os sujeitos são chamados, de regiões sociais difusas, para a existência social e introduzidos na sociabilidade por uma variedade de interpelações difusas e poderosas” (BUTLER, 2021b, p.262). A reunião das práticas discursivas dos policiais militares e dos demais atores escolares vão, desse modo, nos conduzir a um universo de reflexões que esperamos serem úteis ao debate e às proposições correlacionadas ao tema.

“Existe por parte da instituição escolar, valorização da autoridade e da disciplina, e supervalorização da escola do passado com relações hierárquicas acentuadas. Nesse sentido, as mudanças na sociedade são consideradas 'inversão' dos valores, decadência da moralidade, perda dos 'bons costumes’” (ABRAMOVAY, 2021, p.37)

3 - Violência na escola: conceitos e discursos policiais

As definições conceituais de violência escolar formam uma base sólida para as análises empíricas pautadas nas práticas discursivas dos policiais militares atuantes em programas de parceria com as instituições escolares. A pesquisa bibliográfica mostra como o tema vem sendo debatido no Brasil e no mundo com nuances que envolvem percepções de subjetividades e de movimentos políticos, econômicos e culturais que determinam os destinos nos diagnósticos, nos planejamentos e nas intervenções diante dos problemas encontrados. Para ilustrar a amplitude dos significados e significantes, dos enunciados e das representações simbólicas vamos utilizar trechos dos depoimentos dos agentes públicos de segurança entrevistados durante o trabalho de campo. Suas percepções e seus sentimentos dialogam com a teoria e abrem caminhos de reflexão arqueológicos (FOUCAULT, 2007), sob o ponto de vista de investigarmos “o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos” e seus “jogos de relações” (FOUCAULT, 2007, p.32).

O método de Foucault é imprescindível, pois nos auxilia a organizar o pensamento e a visualizar os percursos desafiadores abertos pelas práticas discursivas diretamente ligadas a um “espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos” (FOUCAULT, 2007, p.61). Essa sistematização entre teoria e os lugares de fala e de ação dos policiais torna-se importante para mapearmos às múltiplas formas de coexistência, de correlação, de campos de presença e de esquemas de dependência entre sujeitos, instituições e enunciados (FOUCAULT, 2007). Da mesma forma, as práticas não discursivas, como aponta Fisher (2001, p.217), “são também parte do discurso, à medida que identificam tipos e níveis de discurso, definindo regras que ele de algum modo utiliza.”

A correlação que vamos estabelecer entre reflexões, descrições e narrativas é estratégica, porque situa o sujeito, logo de partida, como “efeito discursivo” (FISHER, 2001, p.209). Assim sendo, nos aproximamos da noção 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).

Os diálogos relacionados com o aporte teórico também evidenciam o aspecto foucaultiano genealógico que trata o poder de maneira fluída, circular e relacional. As tentativas de explicar o fenômeno da violência escolar 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 noção de que a escola nem sempre “é um espaço democrático, sedutor e igualitário” (ABRAMOVAY, 2021, p.28) é um ponto de partida que potencializa o debate em torno das relações de poder, ainda mais quando adicionamos outras instituições de controle social como a polícia. O reconhecimento de Abramovay (2021) da escola como um espaço também de exclusão é muito expressivo, principalmente diante dos inúmeros problemas estruturais que elevam as desigualdades e reduzem as capacidades de lidar com as barreiras apenas por vias pedagógicas do próprio corpo escolar. “Embora se espere que a instituição funcione como um lugar de inclusão, de convivência das diversidades, de negociação, a escola possui seus próprios mecanismos de exclusão e seleção social, escolhendo alguns indivíduos e colocando 'para fora' outros” (ABRAMOVAY, 2021, p.28). Para a pesquisadora, “estes 'outros', em geral, são os que não conseguem responder às expectativas quanto à aprendizagem, ao comportamento e ao relacionamento com os integrantes da comunidade escolar” (ABRAMOVAY, 2021, p.28) .

Abramovay nos convida a pensar, portanto, nas violências que cercam o cotidiano escolar como um todo, sempre com o olhar expandido, para além dos muros da instituição. Portanto, o conceito de violência escolar não envolve somente “a violência dura - aquela que está no código penal, nem mesmo a violência física senão a violência do cotidiano, aquela que acontece entre alunos, adultos da escola, famílias etc., que rompe o diálogo e a capacidade de negociação” (ABRAMOVAY, 2018a, p.29). Na conjuntura historicamente desigual do nosso país, temos agora a urgente necessidade de reanalisar os impactos das violências diante das transformações impostas pela pandemia do Coronavírus e pelas medidas de isolamento social que afetam, principalmente os jovens em idade escolar. Como nunca, o momento é de reconhecer que “historicamente, as instituições em nossa sociedade colocaram os jovens em posições de submissão e silenciamento, seja na família, na escola ou nos espaços políticos de decisão, espaços onde as estruturas patriarcais estão arraigadas” (SILVA, 2021, p.13). Essa reflexão precisa situar as experiências vividas por crianças, adolescentes e juventudes inseridas em grupos sociais, como “LGBTQIA+3, mulheres, negras e negros, indígenas, entre outros” (SILVA, 2021, p.13).

A problematização conceitual deve, assim, considerar que “a pandemia de covid-19 encontra

a população brasileira em situação de extrema vulnerabilidade, com altas taxas de desemprego, desmonte das políticas sociais e intensos cortes de investimentos em saúde, educação e pesquisa no Brasil” (ABRAMOVAY et al., 2020-2021, p.183). Guardadas as devidas proporções e particularidades, essa afirmação se enquadra em muitas outras regiões do mundo, conforme a literatura atual que começa a contextualizar as consequências da pandemia, fundamentalmente no que tange às desigualdades¹. Como vulnerabilidade vamos dar importância ao conceito “que remete a situações em que pessoas, famílias e coletividades se encontram diante de riscos iminentes e ausência de direitos” (ABRAMOVAY et al., 2020-2021, p.184).

Em um artigo que examina os efeitos emergentes da pandemia do Coronavírus no bem estar de crianças na Alemanha, Jentsch e Schnock (2020, p.3, tradução nossa) fazem observações que podemos compartilhar com outras regiões do mundo, incluindo o Brasil. Para essas pesquisadoras, instituições, agentes e recursos estão cada vez mais sob pressão diante das profundas transformações na vida social provocadas pela disseminação do vírus. “Os desafios resultantes são exacerbados pelo fato de que as pandemias podem impactar negativamente as famílias de maneira direta e indireta. Os riscos diretos incluem a doença, a morte e as mudanças associadas nas estruturas familiares, bem como a tensão psicossocial e econômica resultante (The Alliance, 2019a)”. Os abalos provocados nessas estruturas impactam na escola e nas violências, pois as circunstâncias incluem também os efeitos indiretos relacionados “ao aumento dos medos e conflitos existenciais nas famílias” (JENTSCH; SCHNOCK, 2020, p.3, tradução nossa).

A redução da oferta de proteção por agências parceiras, como a própria escola, é mencionada por Jentsch e Schnock (2020, p.5, tradução nossa) como fator preocupante não apenas na Alemanha, mas em outros países europeus, como a Inglaterra. “Pode-se supor que a situação tende a ser mais difícil para famílias em circunstâncias financeiramente desafiadoras [...]”. Outro aspecto da pesquisa das alemãs que pode ser espelhado para o Brasil, com preocupações ainda mais amplas, é que “até certo ponto, a pandemia apresentou às agências de bem-estar da juventude responsabilidades conflitantes de proteger as crianças de maus-tratos e, ao mesmo tempo, evitar a propagação do vírus” (JENTSCH; SCHNOCK, 2020, p.6, tradução nossa).

Essa breve contextualização dos ângulos pandêmicos e suas consequências para a discussão da violência escolar se faz necessária, porque, como frisam Abramovay et al. (2020-2021, p.186), com as restrições do período pandêmico, “emerge uma série de problemas relacionados à desigualdade social, expondo lógicas excludentes de acesso à cultura, ao trabalho, à educação, à

¹Pesquisa divulgada pela ONG Oxfam, na abertura do Fórum Econômico Mundial, em janeiro de 2022, mostra que durante a pandemia 160 milhões de pessoas foram empurradas para a miséria, enquanto os dez mais ricos do mundo dobraram suas fortunas. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/justica-social-e-economica/forum-economico-de-davos/a-desigualdade-mata/>. Acesso em 25/01/2022.

moradia e à saúde, entre outras”. O agravamento das dificuldades de crianças, adolescentes e juventudes brasileiras acontece, assim, em um cenário no qual “o distanciamento físico tem gerado mais incertezas e dificuldades na relação espaço-tempo da vida dos jovens” (ABRAMOVAY et al., 2020-2021, p,186).

Uma sistematização dessas violências situa em primeiro plano, portanto, a compreensão da complexidade do fenômeno com a incorporação de questões, como a globalização e a exclusão social. Passamos por dinâmicas de convivência que refletem “transgressões praticadas por estudantes, desrespeito e incivildades de professores em relação a alunos e vice-versa, assim como as violências das relações sociais entre eles e com os adultos da escola” (ABRAMOVAY; SILVA; 2021, p.88). Com a base teórica de Chesnais (1981), Abramovay e Silva (2021, p.89) classificam os três tipos de violências e tensões em “violência dura”, “microviolências ou incivildades” e “violência simbólica”. A primeira refere-se às práticas presentes no Código Penal, ou seja, reproduzem crimes ou contravenções. As microviolências não estão em desacordo com a lei ou com as normas regimentares da instituição. Como explicam Abramovay e Silva (2021, p.89), essas incluem

as regras da boa convivência (desordens, grosserias), como alguns tipos de discriminação, não enquadradas na lei como crime e relações que tem o caráter de bullying-zombarias, agressões “leves”, xingamentos que inclusive tendem a mobilizar uma coletividade contra a vítima, colocando-a em situação de inferioridade e até vergonha ou medo de denunciar a agressão que repetidamente sofre.

A violência simbólica reproduz mecanismos simbólicos de poder e faz “com que as pessoas vítimas da violência não necessariamente a percebam como violência, como, por exemplo, o racismo e a homofobia” (ABRAMOVAY; SILVA, 2021, p.89). A amplitude e a complexidade do tema são destacados na afirmação de Abramovay e Pain (2018, p.6, tradução nossa) de que inicialmente a violência escolar era associada a “uma simples questão de disciplina. Logo, foi considerada uma manifestação da 'delinquência juvenil' [...] Atualmente, esta violência é percebida segundo a perspectiva muito mais ampla da globalização e da radicalização da exclusão social que necessita de análises mais complexas [...]”. Em outra pesquisa desta vez realizada com jovens das últimas séries dos ensinos fundamental e médio de sete capitais brasileiras, Abramovay et al. (2016, p.67) reforçam a necessidade de observância da extensão social do espaço escolar. “Conhecer e reconhecer o bairro, as outras instituições, os sujeitos que compõem e dão vida ao local fazem parte de uma boa relação e de bom convívio, e, aproxima o sentimento de pertencimento tanto da escola, quanto do bairro.”

O que é mais importante nessa categorização é a percepção de que há um movimento

circular entre as violências. Compreendê-las pode envolver um esforço maior de enxergá-las em suas nuances e interações. Como ressalta Pain (2010, p.19), “as violências nas escolas são também regulações inconscientes e institucionalizadas das relações sociais”. Charlot (2002, p.436) acrescenta que “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.”

Esse roteiro conceitual das violências é determinante para demarcarmos as correlações e as particularidades de cada uma delas. Em uma de suas reflexões mais importantes, Charlot (2002, p.434), destacou 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 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): absentismo, 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 cotidiano – e com frequência repetido – ao direito de cada um [...] ver respeitada sua pessoa.”

Esse olhar expandido sobre o fenômeno das violências que cercam a escola e sobre as relações de empoderamento estabelecidas no convívio entre os sujeitos torna-se ainda mais inquietante quando inserimos as crenças e os discursos dos agentes de segurança. Na definição que trazem de violência escolar, primeiro chama a atenção o reconhecimento de problemas para além dos muros das organizações. Trata-se de um “fenômeno social” agravado pelo enfraquecimento de princípios e de valores da sociedade e das instituições responsáveis de alguma forma pela educação. Um dos policiais admite que a violência escolar “é meio difícil de definir, porque, infelizmente, é uma coisa que vem do seio familiar; para mim, tudo começa em casa, os exemplos, que acabam aparecendo mesmo no meio escolar ali; o que você vivencia em casa, acaba replicando no ambiente escolar ou mesmo no ambiente social” (ENTREVISTA 3, 2020). É comum entre os militares a percepção de que “o aluno que é agressivo na escola, geralmente tem este exemplo dentro de casa. [...] Precisa de uma atenção dos diversos atores ali, seja de um psicólogo, um assistente social e o policial militar para ser uma referência, um exemplo para ele” (ENTREVISTA 11, 2021).

Na mesma sintonia, outro policial avalia:

esse conceito é meio que **uma pegadinha** (risos)...é fato de que existe violência dentro do contexto escolar; hoje em dia percebo que a questão principal que norteia isso tudo é o bullying. O bullying dentro do ambiente escolar é preponderante, tem papel influenciador total nesta questão de violência. A gente como educador, como agente de transformação social precisa voltar a atenção para o bullying dentro da escola (ENTREVISTA 1, 2020, grifo nosso).

O conflito que começa na definição do termo é ainda mais exposto nessa opinião:

Não sei se é um termo adequado. Me causa até uma certa repulsa. A violência não é escolar, é na essência. A violência na escola, dentro de casa, no Fórum ou nas ruas ou na igreja, a violência é violência. Eu acho que violência no ambiente escolar é uma realidade. Agora, para a polícia, o que é visível, perceptível é que, às vezes, a violência que começa no núcleo familiar, através de desestruturação das famílias, provocada por uma série de indicadores sociais e econômicos, acaba hoje desaguando na escola (ENTREVISTA 7, 2021, grifo nosso).

A tonalidade da definição, passa, assim, pela questão da “falta de valores” como sublinha uma policial: “lidando diretamente com as crianças, percebo que muitos dos valores que elas teriam que adquirir em casa, vão para escola sem e ali dentro da escola é o único local que elas têm um pouco de limite” (ENTREVISTA 2, 2020). A violência escolar como “um fenômeno social” é novamente caracterizada nas palavras do agente que reconhece a existência de “violência em todas as áreas, como existe a violência na escola, porque ali estão atores de bairros, são filhos, são professores, são educadores, são pessoas que trabalham naquela situação que nós chamamos de comunidade escolar” (ENTREVISTA 4, 2020). Na perspectiva de “violação de direitos” não se pode mensurar somente a “violência física”, pois há “casos de estigmatização de um aluno” e há situações nas quais o aluno “passa as mãos na parte íntima da professora, que ameaça a professora” (ENTREVISTA 5, 2020).

Há, ainda, a “lógica territorial” da escola como variável pontual no diagnóstico da polícia.

Buscar padrões é muito complicado. Prefiro olhar **a lógica do território**. Pega o território da escola e vai entender a lógica, as dinâmicas daquele território e da escola. Às vezes um poste de luz, uma rua asfaltada faz a diferença no contexto da segurança daquela escola. Uma escola tem dois andares a outra é plana, faz diferença. Tem que observar aquele organismo vivo, o que ele te fala? (ENTREVISTA 9, 2021, grifo nosso)

Na construção do “regramento”, na criação de “pactos” capazes de lidar com os limites das incivildades, é preciso enxergar a escola como “um organismo vivo e uma variável faz a diferença.

O desafio é estabelecer os pactos, com os diferentes atores nas coisas que são mais simples, porque as mais graves já está claro, deu uma facada no outro é crime, aciono a polícia e vai para o Conselho Tutelar ou Juizado da Infância e Juventude” (ENTREVISTA 9, 2021). Entre as variáveis interrelacionadas, Sposito (2001, p.100) reforça 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.” O “desequilíbrio” de fatores diversos tem, dessa maneira, papel relevante na avaliação da violência nos “territórios” escolares. Para essa policial,

A única verdade que se sabe sobre o uso de drogas até hoje é esta: o que faz o indivíduo se aproximar das drogas é o **desequilíbrio entre os fatores de proteção e os de risco**. Fatores de risco e de proteção podem vir de vários atores na vida deste indivíduo. Família e escola formam a base do triângulo, porque a família pode ser um grande fator de proteção, bem como um de risco. A escola é a primeira sociedade que ele tem. Pode ser um grande fator de proteção ou um de risco. E aí entra a **Polícia Militar que é o órgão do Estado que oferece à criança e ao adolescente o fator de proteção, que é o PROERD**. (ENTREVISTA 10, 2021, grifo nosso)

O lugar de fala dos policiais nos parece estratégico porque contribui para designar “diferentemente lugares e formas de tratamento dos fenômenos” (CHARLOT, 2002, p.437) e, ao mesmo tempo, reforçar 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) pontua 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, Zanten (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, pois 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” (ZANTEN, 2000, p.28).

Charlot (2006, p.14) questiona como os discursos já instalados cercam o plano da educação. “Qualquer que seja a questão, já há uma resposta, prática ou política, já existem discursos teóricos, poderes intelectuais constituídos, painéis teóricos nas quais a defesa de conceitos mais ou menos se confunde com a conquista de postos e de poderes.” Essa dinâmica que compreende discursos e poderes estabelecidos é de maneira semelhante reconhecida por Rochex (2003) no cenário francês. Para esse autor, os problemas interligados ao tema normalmente são tratados pela sociedade com a única terminologia da violência. É nessa perspectiva que se torna necessária a crítica capaz de evitar as duas posições extremas, seja de dramatização excessiva, ligada à denúncia, seja a de denegar a realidade dando aos fatos importância mínima. Nesse sentido, é capital observar a “maneira como os discursos os constroem, como falam dele, questionando e revelando a fragilidade da ordem escolar, ou seja, situando-a quanto à ordem social e ao lugar da ordem escolar no espaço da ordem social” (ROCHEX, 2003, p.15).

Shaughnessy (2012) lembra que, em parte, a organização institucional da escola é autoritária e que, no exercício cotidiano do poder, os alunos têm poucas oportunidades de decidir, já que “as normas dominantes sobre os comportamentos da sociedade mais ampla são compartilhadas, e não são desafiadas pelos muitos adultos dentro da instituição” (SHAUGHNESSY, 2012, p.91, tradução nossa). Barna e Barna (2013, p.89, tradução nossa) reiteram como a “relação dialógica entre professor e aluno é profundamente afetada quando o estudante percebe as exigências do professor como constrangedoras para a adoção de um determinado comportamento.”

Sendo assim, parece claro que 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). Portanto, explicar as manifestações de violência escolar com ênfase em aspectos sociais mais amplos nos parece uma via mais consistente para a compreensão das inúmeras questões que cercam a temática, como frisam Crawford e Burns (2015, p.645, tradução nossa):

tensões raciais, bullying e áreas de alta criminalidade são problemas sociais maiores que se repetem nos campi escolares. Embora possa não haver soluções fáceis para essas questões na sociedade, lidar com esses problemas dentro dos limites de um campus pode representar melhores pontos de partida para a intervenção do que o aumento das medidas técnicas de segurança. Essas descobertas contextuais sugerem que uma abordagem mais ampla no nível da sociedade para lidar com a violência escolar pode ser justificada. A violência nos espaços da escola não deve ser vista como estando isolada da violência e outras formas de crime na comunidade.

Estas análises, em parte, devem levar em consideração o enfraquecimento ou mesmo a ausência do que Charlot (2019, p.167) chama de regulação antropológica das relações entre desejo e norma. A legitimação do desejo põe, assim, o mercado em evidência e acentua uma vida de bricolagens pedagógicas. O “próprio mercado, isto é, a relação entre oferta e procura, decide a

norma, as outras formas de regulação (ética, estética, religiosa, ideológica etc.) perdem força e não existe mais essa fundamentação e totalização das várias normas que uma definição antropológica do ser humano proporciona” (CHARLOT, 2019, p.169). A crise de sentidos é aparente e tem significativas consequências na educação e na produção das violências. Ponto de partida determinante é, então, o entendimento que o ser humano não é dado e nem mesmo “se constrói sobre uma tabula rasa, ele é geneticamente cultural e culturalmente genético. Sob outra forma, cada um de nós é uma aventura” (CHARLOT, 2019, p.177). Os problemas vão se agravar quando “não reconhecemos o ser humano como aventura singular e coletiva, quando tratamos como objeto, máquina, computador ou fantoche religioso ou ideológico esse extraordinário organismo biopsicocultural e histórico que um ser humano é” (CHARLOT, 2019, p.178).

Charlot (2008, p.18, tradução nossa) mostra a importância das ideias de significado e de sentido. A dinâmica do desejo deve ser analisada do ponto de vista social e pessoal, inclusive com a perspectiva do inconsciente e com a distinção entre as posições sociais objetiva e subjetiva. O sujeito interpreta o mundo, não só o seu particular, mas o que acontece com os outros.

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).

No livro “conversando sobre Violência nas Escolas”, Abramovay (2012) organiza algumas interrogações em torno especificamente dos sentidos e significados das múltiplas relações sociais nas escolas e as convivências com regras, violências e com a potencialidade de transformação dos ambientes, com ênfase no respeito aos princípios fundamentais dos direitos humanos. A pesquisa qualitativa com atores de escolas públicas das cinco regiões brasileiras mostra que “a escola pode ser excludente ou, então, funcionar como um local de pertencimento, contenção, respaldo, proteção e escuta” (ABRAMOVAY, 2012, p.20). Neste sentido, a compreensão das violências escolares passa objetivamente pela questão das percepções dos olhares e das ações cotidianas diversas. Falamos, assim, de um discernimento contextual, para além dos fatos em si, do já ocorrido. Por detrás de uma ocorrência há fatores sociais que a pré definem e outros tantos que a sequenciam. Como enfatiza Abramovay (2012, p.24), “as percepções que os distintos sujeitos têm sobre as relações nas escolas estão profundamente marcadas pelas representações sobre a própria escola, as quais derivam tanto

de situações vividas quanto de expectativas que cada qual tem sobre o outro.”

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, incivilidade, 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).

De uma maneira geral, nos parece relevante a análise de 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” (ABRAMOVAY, 2012, p.46). Por todos os ângulos da temática, temos nos últimos anos a adoção do discurso da segurança pública como âncora para o diagnóstico, análise e solução dos problemas que anteriormente se concentravam na esfera pedagógica. Um dos policiais afirmou na entrevista que “o maior índice de absenteísmo laboral hoje é dos professores. Estamos falando aqui de uma escola de nível fundamental que, via de regra, é onde hoje temos os maiores problemas. No cotidiano, o que a gente mais vê é o policial entrando na escola para resolver problemas que deveriam ter sido resolvidos em outras instâncias” (ENTREVISTA 7, 2021).

Essa absorção da linguagem da segurança e a judicialização dos conflitos na escola são fenômenos importantes que precisamos compreender melhor.

3.1 - Da pedagogia à segurança pública: a judicialização da educação

Em meio à discussão das inúmeras dificuldades e desafios que envolvem a construção conceitual, é essencial 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 frequentes” (SPOSITO, 2001, p.94). Diante dessa conjuntura, cada vez mais a presença da polícia nas escolas demarca 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 frequente e a que mais incomoda” (ABRAMOVAY, 2005, p.306).

Oliveira (2008, p.22) enfatiza que as parcerias dos sistemas educacionais com instituições de segurança pública têm 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 'policia 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 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 analisar 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 com pontos inelutáveis de tensão. Nesse sentido, é expressivo considerar que “a polícia chega à escola com as representações e relações por ela construídas fora da escola” e que “há uma sobreposição de fronteiras e de papéis [...]” (OLIVEIRA, 2008, p.46-47).

É a partir desse enquadramento que Oliveira (2008) se apoia na hipótese de que foi com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, que a escola adquiriu maior responsabilidade na tarefa de controlar comportamentos estranhos aos padrões sociais vigentes. Com o ECA, a instituição escolar se vê também limitada a impor determinadas sanções que anteriormente, na modernidade disciplinar, se pautavam pura e simplesmente pelo rigor de um castigo severo, convidativo, por vezes, à exclusão estigmatizadora. Sendo assim, “diante de uma série de eventos que ali ocorre, sua atuação está totalmente cerceada. Isso faz com que outros agentes sejam chamados à escola para tomar decisões e providências necessárias à manutenção da ordem [...]” (OLIVEIRA, 2008, p.80). Nas palavras do autor (2008, p.126), com o ECA, os

procedimentos pedagógicos ganham “estatuto jurídico-político”. Logo, a polícia passa a ser a referência para esse trabalho e o termo violência escolar ganha contornos classificados com base no Código Criminal. Desta maneira, diante dos eventos que fogem ao comando do corpo escolar, constrói-se um vocabulário policial, uma linguagem mais jurídica do que pedagógica e “uma prática de controle social que autoriza o uso da força” (OLIVEIRA, 2008, p.80).

No exame aprofundado das narrativas documentais e dos discursos da polícia mineira na trajetória de implementação de ações voltadas à repressão e prevenção da violência escolar, Oliveira (2008) mostra que foi na década de 1960 que um manual de instrução policial básica, denominado Policiamento, mencionou as primeiras lições de orientação aos policiais para o trato com estudantes. Esses primeiros registros, no entanto, não faziam referência à escola. Então, esclarece Oliveira (2008, p.92), a preocupação inicial da Polícia Militar de Minas Gerais não era com a violência ou mesmo a delinquência, “mas, sim, com um tipo de orientação moral com base em uma visão eurocêntrica de civilização, de cunho fortemente religioso.” Conseqüentemente, a violência escolar não era ainda objeto do “saber policial”.

Logo, o final dos anos de 1980 e o início dos anos de 1990 demarcam uma transição fundamental para aproximar polícia e escola. A implementação da doutrina de policiamento comunitário no Estado é um elemento-chave desse processo, mas Oliveira (2008) atenta para o fato de que foram as questões relacionadas ao crime organizado, em especial o tráfico de drogas, que associam as duas instituições. Em sua tese, Oliveira (2008, p.124) aponta a relação entre o saber jurídico, a escola e a polícia e, baseado no depoimento de um dos policiais entrevistados, argumenta que “o policial revela que o ato infracional no âmbito escolar configura-se como uma rede de poder em que escola e polícia disputam legitimidade.” Em outros termos, Oliveira (2008, p.128) enfatiza que discursos advindos da Constituição Federal, dos documentos de orientação e de formação da Polícia Militar, do Código Penal e do ECA “instauram no olhar desses policiais e, de certa forma, no dos outros atores escolares a verdade.”

O campo discursivo do policial é formado por um conjunto de regras, referenciadas pelo saber jurídico. As medidas voltadas à violência escolar são, para Oliveira (2008), a ampliação do poder de controle de comportamentos, gestos e transgressões. As técnicas de atuação da polícia são usadas também para “identificar, classificar e qualificar a criminalidade e a delinquência que rondam a escola e que podem facilmente influenciar as crianças e os adolescentes [...] revelam um exercício de poder cujo interesse primordial é ampliar os tentáculos de repressão nos níveis mais primários da vida cotidiana” (OLIVEIRA, 2008, p.130).

O primeiro documento da Polícia Militar mineira que efetivamente aproxima a instituição da escola é a Diretriz de Operações Policiais Militares, número 11, de 5 de fevereiro de 1990. No

enquadramento do combate ao crime organizado, o espaço escolar encabeça a lista das áreas a serem observadas. Oliveira (2008) mostra que nesse âmbito surgem iniciativas, como os Anjos da Guarda (1994), os Anjos da Escola (1996), O Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD - 1998) e o Policiamento Escolar. Todas são entendidas como fontes de discursos jurídicos policiais que procuram legitimar a ação do agente na escola, sem deixar transparecer o foco no combate ao crime organizado. “Este é camuflado em uma série de outros objetivos mais nobres, menos policiais, mais educativos. A preocupação é encobrir o caráter político-jurídico repressivo com uma imagem mais palatável ao ambiente escolar” (OLIVEIRA, 2008, p.132). Anos mais tarde, em 2000, o Governo Estadual aprovou a criação da Ronda Escolar, com o Decreto-Lei 13.453, de 12 de janeiro. Este documento torna mais clara a atuação da polícia no interior das escolas. Mas é em 2002, que a expressão do policial militar como “pedagogo” ganha maior identidade. As Diretrizes para a Produção de Serviços de Segurança Pública da PMMG trazem a ideia de treinamento do agente da segurança para que esse possa atuar como um “grande pedagogo.”

Nessa dinâmica, Oliveira (2008, p.149) evidencia, por exemplo, como o Anjos da Guarda altera o vocabulário na escola. “O aluno, até então denominado simplesmente aluno ou, no máximo, adjetivado como indisciplinado, poderia ter associado a sua imagem o adjetivo suspeito.” Posteriormente, o Anjos da Escola ajudou a declarar “que os problemas de segurança afetavam outros setores de políticas públicas que não só a polícia” (OLIVEIRA, 2008, p.160). Em 1998, o Memorando 30910/98-8RPM, um documento de circulação interna, foi o que melhor reconheceu o fato de que a escola havia virado caso de polícia. “Reconhece a fragilidade do poder público para garantir a segurança subjetiva da população escolar e admite que, na extremidade, outras formas de poder se instituem, se materializam e se corporificam” (OLIVEIRA, 2008, p.164). Outro empreendimento tido como sistemático e de amplo alcance no que se refere ao policiamento escolar foi a Avaliação Diagnóstica do Ambiente de Segurança Escolar, produzida pela PMMG, em 1999, com dados de 908 escolas de Belo Horizonte, Caeté e Sabará e uma população de 725.999 estudantes (OLIVEIRA, 2008).

Foi neste cenário também que gestores foram mobilizados e se aproximaram da polícia, especialmente por causa da vulnerabilidade das escolas, que apresentavam estruturas físicas precárias. Segundo Oliveira (2008, p.181), “os dados fornecidos pela 'Avaliação Diagnóstica' enriqueceram manuais de prevenção com medidas práticas”, que reforçam a necessidade de outras agências para além da polícia se responsabilizarem por procedimentos de segurança que dificultassem danos ao patrimônio. A associação da proximidade de colégios com favelas é mais uma observação importante que Oliveira (2008, p.181) faz da pesquisa da PMMG, pois esta revela

“o quanto os estigmas orientam as ações de planejamento dos órgãos públicos”. Da mesma forma, “buscar registrar a proximidade desses espaços em relação à escola é associar diretamente pobreza e violência escolar” (OLIVEIRA, 2008, p.181). Com todo este trabalho científico e estratégico de obtenção de informações, ressalta Oliveira (2008, p.186), “a PMMG ia, aos poucos, institucionalizando o policiamento escolar. Quer dizer, este ia deixando de ser um amontoado de ações fragmentadas e, até mesmo improvisadas, para tornar-se um poderoso mecanismo de coerção disciplinar.”

Com todas as orientações solidificadas principalmente pela Avaliação Diagnóstica, o Anjos da Escola foi fortalecido como um programa de proteção escolar, “com base em uma intrincada rede de controle, na qual indivíduos, direta ou indiretamente, envolvidos com a escola teriam suas atividades limitadas por um **forte mecanismo de coerção disciplinar**” (OLIVEIRA, 2008, p.191, grifo nosso). Assim, acrescenta Oliveira (2008, p.191), “a presença no policiamento dentro da escola, além de contar com o policiamento ostensivo – policial fardado, armado e motorizado, no novo conceito de Anjos da Escola – introduzia o policiamento a pé nas imediações, concentrando a atuação do policiamento velado (policial à paisana).” Essa passagem histórica é significativa, porque as medidas tomadas em 1999 vão ajudar a concretizar o fato de que “a escola e seus mecanismos de coerção disciplinar passam a ser alvo da observação direta de uma outra instituição que também funciona com iguais mecanismos coercitivos” (OLIVEIRA, 2008, p.195).

O Anjos da Escola dava poder aos policiais de se sentarem em reuniões pedagógicas escolares com os pais e professores e intervirem diretamente na orientação educacional dos alunos. O mais interessante, observa Oliveira (2008, p.197), é que os Anjos da Escola “introduzem nas práticas escolares um controle disciplinar baseado em regras, por meio de jogos, brincadeiras e gincanas [...] em nome de estar ajudando os adolescentes a resistirem à droga e à violência, montou-se nos últimos dez anos um exército de educadores sociais.” Esse programa cumpriu um papel tanto de combate à violência escolar quanto da produção de saberes sobre essa violência.

Com a assertiva de que outras iniciativas, como o PROERD, tiveram influência expressiva na constituição de saberes e de valores, Oliveira (2008, p.218) frisa a hipótese de que “o policiamento escolar produziu um 'saber sobre a escola' sobre a relação com alunos e professores que ainda não foi suficientemente valorizado pelos formuladores de políticas educacionais.” Frente à ambiguidade do policiamento escolar, ou seja, entre os dilemas de manutenção da paz e do policiamento ostensivo, a trajetória descrita por Oliveira (2008) nos oferece indicadores para a realização de pesquisas empíricas que atualizem as produções de discursos, de verdades e de saberes notadamente entre os policiais militares designados para essa função. A incapacidade da instituição escolar lidar com os problemas sociais contemporâneos que, em boa parte das vezes, se

traduzem em situações de violências, é apontada pelos militares como fator preponderante da aproximação polícia e escola.

Acredito que a escola está um ambiente mais violento de uns anos para cá. Nas décadas de 80 e de 90 existiam brigas na escola, mas não armas de fogo dentro da escola. Tive um aluno [...] que convivia em um ambiente no qual os pais praticavam atos sexuais em casa na sua frente. Então, isso, para uma criança de 09, 10 anos...o aluno começou a manifestar isso na escola e o interessante é que **a diretora não sabia como lidar com isso**...quando ele chegava na escola, passava a mão nas partes íntimas das professoras, abaixava as calças e mostrava as genitais (ENTREVISTA 5, 2020, grifo nosso)

Se antigamente as questões eram tratadas e resolvidas na própria sala de aula, com a intervenção da diretora, nos dias atuais a presença de outros atores como a polícia é praticamente imprescindível, consideram os agentes da segurança. Nessa outra opinião, a perda de valores morais e éticos em nome de “uma certa liberdade” e a precarização da educação no Brasil são aspectos que interferem no contexto.

os professores hoje **são heróis** que, de uma maneira muito precária, têm que lidar com a situação da violência; realmente a gente não entende como que esses professores conseguem trabalhar, lecionar em ambientes hostis, de grande violência, **é uma profissão de mártires, porque você não tem nenhuma condição**; o policial ainda vai de uma certa maneira armado, mesmo que de uma maneira superficial, pelo menos tem como se defender; os professores não, são civis e estão inseridos, largados naquele ambiente (ENTREVISTA 1, 2020, grifo nosso).

Se os problemas familiares começam a “aflorar” no interior das escolas, as dificuldades aumentam e há a necessidade de ampliar os mecanismos de controle, como aponta esse outro policial: “para mim é uma ineficiência do meio educacional simplesmente com a situação violência; então como eles **perderam essas rédeas**, começaram a chamar os outros órgãos para poder apoiá-los” (ENTREVISTA 3, 2020, grifo nosso). A “evolução da mentalidade” que busca o que é melhor para a escola diante dos perigos mais próximos, como as drogas e as brigas, é um outro componente sublinhado nesse processo: “gestores escolares começaram a ter essa visão 'opa, como podemos solucionar isso?’ e uma dessas visões de solução é tratar como problema de segurança pública, porque é de segurança. Essa visão faz com que se possa ter ações para poder trabalhar essas vertentes” (ENTREVISTA 4, 2020).

A percepção de culturas diferentes entre o passado e o presente é ainda mais enfática no depoimento desse militar:

A violência de antigamente era totalmente diferente da que vivemos hoje. Protagonistas diferentes, meios diferentes, modos diferentes e, o mais importante, cultura diferente. Num passado recente, tínhamos uma ideia dentro da escola de respeito, de culto ao professor, que impedia muita coisa. Não estou julgando, mas a gente tinha o aluno que respeitava seriamente o professor, era subserviência, eu não sei, mas **o professor era entendido como uma autoridade**. Infelizmente hoje, vou te contar a partir de uma ocorrência policial recente em que **o aluno obrigou o professor a dar 10 para ele: “me dá 10, coloca 10 aí senão você vai sofrer”**, isto é fato. Outra ocorrência: tivemos recentemente **um menino que fazia colagem, não fazia de super-herói, fazia do Fernandinho Beira-Mar que era referência para ele**. São coisas desta natureza que são diferentes do passado. (ENTREVISTA 7, 2021, grifo nosso)

Na mesma entrevista há também o reconhecimento de que o corpo docente não está adequadamente preparado para lidar com as adversidades bem mais complexas.

Você vê o que temos hoje no ambiente escolar, **professores estressados, estafados, com medo, vivendo em realidades perigosas, sem preparação para lidar com este tipo de comportamento**. Outra coisa que a gente percebe é que no passado não havia a banalização da violência como hoje; meninos de 13, 14 e 15 anos cada vez mais precoce na violência e com um **nível de perversidade muito grande**, o menino pega um revólver e atira em você; mas porque acontece isso? Interessante fazer a pergunta e tentar dar a resposta. Fato hoje é que tudo isso é muito complexo. Você pega menino de 13, 14 anos envolvido em homicídio que está na escola. **Como você acha que um professor encara um menino desse? [...] o Estado é deficitário**. É um emaranhado de coisas que precisam ser correlacionadas para podermos dar respostas ao problema. [...] **a gente está no meio do Rio São Francisco tentando parar as águas com as duas mãos**. Você não vai conseguir, porque a violência cresce numa escala de progressão geométrica e a gente não dá conta de absorver isso. (ENTREVISTA 7, 2021, grifo nosso)

Essa perspectiva de “mudança de gerações” também é evidenciada na declaração desse agente de segurança que reitera a preocupação com a conjuntura social e as consequências no cenário das violências:

É a formação e o estilo de vida que vem mudando de gerações. Antigamente, se um professor falasse qualquer coisa, todo mundo abaixava a cabeça e respeitava; se um pai falasse todo mundo respeitava. [...] Hoje vejo uma falta de respeito muito grande e, muito provavelmente, causada pela ausência da família junto aos filhos. Não passam educação e eles vão aprendendo na rua. **A carga na escola acaba sendo alta**. Há uma descontinuidade do papel social que cada ente precisa ter. Vemos hoje algumas situações que poderiam ter sido resolvidas no passado, se a família e a escola estivessem presentes. (ENTREVISTA 8, 2021, grifo nosso)

Essa presença convida a uma divisão de compromissos que fixa a Polícia Militar como um dos órgãos responsáveis, como afirma esse policial: “é questão de colocar responsabilidade para cada pessoa. Antigamente, o diretor resolvia e mandava o bilhete para a mãe e pronto. Hoje não,

diante de um ato infracional, depredação ou pichação dentro da escola, já se divide com outros órgãos. **A escola não absorve e faz tudo por si só**, vai dividir” (ENTREVISTA 6, 2021, grifo nosso).. Por esse ângulo, o reconhecimento da relevância de outros sujeitos no processo de educação escolar ganha destaque, como observamos nessa declaração: “é importante termos atenção para este aluno com a presença de outros atores, como psicólogo, assistente social, pedagogo [...]” (ENTREVISTA 11, 2021). Há, ainda, quem atribua essa transição aos protocolos midiáticos. A (des) informação consumida pelas crianças e adolescentes teria impacto direto na maior presença da polícia na escola, como sugere essa agente:

Acredito que muito pelas redes sociais; até mesmo novelas que talvez incentivam a questão da violência; e eles aprendem sobre direitos e deveres, **querem mais os direitos e menos os deveres**. Então, até os próprios alunos quando acontece alguma coisa na escola, eles mesmos querem chamar a polícia; “ah eu vou chamar a polícia” ou “minha mãe falou que vai chamar polícia”; acredito que essa questão da informação, do fácil acesso à informação gerou isso, mas talvez eles usem de uma maneira errada. (ENTREVISTA 2, 2020, grifo nosso)

Os depoimentos dos policiais enfatizam lacunas ou a ausência completa de outras instituições de socialização e de controle social na vida das crianças e dos adolescentes. As questões da (des) estrutura social são diretamente associadas às violências e à necessidade de aproximação da polícia da escola para dar cobertura ao corpo docente no processo de educação e de resolução de conflitos. Essa análise nos permitiria pensar, ainda, que incorporar polícia e violência seria algo comum ao cotidiano de muitos jovens. Também não seria raro entre os agentes de segurança um julgamento negativo desse público, 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). Por outro lado, a fala dessa policial procura relativizar esse discurso:

embora seja uma situação de crime ou de infração penal se for menor de idade, a Polícia Militar tem que atuar sim, mas não de forma que traumatize os autores desta violência, nem vítima e nem o próprio autor, porque aquela pessoa tá em formação, é um adolescente em formação; então, se a gente quando lembra da nossa adolescência, pensa como é que eu fui capaz de fazer aquilo, temos que compreender que os adolescentes de hoje também não estão completamente formados. Então, **não podemos querer que eles tenham a conduta que a gente teria**, tem que ter esta compreensão. (ENTREVISTA 11, 2021, grifo nosso)

De toda forma a convivência entre esses atores se faz complexa, especialmente se a pauta

considerar a “multiplicidade de sujeições” nas instituições de educação. Pelo olhar de Foucault (2005, p.52), “são todos esses mecanismos e todos esses aparelhos de dominação que constituem o pedestal efetivo do aparelho global constituído pelo aparelho escolar”. O ângulo crítico da sociologia nos provoca a pensar que entre conceitos, interpretações e práticas há de fato uma “anatomia política” com os mecanismos que transferem e adaptam as ferramentas de controle e criam os “efeitos de verdade”. Assim, “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). Há uma rede de relações potencializada para nos mostrar como “o poder transita pelos indivíduos [...]” (FOUCAULT, 2005, p.35). A prescrição da disciplina se “codifica perpetuamente em permitido e proibido” (FOUCAULT, 2008B, p.60) e se apoia em dispositivos de segurança para regular a circulação das práticas, dos discursos e dos saberes.

O *bullying* e suas derivações é outro eixo do problema também mencionado pela teoria e pelos policiais nos diagnósticos dos cenários das violências. Optamos por situá-lo separadamente por entendermos, como sugere Abramovay (2018b, p.299), que o *bullying* “trabalha aspectos específicos da convivência entre os pares”.

3.2 - *Bullying* e *Cyberbullying*: conceitos e diferenças das demais violências

A preocupação com o *bullying* e a sua derivação conhecida como *cyberbullying* como fatores desencadeadores de outras formas de violência na escola é aparente nos discursos dos policiais e tem mobilizado pesquisadores em todo o mundo. No Brasil, Abramovay e Silva (2021, p.89) demarcam que “os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais, que tornam possível a intimidação da vítima, resultando em danos e sofrimentos sem motivos evidentes”. Não espaço para a comparação com “brincadeira de criança”, pois estamos diante de “uma forma perversa de relação interpessoal” (ABRAMOVAY; SILVA; 2021, p.90). Para compreendermos o fenômeno,

é preciso ir além das características e investigar todos os atores e os diferentes papéis exercidos nessa complexa teia que geram situações causais influenciadas por diferentes emoções, atitudes e motivações, aos quais se destaca: agressor(es), vítima(s), vítima(s)/agressor(es), expectador(es)/testemunha(s), ou seja, quem sofre, pratica e/ou observa situações de *bullying* (ABRAMOVAY; SILVA; 2021, p.91-92)

Contreras et al. (2015, p.545, tradução nossa) retratam a violência escolar como um

problema de segurança e de saúde pública. Assim como as pesquisadoras brasileiras, para os autores chilenos, o *bullying* pode ser conceituado como uma ação repetitiva, intencional e que “ocorre entre duas partes com poderes diferentes.” Já Volungins e Goodman (2017, p.1, tradução nossa) entendem que a violência na escola é uma questão sócio-cultural porque representa impactos negativos em uma série de fatores psicológicos dos indivíduos. Neste contexto, avaliam que o *bullying* “pode ser considerado a forma de violência escolar em que não apenas prejuízos físicos e psicológicos podem ser o resultado de tais comportamentos, mas também é altamente ligado ao clima negativo da escola e produtor de comportamentos violentos” (VOLUNGINS; GOODMAN, 2017, p.1, tradução nossa). A chamada competência multicultural para lidar com as dificuldades é destacada pelos pesquisadores americanos como forma de se buscar o equilíbrio entre o que é dito e feito com o que como alguém sente e pensa sobre alguma coisa. Assim, “empatia é entender a experiência emocional do estudante” (VOLUNGINS; GOODMAN, 2017, p.4, tradução nossa).

Malette (2017, p.3, tradução nossa) acrescenta que nos Estados Unidos a ocorrência de *bullying* é mais frequente com alunos entre a sexta e oitava séries, sendo que a violência física vai decrescendo com o passar dos anos. No entanto, a prática de agressões verbais e psicológicas tende a continuar ao longo do ensino médio “com efeitos devastadores no desenvolvimento social e emocional dos estudantes.” Para ela, o comportamento produtor de *bullying* na infância ou na adolescência está correlacionado a níveis mais elevados de distúrbios psiquiátricos, como depressão, ansiedade, personalidade antisocial, uso de substâncias e tendências suicidas. A pesquisadora pontua, ainda que o *bullying* é um subconjunto da violência escolar e que “existe um consenso geral de que o comportamento de *bullying* consiste em repetidos atos agressivos em alvos específicos que não podem se defender facilmente” (MALETTE, 2017, p.3, tradução nossa).

Preocupados com a eficácia de intervenções breves que possam reduzir a violência escolar, Jiménez-Barbero et al. (2013, p.1314, tradução nossa) identificaram que os comportamentos agressivos associados ao *bullying* na escola são mais de origens emocionais ou afetivas do que instrumentais. Portanto, são mais impulsivos do que premeditados. No contexto europeu, os pesquisadores espanhóis sugerem, também, que alguns estudantes são relutantes a iniciativas anti-*bullying* e frequentemente resistentes a regras impostas pelos adultos.

Zottis e Heldt (2016, p.13-14) e Fraga (2016b, p.27) lembram que *bullying* é uma expressão de origem inglesa “que engloba uma série de tipos de violência interpessoal, em qualquer esfera social ou faixa-etária.” Desta maneira, Zottis e Heldt (2016, p.13-14) trabalham com a definição de que “por *bullying* entende-se o comportamento agressivo, ofensivo, repetitivo, frequente, perpetrado por uma pessoa ou grupo, com a intenção de ferir ou humilhar, em uma relação desigual de poder (Nansel et al., 2001).” A prevalência desta prática em “várias civilizações históricas” é demarcada

por Zottis e Heldt (2016, p.13) para lembrar que “foi a partir da década de 1970 que começou a ser debatido como um problema a ser enfrentado e corrigido nas escolas (Smith & Brain, 2000). Até então, os comportamentos que hoje são definidos como *bullying* eram vistos como normativos, inevitáveis e como sendo parte do processo de desenvolvimento” dos jovens nas escolas. No mesmo padrão teórico, Lourenço et al. (2016, p.231-232) ressaltam que o *bullying* é “um fator de forte interferência negativa para o desenvolvimento, pois desorganiza as referências pessoais das pessoas envolvidas (autoestima, autoimagem, autoconceito) como também as referências institucionais”, pois a escola diante do problema “tem seu espaço de aprendizagem, de vínculo e de proteção fragilizado.”

A contextualização do *bullying* como um fenômeno que demarca também relações de poder pode ser ainda mais problematizada com a expansão do tema para o chamado *cyberbullying*. Abramovay e Silva (2021, p.92) lembram que “o anonimato e a massiva distribuição da informação que estes meios digitais permitem, causa mais sofrimento para as vítimas, isto porque as agressões podem chegar a um número incalculável de espectadores”. É preciso considerar também as dimensões da duração das agressões, conforme apontam Abramovay e Silva (2021, p.92):

a palavra escrita e o imagético têm caráter duradouro, na medida em que cada pessoa que visualiza a agressão pode compartilhar com outros e/ou salvar em seu dispositivo ficando quase impossível controlar o fim da agressão. Isso faz com que ela possa ser vista inúmeras vezes, acessada de qualquer lugar e a qualquer momento.

Fraga (2016b, p.29) assinala a utilização da internet e de meios eletrônicos “para divulgar imagens, difundir notícias que exponhas uma pessoa de forma a humilhá-la, constrangê-la ou difamá-la.” Já Patrício (2020, p.46) destaca que “se de um lado o ambiente virtual proporciona maior sensação de liberdade aos jovens, do outro gera o sentimento de que não existem regras de modo que pode ser usado também para ofensas, assédios, ameaças, difamações.” A autora argumenta que é possível que o dano desta prática seja ainda maior do que o causado pelo *bullying* tradicional, por causa do alcance mundial proporcionado pelas redes digitais de comunicação. A maior sensação de vulnerabilidade das vítimas diante dos agressores que podem ser invisíveis é outro ponto de alerta. Sendo assim, Patrício (2020, p.48) sinaliza para a aplicação das leis brasileiras nesses casos, em especial do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). “As vítimas de *bullying* são mais propensas a ser cybervítimas e, de forma semelhante, os agressores de *bullying* têm maior probabilidade de agredir outros no ciberespaço” (PATRICIO, 2020, p.50).

Ferreira e Deslandes (2018, p.3376) fazem uma revisão de literatura dos conceitos de *cyberbullying* e sublinham que

aquele que é intimidado com *cyberbullying* teria aproximadamente oito vezes mais chances de levar uma arma para escola do que outros estudantes que não tiveram essa experiência. Grande parte dos estudos considera ainda que o *cyberbullying* estaria associado à depressão, uso de drogas, ideação suicida e suicídio, estresse, solidão e ansiedade, com consequências psiquiátricas que afetam a saúde mental e o desenvolvimento escolar, principalmente dos adolescentes que são alvo.

As consequências então de um processo de estigmatização são severas, principalmente porque “uma pessoa pode ser estigmatizada por um longo período à medida que esse conteúdo não pode ser apagado facilmente, como nos casos de *sexting* em que o conteúdo fica disponível em buscadores associados ao nome da pessoa que sofreu a violência” (FERREIRA; DESLANDES, 2018, p.3376). Tognetta et al. (2017, p.1890), mostram através dos relatos de pesquisas que “os agressores revelaram competência moral regular para julgar. O desvio está na importância atribuída por eles a esse conhecimento, especialmente em termos de motivar o comportamento moralmente adequado”, além das deficiências relacionadas a carinho e engajamento moral. O que as pesquisadoras evidenciam é que os educadores devem entender que a convivência ética, em especial nos casos de (ciber) *bullying*, prevê “um olhar atento a quem sofre, a quem assiste, mas também a quem agride, como um sujeito que precisa de nossa ajuda para experimentar situações em que percebe-se membro de um grupo por outros valores hierarquizados em sua personalidade que não a intolerância ou a falta de respeito” (TOGNETTA et al., 2017, p.1893-1894).

Em outro estudo, Tognetta et al. (2013) relatam os resultados de uma pesquisa realizada em duas escolas públicas do ensino fundamental em uma cidade do interior paulista em 2009 e em 2010. O trabalho aponta que as relações interpessoais entre os atores, fundamentalmente em sala de aula, “formam um determinado ambiente sociomoral e influenciam no modo como os alunos interagem e resolvem conflitos entre pares, bem como, na possível prática de *bullying*” (TOGNETTA et al., 2013, p.108). Novamente ganha relevância o tema das relações interpessoais e das práticas que possam sensibilizar moralmente os jovens, envolvê-los em ações cooperativas, de amizade, empatia e solidariedade.

Já Vinha e Bozza (2017) reiteram a época marcada por incertezas, relações de consumo, liquidez das convivências, beleza, estética, imediatismo, individualismo e de novas formas de violências nos ambientes virtuais. O *ciberstalking*, a trollagem, as *ciberthreats* e o *ciberteasing* são algumas destas violências que coexistem e podem ter efeitos devastadores por causa de seu elemento moral comum: o desrespeito. A preocupação com a administração pedagógica destas questões na escola é ainda maior, já que muitas instituições não estão preparadas para lidarem com as consequências e optam pelo curto caminho do aumento da punição ou da terceirização da resolução dos problemas.

O estudo bibliográfico sobre programas educativos nacionais e internacionais que agem para prevenir a ciber agressão nas escolas mostrou ausência de propostas brasileiras voltadas a combater e a evitar esse problema. As ferramentas adotadas nas escolas são, segundo Vinha e Bozza (2017, p.1935), pouco eficazes e “geralmente intervêm após a ocorrência do problema [...] além disso, a tecnologia não é utilizada em sala de aula como instrumento pedagógico, tampouco como conteúdo de trabalho.” Por este raciocínio, as pesquisadoras voltam à temática do revés moral. Entre as respostas possíveis, defendem que para um bom trabalho nessa área “não bastam ações pontuais ou projetos transversais, muito menos acreditar que a perspectiva legalista é suficiente. Ações educativas desenvolvidas com esse intuito precisam estar pautadas no método ativo, reflexivo, sem abarcar o caráter de transmissão/doutrinação” (VINHA; BOZZA, 2017, p.1936).

No que diz respeito às leis brasileiras Dutra et al. (2020, p.24) lembram da Lei Federal 13.185/2015 que “instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Não obstante, como já previsto, foi necessária a criação de uma nova lei, a Lei n 13.663/2018.” O texto desta última inclui, segundo Dutra et al., dois incisos ao artigo 12 da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Neste caso, a orientação é para “a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e promoção da cultura de paz, entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino” (DUTRA; SILVA; VITALLE, 2020, p.25). Durante a pesquisa que realizaram, as autoras encontraram 19 projetos de leis sobre bullying em tramitação na esfera federal. Nos Estados, foram 28. Na opinião das pesquisadoras (2020, p.28), “a produção de leis é uma forma que o Estado possui de combater o *bullying*. Ao criar normas, o Poder Público poderá produzir maior estabilidade de maneira a reduzir a insegurança jurídica acerca do tema.”

Por outro lado, ressaltam que sozinhas as leis não têm a capacidade de reduzir o problema e defendem as práticas de abordagem interdisciplinar como também eficazes. Por fim, reconhecem os fatores que prejudicam as ações voltadas ao combate ao *bullying* e ao *cyberbullying*: “a ausência dos pais na vida escolar de seus filhos, o desinteresse dos alunos, as burocracias do poder público, a desvalorização e a sobrecarga dos educadores, a estrutura física inadequada dos estabelecimentos de ensino e a não implementação de políticas públicas” (DUTRA; SILVA; VITALLE, 2020, p.29).

Outra pesquisa nesta direção é a de Volcov (2020) que analisa o conjunto de propostas legislativas em tramitação sobre a temática da violência física e psicológica em espaços escolares. Para Volcov (2020, p.112), o *bullying* é também uma questão de saúde pública e “deve ser compreendido de modo sistêmico, visto que ademais dos aspectos de saúde envolvidos [...] engloba sociabilidades, fatores emocionais e ambientais, família, aspectos econômicos [...] e que ocorre em espaços de socialização e não apenas em espaços escolares.” Na pesquisa, a autora não encontrou propostas legislativas ativas no Senado Federal. Já na Câmara dos Deputados foram 28 com a

palavra *bullying*. Com a análise, Volcov (2020, p.121) considera que os parlamentares buscam

alterar a LDB para inclusão de disciplinas, capacitar professores das escolas públicas e privadas, sensibilizar, principalmente, estudantes, pais e comunidade escolar, além da opinião pública; informalizar órgão de denúncia, bem como registrar as ocorrências de bullying no espaço escolar; e, por fim, tipificar o bullying como crime, penalizando e/ou responsabilizando o/a autor (a) da agressão.

Quando menciona as campanhas previstas nas Leis para prevenção e combate às agressões, Volcov (2020, p.124) é incisiva em dizer que há “um canyon” entre a teoria e a prática no Brasil. Um dos principais problemas, na opinião da pesquisadora, é a ausência, por exemplo, de um sistema nacional que reúna as ocorrências dos conselhos tutelares ou de desaparecimentos de crianças e de adolescentes. “Em vista da ausência de informatização que diz respeito à defesa e promoção dos direitos da infância e da adolescência, por que não se propõe em termos legislativos um PL que vise a criação de uma Base Nacional de Informações da Criança e do Adolescente, a exemplo do DATA SUS” (VOLCOV, 2020, p.129).

Todo o trabalho parlamentar é analisado por Volcov como uma tentativa de incluir o termo *bullying* em artigos do ECA e do Código Penal, ou seja, as iniciativas dos projetos de lei voltam-se no sentido de inserir o fenômeno dentro de uma norma jurídica. “Ou seja, como se a falta do vocábulo bullying não fosse contemplada por outros artigos que tratam sobre agressão, violência moral, etc” (VOLCOV, 2020, p.134). A falta de inovação e os riscos de um movimento político ideológico que criminalize a adolescência, em especial os jovens em condição de maior vulnerabilidade social, são, portanto, os pontos de alerta da pesquisa de Volcov.

Nas vozes dos policiais militares, o (ciber) *bullying* é referenciado como algo que “faz com que as crianças briguem” (ENTREVISTA 4, 2020). Apontado, nesse caso, como a pólvora para a explosão de outras violências, o *bullying* é problematizado também como uma questão geracional.

só que a briga hoje é um pouco diferente, porque ele vem de uma comunidade às vezes menos favorecida e **já vive a violência o tempo todo**; então, traz a violência para dentro da escola e a escola é um ambiente de educação, a escola é um ambiente que torna todos os alunos neutros, mas eles trazem essa violência do âmbito de vivência deles e, ali, às vezes uma brincadeira de um coleguinha ou outro não é tolerada como era há 10, 20, 30 anos atrás e, às vezes, acontecem essas brigas com utilização de faca, de arma de fogo; (ENTREVISTA 4, 2020, grifo nosso)

Outro militar referenda a opinião do colega ao afirmar que “acaba acarretando outros problemas” (ENTREVISTA 3, 2020). Para esse agente, “a problemática social escolar está voltada a violência principalmente a partir do bullying; de uma forma ou outra alguém faz alguma coisa, o

coleguinha ali espectador observa aquilo, começa a rir, às vezes, até mesmo sem querer e, de certa forma, essa violência acaba aumentando” (ENTREVISTA 3, 2020). Já essa policial menciona como a questão chama a atenção dos alunos na sala de aula:

no PROERD tem uma aula que a gente fala especificamente sobre o bullying e é a que mais prende a atenção deles; querem relatar quando passaram por isso, quando sofreram, mas **é difícil identificar os autores**; nesse período, dando essa aula, foram poucos que se manifestaram, "olha eu já fui autor de bullying", mas que foram **as vítimas a maioria, a turma inteira**. (ENTREVISTA 2, 2020, grifo nosso)

As declarações dos policiais reproduzem em parte as preocupações dos pesquisadores. Dados científicos, como os citados por Vinha (2020), enriquecem e dimensionam a discussão ainda mais. O Relatório Nacional – Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem – Talis 2018, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostra, por exemplo, que “Cerca de 28% dos diretores das escolas brasileiras dos anos finais do ensino fundamental apontaram a intimidação ou o bullying entre os alunos como uma situação que ocorre semanal ou diariamente. Um percentual alto, comparado com a média América Latina e com a média Talis 2018, de 13%” (INEP, 2019, p.19). Vinha (2020) reforça, portanto, o quanto é capital diferenciar os problemas de convivência. Para ela, dois grupos devem ser bem identificados. O primeiro com as condutas perturbadoras que atrapalham a convivência na sala de aula, mas não são consideradas violentas, como as incivildades, indisciplinas e transgressões. Já as condutas mais agressivas e violentas, como o *bullying*, pertencem a um núcleo mais duro e preocupante. Na busca por soluções, as vias interpessoal, curricular e institucional devem ser pensadas conjuntamente.

São amplas as contribuições teóricas sobre a temática e certamente os recortes da literatura contribuem para que, como menciona Volcov (2020), não venhamos a cometer o erro de deixar um abismo entre a teoria e a prática. Na busca por soluções, a pesquisa na área é fundamental para subsidiar as políticas públicas, principalmente com os registros das subjetividades e com o apontamento de direções capazes de intervir, em especial, no clima escolar.

3.3 – Subjetividades, família, clima escolar e intervenções: a criança e o adolescente como protagonistas de mudanças

O clima escolar é apontado na literatura da área como estratégico para qualquer melhoria ou abalos dos relacionamentos. Abramovay (2021, p.31) define o clima como a “atmosfera de uma escola” e explica que a referência no caso é para a “qualidade dos relacionamentos e dos

conhecimentos que ali são trabalhados, além dos valores, atitudes, sentimentos e sensações partilhados entre docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias”. O estabelecimento de vínculos por meio, especialmente, do diálogo aberto e permanente, é fundamental no processo de conhecimento do outro. Para Abramovay (2021, p.31), “um bom clima escolar permite uma convivência onde haja o conhecimento e o entendimento mútuo na diferença [...]”. Em outra reflexão, Abramovay et al. (2021a p.35) pontuam que “um clima escolar favorável, baseado na solidariedade, diálogo, respeito, valorização de identidades jovens e a convivência num ambiente agradável e receptivo contribui para que os estudantes se sintam motivados a permanecer na escola e para que os episódios de violência sejam reduzidos”.

Sob a perspectiva da observação mais ampla e contextual das violências, Abramovay et al. (2021a, p.38) ressaltam que “as violências sociais que perpassam o contexto da instituição educativa e aquelas que são produzidas pelo próprio sistema, incidem diretamente sobre o clima escolar relacionando a questões presentes no seu cotidiano”. Com a base teórica de Cohen (2002), as pesquisadoras classificam os cinco elementos chave do clima escolar: “as relações sociais, o ensino-aprendizagem, a segurança física e emocional, o entorno das escolas, o sentimento de pertencimento” (ABRAMOVAY; SILVA; FIGUEIREDO, 2021a, p.39). A reunião e aplicabilidade dessas características como formas de valorização do capital social e cultural de toda a comunidade escolar resulta, segundo Abramovay et al. (2021a, p.39), na “compreensão das regras, o sentimento de proteção, a construção de uma educação voltada para os direitos humanos, justiça social, além de promover autonomia de crianças e jovens, capacidade crítica, busca pela emancipação e formação de identidade”.

A infraestrutura é da mesma maneira considerada necessária e vital para o bom clima escolar. Nesse aspecto também, a pesquisa de Abramovay et al. (2021a) mostrou gargalos nas condições físicas das instalações escolares que atrapalham muito as dinâmicas de convivência nesses ambientes.

A falta de cuidado com a escola como pichações, depredações, vandalismos, revela indisciplina e sentimento de não pertencimento ao espaço, o que significa comprometer a qualidade do trabalho coletivo. Pequenos atos passam a ser considerados normais, devido à sua frequência, banalizam-se essas violências não sendo percebidas como tais, o que contribui para atitudes de agressão e de desrespeito ao outro (ABRAMOVAY; SILVA; FIGUEIREDO, 2021a, p.45)

Essa questão sistêmica que envolve o clima escolar é referenciada por Vinha et al. (2021, p.101).

A melhoria do clima se dá por uma gestão aberta às mudanças, a implantação de estratégias sistêmicas que promovam a valorização e o apoio de todos, de um olhar contínuo para os processos de melhoria do ensino, da garantia de uma escola acolhedora, segura e justa, do exercício constante do diálogo e do trabalho coletivo e pelo estímulo à participação estudantil e da comunidade na elaboração das regras e nas decisões da instituição

O depoimento da diretora de uma escola pública periférica de Juiz de Fora, em uma das lives do PROERD, que tivemos a oportunidade de acompanhar durante o período da pandemia da Covid-19, em 2021, reflete na prática as argumentações da teoria exposta até aqui:

Temos muito orgulho de falar que na nossa escola os alunos têm sentimento de pertencimento muito grande. Há seis anos reformamos os banheiros da escola e não temos nenhuma depredação. A arte dos meninos é traduzida nas pinturas que fazem nas paredes da escola. Os alunos praticamente fazem a proteção da escola. Zelam por onde estudam. Sentimos que é uma segunda casa. Eles aproveitam as aulas de arte e traduzem nas paredes da escola os conteúdos aprendidos. Uma das que mais tenho orgulho é a do muro da quadra, onde eles mostram o bairro deles, feliz, não com tiros, tráfico. Mostram com orgulho o bairro onde têm a felicidade de morar. Eu acho muito interessante este projeto, porque temos que cuidar da sementinha. Quando a gente tá ali cuidando, semeando, não tem como não florescer.

Apesar dos exemplos de boas práticas, as dificuldades e os desafios persistem em um cenário no qual “a cultura escolar não tem se mostrado receptiva à linguagem e às várias formas de expressão juvenil e não colabora para aumentar o respeito às diferenças e o sentido de alteridade” (ABRAMOVAY, 2021, p.38). Os padrões hierárquicos dos relacionamentos, muitas vezes coercitivos, contribuem para reduzir a sensibilidade daquilo que “chega das ruas, das famílias, das formas de ser e querer dos jovens em suas múltiplas vivências, abstém-se também de promover e elaborar reflexões críticas sobre o autoritarismo da cultura dominante e de investimentos na compreensão crítica das culturas que chegam da rua, da família e das fratrias juvenis” (ABRAMOVAY, 2021, p.38).

Compreender as demandas do clima escolar passa, portanto, pelo entendimento de que o debate sobre a violência escolar envolve os diagnósticos, a compreensão do papel social da escola, a observação das minúcias das subjetividades nos relacionamentos e também as propostas de melhor convivência entre os sujeitos envolvidos. Vinha et al. (2018, p.3) frisam que “é preciso oferecer oportunidades para que nossos alunos aprendam a resolver seus conflitos de forma mais assertiva, dialógica e cooperativa.” Sob esta perspectiva, é necessário pensar que se a escola é um espaço privilegiado de convivência e de interações diversas, nela também “encontramos o grande desafio de desenvolver e preservar o convívio democrático, justo e respeitoso que visa a neutralizar as discriminações e preconceitos, valorizando sua riqueza da pluralidade” (VINHA; NUNES,

TOGNETTA, 2018, p.3).

O exemplo do programa “A Convivência Ética na Escola”, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral da Unicamp e Unesp, reforça como os valores morais e a convivência são vistos como objetos de conhecimento estratégicos nas escolas. “No caso deste programa, focado no desenvolvimento da convivência ética, o avanço no conhecimento se dá, por exemplo, numa maior compreensão sobre temas como valores, princípios e virtudes e em posicionamentos coletivos nos quais cada escola elege os valores prioritários que pautam as ações e decisões daquela comunidade” (VINHA; NUNES, TOGNETTA, 2018, p.6). As pesquisadoras evidenciam, ainda, que “o mesmo processo de ciclos de construção coletiva é realizado para que a comunidade escolar construa, de forma bastante consciente e informada, um processo de elaboração do plano de convivência” (VINHA; NUNES, TOGNETTA, 2018, p.6).

De forma geral, o que o projeto prioriza é a construção coletiva da organização da convivência, com espaços de participação bem definidos e com iniciativas de intervenção, como as mediações ou círculos restaurativos. Estas propostas convergem com a ideia da autonomia moral na escola como forma de intervenção em conflitos interpessoais. Em outro artigo, Vinha e Tognetta (2008, p.11239) destacam como é “imprescindível a existência de regras que visam garantir a harmonia do convívio social” e lembram que estas só existem “em função da convivência humana e da necessidade de regulá-la”. Este conceito de autonomia é da mesma maneira indispensável, pois em primeiro lugar não deve ser confundido com individualismo ou liberdade para fazer as coisas de qualquer forma. Para Vinha e Tognetta (2008, p.11240), “na autonomia é preciso coordenar os diferentes fatores relevantes para decidir agir da melhor maneira para todos os envolvidos, levando em consideração ao tomar decisões o princípio da equidade, ou seja, os direitos, os sentimentos, as perspectivas de si e as dos outros.”

No cenário de pandemia da COVID-19, é relevante também entender os arranjos familiares na vida privada que impactam nas relações e nos comportamentos. Abramovay (2021, p.10) chama a atenção para a importância do conhecimento sobre os caminhos capazes de oferecerem a “direção de um projeto de convivência que, efetivamente, provoque transformações, por seu potencial estratégico para tecer relações com a comunidade e, especialmente, com a família”. Nessa perspectiva, é preciso lembrar que, com o contexto pandêmico, “o fechamento de escolas públicas e privadas obrigou gestores, professores e famílias a improvisarem um modelo de educação para o qual o Brasil não estava preparado” (ABRAMOVAY et al., 2020-2021, p.188). Além de todas as dificuldades econômicas ampliadas com o isolamento social, a educação sofreu impactos que, de maneira semelhante, alteraram as estruturas dos relacionamentos. Como frisam Abramovay et al. (2020-2021, p.188), no processo de ensino-aprendizagem pautado pela educação a distância, “as

características em comum giram em torno da dificuldade de aprender sem a presença física do professor e da falta de concentração (aparelhos ligados, presença de membros da família e dispersão nas redes sociais, entre outros inconvenientes)”.

Há uma demarcação de diferenças entre as escolas públicas e privadas que merece zelo na análise. Conforme constatam Abramovay et al. (2020-2021, p.189), os estudantes de estabelecimentos públicos têm contato mínimo com seus professores, quando utilizam apenas a plataforma do Google Classroom para depositarem materiais. Crianças, adolescentes e jovens em geral nessa categoria têm, ainda, “uma sobrecarga com o trabalho doméstico, dispõem de menos espaço para estudar, mais responsabilidades, por cuidarem de algum membro da família (crianças, idosos), e menor possibilidade de acompanhamento por parte de pais ou responsáveis nos seus estudos, além de falta de estímulo para as atividades escolares”.

Esses obstáculos nos sugerem o quanto é primordial prestarmos atenção “a dimensão subjetiva dos atores do processo pedagógico” (TEDESCO, 2004, p.567, tradução nossa) . Esse pesquisador argumenta que a valorização desse aspecto “permite recuperar boa parte do debate contemporâneo sobre o que se tem chamado de *novas desigualdades* [...] agora a desigualdade resulta muito mais difícil de aceitar, porque põe em crise a representação que cada um tem de si mesmo” (TEDESCO, 2004, p.567, tradução nossa). Sendo assim, o sofrimento torna-se maior, pondera o autor, porque estamos diante de um fenômeno mais pessoal do que sócio-econômico e estrutural. “Paradoxalmente, este maior sofrimento subjetivo está acompanhado de uma legitimidade muito mais forte da desigualdade no plano público e social. Na medida que privatizar as responsabilidades da desigualdade social, se tornam mais opacas as responsabilidades públicas” (TEDESCO, 2004, p.567, tradução nossa).

O que Tedesco (2004, p.568, tradução nossa) nos convida a pensar é que as ditas políticas de subjetividade devem ser desvendadas e priorizadas nos espaços escolares. Seria, então, “uma tentativa de identificar aqueles aspectos que surgem no trajeto das pessoas ou de grupos que buscam superar os determinismos sociais e culturais e que têm vinculação direta com o trabalho pedagógico.” Tal política envolve, portanto, três características fundamentais, segundo Tedesco (2004, p.568, tradução nossa): “capacidade para formular projetos; capacidade para elaborar uma narrativa acerca da situação; confiança por parte de adultos significativos na capacidade do sujeito para superar a situação adversa.”

Buscar o saber dessas subjetividades transversais envolve, como argumenta Barbosa (2007, p.1062), o conhecimento das “estruturas familiares e suas culturas que estão sendo cotidianamente vividas e praticadas pelas crianças, como também repensar a legitimidade dos conhecimentos escolares e dos modos convencionais de socialização da escola[...]”. Barbosa (2007, p.1065)

defende, assim, a necessidade de “observar os seres humanos como sujeitos plurais, sendo permanentemente construídos e atualizados, vivendo um processo unívoco, mas extremamente diferenciado de influências e de interpretações destas influências [...]”. Ao entender a escola como espaço de confronto e de entretenimento de culturas pessoais, Barbosa (2007, p.1074-1075) afirma que “é impossível manter-se passivo frente às situações de pobreza, violência real ou simbólica, dor e alegria presentes na vida dos alunos com os quais os professores têm um contato tão pessoal [...] os processos educativos envolvem a instrução, a transmissão da cultura escolar, mas vão muito além disso.”

Esta crítica à passividade é ainda melhor entendida pelo trabalho de Abramovay et al. (2016, p.53-54) que constataram um extenso e rico vocabulário capaz de mapear algumas das subjetividades envolvidas nas dinâmicas interacionais com a comunidade escolar. Problemas de infraestrutura e de estado dos equipamentos, de gestão escolar, cultura do medo, falta de diálogo e sentido de desproteção fazem parte deste “dicionário” das vivências dos estudantes. “A violência em muitos relatos aparece explicitamente nomeada como raiz de desconfortos: *violência incomoda muito a gente que quer estudar e sofre com tudo isso, por esse motivo muitos alunos param de estudar, porque escola é para estudar, não para me sentir em uma delegacia*” (ABRAMOVAY et al., 2016, p.54).

Só por esta breve amostra, já é possível pensar que há uma ampla e complexa condição social ao redor de toda a conjuntura. Carrano (2020) acrescenta como a desregulamentação ou desmantelamento do Estado contribui para agravar as desigualdades e para, ao mesmo tempo, favorecer regimes autoritários e a extrema direita, sempre conflitante com as diferenças de uma sociedade democrática. Frente também ao conceito de “Negacionismo climático” imposto pelas elites extremistas, Carrano (2011, p.8) destaca que “há riscos e incertezas provocadas por um processo de globalização marcado pela desigualdade de oportunidades e pela fragilização dos vínculos institucionais.”

Com a extensão vertiginosa dessas desigualdades, não são todos que têm a oportunidade de viver uma transição regular e de preparação para as responsabilidades da vida adulta. É aí que a noção de “suporte” é introduzida como um alicerce para a redução dos desequilíbrios. Estes suportes, conforme argumenta o professor Carrano (2011, p.14), “tornaram-se mais tênues, com fortes disjunções entre as redes institucionais.”

Quando mencionamos a complexidade das condições sociais que envolvem as violências, bem como as demandas de crianças, adolescentes e juventudes, nos aproximamos também do conceito de “sociologia da individuação” que procura, segundo Carrano (2011, p.16), mostrar que “as pessoas não são simplesmente moldadas por condições estruturais.” É preciso, assim, levar em

conta as dinâmicas de interação e de adaptação por meio das quais conferimos sentidos às condições que determinam nossas vidas. Neste caso, o desafio é “estabelecer relações entre processos coletivos e histórias singulares” (CARRANO, 2011, p.17).

Neste desafio, a escola precisa se reinventar como instituição que seja capaz de reconhecer os estudantes para além da figura de alunos e alunas. Carrano (2017, p.398) pontua que “os múltiplos tempos e espaços de constituição das subjetividades juvenis transcendem em muito o espaço-tempo escola.” As redes sociais digitais trazem novos parâmetros a este contexto. Na pesquisa que realizou, Carrano (2017, p.414) constatou que “parece existir o temor de que a aproximação da escola às redes sociais possa significar a perda de seu caráter lúdico e, conseqüentemente, a transferência das formas e conteúdos para o espaço-tempo das redes sociais.”

Como então a escola pode definir os seus papéis diante das redes sociais digitais sem ser uma “ameaça”? O jornalista Paulo Lima (2020) traz uma pista a partir do conceito de educomunicação fundamentado no pensamento de Paulo Freire. É muito interessante a ideia de uma pedagogia da curiosidade epistemológica, que gera novos conhecimentos, produções independentes. Sitarmos a participação como um direito, como uma oportunidade de desenvolvimento dos estudantes em todas as suas integralidades, como uma estratégia de empoderamento. Ou seja, uma educação cidadã que ajude a ler a comunicação que existe sobre o mundo e a produzi-la com um senso crítico. E as redes sociais na internet poderiam sim ser usadas de maneira lúdica e pedagógica numa linguagem que dialogue com a diversidade (LIMA, 2020).

Vale a observação, ainda, de que há aí uma ligação direta com a apropriação do que Carrano (2011, p.19) chama de “processos mais amplos de socialização”. Essa tarefa inclui, principalmente nas escolas, a busca por compreender “os tempos e espaços não escolares dos sujeitos jovens” que carregam referências de sociabilidade e interações vividas em outros espaços que podem não ser convergentes com as da instituição escolar. A crise de legitimação das relações com as normas institucionais nos provoca à reflexão de como fazer com que esses atores se “constituam como sujeitos éticos e autônomos em seus múltiplos territórios existenciais” (CARRANO, 2011, p.20).

Uma das respostas pode estar no incentivo aos processos de mediação, inclusive com o auxílio das redes sociais na internet. Pensar “um cotidiano escolar transformado em comunidade de aprendizagem pode ser um caminho para a superação de tradicionais hierarquias de práticas e saberes, ainda não presentes nas instituições escolares” (CARRANO, 2017, p.415). A mediação e a participação, como sugere o jornalista Paulo Lima (2020), são estratégias de empoderamento fundamentais para expandir as possibilidades de expressão e de desenvolvimento do espírito crítico das juventudes. Como nos ensinou Paulo Freire, mencionado por Paulo Lima (2020), nada melhor do que uma pedagogia da curiosidade epistemológica, com potencial de gerar novos conhecimentos

e produções independentes que visem relações mais justas e transformações sistêmicas. Sendo assim, é preciso reconhecer os sujeitos “como produtores de sentidos, condição necessária para enfrentar o universo dos implícitos, a partir do qual se configura o arbítrio cultural e relacional que alimenta a violência escolar nas suas mais diversas e múltiplas expressões” (TRINDADE, 2003, p.61).

Esse reconhecimento é ainda mais urgente no cenário pós-vacinação na pandemia da COVID-19, que permitiu a volta presencial às aulas. Registros feitos pelo país mostram distúrbios emocionais, cognitivos e de expectativas frustradas de alunos e da comunidade escolar como um todo. Segundo reportagem da Carta Capital, “dados da Secretaria da Educação de São Paulo revelam aumento de 48,5% dos casos de agressões físicas nos dois primeiros meses de aula este ano, em comparação à 2019, ano em que as aulas presenciais aconteciam normalmente”². Nessa mesma matéria, a professora Miriam Abramovay sublinha que “ao longo da pandemia, se criou uma expectativa de que a escola voltasse em outro modelo, mais acolhedora, repensando a sua forma de ser, ensinar. Só que elas não só não mudaram como se apresentam completamente aflitas com o fato de crianças, adolescentes e jovens terem perdido esses anos de escolaridade”.

Em Nova York, nos Estados Unidos, Hammond e Cook-Harvey (2018, p.11, tradução nossa) sublinham que o clima escolar “afeta muito a capacidade dos alunos de aprender habilidades sociais, emocionais e acadêmicas. O clima dá o tom de uma escola e pode ser visto no ambiente físico, vivenciado durante o processo de aprendizagem e sentido na forma como as pessoas e as escolas interagem umas com as outras”. Para as pesquisadoras americanas, a sensação de segurança física e psicológica é imprescindível para os estudantes, porque entre crianças e adolescentes o medo e a ansiedade prejudicam a capacidade cognitiva e causam dificuldades na aprendizagem. “Os alunos aprendem melhor quando podem conectar o que acontece na escola com seus contextos e experiências culturais, quando seus professores respondem aos seus pontos fortes e necessidades, e quando seu ambiente é 'identidade segura', reforçando seu valor e pertencimento” (HAMMOND; COOK-HARVEY, 2018, p.15, tradução nossa). Com base nos estudos do *National School Climate Center*, as autoras reproduzem as 13 dimensões que cobrem os todos os aspectos de um ambiente escolar positivo, como mostra o quadro 1:

²Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/educacao/retomada-as-aulas-presenciais-acirra-a-violencia-nas-escolas-o-que-fazer-para-supera-la/?utm_campaign=newsletter_carta_educacao_-_12052022&utm_medium=email&utm_source=RD+Station. Acesso em: 18/05/2022.

Quadro 1: 13 dimensões do clima escolar segundo o *National School Climate Center*

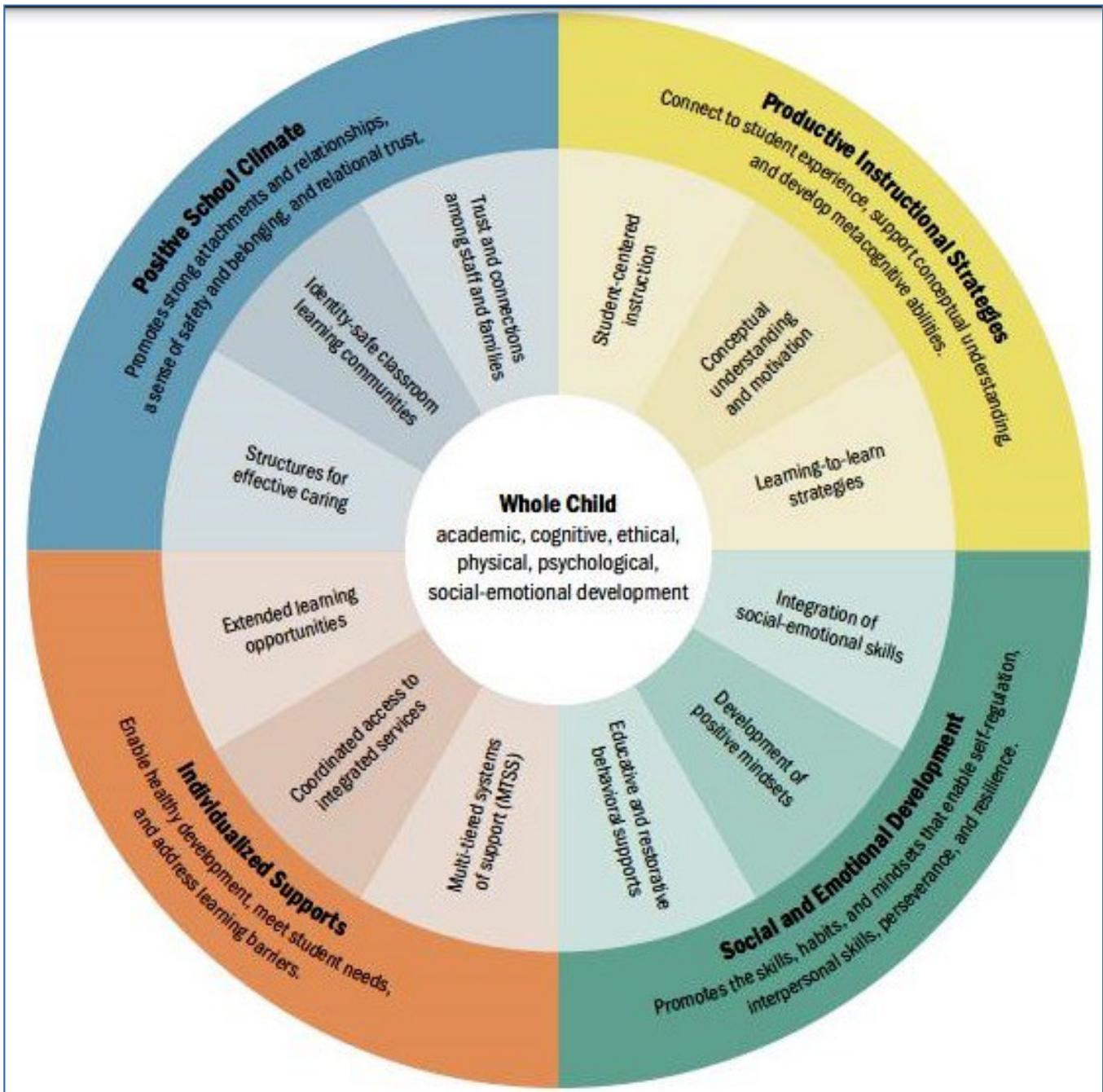
Dimensões	Indicadores majoritários
SEGURANÇA	
1 – Regras e Normas	Regras claramente comunicadas sobre violência física; regras claras sobre abuso verbal, assédio e provocações; aplicação e normas claras e consistentes para a intervenção de adultos.
2 – Sentimento de Segurança Física	Estudantes e adultos se sentem seguros contra danos físicos na escola.
3 – Sentimento de Segurança Sócio Emocional	Estudantes e adultos se sentem seguros contra abuso verbal, provocações e exclusão.
ENSINO E APRENDIZAGEM	
4 – Suporte para Aprendizagem	Uso de práticas pedagógicas de apoio, como: incentivo e feedback construtivo; diversas oportunidades para demonstrar conhecimento e habilidades; apoio para situações de riscos e pensamento independente; ambiente propício ao diálogo e questionamento; desafios acadêmicos; e atenção individual.
5 – Aprendizagem Social e Civil	apoio para o desenvolvimento de conhecimentos sociais e cívicos, habilidades, e disposições, incluindo: escuta eficaz, resolução de conflitos, autorreflexão e regulação emocional, empatia, responsabilidade e tomada de decisão ética.
RELAÇÕES INTERPESSOAIS	
6 – Respeito à Diversidade	Respeito mútuo pelas diferenças individuais (por exemplo, gênero, raça, cultura, etc.) em todos os níveis da escola - aluno-aluno, aluno-adulto e adulto-adulto — e normas gerais de tolerância.
7 – Suporte Social – Adultos	Padrões de apoio e ajuda para os relacionamentos dos adultos com os alunos, incluindo altas expectativas para o sucesso dos alunos, vontade de ouvir os alunos e conhecê-los como indivíduos, e preocupação pessoal com os problemas dos alunos.
8 – Suporte Social – Alunos	Padrões de apoio para as relações dos estudantes com seus pares, incluindo: amizades para socialização, para problemas, para ajuda acadêmica, e para novos alunos.
AMBIENTE INSTITUCIONAL	
9 – Conexão Escolar/Engajamento	Identificação positiva com a escola e as normas para a ampla participação de estudantes, corpo escolar e familiares na vida da escola.

10 – Ambiente Físico	Limpeza, ordem, e disponibilidade de facilidades e recursos adequados e materiais.
MÍDIA SOCIAL	
11 – Mídia Social	Sentir que os alunos se sentem seguros contra danos físicos, abuso verbal, provocações, fofocas e exclusão quando estão online ou em dispositivos eletrônicos (por exemplo, Facebook, Twitter e outras plataformas de mídia social; por e-mail, mensagem de texto, postagem de foto/vídeo, etc.).
ADMINISTRAÇÃO	
12 – Liderança	Administração que cria e comunica uma visão clara e é acessível para apoiar o corpo escolar e incentivar o seu desenvolvimento.
13 – Relações Profissionais	Atitudes positivas e relações entre o corpo escolar que apoiem efetivamente o trabalho e o aprendizado em conjunto.

Fonte: (HAMMOND; COOK-HARVEY, 2018, p.12, tradução nossa)

O quadro apresentado pelas pesquisadoras que ressalta as estratégias para o desenvolvimento de um ambiente escolar produtivo é fundamentado em quatro domínios específicos: construção de um ambiente positivo na sala de aula e na escola como um todo; modelar o comportamento positivo dos estudantes através de aprendizados emocionais e sociais; desenvolvimento de estratégias instrutivas produtivas que suportam motivação, competência e auto-aprendizado direcionado; criação de suportes individualizados que atendam às necessidades dos alunos, incluindo os efeitos de traumas e adversidades. A figura 1 mostra a composição de fatores relacionados às dinâmicas relacionais produtivas e positivas da educação infantil integral:

Figura 1: Quadro de Trabalho para a Educação Infantil Integral



Fonte: (HAMMOND; COOK-HARVEY, 2018, p.14)

A participação da família é outro ponto de relevo no trabalho de Hammond e Cook-Harvey (2018, p.18, tradução nossa): “as escolas que conseguem envolver famílias de diversas origens adotam uma filosofia de parceria em que o poder e a responsabilidade são compartilhados. É importante reconhecer que nas comunidades em que a confiança foi violada, ela deve ser reconstruída por meio de um processo proativo e autêntico”. Essa iniciativa envolve a “escuta extensiva, a construção de relacionamentos e demonstrações de que os educadores são confiáveis”

(HAMMOND; COOK-HARVEY, 2018, p.18, tradução nossa) .

Em realidades tão desiguais, como as brasileiras, soaria muito bem a ideia de “programas de apoio integrado ao estudante”, por meio dos quais, segundo Hammond e Cook-Harvey (2018, p.34, tradução nossa) se é possível abordar os contextos de crianças de famílias em situação de vulnerabilidade social com preocupações associadas de habitação, saúde e segurança que as acompanham. Nesse sentido, os reflexos do aprendizado são sentidos na escola, e daí a necessidade de que suas demandas “não acadêmicas também sejam atendidas. O objetivo é remover barreiras para o sucesso escolar, conectando alunos e famílias a prestadores de serviços na comunidade, ou trazer esses serviços para a escola”.

As políticas públicas para a área precisam, portanto, pelo olhar de Hammond e Cook-Harvey (2018, p.36, tradução nossa) observar quatro elementos chave para potencializar mudanças e experiências nas escolas: primeiro, “avaliar o clima escolar para criar ambientes de aprendizagem positivos que permitam que os alunos sejam bem apoiados em todos os aspectos do seu desenvolvimento”. Em segundo lugar “fornecer abordagens educativas e restaurativas para a disciplina que mantêm os alunos na escola e integrar o aprendizado social, emocional e acadêmico”. A terceira via diz respeito à “criação de sistemas de apoio multicamadas, incluindo serviços de saúde e saúde mental e tempo de aprendizagem prolongado focado nas necessidades dos alunos”. Por último, as autoras propõem “fortalecer a preparação e o desenvolvimento de educadores para implementar esses programas e práticas alicerçadas nos princípios de aprendizagem e desenvolvimento”.

Em outro *paper*, desta vez escrito pelo *National School Climate Concil*, e referenciado pelo *National School Climate Center* (2007), há também o grifo de que o clima escolar positivo favorece a aprendizagem e a motivação dos alunos. O órgão estimula “atividades como serviços comunitários de aprendizagem e conselhos estudantis” que sejam capazes de valorizar “o envolvimento dos alunos” e melhorar “o aprendizado ambiente, proporcionando aos estudantes oportunidades de participar do processo de aprendizagem e construir seus próprios conhecimentos de sistemas sociais e governamentais” (NATIONAL SCHOOL CLIMATE CONCIL, 2007, p.5, tradução nossa). Outra publicação dessa instituição trabalha o encorajamento das comunidades escolares para as mudanças necessárias. Nesse caso, entre os muitos elementos descritos para esse processo, o *National School Climate Center* (2018, p.15, tradução nossa) menciona a importância dos professores para a melhoria do clima na escola.

As relações entre os próprios docentes são vistas como tão essenciais quanto as estabelecidas com a administração. “Os professores são motivados quando têm a liberdade para experimentar na sala de aula e quando são encorajados a colaborar com outros professores”. Quanto

aos estudantes, o relatório pontua que eles se sentem mais seguros na escola quando têm adultos em quem confiam e, assim, também mostram-se mais motivados para ir e permanecerem na escola. As dinâmicas de relações entre professores e estudantes incluem um trabalho ético e espaços de recreação, assim como os alunos respondem bem à energia e ao entusiasmo dos docentes diante de um ambiente de boa qualidade.

As pesquisas sobre a violência escolar no Brasil e em outras regiões do mundo reúnem componentes e ingredientes conceituais e práticos que nos convidam ao campo empírico. No nosso caso, o PROERD é uma das iniciativas que aproxima a polícia da escola com a promessa de oferecer bons resultados na socialização, na formação e no controle de comportamentos e de escolhas de crianças e adolescentes, bem como de familiares e do grupo escolar como um todo.

“Existe um Programa
Que vai lhe ajudar
Existe um amigo
Que vai lhe ensinar,
Que o problema “DROGAS” Merece
atenção!
E para manter-se a salvo
É preciso dizer NÃO!
PROERD é o Programa!
PROERD é a Solução!
Lutando contra as drogas!
Ensinando a dizer NÃO!
Cultivando o amor próprio
Controlando a tensão
Pensando nas consequências
Resistindo à pressão
E Como amar a própria vida
E às DROGAS dizer NÃO
Quem lhe ensina é o amigo
Mas é sua a decisão!
PROERD é o Programa!
PROERD é a Solução!
Lutando contra as drogas!
Ensinando a dizer NÃO!”

Letra e música: 3º Sgt Cláudio
Coutinho dos Santos - PMERJ.
www.proerd.pe.gov.br
www.proerd.pe.gov.br

4 - Polícia, política e controle social na escola

A intervenção policial na escola é considerada política de educação ou de segurança pública? Ou uma interseção entre ambas? D'Aquino (2009) propõe pensarmos que, “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). Já 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.”

Ao nosso crítico olhar de desconfiança, as políticas de intervenção precisam de fato observar as constituições contextuais, mas não podem ser regidas por um modelo pragmático. Os depoimentos de policiais militares que vamos acrescentar nesse capítulo sobre as práticas do PROERD, fundamentalmente no período da pandemia, ajudam a edificar uma narrativa para muito além das questões constitucionalmente policiais. Os trechos das entrevistas mostram, ainda, um esforço de agentes e de uma instituição inseridos em um sistema que pressiona por resultados imediatos, coberto de contradições, conflitos, ambivalências e polarizações das relações de poder. Portanto, deixamos nítido que nossas análises focam no aparelho Estatal e não na individualidade apenas de uma iniciativa ou de um empenho, quase de bravura, muitas das vezes, de um policial em “queda de braço” com o controle também exercido sobre ele.

A atual discussão sobre a militarização das escolas, que avança mediante projeto do Governo do presidente da República Jair Bolsonaro, mostra bem o meândrico, confuso, labiríntico e cruel sistema de desigualdades agravado por gestões autoritárias. O discurso coercitivo de políticas de segurança pública se encontra, então, com a pedagogia escolar e amplia o sentimento, como mostram pesquisadores, de uma política incoerente e socialmente seletiva. Um dia após a sua posse, Bolsonaro assinou o decreto 9465/2019 que alterou a estrutura do Ministério da Educação (MEC) e criou a subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares. A intenção, em 2020, era a de que o MEC investisse R\$ 54 milhões para as unidades atendidas pelo Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares. O projeto-piloto priorizou 19 instituições da região Norte, 12 do Sul, 10 do Centro-Oeste, oito do Nordeste e cinco do Sudeste.³

Em 2021, a previsão situou-se no plano de que ao menos 54 escolas fossem inseridas ao

³Informação retirada da reportagem “Como funcionam as escolas militarizadas que o governo Bolsonaro vai financiar”. Brasil de Fato. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2019/11/21/como-funcionam-as-escolas-militarizadas-que-governo-bolsonaro-vai-financiar>. Acesso em 06-01-2021.

modelo, com a meta de duzentas para 2023.⁴ Vinha et al. (2021, p.86) explicam que essas escolas são diferentes dos já tradicionais colégios militares. Essas são instituições civis públicas ligadas ao Estado ou ao município que, por meio de convênio com as secretarias de segurança ou com a própria Polícia Militar, passam a ser administradas pelas polícias com monitores cívico-militares em seus quadros de ensino. Nesse cenário, “as escolas seriam entregues à administração militar, sob um discurso da necessidade do controle da violência e da indisciplina e formação de bons cidadãos” (VINHA et al., 2021, p.86).

Normalmente em situação privilegiada, com melhor infraestrutura, maior obtenção de recursos financeiros e humanos, essas escolas devem ser observadas com o olhar crítico acerca dos resultados obtidos. Para Vinha et al. (2021, p.89), esses “não podem ser associados diretamente à gestão militar, mas às condições diferenciadas efetivamente oferecidas, que não representam a realidade das demais escolas públicas do país.” Portanto, há também um contexto excludente, que desvela as desigualdades sociais acima de tudo. O cultivo ao patriotismo, a rigidez hierárquica, a disciplina inflexível voltada à subordinação e à obediência são princípios norteadores desse projeto. O estudante é frequentemente avaliado pelo bom desempenho, conduta, disciplina e respeito aos regimentos internos. Segundo Vinha et al. (2021, p.91), há uma imposição de normas que legislam sob vários eixos;

as transgressões são categorizadas em leves, médias, graves e gravíssimas. Essas normas (e infrações) podem ser organizadas em quatro conjuntos: 1) hábitos e costumes; 2) obediência, respeito à hierarquia e comprometimento com as atividades da escola; 3) cerceamento ao direito à opinião, à participação política e à contestação; 4) preservação da boa imagem pública da escola.

Nessa direção, é evidente como o modelo não apenas controla os comportamentos, mas também “padroniza as aparências” (VINHA et al. 2021, p.91), em meio a critérios que deixam margem para interpretações que despertam aspectos das subjetividades dos agentes de autoridade. As responsabilidades e a liderança dos estudantes são impositivas, muitas das vezes através de relações verticalizadas de uns com os outros. “Estes devem fazer com que as ordens e normas sejam cumpridas e delatar os colegas que não as seguem, numa relação de respeito unilateral, contrária à cooperação, empatia, amizade e apoio” (VINHA et. al. 2021, p.94). Temos, assim, a constatação de que no ensino militarizado, a disciplina está interligada à regulação externa, “contribuindo para manter altos níveis de heteronomia, ou seja, a obediência se dá por submissão a autoridades, conformidade a convenções sociais, evitamento de punições ou obtenção de prêmios” (VINHA et al., 2021, p.94).

O alerta de Vinha et al. (2021, p.97) segue o argumento de que “a adoção de um ambiente

⁴Informação retirada da página UNEoficial no Instagram.

militarizado coercitivo traz consigo a violência simbólica que é um tipo de violência sem coação física, causando danos morais e psicológicos”. As questões de formação moral abarcam uma complexidade para além da simples sujeição a normas impostas. Muito mais do que a obediência irrestrita, precisamos pensar em processos cognitivos de reflexão e de crítica, como sugerem Vinha et al. (2021, p.98-99): “formar sujeitos autônomos não significa apenas transmitir esse ou aquele valor e exigir esse ou aquele comportamento, mas contribuir para tornar o indivíduo um sujeito crítico, político, reflexivo”. A necessidade de disciplina na escola é reconhecida por Vinha et al. (2021, p.103), porém no sentido de “autodisciplina que se constrói pelas possibilidades oferecidas aos indivíduos de refletir, discutir, reconstruir e legitimar, de modo coletivo e individual, regras que passem a regular o seu comportamento”.

Para Ribeiro (2020), “Militarizar as escolas públicas vai muito além de colocar um policial em cada instituição de ensino, pois o verdadeiro problema é o projeto político e social que está por detrás, um projeto que nos mata todos os dias e nos censura a cada segundo.”

A questão das desigualdades é ponto central neste debate, como enfatiza Ribeiro (2020)

São justamente os filhos das escolas públicas, os que vivem as mazelas sociais que são agredidos cotidianamente pelas ineficazes forças de "segurança" e que, infelizmente, sentem mais medo da polícia do que qualquer outra coisa. Quando falamos da educação pública é importante entender quem ocupa este espaço: são estudantes, pobres, negros e marginalizados. Assim, militarizar as escolas é implementar o genocídio da juventude negra dentro do único espaço que ainda pode ser seguro: a escola.

Frente a esta questão, Catini (2019, p.33) lembra e alerta que a desigualdade não se dá mais apenas hierarquicamente, entre as classes, mas horizontalmente, por dentro delas, dividindo-nos ainda mais.” Na opinião de Cara (2019, p.27), a militarização das escolas serve à ampliação da mensagem ultraconservadora. “A estratégia é submeter as comunidades escolares e a sociedade a um intenso pânico moral e ideológico, criando uma falsa oposição entre pedagogia e disciplina. Na prática, promovem o autoritarismo que, por definição, coíbe a apropriação da cultura de forma livre e emancipada.”

Ricci (2019) apoia-se na afirmação de que a militarização das escolas segue um roteiro de espetacularização produzido pela mídia jornalística que evidencia e dramatiza a todo instante casos específicos de violência. O pesquisador se pauta em Foucault para utilizar a expressão “disciplinarização da juventude” e lembra as táticas punitivas, entre elas a compensação e a marcação. A primeira impõe reparo à vítima e obrigações ao infrator e a segunda “impinge uma cicatriz, uma mácula simbólica no nome do não ajustado, que humilha e reduz seu status” (RICCI, 2019, p.106). Sob o ponto de vista pedagógico, Ricci (2019, p.109) ressalta que a militarização das

escolas públicas está apoiada em uma antiga concepção educacional do início do século XX, sugerida por Durkheim. O aluno passaria por um processo de “submissão consentida” por meio da qual normas são impostas em uma dinâmica de moralização para melhor convívio e conduta social.

Com base no Portal Desacato, Ricci (2019, p.106-107) cita cinco motivos pelos quais a militarização das escolas pode fracassar: “o despreparo educacional dos policiais que substituem o debate de ideias pela coerção; adoção do regime disciplinar arbitrário; relativização dos conceitos de direito, garantias e liberdades [...]; associação da noção de bom cidadão à obediência [...]; apologia ao regime de dominação rigorosa [...]”. Já Lima et al. (2020, p.7) sublinham que policiais militares, normalmente doutrinados a obedecer e a manter a ordem, vão utilizar as suas prerrogativas na gestão de uma escola, “o que se reflete na metodologia de ensino, nas práticas pedagógicas e no trabalho docente, que condicionam os alunos a comportamentos passivos e subservientes às regras, à hierarquia e à disciplina, contribuindo para uma (des)organização do Mundo da Vida”. A simplificação das realidades sociais e educacionais é um dos agravantes que mais preocupam os autores diante do sistema autoritário e hierárquico que impõe a disciplina pela punição. “Todavia, para além do cerceamento comportamental, está o aprisionamento intelectual de sujeitos que se tornarão passivos diante do capitalismo e das mazelas existentes no sistema não democrático atual. Incapazes de pensar, o agir virá apenas sob ordens expressas” (LIMA et al. 2020, p.8).

A proximidade com as práticas do regime ditatorial brasileiro é da mesma forma criticada por Lima et al. (2020, p.9) que questionam “se a perspectiva existente das disciplinas cívicas não visa apenas homogeneizar valores por meio de elementos sociais, políticos e econômicos”. O caráter que eleva as desigualdades também é ressaltado como outra variante das possíveis distorções do regime. “Esses padrões pré-estabelecidos não são alcançados, o que gera desânimo por parte de alunos que não conseguem premiações, as quais, ao mesmo tempo, elevam alguns e rebaixam outros” (LIMA et al., 2020, p.11). Desta maneira, o sistema configura-se, então, na visão de Lima et al. (2020, p.12), uma medida impositiva “que fere os princípios da dignidade da pessoa humana e da igualdade; instituem comportamentos e posturas; buscam homogeneizar alunos sem respeitar a individualidade, a cultura, o gênero, a religião e a identidade étnico-racial; normatizam e dominam os estudantes para serem subservientes ao regime castrense.”

No dia 5 de maio de 2022, um episódio no qual um policial militar teria ameaçado de agressão um estudante de uma escola pública do Distrito Federal (DF), com modelo de gestão cívico-militar, provocou reação do Ministério Público. O órgão alterou o entendimento sobre a legalidade do projeto no DF e revogou a Nota Técnica nº 1/2019, que norteava a implantação da

iniciativa. De acordo com a reportagem da Carta Capital⁵, no vídeo divulgado, o aluno diz: “Vocês estão vendo o que ‘nóis sofre’ aqui, opressão. Eles tratam a gente não é como aluno, não, é como bandido”.

Em meio às críticas e preocupações aos projetos e práticas visivelmente coercitivas das escolas públicas militarizadas, outras iniciativas que envolvem a polícia na escola dão forma ao cenário ambíguo das políticas públicas de segurança e a crise pela qual passa a educação brasileira, especificamente sob o ponto de vista de investimento do poder público e de autonomia das instituições de ensino para lidar com as questões de violências e de suas possíveis derivações. O Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD), aplicado pela Polícia Militar, em diversas regiões do país, é um exemplo do conflito estabelecido entre a socialização pelo instrumentalismo repressivo da regra, com ênfase na punição, e a educação pelos aspectos normativos com discursos que valorizam a prevenção e uma suposta “autonomia” prática e reflexiva de crianças e adolescentes. Nesse projeto, as relações apresentam-se na aceitação consensual de valores da legalidade dos costumes e das leis e de princípios que regem a “boa” moral e convivência social.

4.1 - O PROERD em Minas Gerais e a reestruturação durante a pandemia da COVID-19

Desde 1993, a Polícia Militar de Minas Gerais fundamenta sua formação e suas ações em diretrizes sustentadas pela filosofia de polícia comunitária.⁶ 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

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

⁵Disponível em: www.cartacapital.com.br/educacao/apos-pm-ameacar-aluno-mp-muda-o-entendimento-sobre-a-legalidade-de-escolas-militarizadas-no-df/. Acesso em 18/05/2022.

⁶Em 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.

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 mais especificamente o 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, grifo nosso)

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”⁷ (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

⁷Ressalta-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.

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.”

Notadamente sobre o PROERD, Melo (2019, p.1) ressalta que, com a expansão dos pressupostos iniciais do Programa, a iniciativa hoje abarca uma “formação humanista, que prepara os jovens para tornarem-se cidadãos responsáveis e capacitados para a condução de uma vida segura e saudável”. Na revisão histórica que faz do PROERD, o policial militar considera a proposta como sendo eficiente e de baixo custo para a PMMG e acentua que crianças e adolescentes são mais vulneráveis à dependência de drogas, pelo fato de ainda serem pouco capacitadas a resistirem aos apelos dos meios de comunicação de massa e às condutas sociais vigentes. Portanto, o PROERD basicamente “consiste num esforço cooperativo da Polícia Militar, Escola e Família, visando preparar crianças e adolescentes para fazerem escolhas seguras e responsáveis na autocondução de suas vidas, a partir de um modelo de tomada de decisão” (MELO, 2019, p.2).

A ideia central é a de que com as aulas ministradas para esse público, os policiais instrutores repassam conhecimentos estratégicos para que os jovens se tornem “bons cidadãos” e estejam preparados para resistirem à oferta de drogas e a outros possíveis chamamentos para condutas entendidas como violentas. O processo é cercado por princípios preventivos, que incluem, ainda, ações direcionadas a toda a comunidade escolar e aos familiares dos estudantes. Ao citar a psicopedagoga Gleisa Antunes, o militar enfatiza que “os objetivos das lições do Proerd são consonantes aos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, definidos pelo Ministério da Educação (MEC)” (MELO, 2019, p.2).

O PROERD tem raízes americanas como conta Melo (2019) e chegou ao Brasil em 1992, por meio da PM do Rio de Janeiro. No final da década de 1970 e início dos anos de 1980, com o crescente índice de problemas relacionados ao uso e tráfico de drogas nos Estados Unidos, o chefe do departamento de polícia de Los Angeles, Daryl F. Gates, e o Superintendente do Distrito Escolar Unificado da mesma localidade, Harry Handler, reuniram-se para buscar soluções. Em 1983, surge o *Drug Abuse Resistance Education* (D.A.R.E.). A percepção inicial foi fundamentada no juízo de os estudantes “perceberiam os policiais como os mais confiáveis para aplicar as lições devido à experiência deles em lidar com as consequências advindas do abuso de drogas” (MELO, 2019, p.3). Com esse propósito, segundo Melo (2019, p.3), os currículos deveriam ser aplicados “por policiais uniformizados, especialmente selecionados e treinados, sendo o programa uma extensão natural das ações de polícia comunitária”.

Com o passar dos anos, o Programa tornou-se cada vez mais popular, sob administração da Organização Não Governamental (ONG) *D.A.R.E. America*, proprietária da marca e dos direitos autorais e intelectuais da iniciativa no mundo. Conforme explica Melo (2019, p.3), “com a expansão

internacional, foi criado o *D.A.R.E. International*, uma divisão destinada a gerir e controlar o desenvolvimento do D.A.R.E. fora dos EUA. Atualmente o programa é ministrado em todos os 50 estados norte-americanos e em mais de 50 países”. No Brasil foi por providência do coronel da PM do Rio de Janeiro, Carlos Magno Nazareth Cerqueira, que estabeleceu-se uma parceria entre a instituição policial e o Consulado americano para a adaptação do D.A.R.E com o nome PROERD. Posteriormente, o Programa foi adotado em São Paulo e depois por todas as polícias militares do país. Melo (2019, p.3) lembra, ainda, que em 2001 o “Conselho Nacional de Comandantes-Gerais das Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares (CNCG) institucionalizou o Proerd como seu projeto de prevenção primária ao uso e abuso de drogas no Brasil”.

Em Minas Gerais, o PROERD começou com a capacitação de cinco policiais em um curso de formação de instrutores ministrado pela PM de São Paulo em outubro de 1997. O protocolo de intenções assinado entre a Prefeitura Municipal de Uberlândia e a PMMG local permitiu a prática experimental do Programa em escolas da rede pública municipal. Com a deliberação do CNCG em 2001, “a PMMG institucionalizou o programa por meio da Diretriz para a Produção de Serviços de Segurança Pública (DPSSP) nº 01/2002-CG, centralizando na Seção de Emprego Operacional do Estado-Maior (EMPM/3) as ações estratégicas do Proerd para o Estado de Minas Gerais” (MELO, 2019, p.4). A partir daí, mentores considerados multiplicadores do Programa foram capacitados, em 2002, com foco na expansão da iniciativa no Estado. Como recorda Melo (2019, p.4), em 2003, “a Instrução nº 3001.7/04-CG criou na estrutura do EMPM/3 o Núcleo de Prevenção Ativa para reger três Adjuntorias específicas: a de Polícia Comunitária, de Direitos Humanos e a de Prevenção ao Uso e Tráfico de Drogas”. Essa última assumiu a responsabilidade pela gestão do movimento de ampliação do PROERD nos municípios mineiros. Dois anos depois, a PMMG foi reconhecida e diplomada como Centro de Treinamento Internacional do Programa. O Quadro 2 nos ajuda a visualizar melhor a ordenações legais sobre prevenção às drogas e policiamento escolar da PMMG:

Quadro 2: Ordenamento Legal de Prevenção às Drogas e Policiamento Escolar PMMG

Tipo	Número	Data	Ementa
Memorando	860.41/2012-DAOp	01/10/2012	Orientações sobre emprego dos Instrutores do PROERD
Instrução	3.03.09/2011-CG	18/03/2011	Regula o emprego operacional da Polícia Militar de Minas Gerais no ambiente escolar
Memorando	30.990.41/10-DAOp	23/06/2010	Regula o conceito de emprego de viaturas PROERD
DPSSP	3.01.03/2010-CG	17/05/2010	Regula a atuação da

			PMMG na prevenção da demanda e da oferta de drogas
DPSSP	3.01.04/2010-CG	17/05/2010	Regula a aplicação do Programa Educacional de Resistência às Drogas pela PMMG

Fonte: (MELO, 2019, p.6)

Atualmente, a Coordenação Estadual do PROERD está a cargo da Diretoria de Apoio Operacional da PMMG, por meio da Seção de Prevenção às Drogas e Proteção Escolar (DAOp 4). Os números apontam que “mais de três milhões e seiscentas mil crianças, adolescentes e pais já foram atendidos e capacitados pelo Proerd em Minas Gerais, desde sua implantação no Estado em 1998” (MELO, 2019, p.4). A iniciativa é realizada na área da Quarta Região da Polícia Militar⁸ 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.

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.⁹ Em 2018, oito policiais militares da cidade estavam atuando nesse serviço. Até o final de 2021, apenas dois permaneciam nesse trabalho, que sofreu modificações diante do contexto da pandemia mundial do Coronavírus. As informações que recebemos da coordenação Estadual do PROERD mostram que, no início da pandemia, em março de 2020, eram ao todo 508 instrutores em Minas Gerais. Em outubro de 2021, esse número já estava abreviado em 418. Fatores, como a própria pandemia e a consequente paralisação e reconfiguração das atividades, aposentadorias e dificuldades motivacionais e operacionais, apareceram no trajeto desse estudo como responsáveis por essa redução.

Com as medidas restritivas impostas pela pandemia do Coronavírus, a PMMG recebeu uma notificação do DARE informando sobre a suspensão das ações das instituições conveniadas até 2022. Com a preocupação de interromper por completo o processo com as crianças e adolescentes durante dois anos, os policiais mineiros apresentaram ao órgão a proposta do “PROERD em Casa”. A ideia envolveu a gravação de videoaulas com dez lições para o quinto e sétimo anos do ensino fundamental. Com uma estrutura de assessoria de comunicação equipada com estúdio e centro de jornalismo, quatro instrutores gravaram os vídeos com duração entre 10 e 20 minutos. A “pegada de

⁸86 municípios mineiros, incluindo Juiz de Fora, 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

⁹Dados fornecidos pela Quarta Região da Polícia Militar em agosto de 2018.

youtube” para os jovens foi também uma adaptação à linguagem desse público, alimentada pela maior presença em casa durante o momento pandêmico. Uma parceria com a Secretaria Estadual de Educação, proporcionou a plataforma “Estude em Casa”¹⁰, onde foram hospedados os vídeos e as apostilas. As produções também ganharam espaço na Rede Minas e no aplicativo Conexão Escola.

No dia 15 de julho de 2020, foi ao ar a primeira gravação. A proposta ofertou um vídeo por semana. Os instrutores se reuniram com a Coordenação Estadual em um seminário online e foram orientados a serem facilitadores do PROERD em Casa. Ao apresentar a proposta para o comando da PMMG, a seção responsável ouviu do comandante: “você não está conhecendo a realidade, estas crianças não têm internet!”.

Em contato com a Secretaria de Educação, os policiais foram informados da estimativa de que 60% das crianças da rede estadual têm algum tipo de acesso à internet, mesmo que de um celular de um parente. Com a planilha de um público de jovens que girava em torno de um milhão, a PMMG calculou que poderia alcançar, então, pelo menos 600 mil. Normalmente, o PROERD atende 150 mil crianças e adolescentes. Essa meta foi vista como uma grande possibilidade de ampliação do Programa no Estado, com o aval do comando que considerou 200 mil já seria um dado muito positivo. E, ao término das 10 aulas para cada série, as estatísticas da corporação mostraram uma abrangência de 193 mil estudantes. Durante essa dinâmica, os instrutores compartilhavam os vídeos também pelo WhatsApp e por grupos de discussão via Google.

Em agosto de 2020, com o fim dessa etapa e as previsões pouco otimistas sobre o retorno das atividades presenciais, a PMMG criou o “PROERD Online”. Por meio de uma parceria com a Universidade Federal de Lavras, a corporação capacitou os policiais do PROERD nas ferramentas Google, gratuitas, para a execução das aulas ao vivo, de acordo com os calendários agendados entre os instrutores e as escolas de cada região. Mas e as realidades sociais dos estudantes que, cada vez mais, se revelavam desiguais na conjuntura pandêmica? Como fazer um PROERD “ao vivo” com jovens de escolas públicas em meio a tamanhas dificuldades tecnológicas e cognitivas impostas por um recolhimento ainda maior da vida, seja no sentido físico ou emocional?

Em uma das entrevistas, a policial reconhece o problema e aponta aspectos favoráveis da iniciativa: “você está corretíssimo do ponto de vista de que a pandemia destacou ainda mais as desigualdades em que vivemos. Mas precisávamos chegar mesmo que de forma diminuta. E sabe qual foi o primeiro reflexo disso? A chama acesa dentro dos corações dos policiais do PROERD” (ENTREVISTA 10, 2021). Mas ainda sim, apenas essa flama é suficiente? A própria atuação dos policiais no “PROERD Online” expôs com maior evidência o quadro de desequilíbrios e contrastes, constituído historicamente por lacunas ou mesmo ausência total de políticas públicas, especialmente

¹⁰estudeemcasa.educacao.mg.gov.br

para os mais vulneráveis socialmente. Para além de polícia, estamos diante de questões políticas.

O depoimento da policial revela alguns exemplos a serem registrados e examinados. “Tivemos vários casos do PROERD Online, um deles foi a descoberta de um abuso sexual gravíssimo. O instrutor foi até a casa da criança e prendeu o padrasto e o mais velho que estavam abusando sexualmente da menina” (ENTREVISTA 10, 2021). Em outra amostra prática, a militar revela uma “ocorrência social” da crise sanitária, agravada também pelo cenário político brasileiro de condução da governabilidade das estratégias de prevenção e combate à disseminação e contaminação do Coronavírus.

Outro caso, o policial estava dando aula e aí uma câmera toda hora fechava e abria e o menino com o semblante triste. Depois chamou a criança no Whatsapp, conversou com a mãe que falou que o marido havia falecido há uma semana de Covid. Então, passou a mão na viatura, foi lá na casa da criança, tirou ela de dentro, colocou na viatura, liga a sirene. Contou esta história, que conseguiu tirar um sorriso do rosto dele. **Olha que registro das emoções desta criança que foi feito. Ela nunca vai esquecer isso. Nunca! Qual órgão do Estado fez isso por ela? De ter esta sensibilidade, de perceber o momento de dor, que você pode ser alívio na dor de alguém, naquele momento.** É um registro de solidariedade em que o menino, no futuro, vai querer devolver isso para alguém, talvez para alguém que esteja passando por uma necessidade, sendo assaltado e vai se sentir no desejo de ajudar; **todo mundo está querendo viver no seu quadrado**, no seu mundo; são valores que vão muito além das dez lições. A própria metodologia da abordagem sócio emocional resgata. Então, ele passa um pouquinho da linha institucional e percebe. Eu mesma, quantos meninos já tive vontade de adotar. (ENTREVISTA 10, 2021, grifo nosso).

Em outra entrevista, o policial menciona o método construtivista de preparo do instrutor para lidar com desigualdades.

Vamos deparar com escolas com aquele quadro que você gasta um giz para escrever uma palavra de tão áspero que é, muito quente, cadeira quente. E vai deparar com escola que o datashow já está dentro da sala, com ar condicionado. Vai deparar dentro da mesma sala com uma criança que tem o tênis mais moderno e confortável e da atualidade e o outro que não tem tênis e vai de chinelo. Hoje o PROERD usa o **método construtivista** para que o policial sirva como um mediador, um facilitador. **E facilitar envolve isso, observar quem está participando muito, quem está pouco, quem está resistindo.** Para você incluir estas pessoas em um ambiente de construção do conhecimento, você precisa favorecer o ambiente, independente se a pessoa está com problema financeiro, do ponto de vista social, dificuldade física, motora, intelectual. **Tem que incluir todos** para possibilitar uma construção coletiva do conhecimento. (ENTREVISTA 8, 2021, grifo nosso)

Em uma das lives que acompanhamos do PROERD em 2021, a policial igualmente menciona a resistência em um sentido mais amplo:

as mazelas da sociedade acabam caindo também sobre a escola. E lá, muitas vezes, é que a criança pede socorro. Às vezes ela está passando dificuldade em casa e na escola encontra alguém que vai fazer a diferença. É o diferencial que o PROERD carrega, além do objetivo macro que é deixar a criança empoderada de ferramentas de recusa. **A intenção nossa é a de que no futuro esta criança seja empoderada de ferramentas de resistência.**

No entanto, somente esses “equipamentos” de recusa são suficientes, quando temos o exemplo concreto de uma escola na qual o policial, durante o “PROERD Online”, constatou que nenhum aluno tinha condições de acesso à tecnologia para entrar ao vivo? Essa realidade apareceu em Juiz de Fora e foi preciso adaptar novamente, enviando o material para a casa dos estudantes.

Em outra instituição de ensino periférica da cidade, o instrutor precisou, igualmente, desconstruir a ideia do “PROERD Online” para atender às crianças e adolescentes. Sem possibilidade de acesso do público em tempo real, a maneira encontrada foi a comunicação assíncrona por meio do WhatsApp. O policial enviava o conteúdo para o grupo criado e os alunos, quando possível, acessavam, refletiam e tiravam dúvidas. Em algumas situações, a oportunidade de interação era apenas “quando pai chegava à noite e **quando chegava**” (ENTREVISTA 6, 2021, grifo nosso). Nessa condição, o consumo dos dados de um plano de internet móvel era menor e tornava um pouco mais viável a participação. O policial tirava a foto da página do livro de atividades e se comunicava através de áudios. Com essa dinâmica, o agente público ministrava a mesma aula três vezes usando recursos diferentes para cobrir as demandas: WhatsApp, online e um resumo da lição do dia enviado ao aluno, com questionário.

Apesar de todas as barreiras, sociais em especial, os discursos apontaram para uma avaliação positiva no município, como relata essa policial:

Com a pandemia tivemos que nos adequar, fazer o PROERD online, que é muito melhor do que se a gente tivesse cruzado os braços. Então, tentamos, nem todas as comunidades conseguiram acessar o PROERD online **por falta de recursos dos próprios alunos, tanto que perdemos o PROERD em Rio Novo, Bicas. Não conseguimos aplicar porque não é a realidade dos alunos terem acesso à internet.** Mas conseguimos em Juiz de Fora, de forma bem sucedida e espero que consigamos em breve retornar ao presencial, porque faz muita diferença este contato (ENTREVISTA 11, 2021, grifo nosso).

Outras vertentes do PROERD nos dão a oportunidade de analisar mais profundamente essa interferência contextual no desenvolvimento do Programa.

4.1.1 – O Conselho Consultivo de Jovens: uma proposta de empoderamento?

O D.A.R.E possui o Conselho Consultivo de Jovens (Youth Advocacy Board – YAB) com

representatividade de pelo menos 50 escolhidos de cada estado americano e de parte da comunidade internacional, incluindo o Brasil. A proposta é formar um grupo protagonista nas tomadas de decisões do Programa, a partir dos olhares expandidos de cada cenário constituído. Como informa Melo (2019, p.5), em 2017 o órgão abriu vaga para um estudante brasileiro integrar o Conselho por dois anos. Diante da posição de destaque de Minas Gerais na condução do PROERD, o estado mineiro foi o primeiro escolhido para fazer essa seleção. “A escolha desses jovens pela PMMG é realizada por meio de um concurso, no qual os candidatos se submetem a uma criteriosa seleção com avaliação psicológica, **teste de fluência oral e escrita na língua inglesa** e entrevista com Facilitadores Proerd.” (MELO, 2019, p.5, grifo nosso).

O jovem Embaixador do PROERD Brasil/EUA participa de reuniões do YAB nos Estados Unidos e contribui com o D.A.R.E América no sentido de apontar as demandas brasileiras relativas ao Programa. De maneira semelhante, atua junto à Coordenação Estadual do PROERD com a visão dos adolescentes sobre as atividades e as possibilidades de melhorias. “Além disso, é tarefa do “Embaixador” desenvolver o protagonismo juvenil em sua comunidade e apoiar a criação de um Conselho Consultivo de Jovens do Proerd próprio do Estado de Minas Gerais” (MELO, 2019, p.5).

O grifo que fizemos acima na explicação da forma como é selecionado o estudante para o Conselho tem o significado de provocar a inquietação acerca das exigências que, por si só, já impossibilitam a maioria das crianças e adolescentes de escolas públicas brasileiras de participar. Por isso também a interrogação no subtítulo referente ao empoderamento dos jovens. Mais uma vez, é importante o destaque de que essa possível seletividade excludente da representação nesse Conselho não parte da polícia (e nem seria justo atribuir somente a um ator ou instituição), mas sobretudo da política, de uma conjuntura histórica social de exclusão também pelas possibilidades de acesso à educação pública de qualidade e por um sistema de pressão capitalista de mercado competitivo que frustra constantemente.

4.1.2 – Treinamentos e Currículos

Os currículos iniciais do D.A.R.E. foram elaborados por policiais e professores do ensino fundamental de Los Angeles com foco na redução do uso de drogas lícitas e ilícitas entre crianças e adolescentes. Com o passar dos anos, pesquisadores e um estudo do Departamento de Justiça Americano, em 1994, mostraram e avaliaram a pouca eficácia do método. Quatro anos mais tarde, com o crescimento das pesquisas cognitivistas, surgem as propostas de modificações voltadas a provocar nos estudantes aprendizados práticos, por meio dos quais “o policial fornece estratégias de comunicação e tomada de decisão, permitindo que as crianças pratiquem essas habilidades através de dramatizações e simulações” (MELO, 2019, p.9).

O “Keepin’ it REAL”, adaptado posteriormente no Brasil com o nome “Caindo na REAL”, nasce assim da perspectiva com o toque das teorias psicológicas pautadas no impulso dos estímulos emocionais e cognitivos dos jovens. Desenvolvidos pelos pesquisadores da Universidade Estadual da Pensilvânia – EUA, Michael L. Hecht e Michelle Miller Day, os novos currículos trazem a reformulação dos conteúdos e das práticas discursivas dos policiais. Com os parâmetros repaginados, os instrutores “falam por apenas cerca de oito minutos durante cada lição, para que os alunos passem mais tempo praticando decisões difíceis em atividades com seus colegas de classe” (MELO, 2019, p.9).

Estudos científicos publicados em 2003 fundamentaram a escolha do “Caindo na Real” como a metodologia mais eficiente para as intenções do projeto. De acordo com Melo (2019, p.9), Hecht e Miller-Day foram exemplos de pesquisadores que aplicaram questionários “sobre o uso pessoal de álcool, tabaco e maconha a 6.000 (seis mil) alunos em diversos momentos ao longo de um período de dois anos.” Além da percepção de que os alunos desenvolviam habilidades para manterem-se longe de substâncias que poderiam lhes fazer mal ou que eram reprovadas pela ordem social legal, “um subgrupo desse estudo, com 1.300 alunos que já usavam drogas, mostrou que o programa reduziu o uso da substância em uma taxa 72% mais elevada do que o grupo controle” (MELO, 2019, p.10). De lá para cá, foram 11 atualizações¹¹.

A “virada na estratégia institucional” com a implementação dos novos mecanismos de trabalho, alterou a missão e a visão do Programa, conforme mostra Melo (2019, p.11, grifo nosso):

Missão: ensinar aos estudantes habilidades para tomada de boas decisões, para ajudá-los a conduzir suas vidas de maneira segura e saudável. **Visão:** construir um mundo no qual os jovens de todos os lugares estejam capacitados para respeitar os outros e para escolherem conduzir suas vidas livre do abuso de drogas, da violência e de outros comportamentos perigosos.

Atualmente, os conteúdos estão interligados aos Parâmetros Curriculares Nacionais e aos Padrões Educacionais Fundamentais da Saúde, Artes da Linguagem e Matemática, nos Estados Unidos. O Quadro 3 evidencia os cinco modelos curriculares desenvolvidos pelo PROERD com a pretensão de abarcar o tripé do Programa, ou seja, polícia, família e escola. Assim, as “vacinas”¹²

¹¹Informação obtida por meio do Podcast “Conscientização de crianças e adolescentes quanto ao uso de drogas” veiculado pelo Canal TVPMMG, no Youtube, no final de 2020, como parte do programa “Redação PM”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SmtgbyMYr7U&list=PLcOO4wyG6JNJSzsXGBZh0Q7iubJMKgPtD&index=21&t=201s> Acesso em 16/01/2022.

¹²Essa expressão foi utilizada por alguns policiais durante a nossa pesquisa de campo, quando ouvimos os discursos dos mesmos sobre a aplicação do PROERD. Nesse depoimento no qual menciona as atualizações do currículo e a constituição do Conselho de jovens que ajudam a elaborar os conteúdos do Programa, a policial frisa que é “um termo que usamos muito hoje 'vacina'. A '**vacina**' DARE precisava de um reforço [...] existe até hoje um Conselho de jovens participantes do DARE, são aproximadamente 50, que fizeram o PROERD no quinto e sétimos anos, **receberam a**

abrangem os ensinos infantil, fundamental e médio, bem como os familiares envolvidos na educação dos jovens. Ressalta-se que, em Juiz de Fora, até o começo de 2022, somando-se as ações dos dois batalhões da PMMG na cidade (2º e 27º BPMs), eram empregados os currículos para a educação infantil, crianças e adolescentes.

Quadro 3 – Currículos PROERD

Currículo	Aplicação
Infantil	Destinado a crianças na faixa etária de 5 a 9 anos de idade cronológica (Pré-escola e 1º ao 4º anos iniciais do Ensino Fundamental), com foco na realização de atividades lúdicas para desenvolvimento das primeiras noções de cidadania, segurança pessoal e de práticas saudáveis;
Para crianças	Destinado a crianças na faixa etária de 10 anos de idade cronológica ou mental, aplicado no 5º ano do Ensino Fundamental, com um mínimo de 10 (dez) encontros (um a cada semana). Desenvolve estratégias e habilidades para a tomada de decisão segura e responsável. Possui lições específicas sobre “Bullying” e “Conversa em Família”, envolvendo os pais no aprendizado do aluno;
Para Adolescentes	Destinado a adolescentes na faixa etária de 12 anos de idade cronológica ou mental, que estejam cursando o 7º ano do Ensino Fundamental, com ênfase na participação ativa dos alunos em debates sobre situações de pressão e risco para definir estratégias que os permitam evitar e afastar-se dessas situações danosas. Currículo aplicado com um mínimo de 10 (dez) encontros (um a cada semana);
Ensino Médio	Destinado a jovens na faixa etária de 15 a 18 anos de idade cronológica ou mental que estejam cursando o Ensino Médio (aplicado preferencialmente no 1º ano), com o objetivo de ampliar e consolidar as maneiras de se utilizar informações sobre drogas e violência para fazer escolhas positivas, com especial

“vacina” (ENTREVISTA 10, 2021, grifo nosso). No Podcast “Conscientização de crianças e adolescentes quanto ao uso de drogas” veiculado pelo Canal TVPMMG, a policial menciona a “vacina principal do PROERD” a partir do “carro-chefe” do Programa, trabalhado no quinto ano do ensino fundamental.

	foco na gerência do controle emocional. Este currículo, já utilizado nos EUA, está em fase de preparação e negociação para que seja implementado no Brasil;
Para Pais	Destinado a pais/responsáveis com um mínimo de 05 (cinco) encontros de duas horas para compartilhamento de informações e desenvolvimento de habilidades que os habilitam a ajudar crianças e adolescentes a fazerem escolhas seguras e responsáveis na autocondução de suas vidas;
Programas Comunitários	currículo educacional em formatação mais flexível. Permite a participação de qualquer adulto (a partir de 18 anos de idade) e tem como foco dotar a comunidade de informações relevantes para a solução de problemas locais, previamente diagnosticados, relacionados à questão das drogas e/ou da violência.

Fonte: reprodução Melo (2019, p.11,12)

Em seu site, o D.A.R.E disponibiliza o relatório anual (2020, tradução nossa) “Desafios e Realizações 2020” e “Finanças 2019”. A redação do documento acrescenta a intenção de expandir o seu conteúdo com os temas da intolerância e do extremismo e formação de novas parcerias para desenvolvimento de lições preventivas de educação que abordem os riscos das mídias sociais digitais para a saúde mental. No quadro que evidencia o quanto apenas o D.A.R.E oferta um “compreensivo, e ainda flexível, programa de educação preventiva com lições e currículos para reunir às necessidades da comunidade”, as “lições de aprimoramento” mencionam conhecimentos sobre “substâncias específicas”, “saúde mental”, “relações interpessoais e segurança” e “habilidades de reforço” (D.A.R.E, 2020, p.7, tradução nossa).

O PROERD apresenta, ainda, três níveis de formação dos policiais militares: os instrutores treinados pelos mentores que são formados pelos facilitadores. Em Minas Gerais, os recursos financeiros partem do orçamento da instituição PMMG e de “investimentos pontuais, captados por sua Coordenação Estadual a cada exercício financeiro” (MELO, 2019, p.13). Sem uma política orçamentária própria, o PROERD reconhece que “a destinação permanente de recursos anuais pelo poder público poderia potencializar uma expansão significativa do programa, de forma a aumentar o atendimento gradativamente, até atingir a totalidade dos municípios e escolas mineiras” (MELO, 2019, p.13).

Parcerias com a iniciativa privada também podem ser incluídas entre os aportes que atualmente sustentam algumas atividades. No dia 13 de janeiro de 2022, uma postagem do Instagram oficial do Programa do 2º BPM, de Juiz de Fora, exibiu as logos de nove estabelecimentos comerciais, de diferentes ramos de atuação, como padaria, pizzaria, tênis, uniformes, colégio privado e meias, e agradece aos “apoiadores da Formatura PROERD” do segundo semestre de 2021. Os Quadros 4 e 6 ilustram os protocolos orçamentário e de abrangência de público por currículo do Programa em Minas Gerais. Já o quadro 5, traz os dados de recursos financeiros que mantém o D.A.R.E nos Estados Unidos. Os números mostram o paradoxo existente na esfera econômica do Programa americano e suas adaptações mundo afora, como no Brasil.

Quadro 4: detalhamento de investimentos financeiros aplicados diretamente no PROERD

Ano	Recurso Federal	Recurso Estadual	Outros recursos	Totais por ano*	Especificação dos investimentos aplicados a cada ano
2018	0,00	605.469,75	0,00	605.469,75	- Recursos da PMMG (128.989,75) para vestimentas e bandeiras, execução parcial de TDCO SEE/MG (476.480,00), para dois cursos e materiais didáticos;
2017	0,00	405.500,00	15.000,00	420.500,00	TAC do MPMG pagos pela Fundação de Ensino e Pesquisa de Uberaba (15 mil), execução parcial de TDCO SEE/MG (405,500,00), para dois cursos e materiais didáticos;
2016	0,00	487.077,53	112.000,00	599.077,53	Recursos da PMMG (+ de 487 mil), emenda parlamentar Dep.Teteuzinho (50 mil), convênios AFAS (42 mil) e Arcelor Mital (20 mil), para dois cursos e materiais didáticos
2015	0,00	150.000,00	360.000,00	510.000,00	- Recursos da SEE (150 mil) alocados em 20/11/2014 e recursos do Convênio nº 84.862/2014-FIEMG (360 mil), ambos para aquisição de materiais didáticos;
2014	0,00	150.000,00	0,00	150.000,00	Recursos da PMMG descentralizado para aquisição de materiais didáticos;
2013	0,00	150.000,00	0,00	150.000,00	Recursos da SEE para aquisição de materiais didáticos;
2012	0,00	0,00	0,00	0,00	Houve utilização de saldo de recursos financeiros anteriores;
2011	0,00	450.000,00	0,00	450.000,00	- Recursos da SEDS (300 mil) para cursos e um seminário, concretizados somente em 2012, e recursos da PMMG (150 mil) para aquisição de materiais didáticos;

2010	0,00	0,00	0,00	0,00	Houve utilização de saldo de recursos financeiros anteriores;
2009	0,00	580.000,00	0,00	580.000,00	Recursos da SEDS para cursos e um seminário;
2008	0,00	975.000,00	0,00	975.000,00	Recursos da SEDS, sendo 675 mil para seminário/cursos e 300 mil para aquisição de materiais didáticos
2007	0,00	0,00	0,00	0,00	Houve utilização de saldo de recursos financeiros anteriores;
2006	0,00	0,00	0,00	0,00	Houve utilização de saldo de recursos financeiros anteriores;
2005	400.000,00	100.000,00	0,00	500.000,00	– Recursos alocados através do Convênio nº 031/05-SENASP/MJ;
2004	400.000,00	100.000,00	0,00	500.000,00	Recursos alocados através do Convênio nº 140/04-SENASP/MJ;
2003	223.652,00	192.213,90	0,00	415.865,90	Recursos alocados através do Convênio nº 043/03-SENASP/MJ.
2002	405.587,13	124.500,00	0,00	530.087,13	Recursos alocados em 2002 através do Convênio nº 53/02-SENASP/MJ. Não há histórico de investimentos específicos nos anos anteriores
					Total de investimentos de 1998 a 2018: R\$ 6.386.000,31
					Total de pessoas atendidas de 1998 a 2018 : 3.601.059
					Custo médio por pessoa atendida: R\$ 1,77

Fonte: Melo (2019, p.13) - *valores em Reais

Sem uma política pública que reconheça o Programa em Minas Gerais como ferramenta capacitada a cooptar recursos regulares dos órgãos federativos competentes, os policiais mineiros apresentam uma estimativa que consideram de baixo custo para a manutenção anual do PROERD. Levando-se em conta o custo médio de R\$ 1,77 por pessoa atendida e a média de quase dois milhões e setecentos mil estudantes matriculados nas escolas públicas do Estado, o investimento necessário para cobrir toda a rede seria na ordem de R\$ 4.766.000,00 (quatro milhões, setecentos e sessenta e seis mil reais). Como argumenta Melo (2019, p.14,15), “o investimento financeiro necessário para aplicar o PROERD em todas as escolas do Estado é relativamente muito baixo, se considerarmos o elevadíssimo custo social causado pelo uso ou abuso dessas substâncias, estimado em mais de cem bilhões de reais por ano”.

A questão financeira é de fato relevante pois estabelece o diálogo entre o que está no papel, pontuado pelas diretrizes legais, e as realidades operacionais dos agentes públicos incumbidos dessa

tarefa. Durante a pesquisa, ouvimos relatos de dificuldades, preocupações e frustrações nesse sentido. A apreensão, por exemplo, com o “pagar para trabalhar”, considerando-se as necessidades de deslocamento dos instrutores entre as escolas, realizado muitas vezes por meios próprios. Esse trajeto envolve em boa parte distâncias que ficam ainda mais “longas” com o atual preço dos combustíveis no país. Quando a corporação disponibiliza uma viatura, os militares do Programa se veem na condição de estarem “sempre nos piores veículos”. A falta de incentivo de determinados comandos e a sensação de “enxugar gelo” frente a uma política mais preocupada com o investimento em repressão também foram fatores mencionados de “desânimo” e de “esvaziamento” da participação dos policiais no projeto.

As precárias condições estruturais e financeiras das escolas públicas ajudam a contextualizar as dificuldades do dia a dia. Oferecer ao instrutor um material de trabalho foi apontado como meta, já que ele chega nas salas de aula com material audiovisual para compartilhar e, muitas vezes, precisa “concorrer” com outras disciplinas da escola para ter acesso a um equipamento de datashow, quando a instituição o tem. Normalmente, nos colégios públicos, conforme relataram os militares, há um laboratório de informática utilizado por todas as matérias. A intenção da coordenação Estadual do Programa é a de entregar um datashow e um notebook para cada policial atuante no PROERD, até o final de 2022.

Por outro lado, Oliveira (2008, p.201) lembra que o D.A.R.E embora seja uma instituição sem fins lucrativos é financiado por organizações com rendimentos bilionários, órgãos estatais e fundações. Oliveira (2008, p.201) acentua, ainda, que essas relações econômicas corroboram com a reflexão de Foucault sobre a presença do capital nos mecanismos de coerção.

O DARE exemplifica muito bem como esses mecanismos surgem nas sociedades contemporâneas. Insurgem-se, indubitavelmente, como uma “tecnologia de poder”, construída por experts. Seus idealizadores e executores não são quaisquer policiais. Aliás, são todos ex-policiais que conhecem muito bem o terreno sobre o qual vão empregar a experiência acumulada em anos nos Departamentos de Polícia dos Estados e do FBI.

O quadro 5 ilustra os rendimentos e despesas do D.A.R.E e deixa mais claro o potencial financeiro da ONG americana.

Quadro 5: D.A.R.E América – Receita e outros suportes*

FONTE	2018	2019
Subsídios e contratos	\$77,750	\$28,900
Contribuições e eventos especiais	\$106,814	\$71,636
Receita Total de Arrecadação de Fundos	\$13,378,432	\$10,719,897
Interesse	\$19,281	\$16,941
Royalties Licenciados	\$1,988,470	\$1,949,267
<i>Receita Total e Outros Suportes</i>	<i>\$15,570,747</i>	<i>\$12,786,641</i>
DESPESAS	2018	2019
Serviços do Programa e de suporte	\$6,596,310	\$7,810,217
Administração	\$913,044	\$723,278
Arrecadação	\$8,055,586	\$5,216,209
Total de Despesas	\$15,564,940	\$13,749,704

Fonte: D.A.R.E (2020, p.15, tradução nossa)

*valores em dólares

O quadro a seguir mapeia os números da implementação do PROERD em Minas Gerais ao longo dos anos, no que diz respeito ao público atendido.

Quadro 6: Atendimento por currículo e por total de pessoas

Ano	Infantil	5º ano	7º ano	Pais	Totais por ano
2018	33.271	142.342	20.241	382	196.236
2017	37.860	128.439	21.267	781	188.347
2016	45.659	125.200	28.408	2.764	202.031
2015	26.223	129.473	37.598	5.309	198.603
2014	72.373	71.032	27.880	1.358	172.643
2013	36.268	150.369	49.365	1.578	237.580
2012	15.702	168.868	45.315	1.538	231.423
2011	15.886	204.338	26.931	2.274	249.429
2010	36.041	203.607	48.453	4.877	292.978
2009	--	186.214	136.667	6.918	329.799
2008	--	225.042	86.952	2.034	314.028
2007	--	180.740	71.682	--	252.422
2006	--	176.122	50.714	--	226.836
2005	--	215.569	--	--	215.569

2004	--	147.569	--	--	147.569
1998 a 2003	--	145.566	--	--	145.566
Total Geral de Pessoas Atendidas 1998 a 2018:	3.601.059				

Fonte: Melo, 2019, p.13

O quadro 6 revela que o PROERD começou em Minas Gerais com as turmas de quinto ano do ensino fundamental. Em 2006, o currículo do sétimo ano foi implementado. Em 2008, o trabalho se expandiu com os pais e, dois anos depois, chegou à educação infantil. Durante a pandemia, o quase 200 mil estudantes atendidos pelo “PROERD em Casa”, segundo as informações da Coordenação Estadual, corroboram com as estatísticas históricas. Quanto ao “PROERD Online”, os números locais que obtivemos pelo acompanhamento das aulas nas três escolas públicas que fomos autorizados, evidenciam uma grande evasão. Como já pontuamos em outro momento, em uma aula do dia 22 de setembro, para alunos de uma das turmas do sétimo ano com 28 matriculados, nenhum estudante compareceu. Nas outras duas aulas dessa mesma classe, apenas três se conectaram por dia. Entre o total de 12 aulas que estivemos presentes como ouvinte, a média ficou entre 3 e 8 alunos. Somente uma escola registrou dez presenças em um único dia.

Em contrapartida, o post da formatura dos jovens, publicado no início de janeiro de 2022, no Instagram Oficial do Programa da unidade policial que acompanhamos mais intensamente, destacou a diplomação de 510 estudantes das sete escolas atendidas, entre elas o Colégio Tiradentes da PMMG. Nas três que pudemos observar, o total foi de 41 alunos presentes. Por essa média que sublinha um baixo índice de participação, teríamos que ter, portanto, outros 469 alunos nas aulas das outras quatro escolas. A experiência que tivemos mostrou um desnível entre o número total e a participação real. Na nossa análise é importante frisar que a atuação do policial não tem relação direta com o desequilíbrio sugerido. Pelo contrário, há um grande esforço do agente para realizar o melhor trabalho. Porém, ele também sofre as consequências de uma estrutura logística, operacional e social desigual que foi ainda mais transparente e impactante na pandemia.

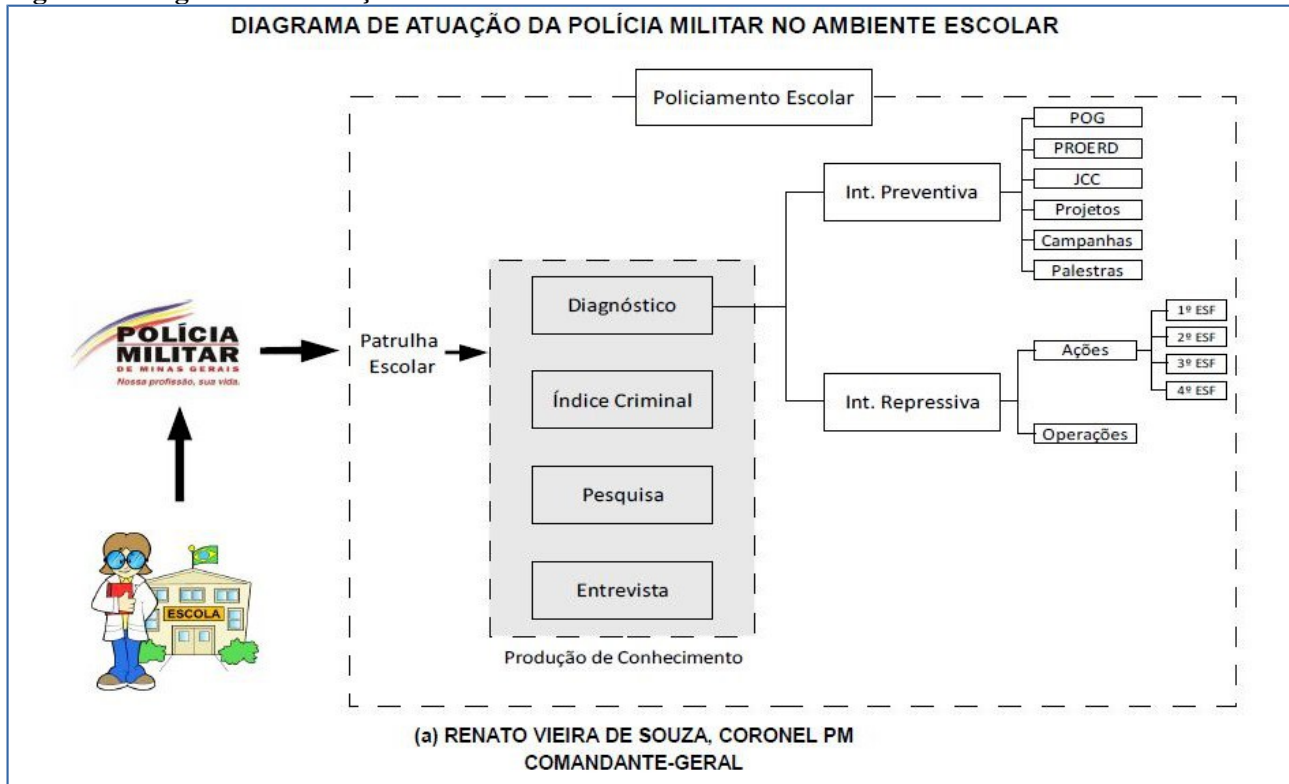
4.1.3 – Avaliação

De uma maneira geral, o trabalho de avaliação do policiamento escolar como um todo é orientado pela Instrução Nº 3.03.09/2011. Primeiramente, há um direcionamento para o processo de verificação do ambiente escolar pelos policiais. O documento traz o que denomina de “ferramentas gerenciais” de avaliação para demarcar as ações. No que se refere à “estatística criminal” a proposta é realizá-la “tendo por base o dia do início do Policiamento Escolar, mediante observação da

incidência criminal do dia-base em relação aos cinco anos anteriores. Atenção especial deve ser dada ao provável aumento de ocorrências em virtude da redução das subnotificações (dark risk)” (PMMG, 2011, p.44). O segundo passo envolve a “Entrevista com os componentes das equipes – a ser realizada pelo chefe do NPA (Núcleo de Prevenção Ativa), até o quinto dia útil de cada mês, com vistas à obtenção de dados que possam suplementar os resultados estatísticos” (PMMG, 2011, p.44).

Na sequência, a estratégia destaca a “Pesquisa de campo - a ser realizada pelo NPA, semestralmente, junto à comunidade escolar, com vistas a verificar a melhoria da sensação de segurança e para a obtenção de dados que possam otimizar os resultados” (PMMG, 2011, p.44). Por fim, o balanço prevê “Relatórios gerenciais de avaliação mensal e anual – a serem confeccionados pelo comandante de equipe, contendo as atividades desenvolvidas, incidência de ocorrências, bem como as medidas de prevenção e repressão criminal adotadas e as necessidades/sugestões para melhoria contínua do policiamento” (PMMG, 2011, p.44). Essas normatizações são complementadas por seis anexos que ilustram o quadro geral de avaliação que a polícia faz da escola e da seleção dos policiais interessados no trabalho. O Anexo “A” traz a “Avaliação diagnóstica para enfrentamento da violência no ambiente escolar” na qual estão inseridos roteiros e questionários para “observação e caracterização da escola” e para entrevistas com diretores (25 perguntas), professores (46 questões), alunos (31 questões) e cantineira e porteiro (11 perguntas) (PMMG, 2011, p.45-61). No anexo “B” aparece o Diagrama de atuação da PMMG no ambiente escolar:

Figura 2: Diagrama de Atuação da PMMG no Ambiente Escolar:



Fonte: PMMG, 2011, p.62.

Dois formulários de triagem são disponibilizados nos anexos “C” e “D”. Um no qual o militar candidato preenche com informações como a sua motivação, experiência profissional na área, percepção da filosofia de policiamento escolar e sua saúde. O outro é destinado à equipe avaliadora com um quadro de pontuação com os quesitos: Capacidade de tomada de decisão; Capacidade de administração de conflitos; Conhecimento do trabalho; Dinamismo; Relacionamento interpessoal; Capacidade de trabalhar em equipe e Habilidade de comunicação. Os dois últimos anexos referem-se à Lei n. 13453/2000, que autoriza a criação do programa ronda escolar no estado de Minas Gerais e ao Estatuto do Conselho de Segurança (Consep) Escolar (PMMG, 2011, p.63-81).

Outro instrumento de avaliação é a Diretriz Nº 3.01.04/2010, reguladora do PROERD. Ainda na fase de formação, o instrutor PROERD é examinado pelos professores militares (mentores ou facilitadores). Segundo o texto do documento, “O processo de avaliação é contínuo, seguindo critérios norteados por padrões internacionais e de fidelidade do Programa DARE” (PMMG, 2010, p.15). A diretriz enfatiza, ainda, em seu item 11.4.15, que a avaliação do policial PROERD deve ser feita anualmente, com premiação para os destaques (PMMG, 2010, p.25). Em seu anexo “D” a diretiva dispõe o Relatório Semestral de Acompanhamento de Produtividade do Instrutor PROERD. Esse espaço oportuniza ao agente descrever a “Síntese das atividades desenvolvidas durante o

semestre”, as “Alterações ocorridas”, as “Principais dificuldades encontradas” e as “Sugestões” (PMMG, 2010, 34). Já o anexo “G” traz o “Relatório Escolar de Avaliação do Instrutor PROERD”, que é preenchido por um professor ou supervisor pedagógico de cada escola atendida. O policial é avaliado por sua “postura ética”, “domínio de classe”, “recursos didáticos” e “habilidades de facilitação” (PMMG, 2010, p.38).

Além dessas medidas institucionais, outras mensurações pontuais de cada unidade complementam os protocolos. Um dos policiais entrevistados na nossa pesquisa nos informou, por exemplo, de uma pesquisa na qual 22 soldados (de uma turma de 28) em formação no 15º Batalhão da PMMG, em Patos de Minas, revelaram terem sido alunos do PROERD. Segundo os dados divulgados no dia 13 de maio de 2022, a maioria formou-se no Programa em escolas nos municípios de responsabilidade da 10 Região da PMMG, mas há casos de agentes que vieram de colégios das regiões de Goiás e Distrito Federal.¹³

4.1.4 – O “Patrulhamento Escolar”

Considerada como serviço essencial, a Patrulha Escolar da Polícia Militar de Minas Gerais orienta a oferta e o desenvolvimento das demais proposições. Esse serviço difere-se do PROERD, pois nesse caso, os agentes atuam nos arredores da escola, normalmente em situações rotineiras de prevenção, como controle do trânsito e inibição de atitudes delituosas ou antissociais de qualquer cidadão, na entrada e na saída dos estudantes. Apesar de atribuições diferentes, há um diálogo entre os militares e os projetos, principalmente com troca de informações sobre o ambiente escolar como um todo. Constatamos essa interação durante a pesquisa, quando tivemos a oportunidade de entrevistar e de acompanhar as participações de policiais da Patrulha Escolar de Juiz de Fora nas lives e no evento realizado no centro de Juiz de Fora, com a organização do PROERD.

A Patrulha Escolar 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 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

¹³Informações retiradas da matéria “Programa de Prevenção às Drogas é aplicado em Minas Gerais”. Disponível em: <https://aquiuai.com.br/noticias/programa-de-prevencao-as-drogas-e-aplicado-em-minas-gerais/>. Acesso em 18/05/2022.

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).

4.1.5 – Jovens Construindo a Cidadania (JCC)

Esse Programa está incluído na Instrução N° 3.03.09/2011 com a proposta de ser “uma organização liderada por jovens que representa a escola, a comunidade e a juventude, atuando com intuito de mudar positivamente o ambiente da escola e da comunidade” (PMMG, 2011, p.32). Em Juiz de Fora, já foi realizado algumas vezes pelos dois batalhões da PMMG, mas atualmente está desativado. O texto do documento da PM deixa claro que o foco central é no protagonismo dos jovens nos colégios e traz uma linguagem que chama a atenção: com a formação dos grupos de alunos, espera-se criar a “**gangue positiva**” para atuar com o “intuito de mudar o ambiente escolar” (PMMG, 2011, p.32, grifo nosso). Assim, aposta-se nas “ações proativas para que escolas e comunidades não tenham crimes, infrações, drogas e violência. O programa fomenta os valores positivos, a cidadania e estimula a auto-segurança no jovem” (PMMG, 2011, p.32). Nessa mesma linha, a associação dos estudantes é considerada uma “força juvenil”, capaz de se posicionar diante dos problemas e apresentar soluções pontuais e objetivas.

Na sequência da Instrução, a PMMG descreve mais alguns “projetos preventivos ou educativos” que acredita terem potencial de realização em conjunto com o JCC, no contexto do chamado “Patrulhamento Escolar”. Essas iniciativas incluem: Guardiões da Escola; Rede de Proteção Escolar; De mãos dadas com a escola; Bom na escola, bom de bola; Grupo Operacional Escolar (GOE); Polícia de Proteção Integral à Criança e ao Adolescente (POPI); Apoio à comunidade escolar; Florestolândia; Transitolândia; Educadores para a paz e tantas outras exitosas práticas de polícia preventiva (PMMG, 2011, p.33). Durante a nossa pesquisa, verificamos que

algumas dessas intervenções foram conjugadas com o PROERD, como a Transitolândia do Segundo Batalhão da PMMG e os esforços discursivos para a implementação da Rede de Proteção Escolar.

4.2 - O PROERD no Brasil como política pública: conflitos entre a lei e a realidade operacional

Considerado o mais amplo currículo de prevenção escolar empregado no Brasil (VALENTE et al., 2021), o PROERD é política pública em São Paulo desde 2019, por meio da Lei 17,171, de 11 de outubro, sancionada pelo Governador João Dória. A normatização partiu do projeto de Lei nº 248, de 2019, do Deputado Rodrigo Gambale – PSL. No texto, o parágrafo primeiro determina que “todas as escolas públicas do ensino fundamental e médio, pertencentes ao Estado, apresentarão para seus alunos, ao menos uma vez no ano letivo, o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – Proerd.”¹⁴. A redação aponta, ainda, que os órgãos públicos competentes devem providenciar os recursos para que a Polícia Militar possa realizar o trabalho. As despesas correntes, segundo o parágrafo quarto, ficam por “conta de dotações orçamentárias consignadas no orçamento vigente, suplementadas se necessário.”

Em um estudo com alunos do quinto e sétimo anos de 30 escolas públicas de São Paulo, Valente et al. (2021) observaram que o PROERD não foi eficaz em atrasar ou reduzir o contato e o consumo de qualquer droga pelos jovens, nove meses depois da aplicação do Programa. Os pesquisadores trabalharam em 2019 com dois grupos para mensurarem os efeitos da iniciativa sobre crianças e adolescentes na redução do uso de drogas: o primeiro, de intervenção, recebeu as dez lições do PROERD, enquanto o de controle não teve contato com os policiais. Com o foco no conteúdo do “Caindo na Real”, mostraram a preocupação primeira de que “programas de prevenção importados de outras culturas podem gerar efeitos ineficazes ou danosos em diferentes países”. Numa comparação entre os manuais do DARE-KiR e o PROERD, perceberam que a única diferença estava na tradução para a língua portuguesa. Para Valente et al. (2021, p.6, tradução nossa), “as descobertas mostram a importância da avaliação de programas de prevenção para determinarmos a sustentabilidade da política pública preventiva e seus potenciais efeitos a longo prazo na sociedade”.

Como primeiro resultado que chama a atenção, observamos que, apesar da Lei, não eram todas as escolas públicas que recebiam o Programa. Essa dissonância entre o que está no papel e o que vemos nas realidades operacionais da instituição Polícia Militar e da sociedade em geral

¹⁴Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2019/lei-17171-11.10.2019.html>. Acesso em 18/01/2022.

exemplifica uma crise estrutural, com raízes políticas e econômicas históricas. Nos colégios nos quais a polícia estava presente, a hipótese mais significativa para os quocientes negativos apoia-se na constatação da ausência ou pouca adaptação cultural dos conteúdos que, muitas das vezes, não levam em conta a realidade educacional dos estudantes. Na análise, Valente et al. (2021, p.7, tradução nossa) verificaram que a maior parte das atividades referiam-se a realidades de jovens americanos. “Adaptação cultural diz respeito ao programa responder às necessidades culturais e contextuais da comunidade, para integrar os principais valores culturais da população-alvo com os elementos centrais do currículo do programa”.

Com o conhecimento de que os alunos frequentemente relatam que a abordagem repressiva ou os discursos que apenas enfatizam as consequências negativas do uso de drogas, “podem estimular o consumo, especialmente entre os que já começaram a usar”, Valente et al. (2021, p.8, tradução nossa) ressaltam a importância dos currículos adaptados para as diversificadas realidades que coexistem em países e grandes centros urbanos”.

Em outro estudo transversal sobre iniciativas de prevenção ao uso de drogas em escolas brasileiras, Sanchez e Pereira (2020, p.3132) assinalam que trabalhos nessa área devem ser fundamentados em evidências científicas “que tenham apresentado resultados positivos em estudo de avaliação de eficácia ou efetividade, economizando, assim, recursos financeiros e humanos investidos em ações de pouco ou nenhum efeito”. Ao ouvirem dirigentes escolares de instituições públicas e privadas de cinco regiões do Brasil, as pesquisadoras verificaram que os programas, em sua maioria, eram aplicados sem regularidade. Quando havia uma sequência, essa era, em média, de um trimestre. A Polícia Militar aparece na amostra “como principal entidade promotora de programas nas escolas, estando presente em mais de 70% das escolas que reportam possuir programas. Isso significa, ainda, que na amostra completa, 35,7% (411/1151) das escolas reportaram aplicar PROERD”.

A seletividade econômica do sistema é demonstrada quando Sanchez e Pereira (2020, p.3137) relatam que “o modelo final demonstra que as escolas privadas possuíam 14% mais probabilidade de apresentar mais princípios de boas práticas em seus programas quando comparadas às escolas públicas”. As restrições financeiras são, portanto, um divisor de águas na implementação e nos resultados dos Programas. O envolvimento de outros atores, para além da polícia, foi registrado como essencial para o sucesso das dinâmicas nessa área. “Programas ofertados por uma equipe da própria escola ou por uma instituição da área de saúde ou pela secretaria de educação aumentaram a chance de apresentarem mais princípios de boas práticas” (SANCHEZ; PEREIRA, 2020, p.3139).

Em uma análise sobre o PROERD em Porto Alegre, Rolim et al. (2020, p.382) alertam que

“a tradição mais presente, a par dos esforços já realizados por pesquisadores que acompanham as políticas públicas na área da segurança, tem sido a de não avaliar os resultados e o impacto dos programas e das políticas em curso”. As dificuldades enfrentadas pelos agentes de segurança no contexto de falhas estruturais e de políticas ambivalentes que os pressionam por resultados imediatos são pontuadas nesse estudo. “O Estado brasileiro lhes exige todo o esforço, ao risco da própria vida, sem estruturar suas ações em políticas de segurança e em programas e procedimentos operacionais com base em evidências que lhes assegurem redução de risco e maior eficiência em suas atividades” (ROLIM et al., 2020, p.382).

Assim como Valente et al. (2021), Rolim et al. (2020, p.383) advertem que a versão americana de origem do Programa tem muitas avaliações coesas que destacam a ineficácia da proposta que, por vezes é até contraprodutiva. “Ou seja, além de não produzir efeitos preventivos, o programa, em certas circunstâncias, termina por estimular o uso de drogas ilegais entre os jovens”. Na pesquisa, Rolim et al. (2020) ouviram 73 adolescentes com idades entre 12 e 15 anos, cursando entre a 5ª e 8ª séries do ensino fundamental. Ao encontrarem evidências de que o PROERD é pouco eficiente quanto aos seus objetivos, os autores mostram como uma série de outras variáveis independentes podem interferir nos processos de tomadas de decisões dos jovens, como morar com a mãe e qualidade do relacionamento com ela.

Em Juiz de Fora, uma pesquisa realizada por Miranda e Godinho (2014) avaliou os impactos do PROERD em alunos de uma escola que passaram pelas lições entre os anos de 2005 e 2007. Apesar das limitações da amostra reconhecidas pelos pesquisadores, os resultados indicaram que o PROERD não atuou diretamente “como um fator de proteção, aumentando a resistência ao uso de drogas entre os jovens que passaram pelo programa e diminuindo a probabilidade de seu envolvimento em criminalidade e violência” (MIRANDA; GODINHO, 2014, p.3). O fato de ter sido aplicado na ocasião ainda o currículo antigo do Programa foi apontado como uma das possíveis justificativas para o reduzido ou nenhum impacto da iniciativa na socialização do público-alvo.

Em outro trabalho, Miranda (2013, p.87) mostrou que o PROERD “cumpru seu objetivo geral, previsto na Diretriz 3.01.04/2010-CG”. Contudo, o pesquisador, policial militar, enfatiza a necessidade de potencializar o Programa com ações conjuntas entre outros projetos da própria instituição militar e de outras instâncias sociais. “Além disso, é preciso aplicar todos os currículos disponíveis, não apenas do 5º ano do ensino fundamental, em locais que realmente demandem este serviço preventivo e não em todas as escolas públicas [...] (MIRANDA, 2013, p.88).

Outros modelos de prevenção nas escolas realizados no Brasil nos ajudam a fortalecer a metodologia comparativa que nos parece ser importante para os avanços das pesquisas. Valente et al. (2018) analisaram o “Unplugged #Tamojunto”, um programa desenvolvido pelo EU-DAP

(Experiência de Prevenção do Uso de Drogas na Europa)¹⁵ que foi adaptado e implementado pelo Ministério da Saúde. Segundo as pesquisadoras, a iniciativa buscar ampliar as habilidades interpessoais e pessoais de adolescentes com técnicas interativas e educação normativa. No “Guia do Professor” do #Tamojunto (2017, p.13) o Ministério da Saúde explica que as adaptações para o cenário brasileiro estão em acordo com os principais componentes da metodologia e foram “embasadas nas experiências locais de implementação, com contribuições de pesquisadores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), responsáveis pela avaliação do processo de complementação do Programa“. Assim, “no segundo semestre de 2013, o #Tamojunto foi implantado nas cidades de Florianópolis (SC), São Paulo e São Bernardo do Campo (SP)” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2017).

O *Unplugged* consiste de 12 lições com aulas de 50 minutos cada ministradas por professores treinados. Os manuais de orientação estão disponíveis em diversas línguas no site eudap.net. Na avaliação que fizeram com jovens entre 12 e 13 anos, em 72 escolas, de seis cidades brasileiras de quatro Estados diferentes. Valente et al. (2018, p.665, tradução nossa) perceberam que o Programa “não atrasou o início do uso de drogas ou reduziu comportamentos de uso porque a escalada nos comportamentos no uso de substâncias foi semelhante ao longo do tempo para ambos os grupos. Da mesma forma que vimos nas avaliações do PROERD, os estudiosos reforçam a necessidade de avaliações pautadas na ciência e adaptações culturais através das paisagens sociogeográficas.

Na apresentação de um protocolo de um estudo controlado sobre a nova adaptação do Programa, Valente et al. (2019) mencionam que a iniciativa se fez imprescindível depois dos resultados negativos encontrados em 2018. O novo paradigma reintroduz elementos centrais do material europeu e aponta para mudanças na identidade visual e no nome: #Tamojunto2.0. Os pesquisadores criaram um modelo de mediação para avaliarem a recepção de estudantes entre 12 e 14 anos de três cidades brasileiras consideradas referência: Fortaleza, Eusébio (Ceará) e São Paulo. Valente et al. (2019, p.8, tradução nossa) informam que a primeira versão do *Unplugged* no Brasil “resultou em 30% de aumento na iniciação ao álcool por estudantes”.

Outra ação, desta vez com a Polícia Civil do Rio de Janeiro como protagonista, foi avaliada por Machado e Pinto (2021). O “Programa Papo de Resposta” atua com o objetivo de prevenir o uso de drogas e o crime em geral através de palestras de policiais civis em escolas. A iniciativa existe desde 2003 com a estratégia de “abaixar as armas e levantar a voz” (MACHADO; PINTO,

¹⁵Segundo o Ministério da Saúde (2017), por meio do Guia do Professor do #Tamojunto, trata-se da “[Experiência de Prevenção do Uso de Drogas na Europa – Projeto financiado pela Comissão Europeia – Programa de Saúde Pública Comunitária, 2002] e proposta pela Coordenação Nacional de Saúde Mental, Álcool e outras Drogas, do Ministério da Saúde do Brasil em parceria com o UNODC/ Brasil (Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime)”.

2021, p.2). O foco do trabalho é com alunos a partir do nono ano da educação fundamental, ensino médio, e públicos jovens de faculdades e ONGs. Uma das percepções mais relevantes dos pesquisadores foi por meio da frase de efeito do Programa: “A escolha é sempre sua!”. Esse discurso se aproxima bastante da diretriz de tomadas de decisões do PROERD e, na visão de Machado e Pinto (2021, p.3), “condensa valores individualistas constituídos em uma ideologia liberal das sociedades modernas e que propagam valores meritocráticos, onde o jovem se torna responsável por seus atos, independente das condições socioeconômicas e históricas que o cercam”.

A ideia de “criar bons cidadãos”, no entanto, é aqui pautada em produções discursivas de caráter intimidatório, como constataram os estudiosos. Chamam atenção nesse caso, frases como “a polícia vai matar! Eu sou policial e não vou perder nunca, e se eu morrer tem mais 11 mil policiais civis”, “eu posso fazer qualquer coisa com qualquer pessoa basta que eu desconfie dela”, “se tem uma tropa de elite na polícia, somos nós do Papo de Resposta”, “meu papo não é moralizador, eu não disse que você não pode fumar. Você pode fumar, só que eu vou te prender” (MACHADO; PINTO, 2021, p.5). Com a mesma estratégia do PROERD de fixar a narrativa de que toda escolha provoca consequências, os policiais adotam um vocabulário seletivo e que procura, de alguma forma, “enquadrar” os jovens em posição de obediência coercitiva. Este seria, então, um clássico exemplo de uma socialização instrumental, imposta pelo medo e por responsabilidades individuais, ou seja, orientação de condutas e docilização dos corpos nas relações de poder.

4.3 - Experiências internacionais do PROERD e outras propostas de polícia na escola

Em uma revisão sistemática de 677 artigos para mensurar a eficácia e adequação curricular do D.A.R.E./ Keepin' it REAL (KiR) nos Estados Unidos, Caputi e McLellan (2017) destacam que a grande maioria dos estudos científicos condenam o Programa como ineficaz. Na constatação dos pesquisadores, “muitos concluíram que o D.A.R.E. se espalhou por causa do marketing boca-a-boca e a popularidade em vez de sua eficácia” (CAPUTI; MCLELLAN, 2017, p.49, tradução nossa). No início dos anos 2000, conforme lembram Caputi e McLellan, o D.A.R.E deu um passo significativo em direção aos padrões científicos de eficácia. Com uma bolsa da *Robert Wood Johnson Foundation*, teve a oportunidade de desenvolver e avaliar o Programa “Take Charge of Your Life (TCYL)”. Um pouco mais tarde, um teste financiado por essa bolsa descobriu que os estudantes que participaram do TCYL haviam aumentado, em boa parte, o contato e o uso de fármacos, com o subsequente consumo de álcool. Foi então que, em 2009, a aposta se concentrou no *Keepin' it REAL (KiR)*.

Caputi e McLellan apontam, ainda, que muitas das avaliações do Programa não podem ser

consideradas independentes, porque, ao longo dos anos, foram, em boa parte, realizadas por coautores da iniciativa. “O fracasso das adaptações anteriores do KiR em escolas motiva o ceticismo sobre a eficácia do Programa KiR D.A.R.E. nas escolas de ensino fundamental” (CAPUTI; MCLELLAN, 2017, p.56, tradução nossa). Com uma abrangência de 75% dos distritos escolares americanos, o KiR D.A.R.E carece de evidências científicas e empíricas que auxiliem à análise aprofundada sobre a sua implementação a nível nacional. Os pesquisadores concluem, assim, que as provas base são fracas, e que “há uma razão substancial para acreditar que o KiR D.A.R.E. talvez não seja adequado para implementação nacional” (CAPUTI; MCLELLAN, 2017, p.56). Os dois autores sugerem, portanto, que um sistema de medida e de avaliação padronizado é fundamental para lidar com variações de eficácia entre diferentes versões e adaptações do mesmo programa. Da mesma forma, essa organização científica ajudaria as escolas a decidirem entre as propostas de prevenção, com variadas métricas de eficácia.

Uma visão complementar e que diz muito para o teor crítico pelo qual nos sustentamos nessa pesquisa vem do artigo escrito por pessoas ligadas diretamente ao Keepin Real. Consequentemente, ilustramos o que Caputi e McLellan (2017) argumentam sobre a confiabilidade das avaliações realizadas de maneira pouco ou nada independentes. Um dos autores é Michael L. Hecht, presidente do *REAL Prevention LLC*, junto com Miller-Day, que também assina o artigo em questão. A *Real Prevention LLC* é “uma empresa que fornece serviços de consultoria, treinamento, suporte e avaliação para organizações interessadas em adotar o kiR ou desenvolver novas intervenções”.¹⁶ Day et al. (2017, p.6, tradução nossa) focalizam que raramente no campo da prevenção um grupo ocupou uma posição tão dominante quanto o D.A.R.E., desde a sua criação no início da década de 1980 até o seu status atual. Segundo os pesquisadores, são quase um milhão de estudantes atendidos nos EUA, bem como em 52 outros países: “o sucesso de seus currículos tem implicações significativas para a saúde pública de nossa nação. Infelizmente, as avaliações científicas dos primeiros programas do D.A.R.E. raramente demonstraram eficácia”. Com um olhar naturalmente positivo sobre o Programa, argumentam que “o currículo é altamente interativo e envolvente (Colby et al., 2013) e estudos randomizados de grupo anteriores demonstraram que reduz o uso de substâncias em até 14 meses após o término da intervenção (Hecht et al.,2006)” (DAY et al., 2017, p.7, tradução nossa).

A partir de 2012, ancorado na teoria de aprendizagem emocional, o D.A.R.E fez mais uma revisão curricular para dar ênfase ao desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais de crianças e adolescentes. Foi introduzido, assim, o *Elementary Keepin' it Real (EkiR)*. Acredita-se,

¹⁶Texto com tradução nossa, de apresentação do professor Michael Hecht, no endereço eletrônico do *Real Prevention*. Disponível em: <https://real-prevention.com/team/michael-hecht/>. Acesso em 20/01/2022.

então, que por meio do trabalho com esse foco, “Por meio do SEL, “crianças e jovens adquirem e aplicam efetivamente o conhecimento, as atitudes e as habilidades necessárias para compreender e gerir emoções, definir e alcançar objetivos positivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos positivos e tomar decisões responsáveis” (DAY et al., 2017, p.7, tradução nossa).

Com a assertiva de que o D.A.R.E é a manifestação do policiamento comunitário, Day et al. (2017, p.10, tradução nossa) relatam que o EkiR é composto de aulas de 45 minutos que mapeiam as cinco principais habilidades: “autoconsciência e gerenciamento; tomada de decisão, compreensão e ajuda aos outros, habilidades de relacionamento e de comunicação, e lidar com responsabilidades”. Com o apontamento para os “resultados promissores” do Programa, Day et al. (2017, p.15-16, tradução nossa) sustentam a premissa de “estatísticas significativas” entre os alunos avaliados, principalmente pelo fato de demonstrarem maior capacidade resistência “à pressão dos pares em algumas medidas”. Os estudantes relataram, ainda, maior confiança em explicar por que recusariam ofertas de cigarros.

Em um estudo avaliativo da adaptação do Programa no México, Marsiglia et al. (2019, p.1, tradução nossa) advertem que “é crítico determinar se a eficácia da intervenção nos EUA é conectada com as necessidades de prevenção em um contexto internacional ou se adaptações culturais são necessárias”. Na opinião desses estudiosos, deve ser expressiva a preocupação com padrões de comunicação de gênero, assim como uma “variedade de fatores culturais e sociais específicos de cada país” (MARSIGLIA et al., p.2, tradução nossa). Entre os modelos de adaptação analisados, pontuam os que dialogam com contextos de minorias, o que pressupõe pensarmos em adequações visíveis e invisíveis de conteúdos. “Estrutura aprofundada requer incorporação de vozes e fazer com que a comunidade entenda as normas culturais centrais do indivíduo, da família e da sociedade” (MARSIGLIA et al., 2019, p.3, tradução nossa).

Entre as críticas de transmissão de conteúdos dos currículos está a dos vídeos que são escritos e filmados nos Estados Unidos, caracterizando experiências, padrões de comunicação e de cultura dos jovens locais. Percebemos durante as aulas dos dois modelos do PROERD durante a pandemia, esse procedimento de reprodução direta do material americano. Em duas interações com turmas diferentes do sétimo ano, o policial reproduziu um vídeo do D.A.R.E.org, no qual adolescentes dos Estados Unidos falam sobre as ajudas que podem e gostariam de dar aos colegas sobre o uso de drogas, no sentido de recusar. O vídeo, de aproximadamente 5 minutos, é pautado na descrição do significado da palavra R E A L para o PROERD. Parte-se da ideia de que “estudantes reais e histórias reais fazem você acreditar que pode efetivamente dizer não”. O instrutor procura trabalhar com técnicas assertivas de recusa, incluindo as não verbais. No contato com os alunos,

frisa que são “ferramentas a serem usadas para ajudá-lo a se comunicar de maneira mais confiante”. Assim, “**reconheça e mantenha:** reconheça o sentimento das outras pessoas, mas mantenha a sua própria decisão. 'parece interessante, mas não, obrigado'. **Repetição:** diga repetidamente 'Não', caso alguém continue oferecendo algo que não queira aceitar” (2021, grifo nosso). Por outro lado, percebemos o esforço de adaptação com o vídeo que tem o jogador de futebol brasileiro, Neymar, como um dos protagonistas. Em outra aula, o agente de segurança exhibe a produção brasileira com a música “Céu Aberto”, de Marcelo Falcão e Hungria, com cenas da periferia, com conflitos armados entre traficantes e famílias acuadas. A proposta foi a de introduzir o assunto “riscos” e “consequências”.

Sobre o estudo mexicano, Marsiglia et al. (2019, p.6, tradução nossa) trazem outra contribuição quando despertam as disparidades de recursos e os desafios a serem enfrentados entre as diferentes culturas, até mesmo em um espaço geográfico menor, como uma sala de aula com diversidade de pessoas e experiências de vida.

Na Europa, Evans e Tseloni (2018) trazem os resultados de um estudo feito, entre 2015 e 2016, com 1496 alunos, de 9 a 11 anos, de 51 escolas no Reino Unido que passaram pelas atividades do D.A.R.E. Os pesquisadores encontraram resultados positivos em quatro das nove variáveis de conteúdo analisadas entre os estudantes: “obter ajuda de outros, melhorar habilidades de comunicação e escuta, conhecimento sobre álcool e drogas e escolhas” (EVANS; TSELONI, 2018, p.2, tradução nossa). De acordo com Evans e Tseloni (2018), a iniciativa é empregada no Reino Unido desde 1994 e a última adaptação curricular foi feita em 2013, com a interlocução do *REAL Prevention LLC*, presidido pelo professor Michael Hecht. O D.A.R.E. do Reino Unido O programa primário é baseado em nove pontos de aprendizagem: melhora das habilidades de comunicação e escuta; como lidar com *bullying* e pressão dos colegas em relação ao uso de substâncias; gerenciar o estresse pessoal; obter ajuda de outras pessoas, incluindo a polícia; avaliar os riscos e consequências do seu comportamento; e fazer escolhas seguras e responsáveis. “Além disso, desenvolver conhecimentos sobre substâncias, legais e ilegais, para alcançar os objetivos acima é um resultado de aprendizagem implícito” (EVANS; TSELONI, 2018, p.4, tradução nossa).

Além do debate em torno da eficácia do Programa sob a tutela do D.A.R.E, há ainda uma extensa discussão, especialmente nos Estados Unidos, sobre outro modelo de policiamento nas escolas. A experiência do School Resource Officers (SRO) vai nos ajudar a compreender mais profundamente algumas questões inerentes ao contexto atual desse complexo tema.

4.4 - Controle, estereótipos e exclusão: disjunções entre discursos policiais e as realidades de vida de crianças e de adolescentes

A experiência americana do School Resource Officers (SRO) é atualmente mais um ponto de referência dos modelos que associam polícia e escola. Weiler e Cray (2011) e Theriot e Cuellar (2016) relatam a inédita expansão dos programas de violência escolar nos Estados Unidos, especialmente com a estratégia denominada School Resource Officers (SRO). Uma tradução básica 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 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 do 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” (WEILER; CRAY, 2011, p.161, tradução nossa). Ou seja, assim como nas discussões da implementação dos currículos do D.A.R.E, as propostas partem do ponto de vista de que os servidores das instituições de ensino não estão totalmente preparados para enfrentarem as dificuldades 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. “Dentro de alguns departamentos de polícia, o trabalho dos SROs é considerado de 'babá' e, como resultado, indesejável” (WEILER; CRAY, 2011, p.162, tradução nossa).

Sendo assim, os estudos que avaliam as experiências entre polícia e escola nos Estados Unidos são também um referencial significativo para a problematização do tema da criminalização do comportamento estudantil, bem como para evidenciar as “relações de força” que ilustram a interligação descrita por Foucault (2005) entre poder, direito e uma verdade definida 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.” Os modelos americanos, seja o D.A.R.E ou os SROs, tidos como base para muitos projetos em outras partes do mundo, revelam, ainda, 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). Da mesma forma, demonstram a sistemática da imposição de regras como pensou Becker (2008) ao entender o desvio a partir da norma e não mais do indivíduo. Ou seja, o desvio aparece como uma questão relacional e é fruto de uma norma que classifica alguém como desviante.

É nessa dinâmica que se estabelece uma linha tênue e definidora de comportamentos, de rótulos, estigmas e até mesmo das chamadas carreiras delinquentes. “Um dos passos cruciais no processo de construir um padrão estável de comportamento desviante é, provavelmente, a experiência de ser apanhado e publicamente rotulado como desviante” (BECKER, 2008, p.42). Portanto, os relatos de pesquisadores sobre algumas iniciativas americanas pautadas principalmente em políticas de tolerância zero vão de encontro à afirmação de Becker (2008, p.43) de que “a detenção por um ato desviante expõe uma pessoa à probabilidade de vir a ser encarada como desviante ou indesejável em outros aspectos.”

Fisher et al. (2020b, p.393, tradução nossa) reforçam a observação de que “as escolas hoje são ainda consideravelmente mais investidas em parcerias focadas no cumprimento da lei e punições excludentes do que foram na geração passada”. Nessa dinâmica, os SROs agem como “embaixadores da polícia” para ensinarem aos jovens mensagens positivas sobre o cumprimento da lei em geral: “que os estudantes devem confiar nos oficiais de polícia, e que os problemas legais são resultado apenas do comportamento criminoso” (FISHER, 2020b, p.393, tradução nossa). A presença desses agentes nos colégios representa um elemento de uma ampla agenda de segurança e de controle, com destaque para as políticas disciplinares de tolerância zero. Fisher et al. (2020b, p.394, tradução nossa) explicam que um modelo particularmente comum de policiamento nas escolas é embasado em uma tríade de papéis dos policiais, encorajada pela *National Association of School Resource Officers* (NASRO): “educador, conselheiro informal e cumprimento da lei”

Com a perspectiva de que o SRO atenda às necessidades particulares de cada escola, a convivência com crianças e adolescentes perpassa por um processo de socialização que envolve experiências diretas e indiretas de aprendizados e de relações simbólicas de percepção da autoridade legal. Diferentemente do que percebemos na distribuição operacional dos instrutores do PROERD, nos Estados Unidos os SROs passam as férias escolares em outros papéis, como os de patrulha nas ruas e prisões rotineiras do trabalho repressivo (FISHER et al., 2020b). Nas entrevistas e grupos de foco que realizaram com SROs e comunidade escolar de dois distritos escolares suburbanos no

sudeste dos Estados Unidos, Fisher et al. (2020b, p.404, tradução nossa) analisaram que os “embaixadores da polícia” trabalham ativamente na socialização de crianças e de adolescentes, “ensinando-as que a polícia é confiável, ressaltando que as interações negativas resultam de condutas individuais de criminalidade”.

Há um esforço para uma aproximação pessoal, desde o conhecimento do nome de cada aluno até detalhes da vida particular, bem como para desconstruir preconceitos e estereótipos culturais aprendidos em casa acerca da imagem e da reputação da polícia. Nos depoimentos aos pesquisadores, alguns SROs perceberam suas atitudes como de “relações públicas” da instituição policial (FISHER et al., 2020b, p.408, tradução nossa). Novamente, ganha relevo a associação das experiências negativas com os jovens negros e o conseqüente desenvolvimento do “cinismo legal”. As condições socioeconômicas, as situações dos imigrantes e a influência da mídia foram outras variáveis apresentadas pelos discursos. Alguns estudantes mencionaram que enxergam os SROs como “polícia real”, em comparação aos outros atores da lei com os quais não tiveram boas experiências.

Da mesma forma como observamos no caso do PROERD e da Patrulha Escolar em Juiz de Fora, Fisher et al. (2020b, p.411, tradução nossa) relatam exemplos de jovens que demonstraram interesse em ser policiais e que, longo tempo depois, ainda fazem questão de manter algum contato com os oficiais. É forte também o sentimento de “cultivar informantes” durante o processo de construção da confiança no relacionamento. Apesar de alguns aspectos positivos, Fisher et al. (2020, p.413, tradução nossa) chamam a atenção para as disjunções entre esses protocolos de socialização legal e o que os jovens vivenciam em suas comunidades diariamente. “Jovens aprendem na escola que a polícia é justa e confiável, correm o risco de conflito em suas comunidades, particularmente se seus pares veem a polícia e a lei diferentemente” (FISHER et al., 2020b, p.413, tradução nossa).

O reconhecimento das nuances e das subjetividades dessas relações é estrategicamente relevante para o nosso interesse diante das produções discursivas dos policiais. Fisher et al. (2020b) demonstram, por exemplo, como a socialização pró-polícia pode ser prejudicial para negros na realidade dos Estados Unidos. Apesar do contexto americano, é possível situar no Brasil o raciocínio sobre a desproporcionabilidade do policiamento para pessoas em vulnerabilidade social como um todo. O próprio tratamento da criminalidade como um resultado de condutas individuais é preocupante e desconexo da estrutura social. Fisher et al. (2020b) levantam, portanto, a importância de se reconhecer a desigualdade e o tratamento discriminatório, ao invés de ignorá-lo, em meio a diálogos que atribuem responsabilidades unicamente aos indivíduos e que tentam passar aos jovens imagens de uma realidade que se difere do que estão acostumados a vivenciar, o que pode aumentar

a desconfiança e provocar efeitos adversos aos Programas.

Negar as injustiças e “ensinar que a sociedade é justa, ao contrário que discriminatória, pode ser prejudicial para aqueles com poucas oportunidades de sucesso” (FISHER et al., 2020b, p.415, tradução nossa). Ensinar aos estudantes que as críticas sobre a polícia é uma criação ficcional da mídia ou não representa o policiamento em geral é visto por Fisher et al. (2020b, p.416, tradução nossa) como uma ameaça às reformas no sistema de policiamento que poderia ter a chance de “melhorar as injustiças e a desigualdade racial do trabalho da polícia”.

Em outro trabalho Fisher et al. (2020^a) analisaram a influência da cultura policial tradicional nas atividades dos SROs e problematizam três elementos centrais do dia a dia do policiamento rotineiro que podem estar presentes no ambiente escolar e provocar consequências negativas, como a criminalização do comportamento estudantil: suspeição, antecipação ao perigo e imprevisibilidade. Nessa conjuntura, preocupam as interferências da manutenção do senso de suspeição, da distância entre policiais e cidadãos e do foco na luta contra o crime, com uso da força. Educados profissionalmente para uma “cultura do perigo”, os policiais reproduzem princípios dessa cultura nas escolas quando atuam na antecipação dos riscos, avaliando pessoas e espaços da instituição potencialmente ameaçadores.

Para Fisher et al. (2020a, p.6, tradução nossa), essa forma de ação pode se estender para “além de uma preocupação com sua segurança pessoal para uma preocupação mais ampla com a segurança da escola. Como tal, as áreas da escola onde os SROs escolhem passar seu tempo e as pessoas com quem eles escolhem interagir podem ser moldadas por esse tema do perigo e de sua antecipação”. Essa “cultura do perigo” analisada por Fisher et al. (2020a) está presente nos conteúdos do D.A.R.E e na adaptação brasileira do PROERD. As temáticas do risco, das ameaças externas, com a identificação de situações, sujeitos e ambientes que possam causar problemas, e as formas de se afastar do perigo reproduzem sistematicamente os elementos da cultura tradicional da polícia. E é nesse ponto que Fisher et al. (2020a, p.10, tradução nossa) alertam que “papéis tradicionais de cumprimento da lei e treinamento não necessariamente preparam os policiais para os desafios multifacetados do trabalho na escola”.

Em uma das aulas do PROERD para alunos do sétimo ano, por exemplo, o policial indaga aos alunos “Vocês acham que conseguem identificar todas as situações de risco? Existe risco de você ser atropelado aqui em Juiz de Fora? Você concorda comigo que se andar em lugar escuro corre risco de ser assaltado? Se você não estuda para a prova e deixar acumular matéria, você corre algum risco?” A ênfase no “perigo” e a orientação para a suspeição diante da imprevisibilidade é reforçada no diálogo que continua:

é importante que depois desta nossa conversa você consiga identificar os riscos. Todo mundo aqui assiste Netflix? Aparentemente não tem risco, mas há sim. Percebo que nas séries que assisto tem alguém fumando. Isso acontece porque a indústria de cigarro não pode fazer propaganda, então eles fazem assim, e você acha que isso é normal. E não é. Se você fuma, faz mal para sua saúde. Só que, aí, você já passou pelo PROERD e sabe que fumar faz muito mal. No cigarro existe mais de duas mil substâncias que fazem mal ao seu corpo. Precisa entender que existem riscos que não são tão óbvios. Você sai de casa com muita roupa de frio e de repente esquenta. É um risco que você não controla. (Conversam sobre o game Free Fire). Existe alguma semelhança com a vida real? Sim, existe muito. Dependendo do lugar, você morre e não sabe nem de onde veio o tiro. **Você sabe que sempre vai ter escolha.** (2021, grifo nosso)

Graham et al. (2021) se apoiam na perspectiva bioecológica para examinarem como os contextos sociais, de desenvolvimento e histórico interferem no que fazem os SROs. Esses pesquisadores diferenciam, ainda, os SROS de oficiais de polícia escolares que agem de maneira semelhante. Observam que o agente da lei, muitas vezes, atua em funções que transpassam a tríade de tarefas no ambiente escolar, pois “servem como pais substitutos e assistentes sociais, engajando-se em 'comportamentos de nutrição que incluem apoio emocional' além de fazerem 'visitas domiciliares e incentivando o envolvimento dos pais’” (GRAHAM, 2021, p.2, tradução nossa). A figura 2 mostra de maneira ampla e objetiva a sistematização desenvolvida pelos estudiosos:

Figura 3: Modelo bioecológico dos papéis dos oficiais de policiamento escolar e dos contextos que modelam esses papéis (GRAHAM et al., 2021, p.4)



Em uma das lives que assistimos do PROERD em 2021, o policial afirmou que em muitos casos precisa fazer “atendimento psicológico”. Durante a pandemia, as dificuldades e a necessidade

de permanente readaptação das funções ficaram ainda maiores diante das desigualdades. O instrutor reconhece as realidades socioeconômicas diferentes das instituições de ensino e, em uma conversa, antes do início da live, frisou as “situações de comunidades carentes que o aluno não consegue participar no horário estipulado, porque o pai ou mãe está trabalhando e ele não tem um computador ou celular para conectar. Eu já me dispus até a fazer uma aula fora do meu horário para tentar atender a esta demanda.” As visitas às casas de crianças e adolescentes são parte da rotina e são motivadas por fatores diversos, que podem incluir a constatação de um crime ou o sorteio e a entrega de uma caneca do PROERD, como ocorrido em outra live. Um grupamento militar se reuniu nesse caso para levar o brinde até a residência do jovem contemplado. Os policiais tiram fotos e filmam o momento que depois é registrado nas mídias sociais do Programa.

A grandeza e a complexidade das questões, nem sempre de natureza criminosa, que rodeiam o tema e a atuação dos policiais sugerem que esses atores “são obrigados a ir além aplicação da lei tradicional e a usarem estratégias adicionais que muitas vezes incluem papéis informais. Papéis informais são um conjunto de atividades que, enquanto não listados como um dever formal, são trazidos pelas demandas únicas do contexto escolar e comunitário” (GRAHAM et al., 2021, p.6, tradução nossa). Sendo assim, temos a figura do policial como mediador também das demandas sociais e emocionais dos jovens, seus familiares e de toda a comunidade escolar. Da mesma forma, estabelece-se a convicção de que as condições socioeconômicas de um bairro e, atualmente, cada vez mais, a concepção espacial e social das comunicações e das ameaças via *streaming* “tornam menos claras as fronteiras do que é considerado crime e como os policiais devem agir” (GRAHAM, 2021, p.11, tradução nossa).

Graham et al. (2021, p.12, tradução nossa) nos ajudam a perceber como o contexto imediato molda o conteúdo dos papéis e os “contextos mais distantes de mudanças políticas influenciam a disponibilidade e as restrições [...]”. provoca inquietação, portanto, a necessidade de um treinamento e de uma política de ação que sejam interseccionais. No capítulo seguinte, quando vamos analisar os discursos dos policiais sobre seus papéis, vamos notar como eles frequentemente apontam a ausência da família como fator chave do mau comportamento das crianças e dos adolescentes. Portanto, para além dos conteúdos normativos e de controle dos Programas de prevenção, as pesquisas mostram a significância de percebermos como as ideologias pessoais, as diferenças regionais, as desigualdades, as questões de raça, etnia, gênero, as subjetividades e os preconceitos intervêm. “Escolas reúnem estudantes de uma gama de comunidades. Essa diversidade requer a consciência das realidades complexas dos jovens, incluindo a exposição a situações estressantes resultantes de traumas sociais, históricos e políticos” (GRAHAM et al., p.13, tradução nossa).

Nos Estados Unidos, alguns acontecimentos, como a morte do afro-americano George Floyd, em 25 de maio de 2020, por um policial de Minneapolis, têm causado o efeito negativo de comparação entre o policiamento municipal tradicional e o que acontece nas escolas. Por isso, ganham força as propostas de desligamento dos SROs e de qualquer outra iniciativa que fomente a relação polícia-escola. Poucos dias após o assassinato de Floyd, o distrito escolar de Minneapolis rescindiu o contrato com a polícia local. “Para muitos, o uso excessivo de força com menores na escola e a desproporcionalidade racial prenunciam o que mais tarde acontece com os adultos nas ruas” (GRAHAM et al. 2021, p.14, tradução nossa). Vários outros distritos escolares americanos seguiram o exemplo de Minneapolis e, segundo Graham et al. (2021, p.14, tradução nossa), ganham relevo os debates sobre o melhor emprego da receita até então gasta no apoio à polícia escolar. Há um pensamento de que os recursos poderiam ser melhor gastos “em enfermeiras, conselheiros e outros especialistas com experiência nas áreas física e de saúde mental das crianças na escola. A longo prazo, isso pode ser uma política sábia, desde que o ímpeto para a mudança seja equilibrado”.

Em um estudo em escolas da Carolina do Norte, Sorensen et al. (2020, p.2, tradução nossa) reforçam as preocupações sobre o que chamam de “criminalização da disciplina escolar” que abre uma via direta dentro do Sistema de Justiça, ou seja, a presença dos policiais pode até diminuir o crime, mas vai aumentar as suspensões e o talvez precoce contato dos jovens com o Sistema Jurídico Legal. Os pesquisadores avaliam dois recentes programas adotados com a linha do SRO: o *COPS in Schools* (CIS), fundado em 2005, e o *State Formula Grants under Safe and Drug Free Schools and Communities Act* (SDFSCA), de 2009. A constatação foi a de que os SROs não têm autoridade na política escolar, mas “tem o poder de implementar soluções para o cumprimento da lei, sem a limitação direta do diretor, que não tem autoridade sobre o SRO” (SORENSEN et al., 2020, p.21, tradução nossa). Por outro lado, os resultados apontam para o aumento de queixas de contravenção no Sistema de Justiça Juvenil, o que pode ter relação com a interferência do SRO no comportamento do administrador escolar e na consequente aplicação da disciplina escolar.

Essas relações entre diretores escolares e os SROs foram investigadas por Wolfe et al. (2015). Profissionais da educação de 1086 escolas da Carolina do Sul compuseram a amostra. Os resultados de uma maneira geral mostraram que os administradores que percebem o SRO como um agente que exerce a sua autoridade por meios justos são mais propensos a reconhecerem a legitimidade e a aceitarem a presença e a obedecerem às determinações do policial. As descobertas de Wolfe et al. (2015, p.22, tradução nossa) mostram que os diretores são mais inclinados a aceitarem os SROs como “uma estratégia para impactar a segurança escolar se os veem como uma autoridade que merece reverência ou obediência. Assim, embora a justiça processual seja claramente relevante, a eficácia percebida parece ser mais intensa dos SROs que têm uma forte e

legítima presença de comando”.

Ainda com o enfoque da preocupação da criminalização do comportamento dos estudantes e com os conflitos gerados pela parceria com a polícia, Theriot (2009) comparou o clima institucional entre escolas com e sem a presença dos SROs, nos Estados Unidos. Ele argumenta que os alunos submetidos as duras políticas de repressão nas escolas, com casos de prisão por policiais, mesmo em situações que poderiam ser consideradas como ocorrências de menor gravidade, como uma indisciplina, “enfrentam humilhação e estigma de colegas e professores depois de serem conduzidos da escola algemados” (THERIOT, 2009, p.280, tradução nossa). Nesse sentido, continua, “ser estigmatizado e rotulado como infrator também pode resultar em maior escrutínio, vigilância e questionamento dos funcionários e seguranças da escola. Esse tipo de suspeita regular e de assédio pode levar alguns jovens a abandonar a escola (Scheffer, 1987)”, o que poderia elevar as taxas de criminalidade na comunidade e na escola. “Além disso, ter antecedentes criminais pode impactar o acesso a empregos e instituições de ensino superior (Dohrn,2001)” (THERIOT, 2009, p.280, tradução nossa).

A pesquisa de Theriot (2009) desperta a inquietação com o aumento no número dos SROs nos colégios americanos, a partir dos anos de 1990, mesmo diante do declínio nas ocorrências de violência escolar.¹⁷ Dessa forma, Theriot mostra como o que antes era resolvido por diretores ou professores passa a ser preferencialmente elucidado pelos SROs. Essa política, afirma Theriot (2009, p.280), fez expandir paralelamente iniciativas de segurança em consonância com a filosofia de tolerância zero, o que pode contribuir para elevar a quantidade de prisões advindas das escolas, bem como a consequente criminalização do comportamento estudantil. Com essa argumentação, Theriot (2009, p.282, tradução nossa) alerta que enquanto os policiais que atuam nas ruas utilizam-se de observação das causas e de mandados para encontrar um suspeito, os oficiais escolares fundamentam-se na “razoável suspeição.” Assim, o autor confia na hipótese de que um maior número de prisões acontece nos colégios com SROs, principalmente por conduta desordeira e roubo.

Assim como Sorensen et al. (2020) observaram a interposição de papéis entre polícia e administração escolar, Theriot (2009, p.285, tradução nossa) acentua o debate com a constatação de que “a decisão de interpretar o comportamento disruptivo como criminal é tomada com base na análise do oficial.” Essa é sem dúvida uma questão emblemática nos estudos sociológicos, porque, como afirma Becker (2008, p.45), “o comportamento é uma consequência da reação pública ao desvio, não o efeito das qualidades inerentes ao ato desviante.” Aqui aparece claramente a figura do chamado “empreendedor” que assegura a dedução das regras sociais, morais e jurídicas vigentes,

¹⁷Weiler e Cray (2011), Brown (2006), Coon e Travis (2012) e Theriot e Cuellar (2016) também retratam essa questão.

em meio aos arranjos que se enredam o tempo todo uns com os outros. Assim, devemos ponderar que “uma pessoa pode ser rotulada de desviante não porque realmente infringiu uma regra, mas porque mostrou desrespeito pelo impositor da regra” (BECKER, 2008, p.163). Portanto, decidir sobre a prisão de um jovem em determinada circunstância pode trazer consequências graves para o futuro do estudante, já que “um dos passos mais importantes do processo de construção de um padrão estável de comportamento desviante é a experiência de ser apanhado e rotulado publicamente de desviante” (BECKER, 2008, p.41).

Nesse sentido, o status de desviante assume caráter principal nas relações diárias e pode interferir, até mesmo, na entrada da criança ou do adolescente em uma dita carreira desviante. Para grupos minoritários esse é um drama ainda maior, já que “o tratamento dos desviantes lhes nega os meios comuns de levar adiante as rotinas da vida cotidiana acessíveis a maioria das pessoas – em função da negação, o desviante desenvolve rotinas ilegítimas” (BECKER, 2008, p.41). Em outras palavras, na configuração da sociologia do conflito é perceptível como “a criminalidade é um status social atribuído a uma pessoa por quem tem poder de definição” (BARATTA, 2002, p.131). A expressão “ilegitimação” é referenciada por Baratta (2002) a partir da obra de Turk (1964) que avalia a criminalização de membros de grupos socialmente em desvantagem (adolescentes) em relação a grupos dominantes, normalmente compostos por adultos. Fala-se, então, de “sujeitos do poder” e “sujeitos ao poder”. E esse tipo de relação entre polícia e escola indica que “entre os processos de estigmatização, ou seja, de atribuição de status de desviante [...] os processos de criminalização se distinguem como processos de atribuição de status criminais que se desenvolvem através da atividade das instâncias oficiais do Estado (legislador, juiz, polícia)” (BARATTA, 2002, p.133).

Ao final de sua pesquisa, Theriot (2009) desconstruiu a possibilidade de criminalização e não descartou a chance de impactos positivos das iniciativas entre policiais e escolas. Por outro lado, ressaltou que “o número de prisões por mal comportamento nas escolas com SROs é problemático. Atores têm que pensar sobre as consequências da associação com estratégias disciplinares punitivas e prisões criminais” (THERIOT, 2009, p.286, tradução nossa). 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 foram 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). Ela reforça a ideia de que mecanismos de vigilância física, como detectores de metais, podem aumentar o medo dos alunos e contribuir para rotulá-los em certas circunstâncias. “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, 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.

O que essas pesquisas também mostram é que entre decisões, escolhas, demarcações de status, circulação de poderes e discursos produtores de verdades, está o “mandato moral de alcançar o êxito” numa cultura sustentadora da “verdade” de que o sucesso ou o fracasso dependem de qualidades pessoais. Sendo assim, recorreremos mais uma vez à sociologia clássica para demarcarmos que “na medida em que essa definição cultural é assimilada por aqueles que não acertaram em seu alvo, o fracasso representa uma dupla derrota: a derrota manifesta de permanecer muito para trás na corrida para o sucesso e a derrota implícita de não ter a capacidade e a energia moral necessárias para se obter o êxito” (MERTON, 1968, p.243). Essa reflexão é relevante, porque as experiências expõem como muitas escolas e políticas educacionais fundamentam sua pedagogia nas premissas de “vitória” pelos mecanismos disciplinares formais socialmente construídos e definidos pelas ideologias dominantes. Portanto, os colégios vão se constituir também como espaços de conflitos diante dos públicos diversos com os quais têm que lidar na contemporaneidade. Muitos, pelos meios formais, não vão confiar que a escola é o “caminho para o sucesso” e a presença da polícia pode ser um agravante nessa relação, dependendo das metodologias utilizadas nas interações.

Rochex (2003, p.17) argumenta que esse processo de frustração de crianças e de adolescentes pode ter a ver com a “conformização homogeneizante”, por meio da qual os jovens “são ignorados como pessoas, para serem percebidos apenas como alunos...”. Nesse contexto, o autor pontua entre os fatores que favorecem o que poderíamos chamar de uma “cultura juvenil

marginal ou delinquente” está o “enfraquecimento, duradouro, da cultura do trabalho, da ideia de que o trabalho como actividade social partilhada é um importante lugar possível de socialização, de construção de si.” Rochex (2003, p.16) assinala, ainda, que, em muitas ocasiões, no começo, “trata-se de pequenas delinquências, mas existe também um aumento das reivindicações, por vezes identitárias, comunitárias, como reacção às lógicas de estigmatização percebidas pelas vítimas mais atingidas [...]”. Face aos desapontamentos, os jovens tendem, então, a ampliar a capacidade de agressividade “contra tudo o que se pareça com uma instituição: a escola, mas igualmente a polícia, os transportes públicos [...]”.

Já Correia e Matos (2003, p.28) apontam para as consequências da via discursiva estabelecida entre inclusão escolar e inclusão social ou, em outras palavras, entre formação e oportunidade de vida. Para eles, essa relação “destina-se não apenas a proclamar que fora da escola e da formação não há salvação, como reforçar a responsabilização individual pelo uso que se faça desta oportunidade universal.” Também na linha que privilegia as dimensões desse conflito, Barroso (2003, p.70) destaca que os fenómenos caracterizados como indisciplina ou de violência escolar “não são mais do que a expressão de um desfazamento entre uma ordem escolar formal (que define o quadro normativo e legal) e as várias ordens informais que se foram construindo no jogo estratégico dos diferentes actores, em função dos seus interesses e lógicas divergentes.”

Com a noção sociológica de “cidadania dilacerada”, Santos e Machado (2019) chamam a atenção para o fato da carência dos jovens por reconhecimento das instituições socializadoras. Ao destacarem a mídia como agência dramatizadora dos fenómenos ligados à violência escolar e consequentemente como ator importante na disseminação da visão criminalizante da juventude, esses autores ressaltam que “existe uma correspondência entre exclusão social e violência escolar” (SANTOS; MACHADO, 2019, p.115). Com a concepção de que a violência é socialmente determinada, Santos e Machado (2019, p.115) reforçam o argumento teórico de Merton (1968) ao afirmarem que “quanto mais o público jovem é economicamente e culturalmente prejudicado, mais é confrontado com a realidade do desemprego, mais experimenta a exclusão não apenas de oportunidades econômicas, mas também de prestígio social, o que acaba por moldar sua autoestima e esperanças.”

Com essa realidade, a escola torna-se “o local onde a crise econômica, social, política e cultural explode e onde o ressentimento social encontra expressão. Há uma clara ligação entre a violência sofrida e aquela praticada pelos jovens contra o ambiente escolar” (SANTOS; MACHADO, 2019, p.115). Mais uma vez, o tema da cultura homogeneizante e hegemônica ganha relevo para explicar os embates presentes na rotina escolar. Assim como Rochex (2018), Bandera (2019) defende uma pedagogia crítico-dialógica frente a um cenário no qual o estranhamento dos

alunos com a instituição e vice e versa pode “avançar para conflitos variados, como a indisciplina discente e até a violência, gerada nem sempre por alunos, mas também pela inabilidade da escola em se relacionar com culturas e subjetividades que não sejam a oficialmente escolar” (BANDERA, 2019, p.194).

De maneira semelhante, as diferenças e desequilíbrios de tratamento com grupos considerados minoritários elevam o fato de que “construímos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social” (GOFFMAN, 1988, p.8). É o que relatam Petrosino, Guckenbug e Fronius ao descreverem e avaliarem a eficácia de 11 programas realizados nos Estados Unidos, Canadá e Reino Unido, entre 1968 e 2009. Esses pesquisadores (2012, p.82, tradução nossa) concordam que os educadores americanos estão mais abertos à 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 negros são diagnosticados com deficiências de aprendizado, cognitivas e emocionais. “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 e à nebulosidade dos papéis exercidos nas instituições de ensino. “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 tema da criminalização dialoga com o conceito de “judicialização das relações escolares” discutido 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 solucionar os conflitos. 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 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 entre os conflitos próprios do sistema.” Essa ideia de conflito é ainda mais latente quando o objeto de estudo envolve polícia e escola. Portanto, nesse caso também é preciso levar em conta que, como lembra Beato Filho (1999, p.20), “dado este enorme poder de que dispõe o policial, é ele e não o juiz, quem julga se alguém ingressa ou não no 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 suprallegalidade 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 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). Numa linha de raciocínio semelhante a Rochex (2003), Dubet (2004, p.552) interroga “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?” Ainda nesse contexto, Barroso (2003, p.65) reforça como a preocupação em mensurar a indisciplina ou a violência, “mais do que compreendê-las como fenômenos socioeducativos, faz, ainda, com que se tenha criado a ideia de que existe uma linha de continuidade e uma progressão linear entre a indisciplina e o crime, entre a pequena violência e a grande violência [...]”.

Diante das argumentações sobre o controle e o conflito, o alerta de Debarbieux (1996, p.91, tradução nossa) nos parece importante, especialmente para as políticas que se apoiam na aproximação entre policiais e instituições escolares: “costumo dizer: tenha cuidado, não faz sentido recorrer à parceria, pensar que outras pessoas de fora serão capazes de resolver nossos problemas se, por dentro, não fizemos um trabalho primeiro educacional.” Essa reflexão tem a ver com o que Soares (2019) pensa sobre a densidade de uma política de segurança pública. Para ele, “uma política não se limita a um plano decorrente de um diagnóstico ou de um retrato no tempo. Ela orienta e, em se implementando, determina a criação das condições para que retratos sejam tirados de forma contínua e para que desses retratos derivem linhas de ação preventiva e repressiva” (SOARES, 2019, p.104). A capacidade de aperfeiçoamento e de correção dos rumos dos trabalhos é para Soares um eixo estratégico de qualquer política, tendo em vista que “só será efetiva se for aberta a avaliar a si mesma e corrigir-se, na prática, renovando-se e evoluindo” (SOARES, 2019, p.104).

Os exemplos advindos das práticas discursivas do PROERD podem contribuir para um melhor direcionamento das políticas de segurança pública, bem como para uma compreensão mais aprofundada dos papéis e dos sentimentos dos agentes públicos dessa área que exercem essas funções na escola. No estudo que realizou sobre a trajetória da implementação das parcerias entre polícia e escola em Minas Gerais, Oliveira (2008) mencionou dinâmicas de sujeição e de dominação policial, bem como reforçou o processo de mudança de vocabulário nas escolas que

também contribuiu para atribuir ao aluno indisciplinado uma identidade de “suspeito.”

Portanto, analisar os sentimentos dos policiais militares diante do PROERD pode abrir um caminho interessante para um conjunto de pesquisas que sejam capazes de mensurar a eficácia do trabalho e o direcionamento mais apropriado para a iniciativa. No próximo capítulo, vamos, então, mostrar como os policiais entrevistados se veem nesse processo.

“Se toma uma escolha errada, acabou. Cada um teve um jeito de dizer não. Não há um modelo pronto. Você tem o seu jeito de falar não, é a sua personalidade. Mas posso te ajudar, falando como precisa fazer.” (policia! militar em live sobre o PROERD, 2021)

5. Por que obedecer às leis e às normas sociais? O PROERD como dinâmica de Socialização Legal e Moral de crianças e de adolescentes

A compreensão das dinâmicas de busca de soluções para a violência escolar, com a participação de policiais ou qualquer outro agente de autoridade legal, perpassa também pelos estudos de socialização legal. Ao longo das últimas décadas, sociólogos, psicólogos e demais interessados na interdisciplinaridade do tema têm refletido e pesquisado os processos de interação do sistema de justiça, das autoridades que o representam, da escola e da família com crianças e adolescentes e como estas conexões interferem na formação, ainda na infância, de valores e princípios norteadores de comportamentos até a vida adulta. Portanto, torna-se estratégico para essa análise assimilar como os discursos dos policiais militares podem influenciar no desenvolvimento de crenças e concepções de legitimidade, de confiança, de justiça procedimental, tratamento justo pelas autoridades, desconfianças por meio do chamado cinismo legal e obrigações entre o público escolar para obedecer e cooperar com a lei.

Questões referentes ao estabelecimento de normas, de autoridade, de uma moral social coletiva e de consequentes processos de socialização há muito tempo são debatidas por clássicos da sociologia, como Durkheim (1978, 2012). Em seu histórico “Da Divisão do Trabalho Social”, Durkheim (1978, p.5) afirmou que “somente a sociedade constituída goza da supremacia moral e material que é indispensável para fazer a lei para os indivíduos”. Uma organização corporativa teria seu valor mensurado não apenas pelos benefícios econômicos, mas, acima de tudo, pela influência moral. Um sistema de regras seria indispensável para se conter a anomia, dentro da concepção de que “em todo lugar onde se forma um grupo forma-se uma disciplina moral” (DURKHEIM, 1978, p.18). Fica evidente que a ordem, a harmonia e a solidariedade moral passam por morais, em um contexto no qual a solidariedade social é um “fenômeno moral” (DURKHEIM, 1978, p.31).

Em “A Educação Moral” Durkheim (2012, p.23) frisou que “uma sociedade como a nossa não pode se dar por satisfeita com os resultados morais já adquiridos”. O momento crítico para a formação do caráter moral da criança se passa na segunda infância, quando ela sai do convívio exclusivo da socialização familiar para o âmbito de outras instituições, como a escola. Depois desse período, para Durkheim (2012, p.28), “quer dizer depois da idade escolar, se as bases da moral já não estiverem constituídas, jamais o serão”. A educação foi então definida como “a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social;” (DURKHEIM, 1955, p.7). O objetivo de educar passa pela prerrogativa de “suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine”

(DURKHEIM, 1955, p.7-8).

As contribuições de clássicos, como Durkheim, sem dúvida pautam os pesquisadores contemporâneos em protocolos de construção normativa e instrumental dos conhecimentos. A ênfase concentra-se em estabelecimento de acordos consensuais ou de imposições coercitivas, bem como nas capacidades de respostas morais, cognitivas, afetivas, emocionais e sociais de crianças e adolescentes nas práticas discursivas advindas das relações de poder. Vetores, como raça, gênero e condições socioeconômicas, são também referenciais para as avaliações de atitudes e consequências dos contatos entre os atores. Acreditamos, assim, que o diagnóstico dessa matéria se faz mais interessante e provocador se sustentarmos nossa narrativa com a correlação entre a teoria e as percepções advindas do diário de campo construído durante nossa participação como ouvinte das aulas do “PROERD Online” do Segundo Batalhão da PMMG, das lives realizadas pelo Instagram oficial do Programa da unidade, assim como as postagens do mesmo. Também trazemos contribuições de análise das aulas gravadas do “PROERD em Casa” e de um evento realizado no Centro de Juiz de Fora com o público-alvo no qual estivemos presente.

Trinkner e Reisig (2021, p.3, tradução nossa) trazem como ponto de partida conceitual a constatação de que a socialização legal se baseia em quatro pilares: fundacionalidade, reciprocidade, ubiquidade e continuidade. A primeira expressão refere-se ao reconhecimento de que “a lei é uma importante instituição social com papel fundamental na condução do comportamento humano e regulação das interações interpessoais, especialmente entre estranhos” (TRINKNER; REISIG, 2021, p.4, tradução nossa). A lei é, então, compreendida como agente de socialização com potencial para ensinar aos indivíduos quais comportamentos são aceitáveis e como o poder e a força podem ser utilizados para manter a ordem e regular o comportamento humano. Nesse exercício ao longo do tempo, as pessoas elaboram suas crenças e expectativas sobre como devem interagir com as autoridades.

Nessa direção, os discursos de alguns policiais militares em uma das lives do segundo semestre de 2021 mostram como a comunicação sustentada pela lei é uma das matrizes das orientações repassadas aos jovens do sétimo ano de escolas estaduais. “trabalhamos como agente cumpridor da lei. Entre as leis, temos a anti-drogas, que pune uso e consumo e tráfico de drogas. Temos que procurar escolher as pessoas que vão andar ao nosso lado. Se você tem conhecimento de um amigo seu que está andando com pessoas praticando este tipo de delito, saia fora”. A preocupação com essa elaboração das crenças é visível também no depoimento de uma policial sobre o que denomina de “mágica do PROERD”. Segundo ela, esta “acontece quando a criança desconstrói na mente aquele perfil enrijecido que, durante anos, foi imposto a ela da Polícia Militar.” Sendo assim, mesmo sob as bases da lei, o que faz a diferença é “o perfil mais alegre, o

policial com energia positiva trazendo alegria.” Na mesma linha de atenção à socialização de valores, outro militar afirma:

a figura do policial é muito importante na sala de aula, porque muitos jovens nos enxergam de maneira diferente das outras pessoas. Estamos desconstruindo uma imagem que as pessoas ainda tem da polícia. Fazer a criança e o adolescente entenderem que o policial é amigo. Eu acredito muito que a educação é a grande responsável pela nossa transformação social. E, na sala de aula, percebemos o quanto o PROERD pode oferecer, como pode mudar a vida de uma criança e de um adolescente. **Esta informação que trazemos é fundamental para ajudar a formar adultos com valores.**

Em nova live, com crianças de até 12 anos, a oficial da PM ressalta que “o mais importante não é prender alguém que comete um crime, o mais importante é o que estamos fazendo, conscientizar pessoas a fazer coisas boas”. Na mesma transmissão, outro policial pergunta e indica: “é melhor seguir um exemplo de um policial, de um médico, de um professor ou de um influenciador? É melhor nem seguir estes influenciadores.” Os diálogos mostram objetivamente como os pilares apontados por Trinkner e Reisig (2021) estão interligados. A ideia da lei como socializadora pode ser exemplificada, ainda, pela atividade presencial na região central de Juiz de Fora, na qual os policiais militares e outros agentes do sistema de segurança, como guardas municipais, dialogaram sobre as sinalizações de trânsito, ao redor do parque, com as crianças e adolescentes, acompanhadas de seus pais e professores.

A reciprocidade contextualiza a relação bidirecional entre lei e sociedade. Nessa coexistência, os sujeitos desenvolvem os seus próprios entendimentos sobre os papéis e obrigações da lei, enquanto, por outro lado, o processo de socialização legal atua na incorporação de normas pessoais e de responsabilidades enquanto membros da sociedade. Observa-se, pontualmente, que a reciprocidade “captura o precário balanço entre conformidade e independência, deferência e autonomia, controle e liberdade que é o coração de qualquer ordem sociolegal” (TRINKNER; REISIG, 2021, p.4, tradução nossa). Outra perspectiva nessa via é a de que a lei influencia as pessoas e vice e versa. Os pesquisadores enfatizam que, reciprocamente, a comunidade, com voz ativa, pode e deve exercer pressão sobre a legislação e seus atores para mudar o que e como eles regulam.

É neste ponto das relações que o PROERD parece encontrar um dos seus maiores desafios, especialmente no período pandêmico. As desigualdades sociais e econômicas do nosso país ficaram ainda mais expostas e trouxeram à tona as realidades difusas e complexas de milhares de jovens com dificuldades de acesso às tecnologias, de comunicação, de interação e mesmo de exposição ou de construção de suas identidades. Um dos policiais ressalta em uma das lives que “temos esta

sensibilidade de tentar entender um pouquinho a realidade de cada aluno e adequar isso ao tema que vai ser abordado. Destacamos também a importância de a comunidade abraçar a escola.” Nessa guia, ele acrescenta que

algumas escolas têm realidades socioeconômicas diferentes. Tem situações de comunidades carentes que o aluno não consegue participar no horário estipulado, porque o pai ou a mãe está trabalhando e ele não tem um computador ou celular para conectar. Eu já me dispus até a fazer uma aula fora do meu horário para tentar atender a esta demanda. É importante a gente tentar compreender este contexto da escola na pandemia. Chamar a atenção da comunidade para valorizar a participação dos filhos.

E esta troca recíproca depende de outros atores, como os próprios professores. No entanto, estes, igualmente sujeitos de socialização, enfrentam barreiras semelhantes. Uma integrante do corpo escolar, durante uma das lives, mencionou que “é muito importante que a PM quebre esta barreira entre os adolescentes e os policiais. A criança tendo pessoas para se espelhar tende a ser um jovem melhor. Porque as vezes falta base familiar.” Durante a pesquisa, ouvimos ainda dos policiais situações nas quais os docentes, por exemplo, esqueceram de encaminhar o link das aulas do PROERD para os alunos. Nas atividades nas quais tivemos acesso, nas três escolas públicas, os estudantes não ligavam as câmeras, apenas se comunicavam, poucas vezes, por *chat* ou áudio. Foram comuns em todas as iniciativas momentos nos quais os alunos, professores e mesmo os policiais perdiam contato por problemas de conexão. Percebemos também atrasos para entrar nas salas ou mesmo nenhuma participação como em um dos dias de aula.

Sobre a ubiquidade, Trinkner e Reising (2021, p.4, tradução nossa) ressaltam a série difusa de entidades e experiências legais e informais que direcionam a socialização legal. Os autores lembram que, no decorrer da vida, somos ligados a uma variedade de sistemas de regras organizados hierarquicamente que comunicam informações sobre as interfaces com as autoridades de todos os âmbitos. Neste percurso, mesmo as agências de Estado fora do Sistema de Justiça Criminal são importantes para a formação do indivíduo para práticas consideradas positivas. É ainda neste caminho que a comunidade protagoniza mais um modelo relevante de socialização legal. A continuidade nos mostra que “desde pequenas, as crianças aprendem sobre regras, autoridades e conformidade. O aprendizado começa em casa e continua quando elas envelhecem e expandem suas atividades sociais, especialmente na escola” (TRINKNER; REISING, 2021, p.5, tradução nossa). O aspecto da continuidade se torna relevante para os estudos, porque quando se tornam adolescentes os jovens entram em “um período crítico no desenvolvimento legal, já que seus valores individuais e crenças são mais maleáveis e abertos aos esforços de socialização” (TRINKNER; REISING, 2021,

p.5, tradução nossa).

Nesses casos de ubiquidade e continuidade, o exemplo escolar vem da participação de uma professora em uma das lives. Além de exaltar o trabalho socializador da instituição e dos seus representantes, ela reitera como a pandemia trouxe novos obstáculos frente as desigualdades.

Quando a gente tá ali cuidando, semeando, não tem como não florescer. Às vezes não conseguimos atender todos com a tecnologia. Mas a gente da escola pública sofre muito com isso, porque sabemos que não chegamos a todos. Mas os que a gente chega tentamos propagar. O professor teve que descobrir uma forma nova de como prender o seu aluno ali. Imagina alfabetizar um aluno através da internet. É um papel muito complicado para o professor. Mas a gente não desiste, nós que somos apaixonados pela profissão. O caminho é este. Ensinar desde pequenininho que a escola é a segunda casa, o local do saber, o espaço de transformação para a vida deles. Hoje temos dois professores que voltaram para dar aula e foram meus alunos. Isso é muito gratificante.

O que os estudiosos e as práticas discursivas nos convidam a pensar é que “as experiências no curso da vida não são eventos independentes” (TRINKNER; REISIG, 2021, p.5, tradução nossa). Nesse sentido, a medida que avançam na idade, os cidadãos ocupam novos espaços e têm contatos com diversificados agentes sociais capazes de modificar ou reverter qualquer trajetória. A socialização legal passa, assim, por um amplo contexto social, para além do reino da formal legalidade. A complexidade em compreender como as pessoas aprendem, interagem e reagem com os seus pares, meios e demais sujeitos e instituições que as cercam, tem feito ampliar o escopo de pesquisas na área.

Fine e Trinkner (2020b, p.4, tradução nossa) lembram como o desenvolvimento jurídico legal é moldado pela correspondência com fontes extraleais, principalmente durante a infância, quando as crianças não tiveram, ainda, exposição à lei de maneira concreta. Para eles, três componentes merecem destaque: a internalização dos valores legais, a formação de atitudes e o desenvolvimento do raciocínio jurídico legal. Nosso interesse nesse debate dialoga claramente para os aprendizados acerca dos aspectos da teoria capazes de informar sobre como as práticas policiais de controle formal nas escolas interferem na formação dos status de crianças e adolescentes. A absorção desses valores reproduzidos pelos agentes públicos da segurança tem a ver, portanto, com a representação de padrões normativos de como a lei e seus representantes devem se portar na implementação do controle social. “Isso inclui a moral social e as normas subjacentes às leis, bem como questões sobre a natureza ideal da autoridade legal” (FINE; TRINKNER, 2020b, p.6, tradução nossa).

Durante as lives que acompanhamos, os policiais usavam recursos lúdicos para interagir com as crianças e os adolescentes, como filtros de animação do Instagram e mesmo um vídeo de 1

minuto e 6 segundos postado na rede social oficial do Programa do batalhão, no qual o policial conversa com o mascote do PROERD, o leão Daren. Na transmissão, um policial diz sobre o período que se sentiu mais importante na atividade com a farda. “O trabalho de instrutor do PROERD é uma semente que a gente planta e eles vão lembrar disso para o resto da vida. Estarão sempre buscando fazer escolhas corretas para a vida. O legal é a semente que é plantada.” E a preocupação com a absorção dos valores vem na frase do livro *O Pequeno Príncipe*, mencionada por ele: “tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.” A companheira de profissão reforça como “pequenas escolhas vão gerar uma consequência.” O modelo normativo é destacado na afirmação dela de que “se alguém me oferece algo para experimentar eu tenho duas escolhas, aceitar ou não aceitar. Dizer não para as drogas, porque é algo que vai gerar consequências graves para toda a minha vida. Por mais que você ache aquela pessoa legal, o que ela te oferece não é legal.”

Logo em seguida, uma das crianças pergunta o que os policiais acham do cigarro “naguilê”. A resposta segue o mesmo modelo. “Por que eu vou ingerir uma substância tóxica para dentro do meu corpo? Isso só vai me causar prejuízo. Então, é ruim”. Neste evento, com uma interação de 1330 comentários, os militares abriram espaço para a participação de alguns alunos e da mãe de uma jovem “tenente” que já vestiu a farda da Polícia Militar nas dinâmicas de socialização. Ao final, os agentes de segurança fizeram um sorteio de uma caneca do PROERD, após enfrentarem dificuldades com a plataforma digital, como a queda de acesso e um valor em dinheiro cobrado para tal.

Diante desses pressupostos e iniciativas de controle social, Fine e Trinkner (2020b) oferecem uma taxonomia que categoriza os valores legais em três domínios: tomada de decisão, questões voltadas ao tratamento e aos limites de atuação. Sob o ponto de vista prático, como vimos pelos exemplos até aqui, para a atuação do policial na escola, temos eixos inquietantes e desafiadores que dialogam ou estão em permanente conflito com as diversidades, as desigualdades e as muitas culturas individuais, institucionais e comunitárias. É muito comum no dia a dia vivenciarmos situações que conectam questionamentos sobre as decisões tomadas, as maneiras pelas quais as autoridades tratam determinados grupos ou pessoas e até onde podem ir os agentes em suas atuações.

Fine e Trinkner (2020b, p.7, tradução nossa) assinalam que “a forma como o sistema trata os indivíduos fornece informações às pessoas sobre o seu papel, posição e status na sociedade e comunica o caráter e a motivação da autoridade legal e se ela é digna de confiança”. Novamente temos a noção de que o cidadão e a comunidade criam, por meio de suas experiências, seus próprios limites e podem, ou deveriam ter o poder de, questionar ou deslegitimar a ação de policiais, juízes,

promotores entre outros. Quanto mais envelhecemos, mais formamos densos esquemas cognitivos com ideias sobre leis, direitos, responsabilidades e comportamentos apropriados.

Com os aspectos sublinhados por Fine e Trinkner (2020b) emergem os conceitos chave de legitimidade, confiança e cinismo legal. Com a franquia de que a legitimidade representa uma “vinculação normativa entre o Estado regulador e a comunidade” (FINE; TRINKNER, 2020b, p.7, tradução nossa), podemos presumir o quanto ela representa para a cooperação, a conformidade e a confiança. No decorrer deste capítulo, com os argumentos de diversos pesquisadores, vamos ver como esta temática é inerente aos estudos e contribui para problematizar as discussões. Assimilar, por exemplo, como se forma o cinismo jurídico, representativo da rejeição às normas e das leis que as sustentam, é um desafio que envolve pensar e analisar criticamente a sociedade em suas mais diversas desigualdades. Também por este motivo, são indispensáveis as características das duas principais perspectivas teóricas da socialização legal: a abordagem do desenvolvimento cognitivo e a das relações de autoridade.

A primeira foca na interlocução entre o progresso cognitivo do indivíduo e as influências socioambientais. O maior impacto dessa linha é no sentido de chamar a atenção para a infância e a adolescência como fases críticas do desenvolvimento jurídico. O argumento central é de que “as crianças desenvolvem uma orientação para a lei e para as autoridades legais no início da vida e essa molda o comportamento relacionado à lei de adolescentes e adultos” (FINE; TRINKNER, 2020b, p.9, tradução nossa). Já as relações de autoridade são centradas na figura da autoridade legal que cumpre o papel de informar e ensinar aos jovens os propósitos e os papéis da lei na sociedade.

A conquista da legitimidade é considerada estratégica, especificamente por meio da justiça procedimental que leva em conta o tratamento justo, imparcial e respeitoso por parte dos agentes da lei. Entre as ações coercitivas e consensuais, a segunda sinaliza para resultados mais proveitosos, pois, segundo Fine e Trinkner (2020b, p.10, tradução nossa), “as autoridades enfatizam a negociação e a participação mútua ao interagirem com os jovens em um esforço de inclusão de valores legais positivos.”

O convívio voluntário e mais estável pode, assim, promover bases de consentimento de aceitação da autoridade legal como força de controle social. Essa relação mostrou-se muito clara em uma das lives por meio da qual o policial convidado fez uma detalhada exposição sobre o trabalho do policiamento escolar, sobre a atuação repressiva da PM e sobre a questão jurídica do envolvimento de adolescentes com as drogas. A série “Dicas do PROERD” no Instagram é também uma diretriz. Em um dos posts, o militar ressalta o Modelo de Tomada de Decisão PROERD, com quatro passos “fáceis de você lembrar e seguir! Primeiro, quando tiver qualquer problema, defina. Depois vai analisar, pensar sobre o problema. Em seguida, vai agir, atuar sobre o que tem que

resolver. Depois avaliar. Faz sua reflexão sobre o que acertou e errou! Para tomar decisões seguras e responsáveis!”

Em uma das aulas para alunos do sétimo ano, o agente da lei começa falando sobre a oposição entre concordar e discordar. Então, segue para a lição do referido modelo: D A A A – Defina; Analise; Atue; Avalie. “A maioria das brigas hoje em dia acontecem porque as pessoas não respeitam a opinião do outro.” Ele interage com os estudantes usando a apostila do Programa e conta a História A: “Emília está no intervalo da escola. Garotas a acusam de espalhar mensagens de celular com boatos. E a Emília abaixa a cabeça porque não fez isso. Ela foi assertiva, agressiva ou passiva?” os alunos, a princípio, responderam assertiva. Depois da explicação do policial, mudaram a resposta para passiva. “Ela não lutou por aquilo que acredita sem desrespeitar o outro, não foi assertiva.” Assim, o instrutor trabalha a diferença entre ser assertiva, passiva e agressiva. “A gente precisa ser assertivo no nosso dia a dia.”

A aula inicial do “PROERD em Casa”, para alunos do quinto ano, traz também o Modelo de Tomadas de Decisões com a ideia de compartilhamento de responsabilidades. Em um vídeo com diversos recursos interativos e com uma interpretação alegre e divertida da policial, os alunos são convidados a refletir sobre escolhas seguras e responsáveis. Já para o sétimo ano, o começo apresenta o “PROERD em Casa Caindo na Real”. O intuito é oferecer ferramentas para que os estudantes obtenham habilidade para recusarem a oferta de drogas ou qualquer outra situação nociva ou de risco. REAL é o acrônimo utilizado como centro das lições. Significa: Recusar; Explicar; Abster-se; Livrar-se. São quatro maneiras de recusar uma situação indesejável. “Eu quero te ensinar que sempre existem escolhas, opções e consequências”, diz a instrutora. O conteúdo do vídeo mostra que as consequências advêm de dois tipos de escolhas: a simples, que não nos exige muito esforço, e a sábia, a bem pensada. A aula termina deixando uma questão normativa da lei para ser respondida: “o que acontece se soltar pipa com linha com cerol ou linha chilena?” Quatro alternativas são exibidas: apreensão de todo o material; aplicação de multa; prisão ou apreensão; todas as alternativas.

Em um trabalho que realça a participação da família na socialização legal, Fine et al. (2020a) revigorizam a reflexão da adolescência como um período crítico para o amadurecimento de percepções da lei. Os pesquisadores lembram que, durante a infância, “os indivíduos exibem uma perspectiva baseada em obediência, enquanto as leis e regras são percebidas mais como forças imutáveis do que simplesmente para serem obedecidas” (FINE et al., 2020a, p.3, tradução nossa). A medida que o tempo passa, o adolescente tem maior probabilidade de pensar de forma abstrata e hipotética, considerando outras perspectivas e interações para tomar suas decisões. Dessa maneira, Fine et al. (2020a, p.3, tradução nossa) afirmam que “espera-se que o adolescente se torne mais

subjetivo em suas visões das regras e leis sociais”.

Com a expressão “socialização intergeracional” os autores investigam como os parentes modelam as atitudes e comportamentos dos jovens através de domínios que incluem valores morais, comportamento antissocial e socialização legal. Com uma amostra de dados de adolescentes e familiares de dois estados americanos, Fine et al. (2020a, p.14, tradução nossa) perceberam que adolescentes mais velhos mostram menor obrigação de obediência à lei. Essas obrigações vão derivar, na maioria das vezes, das influências externas de parentes. Essa conexão de crianças com os adultos é mencionada também por Jamaludim e Hasbullah (2019, p.21, tradução nossa) que sublinham o fato de as pessoas desenvolverem sua socialização legal durante a infância através do aprendizado, “observando as atitudes de seus parentes, comportamentos e comunicações com a autoridade legal”. Essas pesquisadoras relacionam a expressão “legitimidade parental” com a conformidade, cooperação, engajamento moral e legitimidade de crianças perante as autoridades legais. O foco na teoria da Aprendizagem Social traz ao contexto a importância das variáveis situacionais na formação das condutas dos indivíduos.

Nesse sentido, a ênfase é na correlação entre fatores sociais e cognitivos. “Desenvolvimento cognitivo deve ser entendido como um aspecto interno de cada indivíduo que o auxilia a justificar ou raciocinar sobre suas crenças, atitudes e comportamentos” (JAMALUDIM; HASBULLAH, 2019, p.22, tradução nossa). Ao mesmo tempo, acrescentam as acadêmicas, o aprendizado social é um aspecto externo com potencial de ensinar valores morais, éticos e comportamentais por meio das interações e dos ambientes sociais, bem como das próprias experiências da vida diária.

Sindall et al. (2021, p.3, tradução nossa) observaram os comportamentos de jovens no convívio com as autoridades policiais na Inglaterra e no País de Gales. Afirmam que, entre 10 e 15 anos, esse grupo adquire maturação física e mental, “alterando as rotinas de interações com amigos e parentes, fazendo maior uso dos espaços públicos fora de casa e, às vezes, engajando em comportamentos delinquentes”. Ao identificarem similaridades entre os comportamentos de crianças, adolescentes e parentes, trazem à discussão fatores-chave, como pares delinquentes, evasão escolar e supervisão parental limitada. “O início da adolescência é associado com o aumento das percepções negativas da polícia e consistente com os efeitos de uma maior rebelião dos jovens, cinismo em direção às autoridades e incerteza na formação de suas identidades” (SINDALL et al. 2021, p.8, tradução nossa). Os pesquisadores reiteram o robusto link entre as percepções de crianças e seus familiares e usam a expressão “transmissão intergeracional para fortalecer o argumento que o período da socialização dos jovens reflete sobremaneira as atitudes observadas no ambiente familiar.

Sargeant e Bond (2013, p.6, tradução nossa) acrescentam o “amplo contexto cultural” como

modelador das atitudes de crianças e adolescentes no contato com a polícia e como os familiares são importantes na orientação de valores e princípios. Na pesquisa com jovens australianos com idades entre 13 e 14 anos, perceberam diferenças, inclusive, nas formações emocionais e afetivas dependendo dos convívios com o pai ou a mãe ou com ambos. “Nas variáveis de união parental, apenas a maternal tem relação significativa com a atitude dos jovens para com a polícia, indicando que fortes níveis de aproximação com a mãe são associados com atitudes mais positivas dos jovens perante à polícia” (SARGEANT et al. 2013, p.15, tradução nossa). O estudo indica, então, que as dinâmicas de convivência entre crianças e parentes têm alta interferência na modelagem dos comportamentos diante das instituições legais. Nessa conjuntura, Sargeant et al (2013, p.18, tradução nossa) sugerem, ainda, outras investigações capazes de mensurar variantes como “supervisão parental, disciplina e a habilidade dos familiares para monitorar a associação dos jovens com pares delinquentes”.

O tripé de instituições socializadoras do PROERD ilustra bem essa dinâmica conceitual: escola, família e polícia. Em uma das aulas, o instrutor introduz a temática de “recusar”, com um vídeo com adolescentes americanos, produzido pelo DARE.org. O policial perguntou aos alunos se conseguiram identificar alguma coisa parecida com o que já viram e revela que viu o pai fumar a vida toda e nunca consumiu cigarros. Contou que quando tinha entre 13 e 14 anos de idade lhe ofereceram cigarro na praça do bairro e que recusou literalmente. O agente reforçou, então, o horror pelo cigarro e incentivou os estudantes a pensarem nas opções para Recusar.

No vídeo, os adolescentes usaram estratégias diferentes. Como disse o policial, “alguns falaram oralmente e outros usaram formas não verbais. Precisamos ser assertivos, quando recusamos. O que é ser assertivo? Precisamos entender que estas escolhas que vamos fazer serão determinadas pelas ferramentas do PROERD.” A lição enfatiza, portanto, as técnicas assertivas de recusa e orienta, ainda, sobre reconhecer o sentimento das outras pessoas e manter a sua própria decisão: “parece interessante, mas não, obrigado”. Outro recurso é a repetição: “diga repetidamente 'Não', caso alguém continue oferecendo algo que não queira aceitar”.

Em outra conversa com a “sala”, o policial, apesar de transmitir no começo uma ideia de imutabilidade das decisões, procura relativizar o discurso depois, seguindo o paradigma consensual. “Se toma uma escolha errada, acabou. Cada um teve um jeito de dizer não. **Não há um modelo pronto.** Você tem o seu jeito de falar não, é a sua personalidade. Mas posso te ajudar, falando como precisa fazer. Eu sou muito importante. Não é o que a outra pessoa vai achar de mim.”

Uma das professoras presentes reforça a interferência parental em suas atitudes futuras. “Quando fiz 13 anos, meu pai não fumava mais. E comecei a fumar logo em seguida e fumei por 18 anos. Isso me trouxe problemas de saúde, bronquite. Para tirar o vício é uma coisa sofrida“. Logo

em seguida, dialoga sobre as consequências das decisões e a socialização intergeracional. “Parei e não suporto mais. A importância de recusar vem disso, pois depois que você aceita não sabe como o seu organismo vai reagir. Ensino para a minha de 5 anos, as situações que ela tem medo ou incerteza. E não é não.” Uma das alunas, via *chat*, lembra do exemplo de um professor quando estudava em outra escola: “A gente fez uma festinha de aniversário para mim, e meu professor, na hora da saída eu vi de longe o mesmo professor fumando do lado de fora da escola”. O depoimento de outro professor é ainda mais incisivo:

Entrava na sala dos professores e tinha uma colega fumando com o argumento de que se a diretora fuma eu também fumo. Já chamei a atenção de alunos que já foram alunos do PROERD e dizia “lembra do PROERD?” Muitas vezes, a situação começa na família. Porque alguém da família fuma. E muitos acham que a cervejinha é normal, porque o pessoal da família acha que é normal. Tanto a cerveja como o cigarro são drogas. Semana passada tive aula presencial. Era a primeira vez que estive com os meus alunos do sétimo ano. A vida é feita de escolhas, escrevi no quadro, já virou até meme na escola.

Os desafios para a formação de valores considerados positivos e mesmo a capacidade cognitiva dos jovens de reação ficam evidentes nas suas participações nas aulas do “PROERD Online”. As exposições das desigualdades no cenário pandêmico, em seus mais complexos eixos, mapeiam um possível conflito entre o discurso normatizador e as realidades sociais. Em outra aula, em um dos diálogos em meio a uma das lições do PROERD trabalhadas pelo policial, uma adolescente responde sobre a escolha da colega de ter ficado em casa, ao invés de aceitar o convite para uma viagem à praia. Usando uma conta de um estabelecimento comercial, a garota frisa, inicialmente, que “ninguém me chama nem para dar bom dia, imagina para fazer coisa errada”. Antes de escrever esta frase no bate-papo, ela posta um emoji de uma cara de palhaço. Depois, refere-se à opção do lazer: “O que tem man? **A praia é mais legal. O futuro da vida é a morte.**” Ao lado desta afirmativa, coloca dois emojis, uma cara com olhar de corações e um coração. Nessa mesma atividade, um professor se diz impedido de ligar o seu áudio, porque há uma obra muito barulhenta ao lado da sua casa. Uma das alunas entra na sala virtual faltando quatro minutos para o término e justifica que se atrasou, porque “estava resolvendo outras coisas”.

Tyler (2006, p.3, tradução nossa) oferece mais uma contribuição quando nos propõe pensarmos acerca do contraste entre as perspectivas instrumental e normativa de socialização. A primeira conecta-se com as bases da literatura da dissuasão. O sujeito molda o seu comportamento em resposta a mudanças tangíveis, ganhos imediatos e penalidades associadas ao seguimento da lei. Há um julgamento sobre ganhos e perdas. O ponto de vista normativo conversa com a consensualidade, com o voluntariado. O cidadão obedece à lei porque compreende que as decisões e

o tratamento são justos. Esse compromisso pode envolver moralidade pessoal e legitimidade. Para Tyler (2006, p.7, tradução nossa) “aspectos normativos da experiência incluem neutralidade, ausência de preconceitos, honestidade, esforços para ser justo, polidez e respeito aos direitos do cidadão”.

Com as críticas ao controle social, fundamentalmente através das teorias dissuasivas e coercitivas, os teóricos buscam investir em estudos de bases potenciais para a segurança pública sustentadas pelas iniciativas de caráter normativo. “Relações sociais (amigos, família, pares) e valores normativos, que refletem valores éticos da própria pessoa [...] pessoas focam nas relações entre os vários tipos de comportamentos e suas percepções de que as atitudes são apropriadas” (TYLER, 2006, p.23-24, tradução nossa). Temos, por conseguinte, dois tipos de obrigações internalizadas no processo de conformidade. Segundo Tyler (2006, p.25, tradução nossa), os cidadãos podem se conformar com as normas porque enxergam a autoridade como legítima para “ditar o seu comportamento”. Por outro lado, há o desejo pessoal de agir de acordo com o seu sentido de moralidade pessoal. “Não é um sentimento de obrigação para uma política externa ou autoridade legal. É uma obrigação internalizada para seguir seu sentido pessoal de que é moralmente certo ou errado”.

Em uma publicação mais recente, Tyler (2018, p.1-2, tradução nossa) cita a “fábrica de ambientes sociais” na qual estamos inseridos e é ainda mais didático sobre os desenvolvimentos moral e legal. “Se ou não a pessoa concorda ou discorda com o consumo de drogas, um aborto, traição do cônjuge [...] são questões de valores morais e desenvolvimento moral”. De outra mão, “se ou não a pessoa pensa que o sistema legal deve usar o poder para inibir a habilidade das pessoas para essas coisas, como o poder deve ser usado [...] e se a pessoa acredita que deve seguir essas regulações independente de suas morais são questões de valores e desenvolvimento legal”. Pela explicação de Tyler (2018) fica evidente que os valores morais se constroem nas dinâmicas de socialização geral, entre princípios de certo e errado. Já a legitimidade tem a ver com a obrigação de seguir a lei, seja qual for o seu conteúdo. “As pessoas autorizam as autoridades legais a decidir o que é certo e sentem-se obrigadas a seguir a lei” (TYLER, 2018, p.3, tradução nossa).

Para esse pesquisador, o comportamento de um policial é uma experiência educacional com força para modelar interações futuras. Na opinião de Tyler (2018), três fases primárias na trajetória das crianças são significativas para os seus contatos com as autoridades depois na vida adulta: família, escola e Justiça Juvenil. Uma composição que se aproxima da tríade do PROERD, como vimos acima. Fica nítido como o ponto chave debatido é que as experiências na infância têm larga interferência nos caminhos trilhados ao longo dos anos pelo cidadão. E essa parece ser a aposta do Programa implementado pela Polícia Militar. Por nossas primeiras percepções, o trabalho com as

crianças e adolescentes mescla todas essas questões: ora se faz por meio de discursos instrumentais impositivos de controle social, determinantes do que é certo e errado, de ganhos e perdas, ora via de busca voluntária e consensual, através de protocolos de desenvolvimento normativo e cognitivo, com ênfase nas socializações legal e moral.

A aula 2 para os alunos do quinto ano do “PROERD em Casa” exhibe o quadro “Você Sabia”. Nele, o policial trabalha a ideia de “fato” como uma certeza. Em seguida, apresenta “fatos sobre o uso da bebida alcoólica” com destaque para a legislação que proíbe o consumo para menores de 18 anos e para as 17.300 mortes causadas anualmente pelo uso da droga. Na sequência, os estudantes são alertados sobre as consequências, com o slogan “efeitos da bebida alcoólica sobre a saúde”. A mesma instrução é feita sobre o cigarro. Para o sétimo ano, a segunda lição traz no seu início a mensagem “as consequências podem atingir o seu futuro e também o de outra pessoa”. O policial sublinha o conceito de risco como algo capaz de trazer sérias consequências, ou seja, uma aposta, um perigo. Como forma de adaptar-se à linguagem dos jovens, o agente da lei utiliza jogos eletrônicos, como Fortnite e Minecraft, para conversar sobre os riscos de algumas escolhas. A metáfora serve, ainda, para ele salientar que no *game* você perde e recomeça várias vidas. Já na realidade, as consequências podem ser mais graves.

Em uma das aulas do “PROERD Online”, para o sétimo ano, o policial relaciona consequência a resultado e usa uma narrativa de linguagem também mais próxima do público alvo. “Se alguém perto de você e te oferecer uma droga. Algum risco nisso? 'Ah, mas experimentar uma vez só não tem problema! Qualé!’” Com o discurso assertivo de que “é função de quem faz PROERD identificar risco”, o instrutor menciona um novo exemplo, pautado nas teorias de escolha racional e das oportunidades¹⁸. “Acabou de ganhar um celular e saí na rua falando 'assim' (faz o gesto) distraído ou colocar atrás no bolso. O meu celular anda dentro da minha calça por dentro. (se levanta e mostra a facilidade de alguém furtar o seu celular no bolso de trás).” Ao final, deixa como “dever de casa” o tema “os riscos da vida diária” e pede aos alunos que façam um vídeo sobre o assunto.

Com o foco no argumento de que as raízes dos valores sociais reside nas experiências da infância, Tyler e Fagan (2005, p.220, tradução nossa) revigoram os papéis dos contextos sociais na

¹⁸Basicamente a política de segurança de Minas Gerais e consequentemente da PMMG pauta-se nessas correntes teóricas, especialmente para frisar que o crime acontece por uma escolha racional mediante as oportunidades oferecidas pelos cidadãos e os ambientes sociais. Basta, portanto, um alvo disponível, um ofensor motivado e uma ausência de vigilância para que o crime aconteça. “Prevenir, na linguagem do neoliberalismo, é a palavra mestra na era do gerenciamento dos riscos e medos. Nesta cultura de substituição da cura pela prevenção, aparecem 'as criminologias da vida cotidiana' (GARLAND, 2005, p.53, tradução nossa). Elas são compostas pelas teorias da Escolha Racional, Atividades de Rotina, do Crime como Oportunidade e da Prevenção Situacional do Delito. Vistas como recurso essencial para a política, estas concepções teóricas reforçam a 'consciência' tardiomoderna dos delitos como eventos inseridos no dia-a-dia da vida social e contemporânea, ao contrário do que algo desencadeado por alguma motivação especial, patologia ou anormalidade” (BEDENDO, 2008, p.36).

socialização, incluindo raça e vizinhança como vetores relevantes em meio às premissas de desigualdades. A socialização legal é conceituada como “um produto de experiências sociais acumuladas em vários contextos nos quais as crianças interagem com autoridades legais e outras de controle social”. Três dimensões desses processos são, então, sinalizadas pelos pesquisadores: a legitimidade institucional, o cinismo legal e o desengajamento moral. O enredo pressupõe que “à medida que as pessoas se desligam desse sistema de controles, seus comportamentos se tornam mais abertos ao envolvimento em condutas ilegais” (TYLER; FAGAN, 2005, p.221, tradução nossa). O período do início da adolescência é, mais uma vez, grifado como crítico.

Os protocolos de formação das identidades e a busca por autonomia podem ser fatores de resistência aos domínios das orientações normativas de controle social. Por conseguinte, essas vivências com atores jurídicos e com as bases legais do Direito molda e modifica as trajetórias de socialização em repetidas interações. As avaliações subjetivas dos sujeitos sobre o tratamento justo ou não que recebem das forças policiais, por exemplo, não são apenas cognições ou julgamentos isolados. Para Tyler e Fagan (2005, p.223, tradução nossa), precisamos considerar angulações afetivas e emocionais. Na pesquisa realizada com 215 crianças e adolescentes de dois bairros contrastantes socialmente de Nova York, os autores verificaram como o cinismo legal, pautado pela desconfiança e pela descrença nos princípios legais, aumenta com o passar dos anos, enquanto a abordagem justa e respeitosa dos agentes conduz a avaliações mais positivas da polícia e dos tribunais. Em redes de bairros e de pares com tendências a altas taxas de criminalidade, o público pesquisado aparece com maiores possibilidade de comportamentos antissociais e consequente desligamento da autorregulação moral. “A exposição à violência, um efeito contextual que reflete a ecologia criminosa de um bairro também contribui para o desengajamento moral” (TYLER; FAGAN, 2005, p.234, tradução nossa).

De uma maneira geral, o estudo mostra que os adolescentes acreditam inicialmente que a lei e as autoridades são legítimas, mas há um declínio na crença com o avanço da idade e das trajetórias. A partir da adolescência a justiça procedimental e a legitimidade têm expressivos impactos sobre a concepção de leis e de comportamentos. É interessante e profundamente determinante para essa pesquisa o reconhecimento de que o “processo de socialização envolve uma gama mais ampla de valores, incluindo atitudes em relação à democracia, visões sobre outros grupos sociais e tolerância à diversidade” (TYLER; FAGAN, 2005, p.236, tradução nossa).

5.1. Socialização Moral e o Cinismo Legal

A preocupação com a motivação dos estudantes e com a internalização e a conformidade (coercitiva/legítima pelo discurso jurídico legal ou consensual e voluntária) de todos os pressupostos de valores e de socialização legal ou moral é evidente em todo o material do Programa. Em um estudo com uma amostra de jovens de Zurich, na Suíça, Nivette et al. (2019) chamam a atenção para fatores como experiências e condições sociais negativas, auto-controle, desengajamento moral e atitudes impulsivas como grande preditores do chamado cinismo legal. Os resultados mostraram que os adolescentes mais velhos são mais desconfiados da polícia e a consideram com menor legitimidade. Com efeito similar, indivíduos com baixo auto-controle e poucos limites estabelecidos são mais propensos ao cinismo sobre a lei.

O contato com a polícia é outra variante negativa nas percepções dos jovens. Os autores refletem sobre “os domínios sociais chave” desse processo, como parentes, escola, pares e justiça criminal. “O cinismo legal pode ser parte de um amplo processo de desenvolvimento cognitivo e social que contribui para aumentar o comportamento delinquente durante a adolescência” (NIVETTE et al., 2019, p.22, tradução nossa). O destaque é, então, para a questão de o cinismo legal estar amplamente relacionado com mecanismos internos de controle. Sendo assim, dimensões da personalidade individual ou desses mecanismos seriam mais influentes nos rumos dos comportamentos do que as interferências exógenas. Com essas contribuições, argumentam que “políticas que se concentram em estratégias de apoio e baseadas em consenso são mais propensas a criar as bases para o desenvolvimento de atitudes jurídicas positivas, em vez de modelos coercitivos de socialização legal” (NIVETTE et al., 2019, p.24, tradução nossa). O suporte mencionado inclui, ainda, programas e intervenções capazes de melhorar os dispositivos internos de controle. “Além disso, nossas descobertas aumentam a evidência de que a relação professor-criança desempenha papel importante no desenvolvimento social durante a adolescência e deve ser enfatizada mais na pesquisa de prevenção” (NIVETTE et al., 2019, p.24, tradução nossa).

A ideia de mecanismos de ajuda corrobora com a Rede de Suporte Pessoal trabalhada em uma das lições do sétimo ano, durante o “PROERD Online”. “Na sua cabeça tem que ter uma rede de pessoas que tem que confiar”, enfatiza o policial. É nesse momento também que os elementos “legitimidade” e “confiança” são propagados com maior realce. O instrutor explica que a rede de ajuda é um grupo de pessoas para pedir conselhos, auxílio, orientação. “Você já sabe com quem pode contar? Você viu um problema e precisa de ajuda naquele momento, a quem você vai pedir?” Nesse instante, uma aluna responde “um amigo”, mas o agente público aproveita a oportunidade para dizer que pode ser sim um amigo, “mas tem uma instituição que pode auxiliar; sempre o

policial estará lá para te ajudar, mesmo que não te conheça. 'Aqui, aquela pessoa ali já vi roubando um casal de velhinhos', o policial vai saber o que fazer, você está se ajudando e a outras pessoas”.

Na mesma aula, seguindo o exercício de aprendizagem do acróstico do “Caindo na Real”, o policial acentua o “Recusar” com uma situação hipotética na qual um colega chega perto do outro na escola e lhe oferece um cigarro. “A primeira ação é recusar. Falar não. Normalmente, é suficiente. Esta idade de vocês é muito fácil uma pessoa chegar e te oferecer uma droga. O que o PROERD vai falar para você?” O discurso é assertivo em dizer o que o estudante deve fazer em qualquer situação de perigo: “é um conjunto de estratégias para livra-se de problemas. Primeira estratégia do REAL é Recusar. Em alguns momentos vai conseguir só recusar. E a pessoa vai insistir e aí você vai usar a segunda estratégia que é o E...Explicar!”

O instrutor continua a lição sempre procurando interagir com os adolescentes. “Vai um cigarro aí? Não, eu não fumo, tenho limite. Às vezes, você sente que precisa explicar para não sair mal. E aí, vamos para a terceira estratégia.” Essa refere-se ao Abster-se. Novamente, os estudantes são provocados a pensar em escolhas: “abster-se é o que a gente precisa fazer ou não fazer para sair da roubada. Se por acaso você está no meio do pessoal e sabe que eles fumam, bebem, vai ficar no meio deles? Não vou ficar, vai se abster daquela situação, vai evitar.” Por último, o Livra-se: “quando você já está no meio da situação, parou no meio da escola e, de repente, alguém pegou a mochila e colocou uma droga dentro; alguém já viu o quadrinho do professor Pardal quando o Lampadinha acende uma luz? Opa, viu e vaza! Se livra do problema e não quer participar mais.”

Moule Jr. et al. (2018) investigaram a influência da legitimidade da polícia na disposição do público americano para empoderar a instituição com recursos mais militarizados. O estudo posiciona a legitimidade como uma orientação normativa individual voltada à polícia, a partir da combinação entre confiança no cumprimento da lei e os sentimentos para obedecer à instituição policial. Pela lógica desse raciocínio, os altos níveis de confiança na polícia “correspondem à diminuição dos níveis de preocupação sobre a perda de, ou potencial infringimento, das liberdades civis pelo Governo” (MOULE JR. et al., 2018, p.9, tradução nossa). A pesquisa revela como a percepção do senso comum é ainda bastante focada nas iniciativas de coerção, punição e força nas relações. O próprio debate da militarização despontaria como um sinal. Nesse caso, houve uma associação entre a militarização e a maior efetividade policial a partir do aumento do empoderamento dos agentes. Nas palavras de Moule Jr. et al. (2018, p.25, tradução nossa), “se o público geralmente vê a polícia como legítima, então vai não apenas obedecer a lei, mas também aderir a essas práticas, programas e políticas”.

Em um estudo sobre o *Garda Youth Diversion Projects*, em Dublin, na Irlanda, Gleeson (2018) analisou o cenário das relações entre jovens e a polícia. Essa iniciativa, segundo ela, reúne

múltiplas agências em área de vulnerabilidade social com o propósito de prevenir comportamentos antissociais e envolvimento com o crime. Realizadas desde 1991, as atividades auxiliam no desenvolvimento de atitudes positivas e de responsabilidade social. Uma das descobertas mais relevantes mostrou que os jovens têm o sentimento de que são rotulados pela polícia irlandesa como suspeitos meramente por serem adolescentes. Essa suposição vai de encontro à sensação de que os agentes da lei também serão mais agressivos nas abordagens. Gleeson (2018) assinala como esse tipo de experiência resultou na redução da confiança. “O senso de resignação de alguns participantes foi evidente quando sentem que tentar dialogar com a polícia é inútil” (GLEESON, 2018, p.11, tradução nossa).

Como resposta, há uma redução na expectativa de justiça procedimental, de tratamento justo e um conseqüente encurtamento das interações, especialmente pela incerteza do que pode acontecer e pela desconfiança de que não serão ouvidos. Foram determinantes os sentimentos de ações estereotipadas, de assédio, de ausência de diálogo e de incapacidade de antecipar o comportamento dos agentes. “Os resultados desse estudo podem sugerir que as pessoas jovens desenvolvem suas atitudes sobre a Gardaí através da acumulação de interações com a polícia e com base em suas visões do tipo de tratamento que acreditam ser mais típico ou por aquele que podem antecipar” (GLEESON, 2018, p.15, tradução nossa). A ansiedade e a desconfiança entre os mais novos são fatores de alta interferência no convívio diário, pois é forte a sensação de uma relação continuamente estereotipada.

Essa convivência muitas vezes conflituosa tem a ver com questões culturais e muito particulares de cada região. De toda forma, fica evidente como são enormes os desafios nessas relações, principalmente quando existe o eixo da violência policial. Jackson et al. (2021) consideram o tema como questão de saúde pública. Os pesquisadores abordam os efeitos do policiamento agressivo na saúde mental de americanos, levando em conta diversos fatores, como gênero, raça, renda, educação e idade. As descobertas destacam como “as experiências de diferentes formas de violência policial influenciam em diferentes percepções através de uma variedade de fatores, incluindo se os indivíduos são nascidos nos Estados Unidos ou se têm algum antecedente criminal” (JACKSON et al, 2021, p.320, tradução nossa). Ansiedade e estresse pós-traumático são pontuados como efeitos dos registros de vitimizações, com uma preocupação maior voltada aos grupos minoritários.

No Canadá, Samuels-Wortley (2021) trabalhou com as experiências de jovens negros e indígenas com a polícia e mensurou os impactos nas suas percepções sobre os atores da lei. Em geral, argumenta a autora, quando os cidadãos têm visões negativas da instituição policial são menos motivados a comunicar crimes ou a cooperar com investigações. Essa construção que, na

maioria das vezes, marginaliza minorias raciais, também reflete o maior medo do crime, a desconfiança de outras instituições sociais e reduz a conformidade das pessoas com a lei (SAMUELS-WORTLEY, 2021). A professora do *Institute of Criminology and Criminal Justice*, de Ottawa, afirma que “a desigualdade social é altamente racializada. Pessoas negras e indígenas, em particular, são mais prováveis de viverem em comunidades com desvantagens sociais (SAMUELS-WORTLEY, 2021, p.1141, tradução nossa).

A docente (2021, p.1141, tradução nossa) desperta a preocupação de que “os mitos do multiculturalismo e da tolerância racial tem dificultado a exploração do papel do sistema racial discriminatório na sociedade canadense”. Ou seja, o quanto é fundamental desconstruir os significantes de igualdade e perceber como esses grupos são, em situações recorrentes, mapeados, vigiados em excesso e tratados por estigmas. Os dados das pesquisas sugerem, portanto, que “jovens negros e indígenas correm maior risco de experienciarem um tratamento mais severo e hiper-vigilância no cumprimento da lei” (SAMUELS-WORTLEY, 2021, p.1144, tradução nossa). Nessa direção, os sentimentos são de preconceito racial nas interações, desigualdade de proteção em comparação com as comunidades brancas, lacunas de atenção para questões dentro das vizinhanças racializadas e medo da presença da polícia.

Samuels-Wortley (2021) acrescenta uma discussão imprescindível sob o ponto de vista dos discursos multiculturais que desconsideram os aspectos chave de severas desigualdades em diversas escalas particulares de cada área e de cada vida. As primeiras aulas do “PROERD Online” são emblemáticas para esse debate, porque expõem as realidades cognitivas e sociais de crianças e adolescentes em contextos da cidade de Juiz de Fora, considerados mais vulneráveis socialmente. Logo no começo da atividade, o policial pergunta aos alunos sobre seus sonhos. A primeira impactante percepção que tivemos foi a de que os jovens não ligam as câmeras, não mostram seus rostos. Têm dificuldades de comunicação, técnicas e, ao que nos pareceu, de motivações pessoais. Embora não tenhamos tido acesso às aulas de uma escola com *status* social mais elevado, tivemos acesso a algumas imagens por meio das postagens no Instagram oficial do Programa. Nessa, quase todos os alunos e professores estão com as câmeras acionadas e interagem de maneira bem mais coletiva.

De volta à escola pública a qual tivemos permissão, um dos estudantes, de 12 anos, não conseguia nem mesmo acionar o áudio, porque estava com problemas no microfone. No *chat* escreveu sobre o gosto por jogos eletrônicos e por ler livros. Filho único, sonha em ser biólogo e trabalhar com desenvolvimento de jogos. Seus colegas, com gostos semelhantes, manifestaram desejos profissionais, como “ser físico”, “veterinário” e “desenvolvedor de jogos”. Uma das meninas, de 12 anos, contou que veio do Nordeste brasileiro há pouco tempo e que tem habilidades

para desenho. No entanto, quer ser advogada. Uma das amigas compartilha a profissão e a outra se interessa em ser “cirurgiã”.

Em outra turma, um dos garotos deu um depoimento com muitos significados. O sonho dele é ser médico ou paramédico. “Tive uma crise de ansiedade estes dias e o Samu veio me pegar, fiquei surpreso com o trabalho deles e admirei desde sempre ent (grafia do *chat*) vou estudar bastante pra conquistar isto, admiro demais o trabalho deles”, e complementa “inclusive o seu o meu pai é policial eu até já tive interesse. Ele é reformado, trabalhava em Alfenas Sul de MG”. Outro menino relatou a vontade de fazer robótica “e depois de estudar muito vou querer virar jogador de Free Fire igual aqueles YouTubers, quero fazer um evento para jogar partidas para arrecadar dinheiro e ajudar famílias e pessoas necessitadas”. O companheiro, de 13 anos, revelou que pretende ir para o exército e depois virar policial. Quando o assunto foi a vontade de voltar às aulas presenciais, ele frisou: “sinto falta fazer amizades [...] mais ou menos **tem muita pessoa ruim aqui** Ss eu moro no final do morro Ss sei (grafia do *chat*)”. Outro adolescente, ainda incerto sobre o futuro, acentuou: “eu num sei kkk tá mei longe (grafia do *chat*)”. Entre as duas meninas presentes, apenas uma falou em ser arquiteta. A outra passou toda a aula sem se manifestar.

Mas foi em outra classe, nesse mesmo dia, que surgiu o depoimento mais impactante e ilustrativo dos contrastes e da distância dos sonhos para muitas crianças e adolescentes nos desiguais cenários brasileiros, agravados com a pandemia. Aos 12 anos, o rapaz escreveu: “gosto de joga no meu xbox e meu sonho não tenho [...] **não tenho sonho**” (grifo nosso). Com a intervenção do policial, ele expôs o desejo de se tornar youtuber e “se não der, professor”. Um ano mais velho, o colega disse que gostaria de ser “político, mas se não der certo quero ser professor, mas se não der certo joga Free Fire.” Entre as duas garotas, uma está no caminho das artes marciais e a outra quer ser neurocirurgiã. Uma das professoras falou no sonho de ver todos na universidade, enquanto sua colega gostaria de ver os estudantes vacinados na sala de aula. Essa docente fez menção aos jogos de *videogame*, que se inseriram ainda mais na linguagem dos jovens. Segundo a integrante do corpo escolar, os professores vão precisar de um “dia só de videogames” para aprenderem a se comunicarem melhor com os alunos quando as aulas voltarem presenciais.

Na última turma do sétimo ano desse dia, as profissões médico, veterinário e modelo foram citadas pelos três alunos presentes. A professora relatou ser já conhecida “destes meninos, mas não pessoalmente, porque estamos trabalhando de forma remota. Meu sonho é ver todos estudando na universidade com o professor Ricardo.” Em todas as três aulas desta data, o instrutor do PROERD especificou como exemplo sua própria experiência de vida com os estudos e com a sua trajetória para alcançar os seus sonhos. Ele destacou o período da pandemia que, por suas palavras, nos exige “reinventar [...] temos que aprender a ser resiliente. Na nossa vida sempre vamos precisar superar e

o PROERD vai servir para isso. Uma oportunidade para conversarmos.” Em outra aula, enfatizou que “nem sempre o que é fácil é recompensador para a gente”.

As ideias de recompensa, de escolha racional e de oportunidades para configurar um determinado tipo de comportamento são muito presentes no conteúdo do Programa. O Modelo de Tomada de Decisões, discutido novamente nas aulas de número 3 do “PROERD em Casa”, para o quinto e sétimo anos, reflete um hibridismo que mistura os paradigmas instrumental e normativo, com relevo para perdas e ganhos advindos de escolhas e decisões e para a conformidade normativa voluntária, pautada na moralidade pessoal e na busca permanente pela legitimidade e confiança. No quinto ano, com a matéria concentrada em riscos e consequências, a policial, frente a história do amigo que pede para copiar o dever do outro, aponta para a câmera e diz: **“cabe a você decidir qual é a melhor opção”**. Para o sétimo ano, a terceira lição discute “comunicação e conflito”. A instrutora conta a experiência de Laura, uma jovem colegial que se vê em situação de conflito quando as amigas propõem matar aula no dia seguinte. O Modelo de Tomada de Decisões é utilizado passo a passo e a orientação final envolve uma comunicação assertiva da escolha entre sim e não. A policial frisa que falar assertivamente é estabelecer uma comunicação “calma, segura e contundente para que a outra pessoa aceite a nossa opinião”.

A aula 4 do quinto ano traz um vídeo de um desenho com a personagem Sophia que furta um óculos escuro de uma loja com a intenção de ficar igual as amigas e fazer parte do grupo. Ela é descoberta pelo dono do estabelecimento e sofre as consequências. O policial introduz, a partir daí, a temática da pressão dos colegas. Trabalha, então, as pressões com consequências ruins e boas. A estratégia da resistência é indicada para evitar as pressões maléficas. Em seguida, cinco diretrizes de resistência são balizadas: evitar, a união faz a força, diga não e afaste-se, dar a razão ou uma desculpa e mudar de assunto. Para o sétimo ano, a narrativa é concentrada sobre a palavra Recusar. “você tem facilidade de falar não para alguém?”, pergunta o policial. “Vamos ensinar você a falar um não de maneira assertiva”, continua o instrutor. Quatro técnicas de assertividade são trazidas para os alunos: verbal, não verbal, reconheça e mantenha e repetição. Sobre a terceira, por exemplo, a proposta é a de que você reconheça a opinião da outra pessoa como válida, mas mantenha a sua, se necessário, repetindo várias vezes a decisão tomada.

Todo o conteúdo das lições do PROERD envolve uma compreensão conjunta dos conceitos e práticas de controle, medidas por relações de poder inerentes à vida social cotidiana. A literatura brasileira sobre socialização legal também vai nos ajudar a interpretar mais alguns núcleos do Programa com as minúcias das realidades locais.

5.2. Contribuições da literatura brasileira

Os assuntos abordados nas aulas de número 5 do “PROERD em Casa”, para o quinto e sétimo anos do ensino fundamental, vão nos ajudar a introduzir as contribuições de pesquisadores brasileiros. As indicações sobre o que fazer, qual a melhor escolha, o que é socialmente conveniente e quais ferramentas podemos usar para resolver os nossos dilemas cotidianos são a base das matérias tratadas. No quinto ano, a policial disserta sobre como lidar com a tensão. “Hoje eu quero te ensinar algumas maneiras positivas de lidar com a tensão”, pontua a instrutora que, logo em seguida, menciona algumas dicas básicas: respirar fundo, contar até 10 (nesse momento coloca o leão Daren no colo), pensar em coisas positivas e escutar a sua música predileta. No entanto, é o Modelo de Tomada de Decisão PROERD o principal recurso para administrarmos as situações tensas. “Vamos imaginar que amanhã lá na classe, presencial, você tem que chegar e ler o resumo de um livro pra toda classe e você tem muito medo de errar na leitura e todo mundo começar a rir de você. Isso te deixou tenso não foi?” Os registros hipotéticos como esse são usados durante as lições como forma de provocar a reflexão e situar o aluno no lugar do personagem principal. O mesmo acontece na aula para o sétimo ano. Para demarcar a importância de usar o pronome “Eu” nas frases nas quais podemos “Explicar” os motivos da escolha por recusar, a policial utiliza alguns exemplos de enunciados. Por quatro minutos e quarenta e oito segundos, ela dialoga com o público sobre a segunda letra do acróstico REAL. “Quando usamos o pronome eu trazemos uma assertividade melhor para essas frases”.

Esse tópico ajuda a validar o que Rodrigues et al. (2017b, p.106) focalizam sobre os dois processos distintos e interligados de socialização legal: “a internalização das normas sociais que controlam o comportamento e o desenvolvimento de valores morais que orientam as condutas de obediência às autoridades”. Nessa performance, os autores apresentam as abordagens cognitivista e a de aprendizagem social, essa última determinada por fatores externos ao sujeito. Seja qual for a via, a percepção é a de que “as experiências que os indivíduos têm com figuras de autoridade (legais e não legais) desde a infância são determinantes na compreensão das leis [...]” (RODRIGUES et al., 2017b, p.113). A seletividade do sistema e suas comunicações conflitantes com os sujeitos sociais é vista como fator preponderante na redução da legitimidade e do apoio às instituições. Os pesquisadores grifam os desafios de pesquisa que, para nossas intenções, são da mesma forma fundamentais. “Não é viável compreender efetivamente a construção da legitimidade e da confiança nas leis, nas autoridades e nas instituições sem levar em consideração **as condições sociais que produzem os valores** responsáveis pelas condutas dos indivíduos” (RODRIGUES et al., 2017b, p.118, grifo nosso).

O destaque para o olhar da conjuntura nos parece desafiar a norma, as práticas discursivas produtoras de verdades e os dispositivos de controle social. Quando expõem os principais obstáculos, Rodrigues et al. (2017b, p.119) nos questionam sobre as “profundas desigualdades socioeconômicas”. Outra circunstância relevante está “nas constantes violações dos direitos das crianças e adolescentes, a persistência de crimes violentos e a ausência de instituições encarregadas de colocar em prática políticas públicas de contenção social [...]”. O reconhecimento de que a transição da infância para a adolescência é um período de reestruturação cognitiva é, na opinião de Rodrigues et al. (2017b, p.119), estratégico para entendermos também a passagem da “esfera doméstica para a esfera pública”. Sendo assim, para além de instruções normativas, muitas vezes será necessária “uma aproximação do universo simbólico (linguagens e concepções) das crianças e dos adolescentes brasileiros para abordar de maneira apropriada os temas que envolvem elaboração de noções sobre regras e leis”. Por essa perspectiva, é imprescindível, ainda, notar “os mecanismos que compõem a socialização legal, o peso da justiça procedimental na atribuição da legitimidade das autoridades, além da influência que a exposição à violência exerce na confiança às instituições” (RODRIGUES et al., 2017b, p.120).

Impreterivelmente, situamos a disposição do trabalho de pesquisa em analisar não somente a absorção unilateral de normas e regimentos de conduta e de obediência acrítica aos princípios, “mas a compreensão de que a disposição em cooperar com as autoridades está ligada aos valores e compromissos comuns da sociedade” (RODRIGUES et al., 2017b, p.121). A aula seis do “PROERD em Casa” para as ambas as séries exemplifica como podem parecer mais complexos os cenários criados pelo policial para ilustrar e facilitar a compreensão das orientações normativas. Para o quinto ano, o tema da comunicação confiante pauta o comportamento dos jovens para uma postura de discurso claro e respeitoso com a opinião alheia. Segundo o policial, o cidadão “mantém-se de pé, ereto”, mostrando-se seguro de sua decisão ao olhar nos olhos e manter a calma. Como recurso interativo, a edição traz um trecho de um filme do Batman, no qual o herói aparece dizendo: “Não é quem eu sou por dentro e sim o que faço, que me define”.

Para o sétimo ano, a lição é regulada pela letra “A” do acróstico REAL. O Abster-se é ensinado por meio de diversificadas situações que podem ocorrer nas trajetórias diárias. Entre elas, o instrutor relata uma experiência pessoal de quando era pequeno. Na rua onde morava havia um grupo de jovens que gostava de usar drogas. Para evitar passar por eles, dava a volta no quarteirão e estabelecia uma nova rota para chegar em casa. Mas, novamente, o foco maior é na simulação da brincadeira de soltar pipa, usada para a análise de custos e benefícios. Se eu estiver lá, junto com os meus amigos, soltando o meu papagaio e, de repente, tiver linha chilena ou cerol, eu não vou usar”, indica o policial que, imediatamente, faz um alerta: “prefiro isso do que as consequências depois de

matar alguém”. O jogo eletrônico *Fortnite*, popular entre os jovens, é também mencionado como interface para tomada de decisões relevantes à sobrevivência. Nesse caso, além do agente de segurança, um aluno do PROERD aparece em um vídeo breve com uma dica de como escapar da tempestade no *game*.

Em um estudo no qual mensurou a formação de atitudes interligadas a normas, leis e autoridades de pré adolescentes em São Paulo, Rodrigues et al. (2017a, p.185) reverberam a reflexão sobre o quanto é determinante a observação dos “impactos de viver num determinado bairro, frequentar certo tipo de escola, estar exposto ou não à violência, especialmente no início da vida pública desses sujeitos marcada pela passagem da infância para a adolescência”. Com o pensamento de que a socialização legal deve ser vista como um instrumento de educação para democracia, tendo em vista que a legitimidade e a confiança validam as instituições democráticas, os autores advertem como “a exposição à violência na infância e na adolescência corrói a confiança nas autoridades e perpetua a violência na vida adulta” (RODRIGUES et al., 2017a, p. 201). Na pesquisa, perceberam que estudantes de escolas públicas, não brancos, com renda de até um salário-mínimo e expostos a altas taxas de violência em seus bairros tendem a legitimar menos a polícia.

Na pesquisa sobre a percepção de residentes de Porto Alegre acerca do trabalho das polícias Militar e Civil, Rolim e Hermann (2018, p.189) destacaram como “baixos níveis de confiança nas polícias estão correlacionados a altas taxas de subnotificação criminal (dark rate)”. Os dados confirmam a tendência de que os mais jovens, pobres, não brancos e com menor escolaridade avaliam negativamente a atividade policial. Um detalhe oportuno da análise diz respeito à recomendação de que “a justiça procedimental deve valer não apenas 'externamente', nas relações entre os policiais e o público, mas também internamente, nas interações entre os policiais e seus superiores” (ROLIM; HERMANN, 2018, p.206).

Esse arcabouço teórico nos remete a uma profunda reflexão crítica sobre os elementos presentes nos processos de socialização legal de crianças e adolescentes em realidades absolutamente distintas e desiguais como as do contexto brasileiro. Entre as peças chave desse quebra-cabeças social podemos, ainda, adicionar mais uma não tão clara muitas das vezes aos olhos de uma parcela significativa da sociedade, historicamente moldada por relações de poder desproporcionais, preconceituosas e por estruturas e sistemas de interesses guiados por ganhos políticos pessoais em detrimento do coletivo comunitário. A imagem fica, portanto, mais translúcida e inteligível quando adicionamos os elementos de subjetivação.

Fraga (2015, p.65) alerta sobre a importância de “fugir dos olhares calcados na criminalidade como prática que se esquiva da realidade social e na mera explicação do desvio de condutas socialmente reprovável”. Nesse sentido, o pesquisador acrescenta a subjetivação formada

em ambientes “onde a institucionalização e os elementos de socialização são fundamentais para sujeitar vidas a determinados comportamentos e às normalizações” (FRAGA, 2015, p.65). O processo de assujeitamento, se faz presente como uma espécie de “tecnologia de moldagem” por meio da qual os papéis dos indivíduos são posicionados de maneiras não equânimes na estrutura social. Em cenários como o Rio de Janeiro é evidente a distinção de classes, de etnias e de renda. Fraga (2015, p.74) ressalta que essas dinâmicas sociais influenciam as visões das pessoas sobre as instituições e seus valores.

O papel de um policial para uma criança branca ou de bairros mais nobres do Rio de Janeiro, por exemplo, pode ser de proteção e de autoridade. No entanto, para uma criança que mora em favelas ou bairros periféricos da cidade, a figura do policial fatalmente será de um agente hostil, repressivo devido às conhecidas ações dos agentes da lei em comunidades mais pobres, marcadas pelo autoritarismo e desrespeito aos direitos humanos.

Especificamente com a criança, as normatizações são percebidas e absorvidas como dispositivos inerentes a sua existência, aproximando-a da identificação com a moralidade social prevalecente. A ordem entendida como um fenômeno moral se constrói pelos pressupostos de uma linguagem capacitada à “retenção dos significados, de significantes daquilo que é socialmente reconhecido” (FRAGA, 2015, p.74). Essa trajetória, por outro lado, não se elabora unilateralmente. É crucial captar o potencial de resistência, por parte das crianças e dos adolescentes. E a interseção de todas essas análises nos convida a pensar como as instituições são constituídas e como se inserem nos protocolos de socialização, com subjetivações nem sempre vistas ou elucidadas objetivamente. Fraga (2015, p.75) é preciso na demarcação de cinco características:

a) possuem exterioridade-estão situadas fora do indivíduo, diferem da realidade formada pelos seus pensamentos e vontades; b) são objetivas-significa que existem de maneira determinada e independente do indivíduo; c) são coercitivas-exercem sobre os indivíduos capacidade de persuasão. Ou seja, as instituições funcionam segundo uma série de normas e valores, que pressionam os indivíduos a se adaptarem a elas sob o risco de enfrentar constrangimentos e sanções; d) têm autoridade moral-Não existem ou se mantêm apenas pela capacidade de coerção, mas são reconhecidas como legítimas pelos indivíduos; e) Possuem historicidade-suas existências são anteriores aos dos indivíduos. Não são apenas fatos, mas correspondem a fatos históricos, legitimando-as a serem transmitidas pelas gerações.

As aulas finais do “PROERD em Casa” reproduzem de maneira ainda mais afirmativa essas concepções. No sétimo ano, a aula 7 ensina os estudantes a significância de Livrar-se, de acordo com o acróstico REAL, e saber pensar por si mesmo e confiar nos seus instintos. “**A qualquer momento você pode ir embora**, pode sair dessa situação”, sublinha a policial. O enfoque nas

consequências das decisões e ações é novamente lembrado e expandido para o universo digital. “Lembre-se de pensar nas consequências dos seus atos e lembre-se também que existem consequências no mundo virtual”, pondera. Já no quinto ano, o aprendizado baseia-se no argumento de que “a maneira como dizemos algo é tão importante como aquilo que falamos.” A instrutora explica o conceito de comunicação não verbal com a afirmativa de que “o nosso corpo fala”. A intenção é repassar aos jovens a necessidade de usarmos “as nossas habilidades verbais e não verbais para mostrar a outra pessoa que estamos sendo bons ouvintes. Isso tem um nome, chama-se escuta enfática.” A partir dessa explanação, a policial fala sobre empatia e sugere que os alunos se coloquem no lugar de outra pessoa para imaginar qual seria o seu sentimento diante de uma certa situação?. No ato de comunicar, ela deixa a dica de treinar no espelho posturas de interação verbal e não verbal.

A temática do *bullying* aparece nas aulas de número 8 para as duas turmas. O militar, antes de ministrar o conteúdo, reforça os canais de interlocução da PMMG com o público, e deixa claro que a instituição e o Programa estão abertos a comentários, críticas e sugestões. A lição começa com um vídeo no qual o garoto sente náuseas, dor de cabeça e perde o sono só de pensar em ir à escola encontrar o colega que não gosta dele e faz *bullying*. O agente conceitua essa prática como verbal; social, físico e cibernético. Logo a seguir, oferece ferramentas para tratar o problema: relatar e confidenciar. A partir daí, delimita as cinco perguntas para relatar o *bullying* com responsabilidade: “quem? O que? Quando? Onde? Por que?” Como última atividade, exhibe outro vídeo no qual um menino desafia os “proerdianos” a ajudarem alguém durante a semana. Então, o instrutor aproveita a deixa para o discurso que busca legitimar a ação da polícia: “eu por exemplo e todos os policiais saímos todos os dias as ruas para proteger você a sua família e a sociedade” Os estudantes ficam, então, com a tarefa da página 44 do livro de atividades que apresenta uma entrevista a ser feita com algum membro da família com o objetivo de lembrá-lo de quando foi ajudado por alguém.

No sétimo ano, a aula começa com o conceito de *bullying* virtual. O militar sublinha que “existe uma força, uma pressão social que nos faz ter determinados comportamentos.” Em seguida, cria um acontecimento hipotético com o assunto “furar fila” para esclarecer a denominação de “senso comum”. Isso posto, o agente conduz a conversa: “não existe nenhuma lei que proíba você de fular a fila. Mas não é porque não existe lei que é permitido. Se você fizer isso, as pessoas vão reagir de alguma forma. Isso se chama senso comum, comportamentos típicos que as pessoas acham ser corretos e que nos faz ter determinado tipo de ação.” Em outra simulação pergunta: “sua mãe deixou a bolsa aberta e você sabe que tem dinheiro. O que você faria? O que acha que a maioria das pessoas fariam? O que os seus familiares esperariam que você faria?”

A concepção normativa e moral se mistura também à atribuição de responsabilidades ao

indivíduo pelo seu comportamento. Na aula 9, do sétimo ano, a policial frisa que “quando temos informações, nós mesmos formulamos as nossas opiniões, porque afinal de contas **nós é que somos donos das consequências.**” Por esse motivo, segundo o Programa, é fundamental pensar muito bem antes de sermos influenciados pelas pessoas. O fator afetivo-emocional é evocado mais uma vez quando a agente fala de sentimentos. “Saber que sentimentos são únicos, inigualáveis, cada um tem o seu.” Essa exposição é conectada à instrução de uma tomada de decisão sólida e conduzida pelo bom senso. No quinto ano, vem a pergunta central: “você sabe o que é ser bom cidadão?”: é ser alguém responsável, com atitudes sempre ajudando os outros.” Com base na matéria do bullying, a ênfase é no sentido de que “ser um bom cidadão não é apenas ser espectador.” A partir dessa prerrogativa, o policial acentua que uma das formas de relatar o *bullying* é a anônima. Em seguida, um estudante brasileiro participa através de um vídeo, por meio do qual fala como usou o modelo de tomada de decisão PROERD para lidar com uma ocorrência de *bullying*.

As lições finais são embasadas em recursos de linguagem interativos que, inclusive, posicionam a imagem dos policiais como super-heróis. No quinto ano, ensina-se que “toda vez que estamos cercados de pessoas confiáveis é bem mais fácil de pedir ajuda. As pessoas de confiança formam a nossa rede de ajuda.” Nesse episódio também foi o momento de usar a “Caixinha de Perguntas do PROERD”. O Leão Daren aparece em “forma real” e os policiais, agora juntos, respondem às questões das crianças e dos adolescentes. Elas aparecem em vídeo com suas perguntas que estimulam a revisão de todo o conteúdo. Para encerrar, é tocado um trecho da Canção do PROERD e os agentes da lei saem “voando” do cenário.

No sétimo ano, os policiais são teletransportados para o estúdio para a gravação do programa. “O Policial está sempre pronto para a missão!” mais uma vez, os quatro unidos indicam que na página do caderno de exercícios está o “ecomapa” onde o aluno vai descrever toda a sua rede de ajuda. Quatro maneiras de pedir ajuda elencadas: criar uma situação hipotética; dar uma sugestão; pedir indiretamente, pedir diretamente. Na despedida, os instrutores são teletransportados novamente em posição de super-heróis.

O material de nosso diário de campo interligado à teoria primeiramente nos propõe pensar que, para muito além dos discursos dos policiais militares e dos demais atores sociais, as análises são um convite a compreendermos as influências da estrutura social, dos sistemas de valores, regras, de morais e de culturas interligados. Desvincular os diversificados, conflitantes e díspares contextos brasileiros, ainda mais clarificados com a pandemia da COVID-19, para uma mera avaliação da postura de agentes da segurança pública e de seus conteúdos preestabelecidos, importados e adaptados, seria encurtar o caminho e esvaziar o debate sobre “por que a polícia na escola?”.

O sociólogo americano David Garland (2020, p.3, tradução nossa) há muitos anos tem discutido a complexidade dos padrões de controle social, com o olhar histórico voltado às instituições, sujeitos e processos de relações, por vezes independentes. Para ele, “a economia política ultraliberal da América, com seu mínimo estado de bem-estar para os pobres, tem consequências prejudiciais para a operação de rotina de socialização, controle social e integração social nas famílias, escolas e mercados de trabalho de comunidades mais pobres”. É fundamental, portanto, enxergar também as maneiras pelas quais as políticas de Estado operam. No nosso caso específico, é interessante o sinal de uma política que procura dividir as responsabilidades da segurança cidadã com outras instituições e com os cidadãos comuns, por meio do fomento às ferramentas de controles informais. A ambiguidade das iniciativas políticas empreendidas pelo Governo revela, por um lado, a ânsia por uma justiça penal maior empreendida pelo Estado enquanto, por outro, conforme sugere Garland (2005, p.22, tradução nossa), “esse Estado é mais consciente de suas limitações do que antes”.

Podemos inferir uma possível transição da sociedade disciplinar (Foucault, 1987, 2003) para a sociedade do controle, anunciada por Gilles Deleuze (1992). Essa marcada pela flexibilização do monopólio do Estado sobre a violência e pelo surgimento de um sistema de parcerias com os cidadãos comuns para a resolução dos problemas e administração dos novos riscos, mediante a sensação cada vez maior de medo. Defrontamos, assim, com a oscilação entre investidas para enfrentar os medos e incertezas e estratégias para fazê-los desaparecer como em um passe de mágica (GARLAND, 1999).

O foco para a existência de oportunidades, de escolhas e decisões racionais diante das experiências diárias de administração de riscos e consequências abre as portas para a aplicação do que Garland (1999) chama de “engenharia situacional” planejada para tapar as brechas deixadas pela “engenharia social”. Por essa via, a socialização legal se faz imprescindível para o controle da conduta das vítimas potenciais.

Essa linha de raciocínio converge com o método de Foucault, como propusemos, notadamente pela captação de que as práticas discursivas produtoras de verdades não se fazem fora da esfera do poder. O filósofo francês deixou bem claro que cada sociedade tem o seu regime e políticas de verdade, produzidas também por coerções, “isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros” (FOUCAULT, 2014a, p.52). Nesse complexo, as análises das aulas do PROERD nos aproximam do conceito de ritual do discurso que “define gestos, os comportamentos, as circunstâncias e todo o conjunto de signos que deve acompanhar o discurso” (FOUCAULT, 2014b, p.37). Consideramos aqui a nossa metodologia de análise dos princípios do

discurso como descrevemos anteriormente, propostos por Foucault (2014b, p.49-50): a inversão, a descontinuidade, a especificidade e a exterioridade.

As matérias repassadas pelos instrutores e suas representações adaptadas às linguagens dos públicos específicos, muitas vezes por meio de recursos lúdicos e tecnológicos, assim como as reações advindas das interações, representam algo maior. Não vamos nos arriscar ainda a conclusões, mas seria ingênuo de nossa parte pressupor que, mesmo por todo o esforço e boas intenções dos agentes socializadores da lei, efeitos positivos seriam imediatos e homogêneos. No mínimo, teríamos que levar em consideração o que Judith Butler (2021a, p.78-79) discute sobre a “Força da Não Violência”. Na opinião dela, “as vidas estão implicadas umas nas outras desde sempre, e essa percepção indica um caminho para compreendermos que, qualquer que seja a ética que adotamos ela não será suficiente para distinguirmos entre o preservar a si mesmo e o preservar o outro”.

O alicerce do método foucaultiano nos propõe a crítica para refletirmos acerca dos processos instrumentais coercitivos ou normativos consensuais de socialização. É preciso ir além para entender os deslocamentos, as subjetivações e as manobras de controle social. Afinal, uma “não violência”, como destaca Butler (2021a, p.37), faria sentido sem uma prática de igualdade? Sob o ponto de vista político ou biopolítico (Foucault) ou mesmo necropolítico (Mbembe), seria razoável pensarmos que algumas vidas são mais enlutáveis do que outras? Estaríamos nos aproximando da ideologia da “luta contínua”, por meio da qual conviveremos em meio às negociações de “ambiguidades ética e políticas fundamentais” (BUTLER, 2021a, p.34). Todo o teor de nosso diário mostra, assim como descreve Butler (2021a, p.28), que “a não violência é com bastante frequência compreendida como uma posição moral, uma questão de consciência individual ou razões para uma escolha individual de não engajamento em um caminho violento.” Apesar disso, cabe-nos avaliar que “pode ser que os motivos mais persuasivos para a prática da não violência impliquem diretamente uma crítica do individualismo e exijam que repensemos os laços sociais que nos constituem como criaturas vivas” (BUTLER, 2021a, p.28-29).

No capítulo no qual vamos analisar os discursos dos militares sobre os seus papéis diante da violência escolar e dos projetos e programas da instituição para combate e prevenção dos problemas, outros enunciados vão surgir como elementos essenciais da construção desse olhar crítico e conjectural que procuramos mostrar.

“se bater eu vou te prender; se você falar isso não toca na alma[...] eles têm medo da gente e, aí, a gente consegue transformar isso em uma relação de amizade” (ENTREVISTA 5, 2020)

6 - Como policiais militares de Minas Gerais se olham e se situam diante da violência escolar: cultura, papéis e desafios

A análise discursiva dos policiais militares, especificamente sobre como se percebem nas atividades relacionadas com o tema da violência escolar, pode contribuir para uma melhor compreensão dos papéis desses agentes e dessas iniciativas como um todo. Procuramos desenvolver a estrutura conceitual dessa pesquisa intercalando-a com as práticas de observação de diálogos nos campos discursivos pelos quais passamos. Agora, pelo olhar daqueles que interveem diretamente nos cenários escolares já preenchidos pelas linguagens da segurança pública, vamos mais a fundo na nossa questão chave: por que a polícia na escola? As respostas e argumentações desses sujeitos ganham maior relevância e significados quando associadas ao método proposto por Foucault (2014b; 2007), como já descrevemos.

Os enunciados e as práticas discursivas advindas dos mesmos nos provocam a uma organização metodológica sistemática para uma verificação consistente. No percurso da análise, optamos por trabalhar com as exigências do método sugeridas por Foucault (2014b), pautadas em quatro princípios: **o da inversão**, capaz de nos ajudar a perceber os jogos de recortes e a rarefação do discurso; **o da descontinuidade**, referente às práticas descontínuas que se cruzam, se reprovam ou se excluem; **o da especificidade**, com potencial para nos mostrar que não estamos diante de um jogo de significações prévias e muito menos de faces legíveis, são práticas que impomos às coisas, com caráter de regularidade; **e o da exterioridade**, que nos leva a interpretar as condições externas de possibilidade.

Como um segundo grupo de elementos centrais de investigação discursiva, consideramos, ainda, as noções reguladoras da análise, focadas **no acontecimento, na série, na regularidade e na possibilidade**. Essa classificação apresenta-se como importante, porque nos ajuda a entender o sujeito “em pluralidade de posições e de funções possíveis” e os acontecimentos discursivos no “âmbito da materialidade”, com as suas relações, formas de coexistência, de dispersão, de recortes, de acumulação, de dependência, de descontinuidade, de regularidade, de possibilidade e de seleção de elementos materiais (FOUCAULT, 2014b, p.55). É por essa via que nos permitimos reconhecer o “status desses enunciados, a maneira pela qual são institucionalizados, recebidos, empregados, reutilizados, combinados entre si, o modo segundo o qual se tornam objetos de apropriação, instrumentos para o desejo ou interesse, elementos para uma estratégia” (FOUCAULT, 2007, p.131).

Reforçamos a premissa de que uma instituição como a Polícia Militar acomoda “em seu seio uma multiplicidade de racionalidades, interesses, problemas e soluções, cuja ocorrência nem sempre

é intencional ou pretendida” (FRIEDBERG, 1999, p.386). Desta maneira, entendemos que “as estruturas de poder de uma comunidade e as perspectivas de suas elites são fontes importantes na variação dos estilos de policiamento” (REINER, 2004, p.159). Dessa forma, é significativo ponderar que “embora possamos esperar que os policiais em funções específicas adotem visões de mundo semelhantes, é também possível que variações culturais podem ocorrer entre os agentes no exercício das mesmas tarefas” (COCKCROFT, 2020, p.96, tradução nossa). Os caminhos da pesquisa nos convidam, portanto, a pensar sobremaneira que qualquer política consistente de segurança ou iniciativa, como o PROERD, “destina-se a intervir no real (o real socialmente construído, formado por comportamentos, interações, sentimentos, interpretações, projeções e expectativas” (SOARES, 2019, p.102).

É interessante, ainda, perceber nas análises discursivas como “as sociedades modernas são caracterizadas pelo o que pode ser denominado de 'fetichismo da polícia', a pressuposição ideológica de que a polícia é um pré-requisito essencial para a ordem social, e que, sem a força policial, o caos vai se instalar” (REINER, 2004, p.19). Esse estudo é também, portanto, um reflexo da cultura policial, no sentido de que de “um conjunto de valores que moldam como os policiais percebem seu ambiente de trabalho e agem dentro dele” (NHAM, 2014, p.1, tradução nossa). Apesar das opiniões individuais dos policiais ouvidos nessa pesquisa, levamos em consideração ótica do “efeito coletivo” sob o entendimento de que “a cultura do grupo de trabalho está associada aos comportamentos dos policiais, representando um efeito coletivo, e que a relação entre cultura e comportamento pode nem sempre ser linear” (INGRAM et al., 2018, p.780, tradução nossa). Nessa dinâmica, as entrevistas evidenciam traços de como “a polícia é socializada informal e formalmente no imperativo do perigo” (SIERRA-ARÉVALO, 2021, p.70, tradução nossa). Há, sob essa perspectiva, um quadro cultural que, muitas vezes, “ênfatiza a violência”, nesse caso na co-relação com as drogas, e a “necessidade de segurança” advinda do discurso policial, seja para a sociedade ou mesmo para os próprios policiais (SIERRA-ARÉVALO, 2021).

É útil ainda para as nossas análises pontuar o que Bergeron (2012, p.100) chama de “obstáculo maior à formação de uma política pública adaptada”, quando nos referimos à relação entre droga e violência. Para esse pesquisador, “o fato de delinquência e uso estarem estatisticamente associados não pode constituir um argumento a favor de uma repressão maior do uso e da toxicomania, quando se descobre (o que essa constatação não nos diz) que o uso não é uma condição necessária, nem suficiente para a delinquência” (BERGERON, 2012, p.100). Essa sociologia nos alerta, portanto, que a cronologia dos fatos não está imperiosamente ligada à causa e muito menos pode explicar todos os aspectos dos fenômenos agrupados. Assim, o enfoque somente nas variáveis uso e comportamento delinquente impede que se compreendam os fatores antecedentes

variados, como os relativos sobretudo à socialização mais ou menos 'bem sucedida' dos indivíduos, cuja consideração enriquece a explicação” (BERGERON, 2012, p.100). Outra luz se reflete sobre a questão dos “fatores concomitantes”, tratados por Bergeron (2012, p.101) como “contexto de realização dos atos, influência do grupo de iguais, oportunidades [...] que podem [...] ser mais decisivos do que o uso, o uso regular ou a dependência à elucidação das causas dos atos delinquentes pelos consumidores de drogas”.

Ao considerarmos todas essas argumentações teóricas, temos, então, um roteiro de interrogações que buscam extrair dos policiais militares as suas principais percepções sobre as inúmeras relações e interpretações advindas do convívio diário com crianças e adolescentes em fase escolar. A primeira pergunta da entrevista reproduz o problema principal desse estudo e desperta nos agentes públicos as impressões iniciais sobre o compromisso institucional de sua corporação, bem como as suas responsabilidades diante da temática. A reunião de expressões, como “cultura”, “parceria”, “referência”, “convivência harmoniosa”, “desfazer o paradigma punitivo”, “segurança subjetiva”, “Constituição Federal”, “policial pedagogo”, “consultor de segurança pública” e “prevenção”, já expõe a regularidade e os recortes dos discursos com práticas descontínuas interseccionadas, rarefeitas e com relações muito próximas também às rotas culturais externas de controle social. As combinações das “performances verbais” (FOUCAULT, 2007, p.131) dos sujeitos situam o “espírito necessário” da socialização de crianças e de adolescentes, os marcos da coexistência discursiva produtora de verdades e seus possíveis domínios de atuação. É a polícia na escola e a escola da polícia na configuração das escolhas estratégicas. Há, ao que nos parece, uma formação de enunciados que propõe transformações sistemáticas e que revela “diferentes formas da subjetividade que fala” (FOUCAULT, 2007, p.138).

As aspas, por mais assertivas que pareçam, estão envoltas de lacunas e retalhos influenciados por séries, acontecimentos, regularidades e possibilidades de ações, que levam consigo também o “passado enunciativo como verdade adquirida”, como “matéria a transformar” (FOUCAULT, 2007, p.141). As ideias de “melhorar a imagem” do policial e da corporação, assim como a de “resolução de conflitos” que confrontam a formação e o preparo dos professores, estão inseridas numa dinâmica discursiva que põe em jogo a sua materialidade, a sua regularidade e a sua descontinuidade cíclica e circular. Esses elementos aparecem, portanto, intrinsecamente nas visões que os policiais têm de si mesmos, dos conceitos e de seus trabalhos na escola.

As reflexões desse policial à pergunta “Por que a polícia na escola?” exemplificam o jogo de relações e a recorrência discursiva da materialidade e das subjetividades a serem transfiguradas.

Eu te faço uma outra pergunta. **Por que não a polícia na escola?** É interessante esta abordagem porque tudo o que eu defendi ao longo de 30 anos na Polícia Militar, o trabalho da Polícia Militar e do serviço público está muito associado à cultura da comunidade e da sociedade. **Os traços culturais são muito importantes em qualquer estudo científico quando se fala de polícia.** A gente tem uma ideia de senso comum de que polícia não combina com escola. **Que escola é o templo do saber da educação e polícia é o contrário disso.** Para nós profissionais da segurança pública, magoa muito. As pessoas às vezes são sectárias, não compreendem que se a gente não se unir em um propósito comum de melhorar a qualidade de vida das pessoas e transformar o cotidiano das pessoas este país não vai andar. (ENTREVISTA 7, 2021, grifo nosso)

A sequência do raciocínio do agente público põe em relevo uma série regular de acontecimentos influenciados por fatores de exterioridade, especialmente os culturais, e pontua, ao mesmo tempo, as possibilidades e a multiplicidade dos papéis dos atores sociais. As descontinuidades aparecem também de maneira intermitente, pois ilustram de fato o quanto as falas e os modos de ação se cruzam e estabelecem novos choques entre as realidades. “O propósito da escola é muito parecido com o da polícia. Sempre falo que às vezes o que acontece no núcleo familiar a escola absorve, quando a escola não consegue absorver, gerenciar, a polícia absorve” (ENTREVISTA 7, 2021). A concepção da tríade de controle postulada pelo PROERD é mais uma vez apontada como um engenhoso recurso de oportunidade de transformação:

Quando a gente fala de polícia na escola, temos que perguntar “**qual é o papel da escola hoje?**” “**qual é o papel da polícia?**” A escola é para passar conteúdo, transformar as pessoas, mudar comportamento, agregar valor, formar um cidadão consciente, digno e preparado para vivenciar as agruras que a vida vai apresentar a ele? Isso tudo é importante nesta **equação que envolve família, escola e polícia.** Esta trilogia acho fundamental no seu estudo. **Se compreendermos os papéis, podemos melhorar muitas coisas, só que é muito difícil.** Hoje quando você pega profissionais da educação, em sua maioria, e detesto generalizar, porque corremos o risco de cometer injustiças, e nós policiais somos vítimas todos os dias de generalização, e isso é muito ruim [...] (ENTREVISTA 7, 2021, grifo nosso)

A questão do despreparo do corpo docente para atuar frente aos problemas contemporâneos das diversas modalidades de violências é mais uma vez intercalada à justificativa da presença dos policiais na instituição escolar.

[...] recentemente tivemos um problema em uma determinada escola em que cidadãos em fuga da polícia jogaram um revólver por cima do muro; os meninos na hora do recreio acharam uma arma de fogo; chamaram os professores e **a diretora pegou a arma e não sabia o que fazer**; colocou a arma na bolsa e levou até a Secretaria de Educação, porque **ela não foi preparada para lidar com isso**. Por exemplo, já vimos **diretoras que guardavam cocaína na gaveta**, porque foi achado no banheiro, ela não sabia o que fazer e guardava na gaveta dela. Então este é o **retrato de como polícia e escola devem trabalhar**. (ENTREVISTA 7, 2021, grifo nosso)

A conexão com a filosofia de polícia comunitária¹⁹ reforça o paradigma das práticas que obedecem normas. Fica evidente aqui a arqueologia que busca “definir os discursos em sua especificidade; mostrar em que sentido o jogo das regras que utilizam é irreduzível a qualquer outro” (FOUCAULT, 2007, p.157). Essas outras opiniões para a nossa problematização reverberam a parceria com a comunidade para resolver os antagonismos da rotina escolar: “é difundida e a gente pratica dia a dia; então, a Polícia Militar na escola é prevenção, é parceria, é ajuda na solução de conflitos, a Polícia Militar na escola é tão importante quanto outros órgãos” (ENTREVISTA 4, 2020). Segundo esse militar, é “uma forma de a polícia melhorar a imagem dela junto à comunidade escolar e ao público escolar [...] existem estudos que mostram que só a presença do policial no interior da escola já melhora a sensação de segurança. [...] é o policial pedagogo, tem uma formação [...] desfazer o paradigma do policial punitivo” (ENTREVISTA 5, 2020). Ele menciona, ainda, o que chamou de “rivalidade histórica” entre as áreas da educação e da segurança, no sentido de que alguns atores escolares olham para a polícia como instituição repressora que nada teria a ver com o ambiente pedagógico.

Os depoimentos subsequentes denotam as “homogeneidades (e heterogeneidades) enunciativas” que “se entrecruzam com continuidades (e mudanças) linguísticas, com identidades (e diferenças) lógicas, sem que umas e outras caminhem no mesmo ritmo ou se dominem necessariamente” (FOUCAULT, 2007, p.165). Esse policial salienta a importância da sua formação da sua experiência profissional e acredita que

tendo em vista o nosso contexto socioeconômico e cultural, **não tem como a escola se dissociar da presença do policial militar efetivamente do seu contexto**; acho que é de fundamental importância e é uma coisa que as crianças e adolescentes vivenciam isso diuturnamente; realmente eu hoje em dia não consigo ver, inclusive para meu filho, não consigo ver o papel da escola de modo diferente que não seja uma parceira da Polícia Militar em relação a esse processo de educação. (ENTREVISTA 1, 2020, grifo nosso)

¹⁹De uma maneira geral, Trojanowicz e Bucqueroux (1999, p.4, 5, 6) demarcam o policiamento comunitário como “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”.

A expressão da polícia como “referência” é marcante e regular entre os discursos. Diante da interrogação, essa agente ressalta: “porque a polícia é referência. Então, os alunos quando veem o policial fardado nas imediações da escola ou até mesmo em sala de aula, têm uma mudança de comportamento. Nesse período trabalhando com o PROERD, atuando nas escolas, notei que a presença do policial fardado nas instituições de ensino é uma referência” (ENTREVISTA 2, 2020). Teríamos, assim, “uma forma de concatenar aquela educação que vem de casa aos ensinamentos escolares e a boa convivência harmoniosa entre todos, tanto profissionais da educação, professores, serventes, auxiliares, a família e a Polícia Militar” (ENTREVISTA 3, 2020). Essa outra declaração ajuda a consolidar a “árvore de derivação enunciativa” que se estabelece. São, como destaca Foucault (2007, p.166), “enunciados reitores, os que se referem à definição das estruturas observáveis e do campo de objetos possíveis”. O agente focaliza, então, que nas “áreas de risco” onde trabalha com o PROERD “as crianças não têm uma referência e quando têm é uma referência ruim. Tem aluno que já chegou e falou 'ah, tio, o meu pai tá preso, meu irmão mexe com drogas'; aí, é um momento que você vai dizer: 'e você? Quer seguir o mesmo caminho?'; passamos a ser uma referência positiva” (ENTREVISTA 6, 2021).

O recorte cultural, que subjetivamente se entrecruza com a questão do “policial modelo” em contraponto ao “professor desaparelhado”, é novamente enfatizado em mais uma entrevista:

a primeira questão é que, quando estou na escola, mostro para os alunos, o corpo docente, os auxiliares, esta aproximação com a Polícia Militar. Para desmistificar aquela ideia de que “você fez uma coisa errada vou chamar a polícia”. Mas, quando tratamos do assunto violência e drogas, percebemos, e percebo até hoje, não vou falar um despreparo, **mas uma falta de conhecimento dos professores para lidar com este assunto**. Assim como percebo, também, quando fala de sexualidade e outros temas transversais à escola. E, aí, acho que a Polícia Militar, usando deste artifício previsto na Constituição Federal, de prevenir, manter a ordem pública, com o escopo de policiais preparados, consegue atuar neste segmento que é a tríade do PROERD: escola, polícia e família. Poder auxiliar no segmento dela (polícia) de manter a ordem pública. (ENTREVISTA 8, 2021, grifo nosso)

Essa militar entende a necessidade da aproximação com o foco de

quebrar este **mito de que a polícia é apenas repressiva**. Na verdade **somos o Estado em todas as partes**. A Polícia Militar é o braço mais visível. **Ter esta segurança, saber com quem eles podem contar**. E, em contrapartida, para os policiais, a gente poder repassar informações e prevenir o que combatemos, a criminalidade. A gente evita que alguém entre neste mundo ao trabalhar na prevenção. (ENTREVISTA 11, 2021, grifo nosso)

Os argumentos dessa outra policial expõem a perspectiva genealógica da nossa análise, pois

nos auxiliam na compreensão das séries de formação do discurso como um todo, com ênfase na rarefação com o poder fundamental de afirmação. Como sugere Foucault (2014b, p.65), esse poder está relacionado à constituição de “domínios de objetos, a propósito dos quais se poderia afirmar ou negar proposições verdadeiras ou falsas”. Nas palavras da policial,

precisamos exercer uma prevenção muito linda, chamada **educação para prevenção**. É lá no cerne, no ambiente educacional que reconheço esta missão mais sendo cumprida na sua essência, a ponto de que aquele indivíduo que está sendo formado possa no futuro tomar boas decisões. A Polícia Militar chega nas escolas com esta visão: **de formar um cidadão que saiba tomar boas decisões no futuro e isso impactará inevitavelmente na criminalidade**, porque a partir do momento que ele escolhe **uma vida saudável**, escolhe uma vida longe das drogas; a partir do momento que escolhe viver numa sociedade sem bullying, vai ser um aluno respeitador dos direitos dos outros. (ENTREVISTA 10, 2021, grifo nosso)

A sequência dialoga com os demais depoimentos, mas acrescenta o feixe da “cultura interna” da instituição policial que também é feita de descontinuidades que se agrupam ou se excluem.

Já deparei com diversas opiniões internas que nos questionaram “poxa, este trabalho poderia ser feito pela escola e não pela polícia”, mas a escola tem outra missão, a de educação, mas **a educação para prevenção criminal é da Polícia Militar** que deve orientar a sociedade em condutas preventivas do ponto de vista da criminalidade. As pesquisas da faculdade da Pensilvânia, que deram origem ao “Caindo na Real”, cerne do currículo do PROERD hoje, demonstram, ao longo de 20 anos, que a presença de um **facilitador fardado** impacta positivamente nas crianças, uma vez que **a polícia representa uma autoridade**. [...] Quando ele tem contato com o policial no Programa, vai conhecer uma face, que deveria ser a única, a de **parceiro comunitário**; entender que ele criança, um indivíduo, é, inevitavelmente, um parceiro institucional. **A polícia deve ser amiga** e não uma cerceadora de direitos. (ENTREVISTA 10, 2021, grifo nosso)

A história do policial “forte”, originalmente de cultura “operacional”, no sentido de repressão, é bem ilustrativa:

O policial vem com uma quebra de paradigma muito grande. Tem um caso interessante de um policial que formei: ele é muito grande, forte e extremamente operacional. Então, no curso (PROERD) a gente tenta **extrair a sensibilidade dele**, porque o aprendizado quando mexe com a emoção é muito mais efetivo do que simplesmente o conteudista. [...] o lado mais amigável, que estimulamos a dançar, a se divertir. E ele (o policial forte e grande) falava comigo: “não vou fazer isso”. E, aí, fomos para a sala de aula. Quando ele chegou, uma criança pegou uma folha de papel, dobrou e fez uma cartinha para ele. O desenhou, do jeitinho de criança, grandão, com os braços grandes. Escreveu na frente: “sabe qual a diferença do senhor para o super homem?..” quando ele abriu estava lá: **“o super homem não resiste à criptonita”**. **O homem desabou**. Nunca vi um homem daquele tamanho chorar tanto. Hoje, é um dos grandes instrutores que temos, porque foi alcançado nas suas emoções e soube alcançar a emoção do aluno. (ENTREVISTA 10, 2021, grifo nosso).

No relato desse outro policial chamam a atenção os campos de coexistência entre os elementos de uma prática discursiva que reitera o controle pelas orientações da segurança pública, bem como pela própria judicialização dos conflitos. As formas de sucessão dos esquemas retóricos ficam ainda mais evidentes, da mesma maneira que o emprego do domínio da memória.

A polícia esteve, está e estará. Não tem como não ter a polícia na escola, porque ela também é uma **instituição de controle**, o que eu quero dizer com isso? Pelo arcabouço jurídico, penal que temos, e você pega hoje a referência na escola é o Estatuto da Criança e do Adolescente, se tiver uma criança em conflito com a lei uma das instituições a intervir é a Polícia Militar. Então, ela já esteve por que? Já na década de 1950, já tinha olhos para a questão dos estabelecimentos de ensino. Agora, o que você vai **observar são os movimentos. Antes ela estava fora, hoje ela já está dentro da sala de aula**. Aí tem que compreender esse movimento e a questão são os **formatos e os desenhos**. (ENTREVISTA 9, 2021, grifo nosso)

Com a maior aproximação com os espaços de ensino na década de 1990, por causa do avanço do agravamento das violências, “a polícia faz uma leitura de que a escola é um potencial lugar no qual o crime organizado por meio do tráfico de drogas possa buscar” (ENTREVISTA 9, 2021). Assim, continua o militar, temos “a possibilidade de o crime organizado querer sustentar economicamente o seu negócio vai procurar espaço onde o consumo possa ocorrer, aonde é? A escola passa a ser, porque você tem um público-alvo diferenciado ali” (ENTREVISTA 9, 2021). Com o recrudescimento da violência, com aumento de pichações, danos, furtos, e roubos a polícia precisa entrar na escola para fazer os registros. Portanto, justifica o policial,

[...] você começa a estar no cotidiano, porque aquilo que às vezes a professora fazia, que a gente chama de incivilidades, um menino pegou o pirulito do outro, passou a chamar a Polícia Militar; aí não é mais somente o furto, o roubo e o dano vai lá para **resolver estas incivilidades que começam a aumentar** e por que aumentam? Com a universalização da educação, a partir da Constituição de 1988, **aquela uniformidade na escola virou um turbilhão de adversidades, de conflitos**, camadas mais baixas da sociedade passam a ter acesso à escola. Então antes se você tinha uma uniformidade passou-se a ter o exercício pleno da diversidade. (ENTREVISTA 9, 2021, grifo nosso)

A imagem da Polícia Militar como protetora de direitos e, mais uma vez, a constatação do pouco domínio do professor até mesmo sobre incivilidades voltam a aparecer em uma circularidade discursiva de acumulação de enunciados que se entrecruzam o tempo todo.

E quando vamos na lógica da perspectiva dos Direitos Humanos e se apoia no Estatuto da Criança e do Adolescente, **a polícia vai na escola para ser uma defensora, uma protagonista do direito** daquela criança que está tendo o seu direito aviltado. Por exemplo, uma criança foi com o celular para a escola e a outra foi lá e pegou, então a polícia vai porque em tese ela tem o direito de ter o celular; uma das instâncias para resolver isso é a Polícia Militar. **O fio da navalha aí é que estas incivildades, aquelas coisas pequenas que as vezes a professora, o diretor resolviam foi sendo alargado, a Polícia Militar foi sendo chamada a participar desta instância.** Isso não é pleno, não há consenso. (ENTREVISTA 9, 2021, grifo nosso)

Há no final dessa exposição a deixa para a instância do conflito de papéis que abre espaços de contradições e de oposições entre os atores. Nos vemos diante daquilo que Foucault (2007, p.174-175) tratou como “dissensões múltiplas” que “abrem sequências de argumentação, de experiência, de verificações, de inferências diversas: permitem a determinação de objetos novos, suscitam novas modalidades enunciativas [...] mas sem que nada seja modificado no sistema de positividade do discurso”. A declaração do mesmo policial é ilustrativa:

É um **tema muito controverso no interior da própria escola**, porque tem professores que aceitam, que não aceitam, tem diretores que concordam outros não. Dentro da própria escola **você tem atores que concordam e discordam**. E é interessante, porque quando você faz um contato com a diretora ela te passa uma visão do problema, quando conversa com o professor, ele te passa uma visão do problema, se conversa com o porteiro, o vigilante, é uma outra visão, conversa com a criança é outra visão. Então vamos entender que **a questão da violência escolar é um fenômeno complexo do qual participam diferentes atores**. A questão é você conseguir **alinhar estes diferentes atores** para estabelecer aquilo que pressupõe que vai ser uma das alternativas que é o pacto escolar, social. (ENTREVISTA 9, 2021, grifo nosso).

Esse alinhamento entre os sujeitos é um convite para a interrogação que pergunta aos militares como se enxergam nesse processo, quais seriam seus papéis. De modo geral, todos se reconhecem inicialmente como atores de prevenção. Há, portanto, um campo institucional entre as falas dos entrevistados que revela “um conjunto de acontecimentos, de práticas, de decisões políticas” (FOUCAULT, 2007, p.177) nos relacionamentos entre os policiais e dos mesmos com a comunidade escolar. Os princípios do método sugerido por Foucault (2007; 2014b) aparecem de forma ainda mais clara nessas respostas, essencialmente porque mostram também recortes, fluxos específicos e descontínuos de práticas e pensamentos e ampla exterioridade, demonstrada, sobretudo, pelas questões culturais que rodeiam a temática. Esse policial sublinha a natureza da corporação e da sua práxis:

O papel da Polícia Militar é o institucional dela: preservação da ordem pública. E qual é o papel institucional? É tratar essencialmente na prevenção da violência, porque ela atua na prevenção, é uma polícia ostensiva, a natureza dela é preventiva. A Polícia Militar no Brasil deveria entender que ela tem natureza fundamental preventiva e eventualmente repressiva. Assim deve ser a atuação no ambiente escolar, **essencialmente preventiva e esporadicamente em situações que exijam repressiva**. Em uma situação mais drástica, tem que atuar na repressão, porque não tem outro caminho. (ENTREVISTA 7, 2021, grifo nosso)

As “correlações arqueológicas” dos enunciados mostram como “podem ser estabelecidas relações de subordinação ou de complementariedade” (FOUCAULT, 2007, p.182) entre as práticas discursivas. Esse militar equipara a sua função a de um educador que vai influenciar na construção dos valores e dos comportamentos de seu público-alvo: “o papel do policial é se apresentar como um **formador de opinião lá no ambiente escolar** e apresentar a sua vivência profissional de modo a convencê-las (crianças e adolescentes) dos perigos que as drogas podem ser para ela no momento atual e no futuro” (ENTREVISTA 1, 2020, grifo nosso). O agente acredita que a sua experiência de vida e profissional o capacitam para complementar de maneira mais “material” os ensinamentos dos professores no colégio.

a ser mais tático para elas, **ser mais convincente do que somente a professora estar falando** sobre isso; então, a partir do momento que você traz e leva o policial para dentro da sala de aula, devidamente fardado, e ele vai apresentar os conteúdos que, de alguma maneira, as crianças já conheceram ou estão prestes a conhecer, acho que a gente, como policial, consegue influenciar de maneira positiva e, no meu ponto de vista, a ideia é conseguir assim, **não é para salvar**, mas despertar nas crianças e adolescentes essa ideia, esse conceito de que a droga faz mal, a droga vai levar essas pessoas, meninos e meninas, para a ruína. (ENTREVISTA 1, 2020, grifo nosso)

Sua colega de profissão também utiliza a expressão “salvar” no contexto da aplicação do PROERD e reafirma a noção do policial “exemplo”.

[...] referência; eu sinto, se você me perguntar "o PROERD dá resultado?", é, como estou atuando há pouco tempo, ainda não fiquei sabendo de crianças que foram meus alunos que estão praticando crimes, pode ser que isso vá acontecer, com certeza porque **a gente não consegue salvar todos ali**, um mínimo que a gente **salva** já é suficiente, gratificante, mas no momento que estou ali dando as aulas, percebo uma mudança de comportamento e tenho até retorno da diretora "nossa, fulano melhorou, que bacana!", (ENTREVISTA 2, 2020, grifo nosso)

A resposta desse outro policial é pautada inicialmente nas normas institucionais que orientam os sujeitos diante de uma tomada de decisão, mas o que mais provoca a análise são as expressões definidoras do papel da farda na escola.

a escola chama a polícia e tem que entender qual é o problema, fazer o diagnóstico. Na diretriz tem um fluxograma com um questionário para entender qual é o problema. Faz o diagnóstico para ver se ele mesmo pode resolver ou vai acionar outro serviço. Às vezes, você tem uma patrulha com dois policiais atendendo dez escolas e, aí, você fala, “mas por que?” Porque a lógica é **do policial é ser um suporte, um assessor, um consultor de segurança para o grande gestor, que é o diretor**. A escola tem um **Consultor de Segurança Pública** por meio deste policial. É ter a polícia naquilo que precisa da polícia. (ENTREVISTA 9, 2021, grifo nosso)

Temos nesse primeiro plano de opiniões o reforço da ideia de mudança de imagem da instituição polícia e, conseqüentemente, de agentes fardados que podem ajudar na preservação da ordem, no controle dos comportamentos e no preenchimento de lacunas ou ausências completas de valores deixados à margem por outras instituições socializadoras, como a própria escola. “[...] O nosso objetivo com o policiamento escolar é sermos **amigos da comunidade escolar** e não a fase repressora, aquela ideia de que a polícia tá ali para resolver problemas; nós estamos ali para ajudar a resolver os problemas” (ENTREVISTA 3, 2020, grifo nosso). Outro agente mantém o discurso do policial “amigo” e preventivo: “quando se atua na escola e se depara com problema de segurança Pública, nada mais do que a aplicação da Lei nestes tipos de problema quando é necessário, lembrando bem, que vou falar muito aqui, sobre a palavra prevenção” (ENTREVISTA 4, 2020).

Esse mesmo militar complementa:

a gente chega lá, está com a prevenção, quer quebrar o paradigma da polícia na escola, uma coisa que falamos muito, **somos amigos**, até mesmo daquele pequenininho que já chega que a mãe e o pai falam “óh, a polícia vai te prender”, a gente fala assim, **“não, estamos aqui é como amigos”**, aí é que a criança chega lá e fala “a polícia teve na escola”, isso é gratificante, porque a mãe e o pai, depois, chegam para a gente “óh, meu filho falou de vocês”; então, a partir daí, a gente cria uma rede bacana, essa mudança de perfil, de divisão da comunidade escolar para com a Polícia Militar é muito gratificante. (ENTREVISTA 4, 2020, grifo nosso)

6.1 – A lógica de redes e os discursos das “desigualdades radicais”

A possibilidade ou a necessidade de interlocução da polícia com outros atores nas dinâmicas de interação com o público escolar e a complexidade dos acontecimentos que definem os papéis é realçada por essa policial que elabora o seu raciocínio pela separação entre as ações repressivas e preventivas:

São duas áreas distintas. Tem o PROERD, com a prevenção, e os policiais militares de atendimento de primeiro resposta que vão atuar, até mesmo, em um atendimento de ocorrência escolar, se for o caso. Por exemplo, se hoje, se tivéssemos aulas presenciais e um aluno agredir um professor ou um outro aluno, não vai ligar para o instrutor do PROERD atender, vai ser uma viatura do turno mesmo. E aí lá ele vai agir conforme o risco que o autor apresenta, ainda que seja um adolescente. Agora, o mais complicado, de quando criança, ela tá muito agitada ou por uma questão até psiquiátrica mesmo, e aí **tem que ter uma atuação de outros atores, não basta só o policial militar ir lá e algemar esta criança**. Tem que preservar a integridade física desta criança que esteja agressiva, apresentando risco para outros e para ela mesma, mas **ter também alguém da saúde** aí para amparar esta situação. (ENTREVISTA 11, 2021, grifo nosso)

Para ela, a atuação do instrutor do PROERD é também “cênica” no processo de adaptação das linguagens de comunicação.

E com relação à prevenção, tem que ter realmente a formação. **O policial faz tipo um teatro mesmo**, não fica fardado, faz uma **aula de teatro**, para ter esta habilidade de lidar, de se comunicar com a criança. Nosso interlocutor tem que ter uma linguagem adequada, cativá-lo. Não pode ser aquele policial que atende uma ocorrência ser o mesmo que está em uma aula de PROERD. (ENTREVISTA 11, 2021, grifo nosso)

Há uma concepção elaborada entre os militares de uma atuação em rede para o sucesso das iniciativas, embora se vejam envoltos a uma série de dificuldades operacionais e de relacionamentos que interferem nesses protocolos. Esse policial corrobora com a colega sobre a proposta de compartilhar direitos e deveres. Nessa conjuntura, a deficiência na formação dos docentes é também, novamente, frisada. Interessante ainda perceber a posição do sujeito em um esquema retórico que o posiciona como titular do saber, de verdades construídas e reproduzidas institucionalmente:

Hoje em dia trabalhamos com redes. Não é somente a escola e a polícia. A tríade escola, polícia e família é que vai fazer com que todos nós trabalhemos juntos. Todo trabalho da Polícia Militar é para dividir responsabilidades. Muitos professores aprendem na graduação uma parte do Direito, só para saber que tem isso e pode acontecer isso e ponto, mas **não tem um aprofundamento**. Então, **quando o professor tira uma dúvida com a gente, porque já temos um conhecimento do Direito na escola**, levamos informação para ele. A mesma coisa o pai e a mãe. Você distribui a responsabilidade levando informação, contribuindo para que cada grupo saiba atuar de acordo com o momento. (ENTREVISTA 6, 2021, grifo nosso)

Os problemas advindos das relações internas e externas despertam muitas questões entre os próprios policiais. Na convivência diária, os atores passam por atribulações, reveses, embaraços, contratempos, provações, privações, resistências e relutâncias capazes de provocar uma espécie de um nebuloso e conflituoso efeito eclipse nas definições dos papéis. Esse agente perpassa as faces

política e de uma certa disputa pela soberania do discurso e da ação:

Se você pega um menino traficando dentro da escola, não há medida pedagógica para isso. Muitos professores não entendem e querem resolver aquilo dentro do ambiente escolar, mas não pode. Eu cansei de ver ao longo da minha carreira professores, diretores e coordenadores resolvendo problemas criminais com medida administrativa, em que o professor, coordenador, diretor cometia um crime guardando droga, resolvendo problema de tráfico dentro da escola; vi, ainda, professores e diretores não patrocinando esta informação de violência na sua escola **para não expor a sua gestão**; o diretor deixa de informar à Secretaria, à Superintendência para não expor a escola dele, porque vão falar “ah eu sou incompetente”, mas não é, porque **isso é fruto de uma cultura**. E dentro da ideia de cultura **há uma resistência da presença do policial no meio escolar**. (ENTREVISTA 7, 2021, grifo nosso).

Na sequência discursiva, o recrudescimento dos embates culturais e o reconhecimento dos obstáculos presentes ainda nos procedimentos e rituais da própria corporação realçam as posições dos sujeitos e os lugares institucionais:

Nunca a polícia esteve tão presente no ambiente escolar como agora. E, aí, entra também o fator pessoal. Às vezes o diretor tem uma linha política, ideológica voltada para um determinado segmento que não permite a ele, e tem esta **resistência natural do ente polícia, e isso faz com que ele abomine a presença policial dentro da escola** com uma ideia de que polícia é repressora, da ditadura, isso é muito forte ainda, atrapalha demais. Por outro lado, vamos ser justos, tem **policiais que não têm aptidão**, postura adequada de trabalho no ambiente escolar. (ENTREVISTA 7, 2021, grifo nosso)

Esse outro entendimento traz um olhar para dentro da instituição que expõe uma certa contingência dos acontecimentos em meio a um jogo de possíveis coações formais. Supomos que, como nos orienta Foucault (2007, p.85), “atrás da fachada visível do sistema” está a “rica incerteza da desordem”, ou seja, os desequilíbrios, as instabilidades, as desarmonias fazem parte do processo. Há que se reconhecer, ainda, uma interferência dos “prés” sistemas e discursos que fortalecem o “conjunto cerrado de relações múltiplas”. O juízo desse policial nos convida a pensar nos recortes culturais que vão se agrupando ao longo da existência do sujeito e vão definindo as regras de convivência em escalas sociais e institucionais hierárquicas e, muitas vezes, desproporcionais, assimétricas, estremeçadas.

a resistência é outra coisa inerente ao ser humano, seja lá dentro da instituição ou não, tem pessoas que vão atuar no serviço operacional e vão achar que o serviço administrativo é mais tranquilo ou, às vezes, o administrativo acha que o operacional é mais tranquilo. Tem sim, **militares que acham que o serviço da Patrulha escolar pode ser não tão importante quanto o dele**, mas isso é inerente ao profissional, com certeza não é regra. (ENTREVISTA 4, 2020, grifo nosso)

Essa questão da resistência robustece a especificidade da narrativa cultural que associa o ente polícia à Ditadura Militar e aos movimentos coercitivos de controle. Esse outro agente singulariza:

é porque **associavam a polícia a problema**; polícia aparecer ali é problema e não uma solução [...]; e, hoje em dia, ainda ocorrem esporadicamente algumas pessoas que pensam dessa forma também, aqueles que não nos conhecem, nos veem na porta da escola dentro da instituição de ensino e perguntam: “o que a polícia está fazendo aí? o que aconteceu? Tá tudo seguro, tá tranquilo?” olha só a visão! É justamente **a falta de conhecimento**, até mesmo das próprias instituições de passar essa informação para os pais; igual a gente orienta, **reunião de pais, convide-nos**, podemos participar da reunião de pais, mesmo que fiquemos lá parados, só olhando, observando, alguém vai perguntar: o que a polícia está fazendo aí? E, daí, a população passa a ter um conhecimento maior sobre aquele papel preventivo da polícia e não repressivo. (ENTREVISTA 3, 2020, grifo nosso)

Seu colega acrescenta o aspecto da interferência da justiça procedimental, da legitimidade e da confiança nas relações. A experiência vivida pelo indivíduo aparece como definidora do bom convívio entre os entes:

Não vou falar nem muita nem pouca, **vou falar que existe a resistência**, existe a resistência de alguns diretores ou, às vezes, alguns professores e, isso, **vai variar da experiência de vida dela com a instituição**, porque, às vezes, é um professor, diretor, com mestrado, doutorado e tem uma visão tranquila com relação à instituição ou não. Então, depende dessa visão dela, o que ela viveu, como viveu com a Polícia Militar, **quais foram as aproximações que teve com a Polícia Militar, foi um atendimento de ocorrência? É uma pessoa mais velha que viveu talvez um período anterior à Constituição de 88?** Enfim, o que a gente faz é que toda a resistência que encontramos tentamos quebrar, principalmente, com a nossa atuação. (ENTREVISTA 4, 2020, grifo nosso)

A antipatia e mesmo a repugnância da presença da polícia na escola dialoga com as exterioridades que demarcam as práticas discursivas produtoras de verdades nem sempre bem compreendidas ou aceitas pelas comunidades. O passado e a memória se apresentam como eixos definidores das condutas e dos desafios dos policiais nesse emaranhado social:

nas primeiras aulas do PROERD, **o sentimento que eles têm é de repulsa, não querem muito aquele contato, têm resistência**; depois, com o passar dos dias, vão vendo “ah, mas esse policial é legal”, “esse policial é bacana, tá trazendo isso para mim”; então, se aproximam e é sempre assim, todo início é assim, **“mãe, policial dentro da sala de aula?”** porque ainda não é comum ter em todas as escolas, e o **número de instrutores também é pequeno para atender à demanda** toda de uma cidade; então, quando você chega **“o que que esse policial está fazendo aqui?”** e você vai explicar isso, eles ficam tímidos, ficam até quietos na primeira aula; na segunda, já começam a querer aproximação, a dialogar e, na última, estão chorando que não vai ter mais aula. (ENTREVISTA 2, 2020, grifo nosso)

Para essa policial, as ideias equivocadas de criminalização do comportamento estudantil e de controle do trabalho dos professores podem incitar a resistência:

Ainda existe sim, até por parte de **professores, que entendem que a Polícia Militar ali está criminalizando a criança**. Tem o questionamento, por que o PROERD não está em uma escola particular? Não existe este impedimento. Tentamos priorizar escolas públicas, porque sabemos que são pessoas em uma condição de vulnerabilidade maior. **É uma questão óbvia, de estrutura familiar**. Então, **existe a resistência e procuramos atender às escolas que têm uma aceitação melhor do policial militar**. É a compreensão de que estamos ali para um trabalho preventivo. **Não estamos para fiscalizar trabalho de professor. Estamos para somar na parte educacional**. De forma geral, **onde vamos, no início, tem uma resistência**, Não sei se vai chegar um dia na nossa sociedade que não vai existir mais este **receio da farda pela sociedade**. Hoje ainda existe e cabe a nós, como policiais militares, tentar quebrar isso, com a conversa, explicando o motivo da nossa presença. (ENTREVISTA 11, 2021, grifo nosso)

A certificação de que é preciso relativizar a disciplina militar para a superação dos bloqueios e dos rechaços nas relações aparece com firmeza na exposição desse policial:

A nossa ética-moral é muito militarizada, muito voltada para a hierarquia. Então, não posso levar isso com muita intensidade para dentro da escola, porque **o aluno não consegue entender, não vai aceitar isso**. Então, por exemplo, esta questão do Governo de querer **militarizar as escolas, não vai funcionar**, não vai conseguir, de ficar em forma etc [...] então, **o policial para contribuir tem que ter uma visão pedagógica**. Uma vez **perdida a confiança** com aquela criança, não vai conseguir recuperar. **A criança, dependendo do cenário, já tem uma visão ruim da polícia. E como isso se legitima? Através das ações da polícia**. O que vai fazer a diferença neste contraponto é a formação do policial e a forma como ele vai trabalhar. (ENTREVISTA 5, 2020, grifo nosso)

Sobre a militarização escolar seu companheiro de profissão observa, ainda, a conjuntura extremista dos relacionamentos que acaba por individualizar, ainda mais, os interesses e por afastar as pessoas e as instituições de um ideal coletivo:

Estamos divididos, um país sectário, egoísta e todos perdemos com isso. E quando você fala nesta questão da escola militarizada, por que você acha que surgiu esta ideia? Ninguém surge com uma ideia assim do nada, tem um fundamento. E por que há adesão a esta ideia? As pessoas buscam respostas, soluções para os problemas e, muitas vezes, não são as mais recomendadas. Não vou me atrever a dizer a escola militarizada é pior ou melhor do que a que está aí. Temos que sopesar isso, porque se formos olhar indicadores, veremos que no Brasil são pífios, ruins. [...] **a escola militarizada é uma ideia que contrapõe a outra e para mim não deveria contrapor, deveria sentar todo mundo e pensar “qual é o modelo de escola mais apropriado para o nosso país?”** Vamos ter um modelo, vários? Fato é que não encontramos ainda o caminho de uma educação eficiente no encaminhamento do futuro dos nossos jovens. (ENTREVISTA 7, 2021, grifo nosso)

Há, por conseguinte, um sentimento um certo sentimento de solidão, quase de frustração, em meio a um trabalho desacompanhado, ainda distante do que talvez pudéssemos chamar de solidariedade e de responsabilidade conjuntas na busca por soluções:

Um dos maiores orgulhos da minha vida foi o fato de ver um policial militar colocar o pé na escola e as crianças saírem para abraçar ele. Não tem preço, uma das coisas mais bonitas que já vi, **chegava a me emocionar de ver as crianças todas vindo abraçar o policial**. Quem já participou de alguma formatura de PROERD pode ver que aquilo ali tem **alguma coisa mística**, as crianças e jovens como se identificam com policiais. **Precisávamos canalizar isso, sistematizar este trabalho**, que os frutos seriam os melhores possíveis, mas **esbarramos nestas questões de preconceito de lado a lado**, é muito forte, ruim e quem perde são as pessoas da sociedade de um modo geral. (ENTREVISTA 7, 2021, grifo nosso)

A desestrutura social fruto dos hiatos das políticas públicas e de um cenário, como já vimos, no qual o Estado cada vez mais atribui ao cidadão a responsabilidade por sua segurança, irrompe no discurso com todas as subjetividades demarcadoras das formas de coexistência e dos campos de concomitância:

Hoje, muitas vezes, **a diretora não quer a polícia dentro da escola, mas ela é obrigada a chamar, porque ela não aguenta mais**. É briga, tráfico, tiro, homicídio. Então chega em um ponto que ela **admite que precisa da polícia**. Quando **o gestor educacional não dá conta, chama a polícia**. O ideal não seria isso, mas tudo bem. E um outro ponto são aqueles que entendem que a presença do policial na escola com trabalho voltado para a prevenção da violência é muito importante. Então temos uma abordagem reativa em que a escola chama por uma imposição em razão da violência e a outra preventiva, que para mim é a ideal, em que o professor, o diretor tem ideia, noção de que a Polícia Militar na escola, com um trabalho preventivo, com palestras, contato com os profissionais, meninos...tem muito policial bom que faz isso, através de programas institucionais como o PROERD. (ENTREVISTA 7, 2021, grifo nosso)

O desalinhamento entre os sujeitos dos discursos e das práticas acentuam as discontinuidades e as rarefações. A manifestação desse outro policial exemplifica bem as

distâncias:

[...] falo que todos estão em fase de aprendizagem. Vi na minha pesquisa que, com o passar do tempo, estes policiais foram tendo a autoaprendizagem, lidar com o dia a dia. Como que eles lidavam com as crianças? Um deles mirava na figura do pai. Como vou lidar com este problema? Ah eu sou pai, vou lidar com eles como se fossem os meus filhos. Foi a solução que achou. Um era adepto a determinado tipo de religião. Focou na religião para criar uma estratégia para lidar com as crianças na escola. **O saber profissional na prática que foi permitindo.** Se você chegar e perguntar para a professora, **cada um vai ter uma estratégia diferenciada para lidar com os problemas.** A questão é que **a gente não socializa e não conversa,** porque aí ia gerar conhecimento tácito para conhecimento explícito. (ENTREVISTA 9, 2021, grifo nosso)

Esse arranjo fracionado restaura o pensamento da lógica de rede. Esse militar amplia o feixe de relações descontínuas. O discurso sugere procedimentos de intervenção, como a sistematização de proposições. Quando perguntado se os papéis estão bem definidos, ele responde:

E não estão. Você pega os alunos e eles se articulam numa velocidade muito maior. Levantei em um outro trabalho numa escola sobre quem poderia ajudar na solução de um determinado problema? **Levantei 42 instituições que poderiam participar** da solução do problema. Polícia Militar, Polícia Civil, Secretaria de Desenvolvimento Social, Secretaria do Trabalho, OAB, Defensoria pública, Associação Comunitária, Associação dos comerciantes, Secretaria de Obras [...] **não tem a lógica da rede,** de sentar, conversar. **Para você conseguir reunir, muitas vezes, é, no mínimo, dez dias.** Dez dias o tumulto na escola já aconteceu e já acabou. Não pode correr atrás, **tem que antecipar estas agendas.** Não faz quando a situação está tranquila, **só depois que a casa já caiu.** Tem a questão do papel do gestor. **Não posso enquanto instituição Polícia Militar passar na frente da diretora. O espaço é dela, a escola é dela.** Tem que ver a polícia como uma grande parceira para ajudar a resolver o problema. (ENTREVISTA 9, 2021, grifo nosso)

Já essa policial sinaliza similarmente para a teia institucional e robustece a hierarquia de saberes pondo em evidência uma linha tênue entre o controle e o conhecimento das vidas de crianças e de adolescentes:

[...] a gente tem que ver o que está acontecendo; agora, a partir do momento que pode ser uma indisciplina que culminou em uma violência. Então, a gente vai trabalhar os dois juntos. Olha, **a diretora tem que acompanhar também,** tem que ter toda um acompanhamento, **é uma rede,** tem que ser uma rede, mas, muitas vezes, **a rede não funciona, a criança fica ali em uma situação vulnerável.** Todos os órgãos têm que trabalhar juntos. (ENTREVISTA 2, 2020, grifo nosso)

A proposta da rede é comentada de forma similar nessa outra consideração que admite haver uma demanda interna na corporação pela melhoria da interação na produção dos serviços à população:

Porque quando falo do envolvimento desta rede, é **todo mundo identificando que tem problema no bairro X**. As instituições, **órgãos públicos tinham que ter este viés direcionado**, cada um na sua ideia e, ao mesmo, tempo, com uma comunicação. Eu, Polícia Militar, identifico um problema A, a Prefeitura um problema B; de que maneira vamos integrar estas informações para de fato fortalecer as ações naquele ambiente e reverter o quadro da violência. Por isso, falo desta rede ser mais atuante; e falo, **inclusive, internamente na polícia também**. Não adianta o PROERD ir na escola e não comunicar com a viatura que faz o patrulhamento nas imediações ou uma operação que está acontecendo ali. Então, **falta esta comunicação interna também dentro da polícia**. (ENTREVISTA 8, 2021, grifo nosso)

Nessa mesma linha, a policial volta a falar da necessidade de investimentos na tríade socializadora, que dá origem à malha de cuidados voltada a crianças e a adolescentes: "e fico irritada quando ouço assim: 'ah, um ex-aluno do PROERD está usando droga'. O PROERD nunca tem **a mais utópica missão de exterminar o uso de drogas na sociedade**, porque ele é um fator de proteção que o Estado entrega gratuitamente à sociedade através da Polícia Militar (ENTREVISTA 10, 2021, grifo nosso). O "ver o que está acontecendo" entre as instituições dessa teia complexa, implica uma dinâmica de investigação social do contexto da pessoa assistida e um aditivo na agenda de socialização moral, como conta a militar:

realmente é uma mediação, procuro saber o histórico do aluno, chamo para conversar e vejo, realmente, será que está passando por algum problema em casa? Como é a casa desse aluno? E, várias vezes, o retorno que tenho é essa questão da falta de valores, "ah minha mãe não liga", "minha mãe trabalha o dia inteiro", "meu pai usa droga", "meu pai tá preso"; então, você vê que **a criança tá tendo um desvio até de moralidade** talvez; não sabe o que é certo e errado, não sabe para onde seguir, **precisa até de um acompanhamento psicológico; às vezes é até muito difícil conseguir isso**, a escola trabalhar com isso; **isso é função dos pais**; então, temos que ver o que está acontecendo; agora, a partir do momento que pode ser uma indisciplina que culminou em uma violência. Então, a gente vai trabalhar os dois juntos. (ENTREVISTA 2, 2020, grifo nosso)

Situações como essa são testemunhadas também por esse agente que sustenta a interposição das exterioridades nas ocorrências internas registradas nos colégios:

Passo a observar a questão da convivência social. Infelizmente, **fatores externos costumam influenciar dentro da comunidade escolar**. Exemplo: criança vítima de abuso, aos 5 ou 6 anos; quando chegar lá na frente, ou ela vai fazer a mesma coisa que sofre ou vai mostrar uma agressividade na escola ou vai se manter retraída, chamando a atenção do professor. Mesmo com o PROERD, **muitos se calam com qualquer tipo de abuso** ou outra violência e vai chamar a atenção dentro da escola. [...] **Não é somente atuar no foco daquele ato infracional em si, é saber o que está por trás**. (ENTREVISTA 6, 2021, grifo nosso)

Um dos recursos do PROERD, como conta esse policial, auxilia na identificação dos problemas e indica como as circunstâncias factuais também são definidoras do comportamento do agente fardado:

A caixinha de perguntas do PROERD é uma caixa que os alunos preparam para colocar dúvidas inerentes aos encontros anteriores ou qualquer coisa. “Ah, policial porque você usa isso no ombro?” “Por que a viatura tem aquela luzinha vermelha?” “Por que você anda armado?” Falamos com os alunos que podem colocar qualquer questão ali. Se for um **caso de a criança estar sendo estuprada, algum ato de violência, o policial vai tomar as providências que devam ser tomadas.** (ENTREVISTA 8, 2021, grifo nosso)

Na continuidade, ele exemplifica com um caso que expõe igualmente as sucessões e as transposições dos enunciados de um campo ao outro, assim como a ênfase nas janelas e falhas estruturais:

um sargento **aplicando o Programa**, a criança estava com uma tesoura de ponta na mão. O aluno em pé e o instrutor o orientou a ir para o canto e entregar a tesoura. O aluno falou que não ia entregar. O policial disse que, se não entregasse, ficaria durante o recreio conversando com ele. Aí, o garoto ficou transtornado, o instrutor, junto com a professora, tirou todas as crianças de dentro da sala. O sargento não sabia se ele estava tendo um surto e pediu para chamar a mãe. Quando a mãe chegou na sala, a criança partiu para cima do policial com a tesoura. Então, ele falou: **“olha só, eu não estou aqui agora como instrutor do PROERD, estou como um policial militar.** Abaixa a sua tesoura, porque vou tomar as providências que tenho que tomar se você der mais um passo.” O exemplo é prático para mostrar várias coisas. Esta criança tinha um distúrbio. O Ministério Público já tinha feito várias audiências com a mãe que não tomava as providências de fazer o tratamento que a criança precisava de fazer. Então, uma criança problemática que entrava dentro da escola e a instituição também não sabia lidar. **Era uma criança violenta, vítima de todo este sistema que estou contextualizando.** Acabou que saímos com a criança algemada da escola, levamos direto para o Pronto de Socorro. O médico teve que fazer uma medicação com a criança transtornada. (ENTREVISTA 8, 2021, grifo nosso)

Essa execução pela busca do saber e pelo controle de comportamentos contribui para interseccionar os discursos e evidenciar as suas circularidades e dependências. Ao contrário do que disse seu companheiro, esse mesmo militar sobreleva o que considera muito claro na distinção dos papéis na escola, especificamente na utilização do status de “pedagogo”. Há, ainda, a sinalização para o debate sobre “de quem é a autoridade” na sala de aula? Esse caminho de análise nos permite endereçar as “variações, as inflexões e as variações da curva” (FOUCAULT, 2014b, p.53), com atenção às condições das quais dependem os atores.

Quando vamos formar os instrutores do Programa (PROERD), falamos que **não somos professores**. Somos policiais dentro da escola aplicando um Programa de prevenção às drogas. Este **é o papel nosso e deixamos isso claro**. Tanto é que, durante o período de formação, buscamos alertar os policiais que **não somos professores, não somos pedagogos**. Por isso que, dentro da filosofia do Programa, recomendamos que a professora ou o **professor permaneça na sala** durante os encontros para o policial não ficar sozinho. Porque **a responsabilidade pela disciplina, por tudo, é da professora**. (ENTREVISTA 8, 2021, grifo nosso)

Essa fala vai de encontro ao que diz a Diretriz 3.01.04/2010 sobre a atuação disciplinar do instrutor do Programa. “O PM Proerd não é um funcionário do estabelecimento de ensino, não lhe cabendo interferir nos procedimentos adotados pela administração da escola relativos à disciplina dos alunos” (PMMG, 2010, p.18). Estritamente na aplicação do PROERD, o balizamento das funções dos sujeitos e a superação das resistências se mostram estratégicos para o bom desenvolvimento da iniciativa, como relata o policial:

Tinha situações que a professora não queria ficar dentro de sala. **Passsei um aperto** uma vez que as crianças voltaram da aula de educação física, à tarde, um calor, muito agitadas; uma correria para lá e para cá e **não conseguia manter a turma em silêncio; a professora não estava em sala e mandei chamar o diretor** e expliquei que **não sou pedagogo** e que a responsável pela disciplina era a professora; disse que, **se em algum momento era saísse da sala, sairia junto** com ela. Então, estas resistências vejo muito por este lado, de ciúmes. (ENTREVISTA 8, 2021, grifo nosso).

Em seu depoimento, o militar revela outra face de resistência do PROERD advinda das adversidades estruturais do Estado e, em consequência, da Polícia Militar. Nessa “cadeia ritual de significações” (BUTLER, 2021b, p.32) a informação reflete um desconforto e uma espécie de frustração do agente frente a “rede de horizontes temporais” (BUTLER, 2021b, p.33) que envolve os discursos e os atos provenientes da fala.

O PROERD já teve mais resistência. Quando fiz o curso, ele não era ainda institucionalizado e houve uma resistência muito grande. **A resistência que temos hoje é não ter efetivo suficiente**, porque hoje [...], lido com um problema de prevenir roubo e homicídio com um recurso humano principalmente e o PROERD para fazer. Eu **gostaria de colocar 10 policiais militares, mas não consigo fazer isso, em razão do efetivo**. Vejo hoje que na Polícia Militar a maior resistência relacionada ao Programa é com relação ao efetivo. (ENTREVISTA 8, 2021, grifo nosso)

A discussão da autoridade na escola e de como as conexões entre os diferentes atores devem se constituir de modo que fiquem claros os papéis para o corpo discente é mais um ponto na disposição das séries enunciativas, que mostra as sucessões, coexistências e maneiras de

delimitações dos atos e das falas. Na opinião desse militar, as funções já estão definidas, mas não há clareza por parte dos sujeitos sobre o como agir em determinadas situações, em como performatizar os atos de fala e de ação em prol de soluções conjuntas:

No espaço da escola a autoridade é a diretora. A lógica é o que está no âmbito dela fazer. A situação do pirulito (um aluno tomar do outro). Vou resolver com uma advertência. Tenho autoridade para isso? Busca o regimento, o estatuto da escola. Agora, **vou poder tratar e gerenciar crime? Como autoridade o que tenho que fazer?** Chamar a instituição responsável por averiguar isso. Polícia Militar, Polícia Civil...e o que a gente observa? **Que essa autoridade, principalmente depois do Estatuto da Criança e do Adolescente, começa a ser repartida,** começa a chamar outras instituições para fazer, como se fosse, entre outras, **uma delegação, mas não é isso.** É falta, às vezes, da boa compreensão, da aplicação e da reflexão sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, sobre o que posso e o que não posso fazer. (ENTREVISTA 9, 2021, grifo nosso)

Essa agente ampara a avaliação do colega e aproveita para elevar a posição do policial como um elemento integrador na dinâmica de valorização do sistema educacional, em especial do professor.

O policial militar é instruído a entrar como muita gentileza no ambiente escolar, porque lá **ele é um convidado, não é dono do ambiente.** O nosso objetivo é sempre de **valorização do pessoal da educação,** sempre vai **pedir uma salva de palmas para a professora. Coitada da professora,** muitas vezes **é tão esquecida, diminuída, o policial vai chegar e vai levar uma rosa para ela.** Sempre falamos isso para o policial do PROERD. **A professora é a autoridade máxima na sala de aula.** Você ali não tem domínio sobre a disciplina. **A disciplina é do professor.** A gente tenta resgatar este valor do educador na sala de aula, tão perdido, tantas vezes, por tantas outras instituições e até pelo andar da sociedade. É um papel que a gente ombreia com muito orgulho. Trazer de volta a valorização dos profissionais da educação. E a sociedade civil como um todo. (ENTREVISTA 10, 2021, grifo nosso)

Essa matéria ajuda a fundamentar o exame crítico de que a coexistência dos enunciados discursivos é significativamente ordenada a partir da “posição que o sujeito ocupa em relação ao domínio do objeto de que fala” (FOUCAULT, 2007, p.81). O depoimento dessa outra militar corrobora com o diagnóstico da autoridade do professor, mas deixa transparecer uma margem para a atuação da pessoa fardada como uma referência de disciplina e de obediência. “A orientação é essa, mas a gente sabe que, na prática, muitos policiais vão falar na hora lá, mas na doutrina a orientação é que a professora cuide desta parte disciplinar toda. **Temos umas estratégias, a gente fala 'ação', quando falar é todo mundo quietinho**” (ENTREVISTA 11, 2021, grifo nosso). Já esse policial é afirmativo também sobre o poder disciplinador do docente, no entanto, ressalta como conversa com os alunos sobre a necessidade de obedecer normas no espaço de aula:

Toda vez que estou em sala de aula o professor acompanha. **A autoridade é o professor, sempre.** Costumo falar assim: “o professor tem tanta autoridade na sala de aula que nem o diretor manda”. Para estar aqui dentro, tenho que pedir permissão ao professor para entrar. **O professor também me avalia o tempo todo. Também explico que, na sala, tem um processo de obedecer regras.** (ENTREVISTA 6, 2021, grifo nosso)

A manifestação seguinte descentraliza a autoridade e amplia o debate sobre as responsabilidades e os papéis:

Vamos voltar aos exemplos do cotidiano vivenciado. Dependendo do policial e da sua postura, ele passava a ser **a grande referência de autoridade que as crianças e jovens tinham dentro da escola.** Impressionante porque **há uma associação,** não sei se voluntária ou involuntária, **da farda, da semântica do que é ser policial com autoridade.** Via que **subtraía um pouco a autoridade dos profissionais acadêmicos da escola,** mas eu acho que **tem que haver espaço para as duas autoridades.** Tem que ser reconhecido que aquelas pessoas estão ali com um propósito, um espírito público de fazer aquilo funcionar. **O policial, o professor, o coordenador, a cantineira são autoridades** e estas autoridades podem conviver, o que tem que ser respeitado são papéis. (ENTREVISTA 7, 2021, grifo nosso)

Apesar do relativismo, o policial defende a profissão como a de um “educador social”, dotado de poder de normatização da boa convivência entre as pessoas. Desta vez, o discurso traz uma inflexibilidade quando separa as atribuições das “autoridades”: **“a autoridade do policial é a que tem o condão de educar, reger a convivência em sociedade,** e a do professor é a do saber, ensinar, passar valores, Essas **autoridades têm os seus conceitos e lugares preestabelecidos,** só acho que temos que arrumar uma forma de fazer conviver estas autoridades” (ENTREVISTA 7, 2021, grifo nosso).

Os critérios para qualificar uma atitude como violenta ou apenas de mau comportamento ou de uma incivildade cooperam para uma análise ainda mais profunda dos lugares e atos de fala desses agentes. Trazemos nesse ponto a assessoria de Butler (2021b, p.262). Ela nos faz pensar que “a afirmação que um ato de fala exerce autoridade na medida em que já está autorizado sugere que os contextos de autorização para esses atos já estão em vigor [...]”. Assim, supomos haver campos discursivos dominantes preestabelecidos que procuram normatizar as dinâmicas de socialização muitas vezes com recortes ainda pouco claros das diversidades, desigualdades e dificuldades particulares e coletivas do sistema social como um todo. Como vimos, a maneira como é empregada a autoridade, em uma relação, por vezes, vertical de poder, pode interferir diretamente nas formações do clima escolar e do próprio estudante.

Esse militar admite que é “melindroso” fazer a distinção entre um ato violento e uma incivildade. Ele enfatiza que **“fica até difícil pontuar,** identificar cada fato desse aí; contudo, a gente trabalha muito com informações, orientações, serviço de inteligência também e o

conhecimento” (ENTREVISTA 3, 2020, grifo nosso). Sendo assim, complementa, “a partir do momento que a polícia tá ali presente na escola você passa a conhecer aquele aluno que está passando por algum problema familiar, ou aquele que realmente converteu para o lado criminoso, que está ali só para causar problemas” (ENTREVISTA 3, 2020). Na mesma linha, seu companheiro apoia-se na assertiva de uma “difícil” tarefa. Para exemplificar, traz à pauta o *bullying* como atitude que “tende mais para uma incivilidade”, embora possa levar a uma “conduta criminal” (ENTREVISTA 5, 2020). Ele explica que, dependendo do nível da violência ou da situação, faz uso do seu “conhecimento jurídico” para agir.

A linguagem “da legalidade” ganha destaque na definição do que seria um comportamento caracterizador de um “ilícito penal”. Para esse agente, o “**policia**l educador” (ENTREVISTA 1, 2020, grifo nosso), pautado pela Lei, saberá fazer bem a distinção. Seu colega de profissão traz, de novo, a necessidade do conhecimento do que Foucault (2015) chamou de “estatuto do indivíduo”: “quando vê esse tipo de situação, a gente procura ver o tipo de aluno; quem é esse aluno? de onde ele veio? onde ele mora? qual é a atitude anterior dele? qual a atitude atual? Ele sempre foi assim? mudou? será que alguma coisa tá acontecendo?” (ENTREVISTA 4, 2020). A ideia de “monitoramento” do comportamento e da vida cotidiana do indivíduo respalda a posição do policial:

às vezes, aquele aluno que está fazendo um ato infracional **já tem histórico**, ou comete um ato infracional naquele momento, dou um exemplo: briga por bullying; aquele aluno tranquilo, civilizado, educado que pode estar sofrendo constante bullying, comete um ato infracional; seria nesse momento talvez até o exercício arbitrário das próprias razões, porque ele acha que está se defendendo, mas se defende com um ato infracional. Então, **temos que analisar muito bem o que é incivilidade o que é ato infracional**. Até mesmo para agirmos no pós, porque o aluno cometeu, **não vira ali um criminoso**; temos que trabalhar com isso, porque, às vezes, ele comete o ato infracional [...] mas depois retorna para a escola; temos que **monitorar esse aluno**, estar com esse aluno e ver porque ele pode ser, fazer novos atos infracionais ou não; saber lidar. (ENTREVISTA 4, 2020, grifo nosso)

Essa transferência dos enunciados de um campo ao outro na delimitação de atitudes demarca o referencial como princípio de diferenciação, o sujeito ocupante de sua posição sob certas condições e a materialidade, “que não é apenas a substância ou o suporte da articulação, mas um status, regras de transcrição, possibilidades de uso ou de reutilização” (FOUCAULT, 2007, p.130). O Direito aparece, portanto, como a norma guia nas relações, e o policial como o sujeito normatizador com o **status** do saber, como enfoca esse depoimento:

Todo policial é treinado para poder observar isso. O que a gente vê aí é uma **visão cartesiana do Direito**. Crime, comportamento criminoso está tipificado. Crime no conceito jurídico dele é todo fato típico e culpável. Então, você cometer um crime tem que estar previsto no Código Penal, matar alguém é artigo 121, é um comportamento criminoso. Então, percebo muito claramente nas pessoas que elas **não sabem distinguir uma coisa da outra**. Para aprender a distinguir, **tem que capacitar. O policial sabe o que é um comportamento criminoso e o que é uma incivilidade**. O cidadão que tira o seu pênis e urina no meio da rua, é uma incivilidade ou um ato criminoso? É criminoso, está previsto no Código Penal, ultraje público ao pudor, com medida de prisão em flagrante. **Isso é lei, quando eu falei de cartesiana é justamente isso, o policial não pode jogar com isso**, “ah eu não vou prender”, ele não tem este direito, é obrigado a prender, por força de lei. (ENTREVISTA 7, 2021, grifo nosso)

A capacitação do militar para atuar em ocorrências de prisões ou apreensões dentro da escola deve ser prerrogativa básica, pois, para o policial entrevistado, há várias questões que envolvem essa experiência. Repetidamente, a justiça procedimental aparece como elemento balisador do contato.

Ah, **vou algemar um menino perto dos amigos dele?** Há esta necessidade? São práticas que precisam ser pensadas. Como é a abordagem do policial dentro da escola? **Pode ser trágico**. A gente tem assistido situações de professores que chegam ao seu limite, **pega uma cadeira e bate no aluno, e o contrário mais ainda, todo dia tem**. Isso é o que eu defendo, não é simplesmente vamos tratar aquele menino, vamos prendê-lo. De repente, **retendo lá na nascente, não vai precisar ficar no meio do Rio São Francisco com os dois braços tentando segurar a água** (ENTREVISTA 7, 2021, grifo nosso)

Já essa policial fala em não haver “treinamento específico” para esse tipo de distinção. Ela considera que a Lei é o estatuto maior de qualquer performance diante de um acontecimento que necessite da polícia:

O policial militar **conhece a legislação penal** e sabe o que é um crime no momento do atendimento da ocorrência e o que não é. E, quando não for, vai orientar a diretora, a responsável da comunidade escolar que não é serviço de polícia, não cabe uma intervenção da Polícia Militar. **Quando o policial militar chega na ocorrência, tem que saber como agir, se é caso de crime ou se é de incivilidade**. Se tiver alguma dúvida, o Copom (Centro de Operações Policiais Militares) existe para isso. Vai ligar para o Copom, para o coordenador do turno e vai tirar esta dúvida. Qual a providência vou tomar? **O policial não pode tomar uma providência com dúvida**. (ENTREVISTA 11, 2021, grifo nosso)

Essa temática dialoga, ainda, com o regimento militar para atuação no PROERD que consta na diretriz da PMMG, assim como em outras que norteiam as ações respaldadas na filosofia de polícia comunitária. Nas entrevistas, encontramos os componentes discursivos que estampam o caráter de especificidade e de descontinuidade das práticas, assim como os recortes rarefeitos que levam em consideração os efeitos externos, de uma condição social que extrapola as linhas de

qualquer documento. Identificamos, assim, conflitos e descompassos nas opiniões. O primeiro grupo de policiais ouvidos manteve a posição institucional de defender a simetria entre a diretriz e o dia a dia nas ruas. Esse policial usa a expressão “polícia de aproximação” ao concordar com o paralelismo entre o regramento e a vivência cotidiana: “sempre tentando trazer os jovens infratores para o lado positivo da vida, ou seja, que ele mude a visão de mundo dele, **tendo uma ressignificação**, vendo que aquilo que fazia errado e com uma pequena palestra, no bate-papo, orientação, vê que pode mudar com um lado melhor” (ENTREVISTA 3, 2020, grifo nosso).

Embora não avalie como cem por cento a equivalência, sua colega menciona o aperfeiçoamento proporcionado pela diretriz formativa e pelo curso realizado na área:

nesse curso específico e na diretriz aborda vários aspectos do que vivencio na prática. Lógico que tem **algumas coisas ali que podem ser que não estejam na diretriz, mas é só a prática que traz aquilo**, mas a grande maioria, 90% do que encontro é o que foi me passado durante o curso, então **acho que eu fui bem preparada**. (ENTREVISTA 2, 2020, grifo nosso)

Em um traçado análogo, esse militar valoriza os estudos realizados pela corporação que, segundo ele, subsidiam e requalificam frequentemente as normas.

Todos os documentos da Polícia Militar passam por análises, pessoas capacitadas que estão ali atuando e a Polícia Militar também vai se atualizando; às vezes, quando vai atualizar o memorando, faz conferências com policiais militares, faz consulta [...] o ser humano, as coisas são muito dinâmicas, principalmente potencializadas pela rede social hoje; então, nós como policiais militares, também ficamos atentos e tentando se **preparar para o dinamismo da mudança da situação** e, assim, reportamos também ao nosso comando. (ENTREVISTA 4, 2020, grifo nosso)

A ótica do treinamento atravessa a linguagem desse outro militar, mas, desta vez, com o relevo para o que chama de “vontades” de realização:

A diretriz sempre dialoga. As diretrizes são muito bem feitas, escritas. São enunciados, caminhos. **O que difere a diretriz da execução são justamente vontades e uma coisa que é fundamental que chama-se treinamento**. O treinamento é o que dialoga com a diretriz e a execução do serviço. Treinamento e capacitação tanto de policiais quanto do professor, do coordenador pedagógico, o diretor para o entendimento desta dinâmica da violência na escola e fazer um trabalho que surta efeito. Percebi ao longo da minha carreira também muitas iniciativas exitosas de diretores “solitários” que davam muito resultado. (ENTREVISTA 7, 2021, grifo nosso)

A associação das iniciativas às dinâmicas socializadoras de caráter moral e social, com a PM mais uma vez como referência de ordem e de resgate de valores perdidos, é ponto crucial na

sistematização de proposições:

São vários exemplos de diretores que buscavam **este caminho que a Polícia Militar acredita que é um caminho de construção do saber completo, relacionado à personalidade, ao caráter, aos valores**. Mostrar para as crianças e os jovens, através de experiências lúdicas, uma dança na escola, uma atividade de artes marciais no contra turno, de artesanato e de outras ferramentas que, de alguma maneira, remediaram e melhoram a questão da violência na escola. Cansei de ver na minha carreira diretores que queriam fazer do ambiente escolar um ambiente produtivo, diferenciado e conseguiam. (ENTREVISTA 7, 2021, grifo nosso)

Para esse agente, a norma escrita não é suficiente para preparar o policial. Há uma série de lugares institucionais, de dimensões culturais, políticas, econômicas e das próprias relações de poder que (re) posicionam esse sujeito o tempo todo na práxis diária das ruas.

A grande orientação para aquele designado para o policiamento escolar e não teve a oportunidade de fazer um curso, o documento dá este norte para ele. Ter a consciência de que tem que saber qual é o problema, fazer o diagnóstico. **Ele tem que entender a lógica de que uma hora está atendendo um assalto a banco e na outra está dentro do pátio da escola para resolver um problema de boné**. Tem que ter uma **ressignificação do papel dele**. Só que isso também **não é a diretriz que vai lhe oferecer. Vai ser no dia a dia**. (ENTREVISTA 9, 2021, grifo nosso)

Ele menciona, ainda, a possibilidade de revisão da diretriz do PROERD e destaca a importância de a polícia estar aberta a construir as regras e a mudá-las de acordo com as demandas específicas:

Geralmente, a polícia tende a oferecer um pacote de serviços para as instituições e, dentro dos trabalhos que fui percebendo e vendo a lógica, devemos estar mais abertos para que estas instituições nos procure e, aí sim, **a gente conclua em conjunto**. Porque uma das questões da dicotomia da presença do policial na escola passa justamente por aí. **Quem chamou? Chamou para que? Às vezes eu chego com um pacotão pronto e o meu pacote não é o que atende**. Ou seja, a presença da polícia é importante e os desafios estarão aí. (ENTREVISTA 9, 2021, grifo nosso)

De maneira equivalente, esse militar pensa ser imprescindível estar apto à adaptar a regra às demandas emergentes:

a gente trabalha com o preparo mental; esse preparo mental é fazer o que? entendemos mais ou menos o que está sendo solicitado e fazemos um planejamento estratégico do que podemos às vezes encontrar ou como vamos agir; obviamente que a experiência na atuação ajuda, **o documento norteador da polícia ajuda, mas é dinâmico, toda hora acontece uma coisa diferente, com pessoas diferentes**; então, vamos atender uma possível venda de entorpecentes no entorno da escola, preparo mental para esse tipo de situação; está acontecendo uma briga agora na porta da escola, preparo mental para esse tipo de situação; não vou falar assim que é igual ou não é igual, a gente analisa o tipo de solicitação, de chamado, seja na escola ou não e faz uma preparação estratégica para atuar. (ENTREVISTA 4, 2020, grifo nosso)

Apesar dos apontamentos favoráveis, esses dois militares desconfiam e reprovam a relação entre a teoria e a prática. Discursos que, mais uma vez, evidenciam séries enunciativas que coexistem impregnadas de fatores externos, visceralmente culturais:

Não dialoga. O programa foi desenvolvido nos EUA e foi construído e concebido dentro da **realidade norteamericana** [...] há **diferenças com o contexto brasileiro** [...] deveriam ser adaptadas à realidade brasileira [...] maturidade da vida real [...] a criança americana é mais imatura neste sentido[...] **a brasileira tem mais vivência nas coisas da vida** [...] procuro nas minhas missões adequar a conduta, com exemplos práticos daquilo que acontece aqui. (ENTREVISTA 5, 2020, grifo nosso)

Seu colega usa a expressão “network organizacional” para frisar que o Programa poderia ser ministrado de maneira mais direcionada às “zonas quentes de criminalidade”, levando-se em conta as dificuldades operacionais existentes a cada dia em fluxo maior na polícia, como a falta de efetivo.

Não dialoga [...] porque não podemos esquecer que o PROERD é um Programa de prevenção da Polícia Militar, não é um programa social para fazer que é bonitinho. Gosto muito do Programa, mas ele **não é aplicado, a meu ver, da forma estratégica como deveria ser.** [...] Por exemplo, os nossos recursos humanos e logísticos são finitos. Por isso, temos que saber empregá-los de maneira correta. Eu preciso alocar o PROERD onde tem problema de violência e drogas. Obviamente, a droga disseminou hoje na sociedade, só que a Polícia Militar tem tabulado, com base nos registros de ocorrências policiais, **as zonas quentes de criminalidade da cidade.** Então, são nestas zonas que precisamos **fazer um network organizacional** fortalecendo as ações preventivas para, de certa forma, combater esta violência ali instalada. (ENTREVISTA 8, 2021, grifo nosso)

A regimentação normativa da instituição é de fato aceita por todos os entrevistados, mas há questionamentos. As práticas discursivas nesse tema em específico externam sentimentos que de um lado reforçam a rigidez da norma e de outro a possibilidade de flexibilizar de acordo com os diferentes contextos. A declaração de um oficial do alto escalão da PMMG, em uma das lives do PROERD, em 2021, é categórica a esse respeito:

somos regidos de regulamentos, normas, mas não impõe limite **para a mente pensar fora da caixa**. Sempre **pensem em inovação, em tratar as pessoas de formas diferentes**. Porque temos espaços para fazer coisas ainda mais maravilhosas com outras pessoas. O nosso trabalho é diferenciado. **O peixe adquire o tamanho do aquário**. Temos **condições didáticas, pedagógicas, de ética moral para contribuir muito mais**. **A mente e o pensamento não podem ter limite**. A gente tem que trabalhar com o não, mas acreditar que podemos ganhar o sim. Todos fazem polícia, mas nem todos os policiais fazem PROERD. Vocês têm a confiança dos pais. Quando os pais abrem as portas das escolas, para que vocês adotem os seus filhos com todos os ensinamentos que temos na Polícia Militar, estão dando um voto de confiança. (2021, grifo nosso)

A tese de que a presença do policial na escola pode ser um fator de criminalização do comportamento estudantil, especialmente nos cenários nos quais são adotadas políticas de tolerância zero, foi rejeitada pelos policiais, exceto para esse agente: “depende, vai variar muito da formação moral e acadêmica do policial”. Por isso, reconhece que “não são todos que estão aptos a trabalharem no ambiente escolar” (ENTREVISTA 5, 2020). Essa policial menciona a quebra de estereótipos no contato permanente entre a polícia e as crianças e os adolescentes:

Esta frase (criminalização do comportamento estudantil) não faz sentido para mim. Realmente é **uma questão cultural de associar a farda à repressividade, a uma agressividade**. Só que acredito que, com o PROERD e a intensificação de ações comunitárias na Polícia Militar, temos conseguido vencer; com a implementação de redes de proteção preventiva, a gente se apresenta que, embora a Polícia Militar esteja portando arma de fogo, não apresenta um risco para a comunidade, **está ali para proteger**. E a presença na escola, com o PROERD por exemplo, com aquele instrutor indo lá, toda semana, o aluno sabendo quem ele é, conhecendo-o pelo nome, **não existe este receio, este medo**, tanto que muitos alunos depois que formam, que saem do PROERD, cumprimentam este instrutor, fazem questão de ir lá e falar que foi aluno dele. Então, **esse receio da repressividade pode até existir em um primeiro momento, mas com o tempo, um conhecendo o outro, isso vai acabando**. (ENTREVISTA 11, 2021, grifo nosso)

O “amigo da escola” ganha força no argumento contrário à repressão e ao fortalecimento do discurso da imagem de uma polícia pacificadora, educadora, doutrinadora da paz social e dos bons costumes e valores, como enfatiza esse agente ao discordar da ideia de criminalizar o estudante:

Não, não concordo. É lógico que são visões, são teses, cada um segue seu caminho, mas eu, com esse tempo que trabalho na escola, percebo que não é por aí, tanto que hoje em dia, de uma forma particular, posso falar que sou policial e **sou amigo da escola**, tanto que **sou convidado para formaturas particulares**, não formatura da escola, o aluno tá formando me convida para festa de aniversário de 15 anos, aniversários, batizados, **sou padrinho de ex-alunos meus da escola**; então, para mim, não é por esse lado não. (ENTREVISTA 3, 2020, grifo nosso)

Esse outro militar mantém o espírito da quebra do paradigma cultural da repressão:

Entendo que existem culturas, é cultural; a cultura da polícia na escola nos Estados Unidos é uma, na Alemanha é outra, no Brasil é outra; nós aqui ainda estamos tentando modificar essa postura de visão, não só de alunos, mas também de diretores, professores e pessoas da comunidade escolar com a nossa presença ali que, às vezes, não seja de uma forma para atender uma ocorrência, nós sabemos que a Polícia Militar é preventiva. **Estamos aqui para servir e proteger, mas muitas pessoas entendem que a Polícia Militar está ali para reprimir.** A gente trabalha dia a dia para mudar essa concepção. (ENTREVISTA 4, 2020, grifo nosso)

Essa outra opinião discorre sobre as dissidências permanentes entre polícia e sociedade e sobre a falta de compreensão do fazer policial. São relativamente perceptíveis as formas de sucessão dos discursos e como eles coexistem em escalas de complementação e exclusão, por suas séries descontínuas e seus efeitos de rarefação:

Um **conflito quase que eterno**. Porque o conhecimento sobre o conjunto de atividades de outras áreas, como medicina e engenharia, está mais disponível e acessível do que os conhecimentos das polícias. Como faço uma abordagem? Uma blitz? É um **conhecimento ainda muito fechado. As pessoas não sabem, confundem**. Porque, às vezes, um ato da minha profissão que é normal, para o outro não é, é tortura. Uma vez, ocasião de carnaval, um certo vereador foi abordado e só falou que era vereador, não tinha como identificar. O policial então determinou que ele ficasse na posição de joelhos. Ele ficou, mas depois fez uma reclamação na corregedoria e fui encarregado de apurar. Conversando com ele, vi que estava entendendo como tortura e mostrei que o protocolo adotado pelo policial estava referenciado pelas Nações Unidas. Este conhecimento não está explícito para a sociedade. Se tivesse, este tipo de pergunta não teria uma certa lógica. (ENTREVISTA 9, 2021, grifo nosso)

A reunião dessas representações, subjetivações, significados, práticas e simbolismos nos sugere, então, a pergunta que não diríamos final, mas provocadora, certamente, de outras interrogações para outras pesquisas e reflexões sobre os papéis dos atores militares na conjuntura da educação e da socialização de crianças e de adolescentes. Como superar a questão cultural que, ao longo dos anos, põe em lados opostos polícia e sociedade, principalmente no cenário brasileiro das comunidades socialmente vulneráveis que vivenciam cotidianamente a repressão e o preconceito? Esse agente admite:

Realmente é uma coisa **arraigada na nossa cultura**. Uma questão central de **preconceito** [...] acabei a sofrer, não diria **um preconceito institucionalizado**, mas alguns colegas não conseguem perceber que o policial tem a sensibilidade de enxergar as coisas de uma outra maneira, **acham que o policial tem que ser bruto**, truculento e tem que ser repressivo [...] isso talvez venha da nossa experiência muito recente **de um governo militar**; a gente tem ainda **muito essa situação de que a polícia está aí para bater, fazer acontecer** e, na verdade, a polícia hoje está envolvida em outro contexto, **a polícia hoje é garantidora dos direitos do cidadão** e tem essa missão muito basilar; a maioria dos policiais têm isso muito claro para trabalhar e os que estão entrando hoje na nossa instituição são todos muito estudados, já têm graduação, eu mesmo já entrei com pós-graduação. (ENTREVISTA 1, 2020, grifo nosso)

Já essa policial crê no seu potencial e no do PROERD para alterar o retrato com penumbras do militar assustador:

Mostrando o outro lado para eles, porque ouço muito isso **"ah, minha mãe falou que polícia não presta"**, falam isso na sala de aula; então, tenho que mostrar o outro lado "mas por que a sua mãe falou isso? ela teve alguma experiência ruim? já teve experiência com polícia? não? Mas tá falando mais com base em que? eu não tô aqui com vocês? **não tô fardada? não tô passando valores, coisas importantes para a vida de vocês?"** No PROERD a gente ensina, de certa forma, brincando, então ele vê, tira toda aquela característica que os pais tinham falaram do policial e passa a conviver com o policial; na prática, está vendo que o policial não é aquilo que os pais falaram; **acho que consigo tirar essa sombra**, quebrar através das nossas aulas, do diálogo, da conversa, das brincadeiras; no final, até mesmo no meio do PROERD, querem abraçar, "oh tia, deixa te dar um abraço!", parece que são carentes de contato; acho que, dessa forma, consigo desmistificar essa ideia de polícia na cabecinha deles. (ENTREVISTA 2, 2020, grifo nosso)

Essa outra agente tem uma cognição semelhante que nos leva ao encontro das teorias da socialização, fundamentalmente sobre as questões das experiências com a polícia como fatores de justiça procedimental, legitimidade e confiança:

Podemos solucionar isso estando presentes. Participei de uma palestra em uma escola, quando ainda não estava no contexto de pandemia, e uma aluna perguntou: **"por que todo policial é sem educação?"** Aí, falei: "às vezes você teve uma experiência ruim com um policial e posso ter tido uma experiência ruim com um médico, com um professor, mas não vou dizer que todo médico é sem educação. **Temos que ter muito cuidado para não generalizar**". **Não me senti agredida**, porque é uma criança expondo uma opinião dela, às vezes por uma vivência que ela teve com um policial dando uma busca em um parente dela ou na casa dela. Tentar explicar que nem sempre a realidade é aquela que ela pensa. No final, sai abraçando a gente, adorando a gente. **O segredo é ser mais transparente em tudo o que fazemos**. Às vezes, fazemos uma ação que **dá margem para interpretações**, porque não chegamos e falamos o que estamos fazendo. Por isso, a rede social é importante. Devia usar mais para explicar para a comunidade os motivos daquilo. (ENTREVISTA 11, 2021, grifo nosso)

A estratégia de adaptação à linguagem do público, com a adoção de técnicas de entretenimento, ajuda a solidificar o papel do sujeito do saber educacional, em suas mais variadas vertentes. É o que mostra esse militar quando nos conta como faz para superar as distâncias culturais: “supero de uma forma lúdica, com orientações, com as palestras que já disse anteriormente e com o detalhe que isso aí começa lá na infância, na pequena infância o pai que vê qualquer problema acontecendo e fala **vou chamar a polícia [...] coloca na cabeça da criança que a polícia é o grande problema para eles [...]**” (ENTREVISTA 3, 2020, grifo nosso). E dá um exemplo prático:

E como quebro de forma lúdica? até pouco tempo atrás, **andava com muito pirulito e bala no bolso**. E quando ouvia alguma mãe ou pai falando, que a gente ouve de longe, **a polícia percebe de longe...**”vou chamar a polícia para você”, pegava uma balinha na mão escondida, ou um pirulito, **chegava perto da criança com cara feia, para que? para a mãe achar ou o pai achar que a polícia ia chamar a atenção da criança**. Me postava ajoelhado em frente à criança e falava assim, o que você está fazendo de errado? a criança fala “não, não tô fazendo nada não”, começa a chorar...eu, **“aqui ó essa balinha é para você. Polícia é seu amigo**, estamos aqui para te ajudar se algum bandido fizer alguma coisa errada com você, me chama; agora, tem que obedecer mamãe e papai, fez errado eles vão te colocar de castigo, mas se precisar da polícia você me chama tá ok meu amigo? Entregava a balinha, pai e mãe ficavam com aquela cara de tacho. Assim, “o que tá acontecendo?” **E depois eu chamava os pais e falava que não é dessa forma que deve tratar com a criança**, deve orientar e educar e não amedrontar, porque a polícia está aqui para ser amiga dela. (ENTREVISTA 3, 2020, grifo nosso)

Experiências pessoais também foram usadas para fixar o campo do domínio da memória, com o passado repressor como desafio de superação no presente no futuro:

Nunca sonhei em ser policial militar. E as coisas aconteceram na minha vida que Deus quis que eu me tornasse um policial militar. Mas logo quando entrei **vi uma Polícia Militar com muito preconceito social**, tanto é que muitas pessoas me falaram “**mas você vai ser policial militar cara? Por que isso?**”; então, pensei, queria deixar a Polícia Militar, quando estiver aposentado, bem melhor do que entrei. E me chama a atenção hoje como **diversas crianças querem fazer aniversário com policiais militares do lado**; porque **historicamente, os pais de ontem viram um Regime diferente no país, não havia um diálogo social** com o Estado, sobre as políticas públicas, e via muito do Estado opressor. Era a forma “não faz porque você vai ver o que vai acontecer”. (ENTREVISTA 8, 2021, grifo nosso)

O papel constitucional da corporação e a ideia de descentralização do poder operam um conjunto de enunciados divergentes nas relações de poder. A desproporção nas performances discursivas e práticas nessa convivência acirra, muitas vezes, ainda mais, as (o) posições conflitantes. O mesmo policial, então, reflete:

O papel da Polícia Militar é **estar ao lado da sociedade para manter a ordem**. O que é manter a ordem? Bom, o professor Ricardo saiu de casa e foi dar aula na UFJF. Foi à UFJF, deu aula e voltou para a sua casa. A ordem é que isso aconteça todos os dias, independente de hora. Então, qualquer coisa que fugir a esta normalidade, a esta ordem; se tiver uma greve que está impedindo as pessoas de passarem, a Polícia Militar tem que estar ali para falar com estes manifestantes que façam a manifestação, mas que não impeçam o professor Ricardo de trabalhar, de a dona Maria passar com a ambulância, porque está passando mal; o papel da polícia é estar presente e, aí, cito Robert Peel que desenvolveu a filosofia de policiamento comunitário na Inglaterra, em 1829. Então, nesta época, na Inglaterra já discutia-se que **a polícia sozinha não consegue reverter problemas do nosso dia a dia. Precisamos envolver a comunidade**. Já vimos um amadurecimento desta filosofia de policiamento comunitário, presente na polícia Militar, sendo mobilizada com a sociedade. (ENTREVISTA 8, 2021, grifo nosso)

Com todos esses campos discursivos interpostos inúmeras são as reflexões que nos fazem perceber como os papéis desses agentes são moldados sim por normas por vezes coercitivas e formadoras de uma soberania hierárquica verticalizada que, internamente, constitui uma cultura inflexiva e cheia de desafios e ambivalências. Por dentro da farda, no entanto, estão seres humanos que coexistem em relações sociais edificadas ao longo da história, todavia com princípios dominantes influenciados por diferentes e diversificadas exterioridades e particularidades culturais, políticas e econômicas. Partindo desse pressuposto, buscamos ouvir ainda histórias de vida que marcaram esses militares em suas ações, em meio ao sistema que também tem suas próprias regras e violências. Assim, a sensação de ineficácia e de “enxugar gelo” marca também as trajetórias:

O sentimento que todo o policial tem, muitas vezes, é de **impotência** diante de algumas situações, porque realmente só a parte de prisão e de apreensão não vai solucionar aquele problema. Muitas vezes, ficamos com a sensação de **enxugar gelo**, porque **carece de outros atores da sociedade atuarem ali**. Costumo falar, já que a gente **tem que enxugar gelo**, vamos enxugar gelo direito. Porque, às vezes, **você vai prender aquele autor e ele não vai ficar preso por diversas razões**, mas, naquele momento, ter corrido atrás e recuperado aquele celular, para você não é nada se está ali no turno todos os dias vendo ocorrências iguais, mas para aquela vítima é tudo; recuperou o celular que souou para conseguir [...] Aquele negócio, se você faria melhor estando no lugar do outro, por que não faz melhor estando no seu lugar. Então, como policial militar, ainda que **você vá prender hoje e ele vai estar solto antes de você sair da delegacia**, tem que ir e fazer o seu trabalho. (ENTREVISTA 11, 2021, grifo nosso)

O “acreditar” que pode ser um ente de “salvação” na vida dos jovens é outro traço significativo do sentimento dos militares:

o que me motivou foi acreditar que tenho condição de fazer a diferença naquele contexto escolar [...] realmente acredito que a presença do policial, **a minha presença pode fazer a diferença na vida de alguém da escola**; então, isso foi o meu alimento, acredito que, se conseguir, falo com todo mundo, **salvar uma pessoa em cada turma, já vou me sentir satisfeito**; [...] a gente tem a oportunidade de ter um contato com essas pessoas mais carentes [...] pessoas que realmente são muito humildes e alguns lugares que a violência nem chegou ainda; então as pessoas vem, conversam com você, **não estão contaminadas pela violência** [...] porque a violência está muito concentrada; na verdade, **quem já está no meio talvez seja mais difícil**, já é uma outra situação, mas, no âmbito escolar, a gente conhece as crianças e adolescentes antes ou quando estão começando esse caminhar aí na vida no ambiente social (ENTREVISTA 1, 2020, grifo nosso)

Um contorno numa folha feito por uma criança justifica as lágrimas do policial durante a entrevista:

Durante todos esses seis, sete meses que, às vezes, parece pouco na parte cronológica, mas atuando todo dia ali e atendendo várias pessoas e conversando com várias pessoas e conhecendo várias pessoas teve uma situação que me chamou atenção: não foi a ocorrência, mas **a receptividade do aluno à Polícia Militar, recebemos um desenho**, esse desenho é algo assim pelo menos para mim que marcou. Então, é simples, eu sei, mas um **desenho ali com os policiais militares e aquela criança no meio**; eu gostei muito; situações assim que fazem com que a gente ame o que fazemos. (ENTREVISTA 4, 2020, grifo nosso)

Há, portanto, o envolvimento sentimental que pode e sugerimos que deva ser levado em consideração nas análises das performances discursivas e práticas dos policiais, assim como os movimentos, as perturbações e as desigualdades causadas pelas políticas estatais:

a gente acaba se envolvendo com as crianças. Quando você vê um aluno que está com dor de cabeça, "tô sentindo dor de cabeça", "mas porque você está com dor de cabeça?" "ah, tia, **hoje lá em casa não tinha comida**"; isso marca muito e é muito assim, eu **não imaginava que era tão comum ouvir isso em pleno século XXI**, me dói, me machuca, e já aconteceu uma vez de **eu tirar o aluno e ir lá na cantina "vamos ver se a tia adianta a sua merenda"** e o aluno realmente querer sair e comer; isso mexe muito e até outras frases também **"óh, o meu pai tá saindo, aí vocês vão passar aperto com ele, vão passar trabalho"** "ah, tia, tem um tio meu que ele usa droga, quando ele usa, nossa, fica transtornado"; e quando comecei a trabalhar com as crianças **assustava de ouvir elas falando tão bem sobre, conhecendo as drogas, a maconha**, e ficava assim "gente, achei que ia ter que contar uma coisa tão diferente para abordar esse assunto", porque a gente aborda, mas uma naturalidade, uma tranquilidade, falei "nossa", essas coisas me chocam, porque **são inocentes, deveriam ser**, são crianças e **vejo que não são tão inocentes assim, de brincar de vender droga**. (ENTREVISTA 2, 2020, grifo nosso)

Esse outro agente fala em "vocaçãõ" para ser policial e fortifica a sua impressão de que o maior projeto de investimento na educação social deve começar pela "criança".

Sempre fui vocacionado para ser policial [...] fui por opção [...] Quando se fala de escola, de criança hoje no país [...] quisera poder falar isso para o Presidente da República, todas as autoridades instituídas que **o grande recurso estratégico desta nação chama-se criança**. Criança é o vetor natural de mudança de cultura. Precisamos, urgentemente, investir em crianças. **Sem paixões, ideologias**. (ENTREVISTA 7, 2021, grifo nosso)

Uma história pessoal se junta a outras vivências que formataram os semblantes de identidades construídas ao longo da carreira:

Uma história importante para mim foi a formatura dos meus filhos no PROERD. É fantástico, maravilhoso, algo que a lógica não explica. Gostaria que as pessoas vissem uma formatura do PROERD, como que pais, filhos, **filhos de criminosos se identificam com a polícia, com os valores passados**. Outra passagem diz respeito a um policial que era adorado pelas crianças. Colocava o pé na escola e as crianças saíam todas para abraçá-lo. Do ponto de vista da **valorização da atividade policial é muito importante**. (ENTREVISTA 7, 2021, grifo nosso)

O relato que pontua o protagonismo dos estudantes em uma iniciativa e a melhoria do clima escolar se soma às impressões do militar acerca da temática:

Outra é uma experiência que vi em São Paulo, onde as crianças com a ajuda de um policial **criaram um Conseguinho**, um conselho de segurança. Uma das iniciativas mais produtivas em termos de melhoria de qualidade do ambiente escolar em termos de violência é as crianças se reunirem orientadas, formarem grupos, tendo um presidente, e passassem a deliberar sobre a qualidade de vida das escolas. Existia um fórum formado pelos alunos, um professor, alguém do corpo diretivo. Se reuniam para discutir a escola. E aqui a gente já tentou, uma iniciativa pautada na mediação de conflitos, cada escola ter o seu conselho de segurança né e aí os alunos votam em um que seja líder e que vá atuar na solução dos problemas. **Há diálogo, respeito, solução comunitária dos problemas. Então por que não se faz? Não entendo**. Em São Paulo conseguiram mudar a linha do ônibus, conseguiram a lei do perímetro escolar, como tem em Juiz de Fora, não pode vender bebida alcoólica, tem que ter algumas regras em torno da escola. (ENTREVISTA 7, 2021, grifo nosso)

Esse outro policial acrescenta um ângulo, a partir do seu desejo de estudar as questões que o que inquietavam no serviço operacional na instituição:

Era uma disciplina isolada que tratava de **como o professor lida com o corpo no tempo e no espaço** e um dos trabalhos pediu para que relacionássemos o corpo do professor e a dimensão escolar; aí pensei em trabalhar para ver se o professor sofre violência na escola. Pedi, então, à diretora desta escola se poderia ter acesso ao livro de ocorrências da instituição e ela autorizou e li. Estava cheio lá, tinha **beliscão na bunda do professor, palavras depreciativas**. Peguei duas escolas e vi que **o corpo do professor sofria agressões que remetem ao núcleo central da violência que é a agressão física**. Você tem a agressão simbólica, atrito verbal, mas tem esta do núcleo central que é a **lesão corporal ou até a morte**. (ENTREVISTA 9, 2021, grifo nosso)

Diante desses protocolos, a expressão do “sonho” de realizar algo maior é elevada com o discurso de transformação do contexto social, muitas vezes, tão violento quanto as ocorrências diárias:

Quando você falou do sonho me fez lembrar de uma aula do currículo do PROERD, lá de trás, que se chama **Janela dos Sonhos**. A criança tinha uma janela e desenhava dentro dela o que queria, sonhava; conversávamos com as crianças para mostrar que, **apesar de ser um sonho, ela precisa se preparar para isso**; começa agora, o que você quer ser quando crescer? E duas delas me chamaram a atenção. Uma disse que queria conhecer o Centro da cidade. Então, perguntei **“por que você quer conhecer o Centro?”** **“Eu nunca saí do meu bairro”**. **Aquilo vinha igual uma faca no coração da gente**. Ele podia pensar tudo, **a criança podia sonhar em conhecer o Japão, em andar de avião**, mas se a criança tem um sonho de sair de um bairro de uma cidade de 100 mil habitantes para ir conhecer o Centro, uma criança de 10 anos, marca a gente! (ENTREVISTA 8, 2021, grifo nosso)

A ênfase nos obstáculos sociais e no papel da polícia como uma “guia” para ultrapassá-los dá sequência ao testemunho:

E uma outra criança falou comigo “quero ser trocador da São Miguel”, uma empresa de ônibus. Nada contra a profissão, mas por que trocador da São Miguel? **“Poxa, deve ser muito bom você ficar o dia todo andando pela cidade e eu moro aqui”**; as duas crianças eram da mesma escola, uma escola bem carente socialmente, um ambiente de pessoas trabalhadoras, mas um local desprovido de recursos de saneamento, de água, uma escola meio rural e urbana. **Você via no horizonte destas crianças uma barreira. Elas não conseguiam enxergar atrás do morro** e o PROERD ajuda a escola no sentido de mostrar para estas crianças que **existe um horizonte atrás da montanha**. A Polícia Militar busca auxiliar, e este é o nosso papel na escola, a formar estes cidadãos para o bem, mostrar que seguir o caminho das drogas, da violência não é o melhor. (ENTREVISTA 8, 2021, grifo nosso)

As narrativas dos seres humanos por detrás das fardas ampliam as variáveis do discurso, assim como seus impactos. Aqui, no sonho dessa policial, o PROERD, caracterizado como ferramenta crucial de valorização “da vida e não da morte”, deveria ser universalizado entre as crianças, os adolescentes, o corpo escolar e os próprios policiais:

Quando entrei para a polícia, inevitavelmente trabalhei com questões de drogas, apreensões, prisões. Quando descobri que poderia trabalhar com isso de uma forma educacional, com **foco na vida e não na morte**, suspeitei que esse negócio era bom! E aí insisti muito com a minha comandante, em 2004, que queria muito fazer este curso para trabalhar com as crianças. Fui, então, fazer o curso de instrutor do PROERD e saí dele com **sangue nos olhos, queria consertar o mundo**. O curso de formação de um instrutor do PROERD é contagiante, é um **divisor de águas na vida de todos os profissionais [...]** o sonho, **sonho a gente não põe limite**. O meu sonho é que os 16 mil educandários de Minas Gerais tivessem a possibilidade de ter o PROERD. Isso vai acontecer? **Acho bem impróprio, mas posso sonhar**. (ENTREVISTA 10, 2021, grifo nosso)

Muitas são as vertentes de investigação que coexistem nas práticas discursivas que produzem verdades e reproduzem as relações e as discrepâncias de poder. As categorias do método de Foucault (2007; 2014b) se correlacionam e nos pautam à crítica voltada a um contexto de “desigualdades radicais” (BUTLER, 2021a, p.91) mais amplo. Nos parece bem próxima e bem lúcida a argumentação de que “nenhum posicionamento contra a violência pode se dar ao luxo de ser ingênuo: tem necessariamente de levar a sério o potencial destrutivo que é parte constitutiva das relações sociais ou do que chamamos de 'laço social’” (BUTLER, 2021a, p.78). Com a riqueza de signos e significados linguísticos de cada palavra associada nesses depoimentos, optamos por construir um “glossário de enunciados” com 75 expressões com potencial de expandir as linhas de compreensão. A agenda que se apresenta por essas sistematizações nos propõe pensarmos que a “distribuição desigual do direito ao luto de cada vida pode e deve transformar nossos debates sobre igualdade e violência. Aliás, uma defesa política da não violência não faz sentido fora do compromisso com a igualdade” (BUTLER, 2021a, p.90).

Assim, entre perdas e ganhos, a reflexão de Butler (2021a, p.90) nos inspira a enxergar profundamente as condições desses enunciados e discursos, pois todos nos remetem de fato à ideia de que “as pessoas podem ser enlutáveis ou merecer o direito ao luto apenas na medida em que essa perda é reconhecida; e a perda só pode ser reconhecida quando se estabelecem condições para isso no interior de uma linguagem, de uma mídia, de um campo cultural e intersubjetivo de alguma espécie”. Nosso glossário é mais um recurso dessa linguagem política, acima de tudo, dos atores ouvidos e da própria concepção do nosso trabalho.

6.2. Glossário de Enunciados

- **Policial pedagogo:** aquele formado “pedagogicamente” para atuar na sala de aula em dinâmicas consideradas como sendo educacionais, de boas escolhas para uma vida distante das drogas e de outros tipos de violências.

- **Consultor de Segurança Pública:** aquele que está o tempo todo ao lado do corpo escolar como um “conselheiro” para todas as questões, medos, inseguranças e dúvidas dos gestores e professores.
- **Facilitador fardado:** praticamente o mesmo sentido dos dois anteriores, com o acréscimo de que solidifica-se aqui a imagem do policial com potencial para “facilitar” os caminhos para resolução dos problemas diante de um grupo escolar, muitas vezes, sobrecarregado ou despreparado para lidar com os desafios contemporâneos das violências.
- **Parceiro Comunitário:** expressão que advém da filosofia de policiamento comunitário que abrange muito mais que mudanças de atitudes e preocupações com a imagem dos policiais; falamos aqui de uma mudança cultural-estrutural, de uma filosofia organizacional.
- **Vida Saudável:** chama a atenção esse termo empregado no contexto das “boas escolhas” que afastam crianças e adolescentes do mundo das drogas e das violências cotidianas.
- **Turbilhão de adversidades:** usado para fazer referência aos conflitos, desencontros, antagonismos das relações, especialmente depois da abertura por meio da qual as camadas mais baixas da sociedade passam a ter acesso à escola e ampliam-se as diversidades, as demandas e as violências.
- **Protagonista do Direito:** sobre o papel da corporação na proteção dos direitos dos cidadãos, em especial, no caso, de crianças e adolescentes.
- **Fio da Navalha:** utilizado para se referir às incivildades que, antigamente, o corpo escolar conseguia resolver sozinho, mas, com o passar dos anos, com a ampliação e a diversificação dos modos pelos quais as violências e essas mesmas incivildades se manifestam, foi sendo necessário, cada vez mais, aproximar a polícia da escola.
- **Formador de opinião:** surge no diálogo que posiciona o policial como um educador que, com sua vivência profissional, está apto a convencer o seu público dos perigos das drogas.
- **Salvar:** dito no contexto de que o esforço do policial, especialmente por meio do PROERD, pode resgatar uma criança ou um adolescente dos caminhos contrários aos bons costumes da moral socializadora.
- **Abomine a presença policial:** manifestado para expor a cultura de muitas pessoas que ainda enxergam a polícia com os olhos da Ditadura Militar, ou seja, com uma ideia de que polícia é repressora; essa visão acaba por fomentar os conflitos nas relações entre os sujeitos.
- **Repulsa:** termo usado nos relatos acerca da resistência que os atores escolares ainda têm da presença da polícia nas instituições de ensino. À medida que vão se conhecendo, o policial passa a ser “legal”.
- **Estamos Divididos:** expressa a aflição do policial com a sociedade atual e seus valores individualistas, bem como com as ideologias dominantes separatistas que prejudicam o trabalho

coletivo e a busca por soluções conjuntas.

- **Ética-moral:** enuncia que a do policial é muito militarizada, voltada para a hierarquia e isso pode ser um fator prejudicial nas relações entre os indivíduos envolvidos no processo, especialmente nas comunidades mais vulneráveis socialmente.

- **Mística:** diz sobre a aproximação de uma criança ou de um adolescente com o policial militar, no sentido cognitivo-emocional, de tê-lo como referência para a vida. No contexto do PROERD, pode ser ilustrado com cenas de crianças que abraçam os policiais, entram nas viaturas e sonham em seguir a carreira quando crescerem.

- **Não dá conta:** quando o gestor educacional, cansado, admite que precisa da polícia, não consegue mais, somente com o corpo escolar, resolver as questões de incivildades e violências na escola.

- **Lógica de Rede:** singulariza a importância da atuação de outros órgãos junto à Polícia Militar para a resolutividade dos problemas e, ao mesmo tempo, a frustração de muitos agentes que não visualizam esse fluxo na prática.

- **Fator de Proteção:** na tríade família, escola e polícia, refere-se ao PROERD como Programa capacitado a oferecer as ferramentas que vão proteger as crianças e os adolescentes dos “maus caminhos” da vida.

- **Desvio de Moralidade:** citado na exemplificação da falta de valores que acarreta em atitudes violentas das crianças e dos adolescentes. Sugere a desestrutura das demais instituições socializadoras, como a família e a própria escola, bem como a necessidade de que outros atores acompanhem de perto a (re) educação desse público.

- **Coitada da Professora:** aparece no âmbito do debate da autoridade na sala de aula com a presença do policial militar. Primeiramente, esse policial deve reconhecer o quanto a professora é diminuída no cenário atual da educação, e, depois, reforçar que é ela a autoridade máxima na sala, é quem deve disciplinar, apesar de haver algumas movimentações práticas dos policiais que, em alguns instantes, procuram “controlar” os alunos nos momentos de agitação.

- **Condão de educar:** diz sobre o ponto de vista que considera o policial como a autoridade educadora da ordem social e de valores civis relevantes para a boa convivência em sociedade.

- **Monitora esse aluno:** contextualiza a ação policial de verificar o “estatuto do sujeito”, de acompanhar o aluno e saber de seu histórico de vida para que ações mais específicas possam ser direcionadas a ele.

- **Pode ser trágico:** sobre a atuação do agente de segurança pública diante de uma ocorrência policial na escola. Os cuidados que deve tomar na condução do caso e do suspeito, evitando sua exposição desnecessária na frente dos demais colegas.

- **No Rio São Francisco com os dois braços tentando segurar a água:** metáfora usada para

caracterizar a pouca eficácia das políticas e ações atuais na educação, principalmente a falta de diálogo e de um trabalho conjunto entre todos os atores responsáveis, incluindo a polícia.

- **Saber completo:** relaciona-se à personalidade, ao caráter, aos valores e à figura do policial como ator fundamental desse processo da formação que distancia as crianças e os adolescentes das drogas e das violências na escola.

- **Pacotão pronto:** no cenário no qual busca-se fazer diagnósticos e elaborar soluções em conjunto para os problemas particulares de cada instituição de ensino. A polícia tende a chegar com um aglomerado de serviços já prontos que, muitas vezes, não está adequado às realidades cotidianas dos colégios.

- **Mente pensar fora da caixa:** é a capacidade de inventar, de criar do policial, mesmo diante das diretrizes que o normatizam para a ação.

- **O peixe adquire o tamanho do aquário:** sobre as condições didáticas, pedagógicas e de ética moral dos policiais para o trabalho de socialização no PROERD. É a ideia de que a mente e o pensamento não têm limites, é a capacidade do militar de ir além das regras formais.

- **Vivência nas coisas da vida:** para diferenciar a criança brasileira da americana no contexto da necessidade de adaptação dos conteúdos do PROERD; no caso, a criança no Brasil, pelos obstáculos sociais que enfrenta desde muito pequena, pula etapas da infância e adquire vivências precoces, principalmente a que reside em locais considerados como zonas quentes de criminalidade.

- **Network organizacional:** refere-se à crítica de que as diretrizes do PROERD não dialogam com a realidade operacional, pois seria necessária a criação desse *network* nas zonas quentes de criminalidade, dando maior funcionalidade ao Programa.

- **Conflito quase que eterno:** sobre os desencontros entre a cultura policial e a população que, de maneira geral, desconhece as práticas policiais legítimas, pautadas nas Leis. Dessa forma, os ruídos tornam-se permanentes e desafiadores.

- **Tirar essa sombra:** representa o foco do militar em superar a formação estereotipada da criança sobre a imagem do policial; desde pequena, os pais ensinam que a polícia vai prender se fizer algo de errado; assim, criam na cabeça do filho uma identidade apenas repressora da instituição.

- **A polícia percebe de longe:** citado no contexto no qual o policial exemplifica os desafios de superação de culturas populares rotuladoras da corporação como repressiva. Nessa situação, o militar ouvia a conversa dos pais com a filha que era “ameaçada” com a possibilidade de se chamar a polícia se desobedecesse.

- **Impotência:** sensação de frustração da policial que não vê na prática um trabalho conjunto entre as instituições e a sociedade como deveria ser. Diz muito sobre situações nas quais a polícia prende e a Justiça solta, que provocam nos militares a sensação de estarem andando em círculo.

- **Enxugar gelo:** a mesma dinâmica semântica. Apesar desse sentimento, permanecem na missão e no cumprimento dos seus deveres.
- **Brincar de vender droga:** para exemplificar como a criança não é tão “inocente” quanto deveria ser, pois já tem conhecimentos sobre drogas que nem os policiais imaginavam que tivessem.
- **Uma faca no coração da gente:** expressa a dor de um policial diante do horizonte reduzido de uma criança socialmente vulnerável. O sonho dela era conhecer o Centro da cidade onde mora.
- **Enxergar atrás do morro:** também sobre outra criança que não conseguia enxergar além da sua cidade e o PROERD surge como instrumento de ajuda à escola, para mostrar às crianças que “**existe um horizonte atrás da montanha**”.
- **Sangue nos olhos, queria consertar o mundo:** representa o ímpeto da policial que conheceu o PROERD e o abraçou como iniciativa transformadora dos cenários problemáticos, consumidos pelas violências.
- **Divisor de águas:** referência ao curso de formação de instrutores do PROERD, o qual, para a policial, mudou a sua vida para melhor em todos os ângulos.
- **Aplicando o Programa:** designa o ato de “aplicar” o conteúdo normativo do PROERD, em uma ideia de incorporação, como se os jovens estivessem mediante um “antídoto” contra os malefícios do mundo.

Enunciados obtidos com as declarações descritas nos outros capítulos

- **Vacina DARE:** empregado no sentido de que o conteúdo oferecido pelo Programa de origem americana tem o poder de imunizar crianças e adolescentes contra as drogas e violências, assim como de introduzir neles “anticorpos” que vão também deixá-los fortalecidos para boas escolhas e tomadas de decisões.
- **Pegadinha:** foi dito no contexto de definição do conceito de violência escolar, quando o policial reconhece a complexidade do tema.
- **Agente de transformação social:** o militar se assume como figura central do saber que educa, modifica e guia para itinerários seguros, ordeiros e distantes das violências.
- **Lógica de Território:** usado para contextualizar o espaço escolar como um todo, incluindo os arredores, e a importância de diagnósticos e intervenções conjuntas de diversos atores e instituições.
- **Organismo vivo:** caracteriza a escola, como devemos enxergá-la e analisá-la na busca de soluções para as violências.
- **Profissão de mártires:** refere-se aos professores no contexto degradado da educação; ao mesmo tempo, reafirma o discurso da incapacidade do corpo escolar de lidar sozinho com os problemas

advindos das relações entre os sujeitos escolares e das conseqüentes violências.

- **Perderam as rédeas:** referente às dificuldades enfrentadas pelos professores e ao despreparo dos mesmos diante do quadro atual da violência escolar. Com a falta de controle e de formação para lidar com as violências, a presença da polícia passa a ser fundamental no processo.

- **O Estado é deficitário:** crítica às políticas públicas de educação que historicamente no Brasil deixam lacunas ou mesmo ausência completa de investimentos físicos e humanos. Para dar conta de suprir as demandas atuais, os atores envolvidos precisam se desdobrar, muitas vezes, frente a um cenário de precarização do ensino público. Nesse caso, mais uma vez, a polícia surge como uma representação do Estado, mas muito mais por iniciativa própria de seus agentes do que por uma política institucionalizada.

- **Mais os direitos e menos os deveres:** citado no contexto opinativo da ausência de valores de crianças e adolescentes, diante da desestrutura familiar que sobrecarrega a escola e a polícia. Assim, os estudantes cobram direitos, mas se esquecem de seus deveres.

- **Cuidar da sementinha:** utilizado por uma professora para reforçar a ideia de que socializar a criança com a rede de instituições e de atores é o melhor caminho para evitar as violências no futuro.

- **Chama acesa dentro dos corações:** mencionado para ilustrar o desafio de manter a motivação dos policiais militares durante a pandemia com o trabalho realizado pelo PROERD. Há no discurso institucional da policial o reconhecimento de alguns obstáculos e, ao mesmo tempo, a convicção de que, com o esforço coletivo, alcançariam os objetivos do Programa.

- **Viver no seu quadrado:** sobre a cultura individualista na qual a sociedade vive atualmente. Reflete a angústia e a frustração de alguns agentes públicos acerca da necessidade de um trabalho integrado que não se efetiva na prática. Essa ação coletiva envolveria, em especial, a comunidade e as demais instituições relacionadas à área de segurança.

- **Método construtivista:** é como se efetiva o PROERD na prática. O Construtivismo social que prevê a ação colaborativa, principalmente entre a tríade base do Programa: família, escola e polícia.

- **Formar adultos com valores:** a crença de que o PROERD é o instrumento capacitado para ajudar a formar “bons cidadãos” com os valores que pautam a socialização legal.

- **Barreira entre adolescentes e policiais:** frente à ausência de valores na família, o jovem precisa de outras referências para se espelhar e a polícia tem o desafio de se aproximar para contribuir na educação e mostrar o quanto o policial pode ser “amigo”.

- **A gente não desiste:** refere-se às dificuldades ampliadas no contexto pandêmico a partir das aulas online do PROERD. As barreiras de acesso à tecnologia impuseram novos desafios e escancararam as desigualdades ainda mais. Expõe como essas desigualdades atingem os próprios agentes que precisam se desdobrar muitas vezes com recursos próprios para cumprirem suas tarefas institucionais.
- **Local do saber:** é a escola. Usado para demarcar o espaço de transformação social, onde a polícia também passa a fazer parte.
- **Pequenas escolhas vão gerar uma consequência:** pontua uma das bases principais do conteúdo do PROERD: mostrar às crianças e aos adolescentes estratégias de “boas escolhas” e com a crença de que essas decisões são fundamentais para afastá-los das drogas e de outras formas de violências.
- **Não há um modelo pronto:** dito para enfatizar que cada um tem uma forma para dizer “não”, mas que o PROERD pode ajudar a formatar esse comportamento com as ferramentas oferecidas pelo “Caindo na REAL”.
- **A vida é feita de escolhas:** mencionado por um professor para ajudar o policial com a lição de “fazer boas escolhas”. Exemplifica o campo de coexistência dos discursos entre as instituições e as correlações dos enunciados que circulam em série.
- **A praia é mais legal:** uma pré-adolescente usa o enunciado para rebater o valor discutido na lição do PROERD, mediante o exemplo hipotético que propõe escolher entre aceitar o convite para ir à praia ou ficar em casa para concluir as lições da escola.
- **O futuro da vida é a morte:** a mesma jovem na sequência acentua o discurso de descrença e expõe, com esse comportamento, um cenário comum de desigualdades que, para serem superadas, deveriam ir além da oportunidade pessoal de fazer boas escolhas.
- **Viu e vaza!:** utilizado pelo policial na lição do PROERD que sublinha o Livrar-se de uma situação que ofereça riscos. Há aqui uma adaptação à linguagem jovem como estratégia complementar de comunicação com o público-alvo do Programa.
- **Tem muita pessoa ruim aqui:** durante o papo em uma das aulas do PROERD sobre o qual profissão pretende seguir quando adulto, um adolescente retrata a sua realidade social e as experiências comunitárias que tem no dia a dia com as violências.
- **Tá mei longe:** nessa mesma conversa, outro rapaz se expressa dessa forma e mostra como as “distâncias” estão presentes e são (re) construídas entre os socialmente mais vulneráveis.

- **Não tenho sonho:** um dos depoimentos mais impactantes de toda a pesquisa. Quantas questões há por detrás desse enunciado de um aluno de 12 anos de uma escola pública, durante a conversa da escolha da profissão?
- **Reinventar:** uma professora auxilia o policial no discurso com os alunos sobre os esforços necessários para “vencer” na vida. Assim, muitas vezes temos que nos reinventar.
- **Resiliente:** a docente complementa o discurso acima e expõe o sentimento subjetivo de que as dificuldades precisam ser superadas, muitas vezes, por meios próprios, frente às lacunas ou ausência total do Estado.
- **Nem sempre o que é fácil é recompensador:** a professora continua seu diálogo com os estudantes na tentativa de reforçar o discurso do policial acerca dos esforços individuais e coletivos para que os estudantes alcancem os seus objetivos e os impostos pela sociedade.
- **O Policial está sempre pronto para a missão!:** expresso na aula final do “PROERD em Casa”, mostra a intenção e a preocupação de reforçar a imagem da corporação como protetora, como um ente do saber para ajudar a normatizar e a reger a sociedade. Nesse contexto há, ainda, a associação dos policiais com a personificação de um super-herói.
- **Cabe a você decidir qual é a melhor opção:** Será? Foi dito por um policial em uma das aulas do “PROERD em Casa”. Nossa interrogação aqui é provocativa a questões que vamos aprofundar nas considerações finais.
- **A qualquer momento você pode ir embora:** utilizado por uma policial em uma das aulas do “PROERD em Casa”. Reiteramos a pergunta: será?
- **Nós é que somos donos das consequências:** também no cenário do “PROERD em Casa”; novamente, será?
- **Gangue positiva:** expressão presente na Instrução Nº 3.03.09/2011 para demarcar o protagonismo infanto-juvenil nas ações colaborativas em grupo, motivadas pelo Programa Jovens Construindo a Cidadania (JCC). A intenção é que essa “gangue” lidere entre os estudantes o diagnóstico, o planejamento e a implementação de projetos voltados à melhoria do clima escolar e à redução das violências.

7. Considerações Finais

Os percursos e os percalços dessa pesquisa nos trouxeram grandezas. Estivemos diante de dimensões e proporções de muitos ângulos que extrapolam os limites dos muros institucionais. Tamanhos que não se medem na métrica de uma régua matemática. São mensurações sociais, para muito além dos pragmáticos valores normativos de culturas dominantes. Nossa sociologia crítica ancora-se no telescópio da universalidade e da pluralidade dos direitos humanos. Portanto, nosso “equipamento social” se posiciona com o potencial de enxergar o sujeito que fala, mas, acima de tudo, o que é coletivo, dependente do outro, inserido e constituído pelas relações que o cercam, o empoderam ou o diminuem.

O cenário da pandemia da COVID-19 dilatou as extensões emocionais e territoriais das dificuldades, as espessuras das soluções e as distâncias entre todos nós, escancaradas pelas crises sanitária, política e econômica. No Brasil, uma combinação cruel, em meio a esforços individuais ou de categorias isoladas capazes, ainda, de manifestar solidariedade, num cabo de guerra com o negacionismo necropolítico. No mundo, vivemos uma patológica barbárie, motivada também por uma crise antropológica do ser, por uma cultura do ódio ao “estranho” e pela intransigência e ganância dos gestores políticos movidos por projetos pessoais de poder e de tirania. São performances de autoridade e de dominação soberana, com reflexos de supremacias que aumentam as incertezas e as dores.

O Estado, como nunca, nos atribui a “culpa por existir” e justifica, muitas das vezes, sua violência com a produção de verdades discursivas que se tornam as armas mais letais da humanidade. A guerra de narrativas e o silêncio dos que se escondem atrás do “balcão de negócios” são como “ogivas nucleares” que desorientam e segregam os mais vulneráveis socialmente. É verdade que as redes sociais digitais proporcionam também maior resistência, dos contradiscursos, mas a tecnologia é da mesma maneira seletiva economicamente.

Essa pesquisa diz muito, então, sobre “desigualdades radicais” e questões que são muito mais de política do que de polícia. Quando nos propusemos a trabalhar com essa temática e com a vertente de ouvir os policiais militares, sabíamos que teríamos um enorme desafio. Por outro lado, tínhamos o impulso das inquietudes. E foram elas que nos levaram adiante. Por meio dos estudos bibliográficos e documentais e nos itinerários de campos, encontramos sim algumas possíveis respostas a nossa interrogação chave: por que a polícia na escola?, mas também fomos confrontados por outros sinais de indagações. Essa combinação nos faz crer que as considerações que faremos à frente, ao contrário de conclusivas, devem ser compreendidas como apontamentos, como orientações que podem ajudar no direcionamento de planejamentos, de iniciativas teóricas e

práticas, para a quebra de estigmas, e para o aprimoramento das nossas sensorialidades. Assim, esperamos, também, motivar outros trabalhos que destaquem a importância de ouvir, ver, sentir os aromas, tocar e saborear o desconhecido, o “diferente”.

O assunto “violência escolar” pela ótica dos policiais militares “nomeados” como “pedagogos” ou “conselheiros” ou “consultores” na parceria polícia-escola nos proporciona algumas outras análises e ponderações:

. A violência escolar é dinâmica, cíclica e não há remédio instantâneo e dissociado de diagnósticos que levem em conta as expressões das violências sociais como um todo. A escola é uma instituição socializadora e sofre as interferências dos meios onde está inserida. No Brasil, são comuns projetos, programas, leis que apresentam textos da realidade desejada que colidem com o mundo tangível. Logo, os efeitos colaterais tomam a dianteira, porque encontram nas ruas e nas vidas “reais” situações que impedem a realização e a efetivação das ações. Uma gestão participativa dessas intervenções precisa, portanto, de vozes conjuntas que compartilhem vivências, experiências diversas. Para isso, a vontade política precisa mudar, porque dar “voltas no quarteirão” ninguém aguenta mais. Há um esgotamento também dos policiais que são, da mesma forma, cidadãos. A crença nos valores do PROERD, por exemplo, esbarra na decepção do apoio e das incongruências encontradas entre o escrito da folha e as “escritas” das falhas da vida, em diversas instâncias, internas e externas. Apesar de não termos ouvido diretamente os outros atores do contexto escolar, foi possível obter percepções de angústia e de incertezas. No entanto, em todos os casos havia esperança, sonhos que se completam em horizontes, muitas vezes, reduzidos pelas amarras do sistema que aprisiona, independente de qualquer tipo de cela.

. O PROERD caracteriza-se como um instrumento de socialização legal e moral, pois trabalha conteúdos normativos de tomadas de decisões e escolhas que orientam crianças e adolescentes sobre valores sociais dominantes que formam o “cidadão do bem”, longe das drogas e de qualquer outra situação considerada de risco. Além disso, o Programa também se pauta na mudança da visão cultural da sociedade sobre a polícia e, no caso, em especial, dos jovens periféricos, que formam a maior parte dos alunos. Procura-se substituir a imagem de repressora pela de “amiga” de todas as horas, aquela com quem se pode contar. As ideias de justiça procedimental, legitimidade e confiança caminham juntas nas performances discursivas dos policiais durante as aulas e outras interações, como as lives. Os militares acreditam na eficácia da iniciativa, mas operacionalmente enfrentam muitas dificuldades. O “PROERD em Casa” e, em especial, o “PROERD Online” expuseram realidades de um sistema, de uma estrutura social que limita todos os atores pelas desigualdades e conflitos em suas mais diversificadas feições. A própria política de segurança pública do Estado se apresenta como contraditória e ambivalente na prática. Ao mesmo tempo que

há o discurso da prevenção, com propostas como o PROERD, há a pressão pela contenção da criminalidade violenta, por meio de cumprimento de metas determinadas por prazos, muitas vezes de curtos períodos, que impedem os comandos de dedicar maior efetivo ou outros recursos às atividades preventivas. As resistências internas e externas às ações preventivas, ancoradas na filosofia de policiamento comunitário, são outra marca dos obstáculos enfrentados pelos agentes públicos. Assim como observamos na nossa pesquisa de mestrado, em 2008, quando entrevistamos os militares inseridos nas dinâmicas de polícia comunitária, agora, 13 anos depois, voltamos a ouvir as declarações de que atuar em Programas, como o PROERD, nem sempre é visto com bons olhos por alguns setores da corporação. As incongruências entre as regras internas e a prática nas ruas contribuem também para afastar alguns desse trabalho. Apesar do empenho da coordenação estadual do Programa, os depoimentos revelam que a sua ativação ainda depende dos comandos de cada unidade, da maneira como o compreendem e dos meios que se propõem a empregar.

. As “desigualdades radicais” na comunidade escolar desafiam a implementação, o fluxo, os conteúdos e os discursos do PROERD. As aulas online descortinaram uma seletividade tecnológica impulsionada por inúmeras questões socioeconômicas que atingem as famílias e, conseqüentemente, os mais novos que são o público-alvo do Programa. Durante as atividades, foi perceptível o desdobramento do policial para mobilizar professores e estudantes. No entanto, em todas as turmas que acompanhamos, a adesão foi muito pequena. Mesmo os que participavam tinham dificuldades de acesso e de interação. Na maior parte dos casos, eram crianças e adolescentes “sem rosto”, não abriam as câmeras e pouco se comunicavam por áudio. O envolvimento do corpo docente e dos gestores escolares também foi reduzido. A presença abaixo do esperado reforça as interpretações dos policiais de que há de fato um embaraço para a criação da rede de trabalho. O sentimento de solidão, pessoal e corporativo, também frustra. Por outro lado, a ideia da “antídoto” de controle social pode assustar os estudantes. Mesmo com as atuações lúdicas, com as adaptações de linguagens para comunicação com os jovens, com a presença amigável nas casas, os policiais ainda reproduzem um discurso pronto, normativo, de controle de comportamentos, às vezes coercitivo, que, para muitos, pode soar como uma violência institucional. Observa-se, na maior parte das vezes, o investimento em uma pedagogia reformadora, que despolitiza o processo de educação. Quando o agente diz à criança ou ao adolescente “a escolha é sua”, “é sua a decisão” e “você pode sair dessa situação quando quiser” há que se pensar nos impactos dessa mensagem para essas pessoas que vivem realidades nas quais nem sempre é possível “sair”, dizer “não” ou mesmo escolher a rota indicada nos livros. Há uma “produção de verdades” que são incompatíveis com o dia a dia de muitos desses indivíduos. Essa perspectiva talvez ajude a explicar a impressão de alguns agentes de “enxugar gelo”. O modelo importado do PROERD do

“Caindo na Real” esbarra nos contrastes de duras realidades, até mesmo dos próprios policiais que, por mais bem-intencionados e dedicados, sofrem restrições com os abalos da estrutura.

. O policial pode ser inserido na escola? A resposta depende e muito do que podemos pensar e projetar como algo maior, a exemplo de uma política pública potencializada por um conjunto de iniciativas capaz de contemplar as diversidades, os discursos plurais, a ação voltada às questões sociais mais profundas que revelam as desigualdades radicais no nosso país. No modelo como se manifesta, o efeito e eficácia do PROERD podem ficar reféns da incompatibilidade entre a norma e a realidade operacional, da maneira como está empregado em São Paulo, por exemplo, por força de Lei que o posiciona como política pública sem que nem mesmo se tenha condições de implementá-lo em sua totalidade. No formato como é aplicado, isoladamente, muitas vezes, tonifica as linhas de coerção, apesar de a maioria dos policiais reconhecerem os problemas sociais que, quase sempre, não são casos de polícia. O discurso da “vacina” é imperioso no sentido de demarcar uma “cura” ou uma prevenção contra as “doenças” sociais que se distinguem dos conteúdos do Programa. O enunciado da lógica de rede é muito presente entre os militares que se mostraram interessados em um trabalho conjunto com outros atores e instituições. Contudo, ainda parece ser um horizonte distante, especialmente porque também há, em alguns casos, um pensamento personalista de uma rede de prevenção com um formato já definido pelos conteúdos normativos da instituição. Se faz necessário, também, uma maior adequação das matérias abordadas às diferentes realidades de crianças e de adolescentes brasileiros. Embora nas aulas os policiais busquem combinar as lições com algumas especificidades, como a linguagem mais descolada, a reprodução de vídeos e de textos pautados pelos americanos é parte do processo. Inventariar um currículo sem a participação da comunidade escolar nos parece um caminho inadequado, que reforça a lógica verticalizada das relações de poder. É necessário superar as disputas de narrativa no jogo de controle que muitas vezes se estabelece, até mesmo pelas interpretações semânticas de conceitos e das funções por eles determinadas na convivência entre os atores nos ambientes escolares.

. A análise dos discursos é fundamental para compreendermos as dimensões dos campos que coexistem permanentemente, com recortes, rarefações, descontinuidades, exterioridades, complementos, exclusões e conflitos que os definem e têm interferência direta nas práticas, desde o diagnóstico e a concepção das diretrizes policiais, passando pela ideia maior de política pública, até a intervenção no âmbito escolar como um todo. Percebemos que há discordâncias internas sobre os papéis desses agentes nas escolas. Enquanto alguns se classificam como “pedagogos” e “professores”, outros frisam que o policial não exerce essa função, exatamente por não ter formação nessa área. De toda forma, em meio às tentativas de socialização das crianças e dos adolescentes pelo discurso policial, os militares se veem como agentes de transformação social, responsáveis

diretamente por intervenções que chegam a extrapolar suas atribuições constitucionais. Quando ouvimos que os policiais se empenham nas questões de alimentação de uma criança, levando-a para o lanche fora de hora no colégio, porque ela sente fome, ou até contribuindo com algum produto, nos perguntamos novamente: “Por que a polícia na escola?”

. As respostas nos convidam a outras interrogações: “Por que a polícia está agindo assim na escola?”, “Por que historicamente tem sido tão difícil estabelecer essa lógica plural de rede?” O policial nos parece um ator isolado que estaria, deveras, no “Rio São Francisco segurando as águas com as mãos”. No nosso entendimento, a polícia poderia estar na escola, mas não dessa maneira. Dessa forma, se configura como mais uma presença do Estado de controle social que pode soar como autoridade repressora para muitos jovens, apesar da desenvoltura dos policiais nas aulas e de seus investimentos nas questões sócio emocionais do público do PROERD. Reafirmamos que a presença de outros sujeitos sociais seria fundamental para ampliar o leque de visões das realidades, das desigualdades e das proposições de caminhos para uma melhor qualidade de vida. Falamos, portanto, de políticas públicas, no plural com a acepção de trabalho em grupo.

. Como apontamos também com as indicações teóricas e com os próprios sinais discursivos dos militares, as relações entre polícia e ordem e droga e violência são amplamente complexas e nem sempre podem ser mensuradas por estatísticas policiais de boletins de ocorrência que estabelecem as “zonas quentes de criminalidade”, o que pode soar como mais uma seletividade de um sistema já viciado em estereótipos e estigmas. A verificação aprofundada das causas perpassa o simples nexo entre essas variáveis e exige vontade política de modificar as superfícies sociais a curto, médio e longo prazo, fundamentalmente no que diz respeito à estrutura da educação como um todo. Também é significativo destacar o quanto é relevante a participação das universidades, centros de pesquisa e escolas especializadas nessa temática com o intuito de subsidiar as demais instituições e a sociedade com dados qualitativos capazes de revelar as mais intrínsecas subjetividades inerentes às relações de poder, de autoridade, de autoritarismo e de hierarquia que, muitas vezes, obscurecem os processos democráticos de uma educação sonhada como e para todos, todas e todes.

. Quando conceituamos e nos deparamos com a cultura policial e perpassamos por suas construções e subjetivações, percebemos, ainda, uma estrutura com regras ainda rígidas, hierárquicas e, em alguns pontos, contraditória e ambivalente. Uma instituição como a Polícia Militar não disciplina seus membros apenas por suas concepções internas. Há que se considerar as exterioridades que afetam as ramificações corporativas e os indivíduos em suas dinâmicas. Apesar das práticas discursivas de alguns policiais que sugerem o “sair da caixa” e o “fazer diferente” como maneiras de inserir a corporação nos cenários multiculturais e fazer crescer os vínculos com as comunidades atendidas, seus agentes, suas ideias e suas ações ainda esbarram em antinomias internas. Ao mesmo

tempo que ouvimos, por exemplo, efusivos depoimentos que tentam desconstruir a imagem da polícia como “mãe de todas as causas e soluções”, da instituição que não pode resolver sozinha os problemas das drogas e das violências, podemos, em determinados sentidos, posicionar o PROERD como normatizador do saber. Quando os policiais aparecem em um dos vídeos do PROERD em Casa como “super-heróis”, metaforicamente dizem sobre o “amigo de todas as horas para todas as causas e dificuldades”. Compreendemos o esforço dos militares na adequação da linguagem lúdica, mais comunicativa com o seu público. No entanto, achamos importante frisar que eles, policiais, são também induzidos em certos momentos a construir seus discursos e comportamentos quase mesmo que em uma luta heroica solitária contra um sistema que os enfraquece, interna e externamente, como se fosse uma criptonita contra o Super-Homem das telas do cinema.

. Assim, precisamos entender a violência escolar como um conceito amplo e complexo que, necessariamente, deve ser bem categorizado para a boa formação dos atores sociais de todas as esferas. O investimento em educação continua sendo o nosso “grito” maior, por entendermos que a pedagogia da diversidade, da “transgressão” que permite “sair fora da caixa”, é e sempre será o melhor caminho. Investir em recursos humanos e físicos é essencial para a melhoria do clima escolar e, conseqüentemente, para um melhor convívio e entendimento entre “todes”. Nossa pesquisa bibliográfica e mesmo os relatos de ações isoladas de policiais e professores nas escolas nos mostraram iniciativas que situam as crianças e os adolescentes em um protagonismo condizente com as suas vivências. Mas, reforçamos a expressão do conjunto e da vontade política. O diagnóstico, a compreensão do papel social da escola e das demais instituições que podem contribuir para uma socialização de sentidos múltiplos, e a intervenção podem subir de nível com a superação das resistências entre as culturas para uma atuação multifacetada. É, de fato, provocar uma política que considere todas as vidas como enlutáveis, que seja capaz de discutir a igualdade que discuta os “fantasmas raciais” e que afirme a convivência. Enquanto estivermos regidos por sistemas necropolíticos que impõem práticas discursivas e métodos de manejo das relações de poder que separem vidas de valor incalculável daquelas sujeitas ao cálculo vamos permanecer no mundo da “Rainha Vermelha”. Ali, Alice corre com um esforço surreal, com o gasto de uma enorme energia, e não sai do lugar. Repetir acriticamente discursos e ações isoladas sem discutir a não violência comprometida com a igualdade é perda de tempo e de muitas outras vidas.

. Esperamos com essa pesquisa deixar uma contribuição, acima de tudo, sensorial acerca de sensibilidades. A política e a polícia também devem ser guiadas por afeto, por ideais que entendam a vulnerabilidade como uma característica de vidas compartilhadas e não apenas como uma condição individual do sujeito. É sim um entendimento relacional da vulnerabilidade. Há uma condição de interdependência que precisa superar os projetos individuais de poder. Certamente,

nenhuma educação é neutra politicamente e, indubitavelmente, é o ato solidário de compreensão dos códigos culturais que pode sim, por que não, questionar a sala de aula como um “lugar seguro” e rediscutir as relações com ênfase na intelectualidade da diversidade. Precisamos questionar, necessitamos de espaços de oposição, motivados pela pedagogia radical da resistência. Uma educação que ajude a desconstruir a prática discursiva de verdades que naturalizam a dominação. Que essa tese seja vista, em especial, como um diálogo progressista e realmente democrático, com razões para incentivar outros estudos que nos ajudem a avançar analiticamente sobre a polícia na escola, a política na e para a escola e os nossos princípios de igualdade.

8. Referências Bibliográficas

. ABRAMOVAY, Miriam. **A escola e as juventudes: desafios em comum**. In: ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Ana Paula da; SILVA, Carolina Albuquerque (orgs). **Ansiedade/Depressão, Drogas, Violências e Bullying no Contexto Escolar**. 1. ed. -- São Luís, MA : Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, -- (Coleção trilhos da educação), 2021. Disponível em: <https://flacso.org.br/files/2021/12/06.-Projeto-Emaranhando-Vidas-Ansiedade-Depress%C3%A3o-Drogas-Viol%C3%Aancia-e-Bullying-no-Contexto-Escolar.pdf>. Acesso em: 25/01/2022.

. ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Ana Paula da. **Violências e bullying nas escolas**. In: ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Ana Paula da; SILVA, Carolina Albuquerque (orgs). **Ansiedade/Depressão, Drogas, Violências e Bullying no Contexto Escolar**. 1. ed. -- São Luís, MA : Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, -- (Coleção trilhos da educação), 2021. Disponível em: <https://flacso.org.br/files/2021/12/06.-Projeto-Emaranhando-Vidas-Ansiedade-Depress%C3%A3o-Drogas-Viol%C3%Aancia-e-Bullying-no-Contexto-Escolar.pdf>. Acesso em: 25/01/2022.

. ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Ana Paula da; FIGUEIREDO, Eleonora. **Violência e escola: as juventudes e suas inquietações**. In: ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Ana Paula da; FIGUEIREDO, Eleonora; SALES, Marcos Vinicius. **Reflexões sobre convivências e violências nas escolas**. Rio de Janeiro: Flacso, 2021a. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2021/11/RCVE.pdf>. Acesso em 23/12/2021.

. ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Ana Paula da; FIGUEIREDO, Eleonora. **Juventudes, vivências e resistências**. In: ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Ana Paula da; FIGUEIREDO, Eleonora; SALES, Marcos Vinicius (orgs). **Juventudes, educação e violências: articulações e controvérsias**. Rio de Janeiro: Flacso, 2021b. Disponível em: https://flacso.org.br/files/2021/10/JEV_arquivofinal.pdf. Acesso em 25/01/2022.

. ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Ana Paula da; LUZ, Lila Cristina Xavier; FEFFERMANN, Marisa; WEISHEIME, Nilson; FERREIRA, Maria D'Alva Macedo; CAVALCANTE, Francisca Verônica; LOPES, Isabel Cristina. “Os jovens brasileiros em tempos de covid-19”. *Revista Princípios*, N. 160, 2020-2021. Disponível em: file:///D:/Meus%20documentos/Doutorado_Ric/fraga/artigos02021/flacso/jovens%20tempos%20covid.pdf. Acesso em 25/01/2022.

. ABRAMOVAY, Miriam. **Violências e convivência escolar**. In: ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Ana Paula da; FIGUEIREDO, Eleonora (orgs). **Guia para estudantes: reflexões e práticas sobre violência e convivência escolar: faça você mesmo!**. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, BID, 2018a. 93p. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2018/08/Guia-Estudantes.pdf>. Acesso em: 25/01/2022.

. ABRAMOVAY, Miriam. “Os caminhos da pesquisa em Violência nas Escolas: entrevista com Miriam Abramovay”. *Revista Brasileira de Segurança Pública*. Vol.12, N.2, 2018b. Disponível em: <https://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/1084/303>. Acesso em 08/02/2022.

. 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.
- . ABRAMOVAY, Miriam (coord); CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Ana Paula da; CERQUEIRA, Luciano. **Diagnóstico Participativo das Violências nas Escolas: falam os jovens**. Rio de Janeiro: FLACSO-Brasil, OEI, MEC, 2016.
- . ABRAMOVAY, Miriam; PAIN, Jacques. **La escuela y su violencia: el paralelismo Francia-Brasil**. Seminario Regional Entornos Educativos Promotores de Convivencia Democrática, organizado conjuntamente con el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Montevideo, Uruguay, 2018.
- . 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.
- . AQUI. **Programa de prevenção às drogas é aplicado em Minas Gerais**. Disponível em: <https://aqui.uai.com.br/noticias/programa-de-prevencao-as-drogas-e-aplicado-em-minas-gerais/>. Acesso em 18/05/2022.
- . BARBOSA, Maria Carmen Silveira. “Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas”. *Educ. Soc. Campinas*, V.28, N.100, p.1059-1083, 2007.
- . BERGERON, Henri. **Sociologia da Droga**. Tradução de Tiago José Risi Leme. Aparecida: São Paulo: Ideias & Letras, 2012.
- . BARNA, Iuliana; BARNA, Octavian. “The effectiveness of school-based violence prevention programs for reducing aggressive behaviour”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 137, 88 – 92, 2014.
- . BARROSO, João. **Ordem disciplinar e organização pedagógica**. In: CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel (orgs). **Violência e violências da e na escola**. Edições Afrontamento, colecção Caleidoscópio/1, 2003.
- . BECKER, Howard S. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Tradução Maria Luiza X. de Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- . 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.
- . 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.
- . BOGDAN, Roberto C.; BRIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- . 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.

. BUTLER, Judith. **A Força da Não Violência: um vínculo ético-político**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2021a.

. BUTLER, Judith. **Discurso de ódio: uma política do performativo**. Tradução de Roberta Fabbri Viscardi. São Paulo: Editora da Unesp, 2021b.

. CAPUT, Theodore L; MCLELLAN, Thomas. "Truth and D.A.R.E.: Is D.A.R.E.'s new Keepin' it REAL curriculum suitable for American nationwide implementation?". *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 24(1): 49–57, 2017.

. 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.

. CARRANO, P. C. R. **Juventudes, Escola, novas tecnologias e Educomunicação**. Videoaula ministrada no curso Aperfeiçoamento em Educação e Juventudes. Flacso Brasil em parceria com a Unesco e com a Organização dos Estados Iberos-americanos para a Educação, Ciência e Cultura, 2020.

. CARRANO, P. C. R. "Redes sociais de internet numa escola de ensino médio: entre aprendizagens mútuas e conhecimentos escolares". *Perspectiva*. Florianópolis, v.35, n.2, p.395-421, 2017.

. CARRANO, P.C.R. "Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência". *Revista Teias*, v.12, n.26, 07-22, 2011.

. CASTRO, Mary Garcia. **Metodologia de Pesquisa**. Videoaula ministrada no curso Aperfeiçoamento em Educação e Juventudes. Flacso Brasil em parceria com a Unesco e com a Organização dos Estados Iberos-americanos para a Educação, Ciência e Cultura, 2020.

. CARA, Daniel. **Contra a barbárie, o direito à educação**. In: CÁSSIO, Fernando (org). **Educação contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

. CARTA CAPITAL. **Retomada das aulas presenciais acirra a violência nas escolas**. O que fazer para superá-la? Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/educacao/retomada-as-aulas-presenciais-acirra-a-violencia-nas-escolas-o-que-fazer-para-supera-la/?utm_campaign=newsletter_carta_educacao_-_12052022&utm_medium=email&utm_source=RD+Station. Acesso em 18/05/2022.

. CARTA CAPITAL. **Após PM ameaçar aluno, MP muda o entendimento sobre a legalidade de escolas militarizadas no DF**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/apos-pm-ameacar-aluno-mp-muda-o-entendimento-sobre-a-legalidade-de-escolas-militarizadas-no-df/>. Acesso em 18/05/2022.

. CATINI, Carolina. **Educação e empreendedorismo da barbárie**. In: CÁSSIO, Fernando (org).

Educação contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

. CHARLOT, Bernard. “A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta”. *Educar em Revista*, Curitiba, V35, n.73, p.161-180, 2019.

. CHARLOT, Bernard. **La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización:** Cuestiones para la educación de hoy. Ediciones Trilce para la edición en español, 2008.

. 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.

. CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** [livro eletrônico], primeira edição, São Paulo: Cortez, 2014.

. 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.

. CONTRERAS, Dante; ELACQUA, Gregory; MARTINEZ, Matias; MIRANDA, Álvaro. “Income inequality or performance gap? A multilevel study of school violence in 52 countries”. *Journal of Adolescent Health*, 57, 545-552, 2015.

. 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.

. CRAWFORD, Charles; BURNS, Ronald. “Preventing school violence: assessing armed guardians, school policy, and context”. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, V.38, N.4, pp. 631-647, 2015.

. COCKCROFT, Tom. **Police Occupational Culture:** Research and Practice. Great Britain, Policy Press, 2020.

. DAY, L. Edward; MILLER-DAY, Michelle; HECHT, Michael L.; FEHMIE, Desiree. “Coming to the New D.A.R.E.: A Preliminary Test of the Officer-Taught Elementary keepin’ it REAL Curriculum”. *Addictive Behaviors*, 74, 67–73. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh>. 2017.

. D.A.R.E. **Annual Report - 2020 CHALLENGES & ACCOMPLISHMENTS - 2019 FINANCES.** Los Angeles, DARE.org, 2020. Disponível em: <https://dare.org/wp-content/uploads/D.A.R.E.-Annual-Report-2019-2020.pdf>. Acesso em 20/01/2022.

. 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.

. DELEUZE, Gilles. “Post-Scriptum sobre as sociedades de controle”. *Conversações 1972-1990*. Tradução de Peter Pál Pelbart da edição francesa de Pouparlers. Rio de Janeiro: Editora 34, p. 219-226, 1992.

. 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.

. DURKHEIM, Émile. **A Educação Moral**. Tradução de Raquel Weiss. Petrópolis: Vozes, 2012.

. DURKHEIM, Émile. “Da Divisão do Trabalho Social”. in: J.A.Giannotti, C.A.R. de Moura, L. Cary, M.G.Esteves, J. V. Esteves, *Os pensadores*, São Paulo: Abril Cultural, p.3-70, 1978.

. DURKHEIM, Émile. **A educação como processo socializador**: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: **Educação e sociologia**, trad. Lourenço Filho, Edições Melhoramentos, São Paulo, 4ªed.,1955.

. DUTRA, Leanna Silva Meirelles; SILVA, Dalva Alves; VITALLE, Maria Sylvia de Souza. “Bullying: as leis como um auxiliar no enfrentamento do fenômeno nas escolas.” *Revista Educação*, V.15, n.1, 2020.

. EISENBRAUN, Kristin D. “Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention”. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 459–469, 2007.

. EVANS, Emily; TSELONI, Andromachi. “Evaluation of the UK D.A.R.E. Primary Programme.” *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 26(3):1-12, 2018. Disponível em: <http://eprints.nottingham.ac.uk/51345/1/Revision%20%20Complete%20Manuscript%20FINAL.pdf>. Acesso em 22/01/2022.

. FERREIRA, Taiza Ramos de Souza Costa; DESLANDES, Suely Ferreira. “Cyberbullying: conceituações, dinâmicas, personagens e implicações à saúde”. *Ciência & Saúde Coletiva*, 23(10):3369-3379, 2018.

. FILOCRE, D'Aquino. “Classificações de políticas de segurança pública”. *Revista Brasileira de Segurança Pública* | Ano 3 Edição 5 Ago/Set 2009.

. FINE, Adam; THOMAS, April; ROOIJ, Benjamin van; CAUFFMAN, Elizabeth. “Age-Graded Differences and Parental Influences on Adolescents’ Obligation to Obey the Law”. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, Springer Nature Switzerland AG 2020a.

. FINE, Adam D.; TRINKNER, Rick. **Legal socialization**. In: R. Gurung (Ed.). *Routledge encyclopedia of psychology in the real world*. Abingdon, UK: Routledge, 2020b.

. FISHER, Benjamin W.; GARDELLA, Joseph H.; TANNER-SMITH, Emily E. “Social Control in Schools: The Relationships between School Security Measures and Informal Social Control

Mechanisms”. *Journal of School Violence*, Routledge, 2018.

. FISHER, Benjamin W.; CURRAN, F. Chris; VIANO, Samantha; SKINNER, John. “The Influence of Traditional Police Culture on the Activities of School Resource Officers”. *Journal of Qualitative Criminal Justice & Criminology*, Volume 9, 2020a.

. FISHER, Benjamin W.; CURRAN, F. Chris; VIANO, Samantha; KUPCHIK, Aaron. “Police Ambassadors: Student-Police Interactions in School and Legal Socialization”. *Law & Society Review*, Volume 54, Number 2: 391–422, 2020b.

. FISHER, Rosa Maria Bueno. “Foucault e a análise do discurso em educação.” *Cadernos de Pesquisa*, n.114, p. 197-223, 2001.

. FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização Roberto Machado, 28ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

. FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio, 24ª edição, São Paulo: Edições Loyola, 2014b.

. 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. **Os Anormais**: Curso dado no Collège de France (1974-1975): tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

. 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. **Vida Bandida**: histórias de vida, ilegalismos e carreiras criminais – um estudo com presos do sistema carcerário do Rio de Janeiro. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

. 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.

- . FRANKFORT-NACHMIAS, Chava; NACHMIAS, David. **Research Methods in the Social Sciences**. 5ª edição New York: Work Publishing. Capítulo 2 “Conceptual Foundations of Research”, 1996.
- . FRIEDBERG, Erhard. **Organização**, in: BOUDON, Raymond. **Tratado de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- . GALDINO, Rita de Cassia Arruda. “Mediação de Conflitos na Escola: pontos e contrapontos”. *Revista Educação* V.15, n.1, 2020.
- . GARLAND, David. “As contradições da ‘sociedade punitiva’: o caso britânico”. *Revista de Sociologia e Política*, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 13: 59-80, 1999.
- . GARLAND, David. **La Cultura del Control** – crimen y orden social en la sociedad contemporánea. Tradução de Máximo Sozzo. Barcelona: Gedisa, 2005.
- . GARLAND, DAVID. “Penal Controls and Social Controls: Towards a Theory of American Penal Exceptionalism”. *Punishment and Society: The International Journal of Penology*, vol. 22, no. 3, pp. 321-352, 2020.
- . GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- . GLEESON, Helen. “Exploring the meaning of young people's attitudes towards the police: a qualitative study of Irish youth”. *International Journal of Law, Crime and Justice*, 2018.
- . GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 6ª edição, 1999.
- . GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar** - como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8ª edição, Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.
- . 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.
- . GRAHAM, Sandra; THORNTON, Bryan E.; GHAVAMI, Negin. “School police officers’ roles: The influence of social, developmental and historical contexts”. *Journal of Criminal Justice* 72, Elsevier, 2021.
- . HAMMOND, Linda Darling-; COOK-HARVEY, Channa M. **Educating the Whole Child: Improving School Climate to Support Student Success**. Learning Policy Institute, 2018. Disponível em: https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Educating_Whole_Child_REPORT.pdf. Acesso em 09/02/2022.
- . HELM, Susana; OKAMOTO, Scott K. “Gendered Perceptions of Drugs, Aggression, and Violence”. *J Interpers Violence*. 34(11), 2019. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5266725/pdf/nihms-807072.pdf>. Acesso em 15/05/2022.

- . HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2Ed, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- . INEP. **Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem – Talis 2018**. Brasília-DF-Inep/MEC, 2019.
- . INGRAM, Jason R.; TERRILL, William; PAOLINE, Eugene A. “Police Culture and Officer Behavior: Application of a Multilevel Framework”. *Criminology*, V.56, Issue 4, 780-811, 2018.
- . IPEA. **Atlas da Violência**, 2020.
- . JACKSON, Ashley N.; FEDINA, Lisa; DE VYLDER, Jordan, BARTH, Richard P. “Police Violence and Associations With Public Perceptions of the Police”. *Journal of the Society for Social Work and Research*, Volume 12, Number 2. 2334-2315, 2021.
- . JAMALUDIM, Nurul Nadia; HASBULLAH, Muslihah. “Why People Violate the Law? A Review of Literature on Legal Socialization”. *Asian Journal of Law and Governance*, V.1, N.2, 15-23, 2019.
- . JENTSCH, Birgit; SCHNOCK, Brigitte. “Child welfare in the midst of the coronavirus pandemic —Emerging evidence from Germany”. *Child Abuse & Neglect*, 110, Elsevier Ltd, 2020. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7491377/pdf/main.pdf>. Acesso em 26/01/2022.
- . JIMÉNEZ-BARBERO, Jose Antonio; RUIZ-HERNÁNDEZ, Jose Antonio; LLOR-ESTEBAN, Bartolomé. “Efficacy of a brief intervention on attitudes to reduce school violence: a randomized clinical trial.” *Children and Youth Services Review*, 35, 1313-1318, 2013.
- . 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.
- . LIMA, Paulo. **Juventudes, Escola, novas tecnologias e Educomunicação**. Videoaula ministrada no curso Aperfeiçoamento em Educação e Juventudes. Flacso Brasil em parceria com a Unesco e com a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e Cultura, 2020.
- . LIMA, Maria Eliene; BRZEZINSKI, Iria; MENEZES JUNIOR, Antonio da Silva. “Militarizar para educar? Educar para a cidadania?”. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 41, e228256, 2020.
- . LOURENÇO, Lélío Moura; GOMES, Daniel Alexandre Gouvêa; STEPHAN, Francesca. **A ansiedade social como implicação clínica do bullying**. In: LOURENÇO, Lélío Moura; BARBOSA, Altemir José Gonçalves; PEREIRA, Beatriz (orgs). **Estudos sobre bullying**: família, escola e atores. Curitiba: Editora CRV, 2016.
- . MACHADO, Raquel; PINTO, Nalayne Mendonça. **A Construção do Jovem Ervoafetivo**: Moralidades e Acusações na Relação Polícia e Juventude. 20o. Congresso Brasileiro de Sociologia. Universidade Federal do Pará (UFPA), 2021.
- . MALETTE, Nicole. “Forms of Fighting: A Micro-Social Analysis of Bullying and In-School Violence”. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l’éducation* 40:1, 2017.

- . 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.
- . MARSIGLIA, Flavio F.; MEDINA-MORA, Maria Helena; GONZALVEZ, Anaid; ALDERSON, Grace; HARTHUN, Mary; AYERS, Stephanie; GUTIÉRREZ, Berta Nuño; CORONA, Maria Dolores; MELENDEZ, Miguel Angel Mendoza; KULIS, Stephen. “Binational Cultural Adaptation of the keepin’ it REAL Substance Use Prevention Program for Adolescents in Mexico”. *Prevention Science*, 2019.
- . MBEMBE, Achille. “Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte”. *Arte & Ensaios | revista do ppgav/eba/ufrij | n. 32 | dezembro 2016*.
- . MELO, Armando Sérgio Emerenciano de; MAIA FILHO, Osterne Nonato; CHAVES, Hamilton Viana. “Lewin e a pesquisa ação: gênese, aplicação e finalidade”. *Fractal – Revista de Psicologia*, V.28, n.1, p.153-159, 2016.
- . MELO, Silas Tiago Oliveira de. **Revisão Histórica do Programa Educacional de Resistência às Drogas: uma estratégia eficiente e de baixo custo adotada pela Polícia Militar de Minas Gerais.** (Diretoria de Apoio Operacional/Coordenação Estadual do Proerd, PMMG, 2019. Disponível em: <https://www.policiamilitar.mg.gov.br/conteudoportal/uploadFCK/proerd/15032019105009377.pdf>. Acesso em 10/01/2022.
- . MERKWAE, Amanda. “Schooling the Police: Race, Disability, and the Conduct of School Resource Officers.” *Michigan Journal of Race and Law*, 147, 2015.
- . MINISTÉRIO DA SAÚDE. **#Tamojunto** – prevenção na escola – guia do professor. Brasília, 2017. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/programa_tamojunto_prevencao_escola_guia_professor.pdf. Acesso em: 20/01/2022.
- . MIRANDA, Jovânio Campos. **Análise do Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD) como Estratégia Preventiva na Diminuição dos Índices da Criminalidade.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Fundação João Pinheiro e à Academia de Polícia Militar de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Segurança Pública, 2013.
- . MIRANDA, Jovânio Campos; GODINHO, Letícia. **Uma Avaliação quase Experimental do Proerd.** In: Encontro da ABCP, IX, Brasília, 2014. Disponível em: <https://cienciapolitica.org.br/web/index.php/system/files/documentos/eventos/2017/04/avaliacao-quase-experimental-proerd-741.pdf>. Acesso em 20/01/2022.
- . MOULE JR, Richard K.; BURRUSS, George W.; PARRY, Megan M.; FOX, Brianna. “Assessing the Direct and Indirect Effects of Legitimacy on Public Empowerment of Police: A Study of Public Support for Police Militarization in America”. *Law and Society Review*, 2018.
- . NANCE, Jason P. “Students, Police, and the School-to-Prison Pipeline”. *Washington University*

Law Review, V. 93:919, 2016.

. NATIONAL SCHOOL CLIMATE COUNCIL. **The School Climate Challenge**: Narrowing the Gap Between School Climate Research and School Climate Policy, Practice Guidelines and Teacher Education Policy, 2007. Disponível em: <https://schoolclimate.org/wp-content/uploads/2021/05/school-climate-challenge-web.pdf>. Acesso em: 10/02/2022.

. NATIONAL SCHOOL CLIMATE CENTER. **Creating School Communities of Courage**: Lessons from the Field. New York, NY, 2018. Disponível em: <https://schoolclimate.org/wp-content/uploads/2021/05/NSCC-Lessons-from-the-Field.pdf>. Acesso em 13/02/2022.

. NEUMAN, W. Lawrence. **Social Research Methods**. 4ª edição, Boston: Allyn and Bacon. Capítulo 3, “Theory and Research”, 2000.

. NHAM, Johnny. “Police Culture”. *The Encyclopedia of Criminology and Criminal Justice*, J. S. Albanese (Ed.), 1-6, 2014.

. NIVETTE, Amy; EISNER, Manuel; RIBEAUD, Denis. “Evaluating the shared and unique predictors of legal cynicism and police legitimacy from adolescence into early adulthood”. *Criminology* published by Wiley Periodicals, Inc. on behalf of American Society of Criminology, 1-31, 2019.

. NOVAES, Regina. “Notas sobre a invenção social de um singular sujeito de direitos: juventude, juventudes”. *Revista de Ciências Sociais*, departamento de Sociologia, Ano XXII, n.25, 2009.

. 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.

. ORLANDI, Eni Pulcinelli. “Discurso, imaginário social e conhecimento”. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar., p-53-59, 1994.

. 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.

. PATRÍCIO, Vanessa Angélica. “Cyberbullying: realidade ou exagero? Escola e família para o combate a essa prática.” *Revista Educação*, V.15, n.1, 2020.

. 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.

- . PEREIRA, Maria José L. Bretas. **Mudanças nas Instituições**. São Paulo: Nobel, 1988.
- . PETROSINO, Anthony; GUCKENBURG, Sarah; FRONIUS, Trevor. “Policing Schools’ Strategies: a review of evaluation evidence.” *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, v.8, n.17, 2012.
- . 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. Disponível em: <http://files.proerdmg01.webnode.com.br/200000015-b28e6b30a9/Diretriz%20Proerd.PDF> Acesso em 01/02/2019.
- . REINER, Robert. **A Política da Polícia**. Tradução: Jacy Cárdua Ghiretti e Maria Cristina Pereira da Cunha Marques. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.
- . REINER, Robert. “Is police culture cultural?” *Policing: a Journal of Policy and Practice*. 11, (3) pp. 236-241, 2016. Disponível em: http://eprints.lse.ac.uk/84715/1/Is%20Police%20Culture%20Cultura_final.pdf. Acesso em 02/04/2022.
- . Relatório Nacional - **Pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem** – TALIS 2018. INEP, 2019.
- . RIBEIRO, Ana Júlia. **Militarização das escolas**: querem nos transformar em uma tropa de não pensantes. Coluna para o site Brasil de Fato, 30 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/10/30/militarizacao-das-escolas-querem-nos-transformar-em-uma-tropa-de-nao-pensantes>. Acesso em 07-01-2021.
- . RIBEIRO, Eliane. **Juventudes, direitos e perspectivas de inclusão social**. Videoaula ministrada no curso Aperfeiçoamento em Educação e Juventudes. Flacso Brasil em parceria com a Unesco e com a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e Cultura, 2020.
- . RIBEIRO, E; MACEDO, S. “Notas sobre políticas públicas de juventude no Brasil: conquistas e desafios”. *Revista de Ciências Sociais*. Montevideo, n.42, vol.31, p.107-126, jun-2018.
- . RICCI, Rudá. **A militarização das escolas públicas**. In: CÁSSIO, Fernando (org). **Educação contra a Barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.
- . RIORDAN, Kathryn. **The connection between drug use and crime in Western Australia**. Edith Cowan University - School of Arts and Humanities - 2017. Disponível em: <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2975&context=theses>. Acesso em 16/05/2022.
- . ROCHEX, Jean Yves. **Pistas para uma desconstrução do tema <a violência na escola>**. In: CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel (orgs). **Violência e violências da e na escola**. Edições Afrontamento, coleção Caleidoscópio/1, 2003.

- . RODRIGUES, Herbert; GOMES, Aline Morais Mizutani. “Socialização legal e perfis de pré-adolescentes em São Paulo: uma análise de correspondência”. *Crítica e Sociedade: revista de cultura política*. Uberlândia, v. 7, n. 2, 2017a.
- . RODRIGUES, Herbert; GOMES, Aline Morais Mizutani; OLIVEIRA, Renan Theodoro de; PICCIRILLO, Debora; BRITO, Rafael Cardoso de. “Socialização legal de crianças e adolescentes: revisão da literatura e desafios de pesquisa”. *PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP*, São Paulo, v.24.1, p.105-123, 2017b.
- . ROLIM, Marcos Flávio; HERMANN, Daiana. “Confiança nas polícias: percepção dos residentes e desafios para a gestão”. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 20, n. 48, 2018, p. 188-211.
- . ROLIM, Marcos Flávio; HERMANN, Daiana; OLIVEIRA, Camila Louis. “O PROERD funciona? Notas a partir de estudo quase-experimental”. *Ciências Sociais Unisinos* 56(3):381-390, setembro/dezembro 2020.
- . SAMUELS-WORTLEY, Kanika. “To Serve and Protect Whom? Using Composite Counter-Storytelling to Explore Black and Indigenous Youth Experiences and Perceptions of the Police in Canada”. *Crime & Delinquency*, Vol. 67(8) 1137–1164, 2021.
- . SANCHEZ, Zila M; PEREIRA, Ana Paula Dias. “Características dos Programas escolares de Prevenção ao Uso de Drogas no Brasil”. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(8):3131-3142, 2020.
- . SANTOS, André Michel dos; GRAEFF, Betina; KERN, Francisco Arseli; DENTZ, Marta von. “Análise de Pesquisas em Educação: um enfoque nas políticas educacionais contemporâneas”. *Trajétoria Multicursos*, V.7, N.1, 2016.
- . SARGEANT, Elise; BOND, Christine E. W. “Keeping it in the Family: Parental Influences on Young People’s Attitudes to Police”. *Journal of Sociology*, on-line, by SAGE Publications, 2013.
- . SCHAUGHNESSY, Julie. “The challenge for English schools in responding to current debates on behaviour and violence”. *Pastoral Care in Education*, V.30, N.2, pp. 87–97, 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.
- . SIERRA-ARÉVALO, Michael. “American Policing and the Danger Imperative”. *Law & Society Review*, V.51, Issue 1, 70-103, 2021.
- . SILVA, Adnilson José da; WEIDE, Darlan Faccin. **A Função Social da Escola**. Paraná: Unicentro, 2012.
- SILVA, Ana Paula da. **Ser jovem na sociedade brasileira e a situação das violências**. In: ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Ana Paula da; SILVA, Carolina Albuquerque (orgs). **Ansiedade/Depressão, Drogas, Violências e Bullying no Contexto Escolar**. 1. ed. -- São Luís, MA : Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, -- (Coleção trilhos da educação), 2021. Disponível em: <https://flacso.org.br/files/2021/12/06.-Projeto-Emaranhando-Vidas-Ansiedade-Depress%C3%A3o-Drogas-Viol%C3%Aancia-e-Bullying-no-Contexto-Escolar.pdf>. Acesso em: 25/01/2022.

- . 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.
- . 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.
- . SINDALL, Katy; MCCARTHY, Daniel J.; BRUNTON-SMITH, Ian. “Young People and the Formation of Attitudes towards the Police”. *European Journal of Criminology*, 2016.
- . 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.
- . SOARES, Luiz Eduardo. **Desmilitarizar: segurança pública e direitos humanos**. São Paulo: Boi Tempo, 2019.
- . SORENSEN, Lucy C.; SHEN, Yinzhi; BUSHWAY, Shawn D. “Making Schools Safer and/or Escalating Disciplinary Response: A Study of Police Officers in North Carolina Schools”. *SSRN Electronic Journal*, ResearchGate, 2020.
- . 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.
- . TEDESCO, Juan Carlos. “Igualdad de Oportunidades y política educativa”. *Cadernos de Pesquisa*, V.34, n. 123, p. 555-572, 2004.
- . 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.
- . TYLER, Tom R. **Why People Obey the Law**. United Kingdom: Princeton University Press, 2006.
- . TYLER, Tom R; TRINKNER, Rick. **Why Children Follow Rules: legal socialization and development of legitimacy**. United States of America: Oxford University Press, 2018.
- . TYLER, Tom R.; FAGAN, Jeffrey. “Legal Socialization of Children and Adolescents”. *Social Justice Research*, Vol. 18, p. 217; Columbia Public Law Research Paper No. 05-94, 2005.
- . TRINDADE, Rui. **A escola como um espaço de afirmação da cidadania: contributo para um debate sobre a violência da e nas escolas**. In: CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel (orgs.). **Violência e violências da e na escola**. Edições Afrontamento, coleção Caleidoscópio/1, 2003.
- . TRINKNER, Rick J.; REISIG, Michael. D. “Celebrating 50 years of legal socialization”. *Journal of Social Issues*, ResearchGate, 2021.
- . TROJANOWICZ, Robert, BUCQUEROUX Bonnie. **Policamento Comunitário** – como

começar. Tradução Mina Seinfeld de Carakushansky. 2ª edição, São Paulo: Parma, 1999.

. TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; KNOENER, Darlene Ferraz; BONFIM, Sanderli Ap. Bicudo; DE NADAI, Sandra Trambaiolli. “Bullying e cyberbullying: quando os valores morais nos faltam e a convivência estremece”. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.12, n.3, p. 1880-1900, jul-set/2017.

. TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; MENIN, Maria Suzana de Stefano; FRICK, Loriane Trombini. “Um estudo sobre as relações entre os conflitos interpessoais e o bullying entre escolares”. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.21, n.1, p.93-113, jan./jun.2013.

. VALENTE, Juliana Y.; COGO-MOREIRA, Hugo; SWARDFAGER, Walter. “A Latent Transition Analysis of a Cluster Randomized Controlled Trial for Drug Use Prevention”. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 86, No. 8, 657–665, 2018.

. VALENTE, Juliana Y.; COGO-MOREIRA, Hugo; PEREIRA, Ana Paula Dias; SANCHEZ, Zila M.; MELO, Márcia H. S.; CAETANO, Sheila C.; MARI, Jair J. “Effectiveness evaluation of the schoolbased drug prevention program #Tamojunto2.0: protocol of a cluster randomized controlled trial”. *BMC Public Health*, 19:750, 2019.

. VALENTE, Juliana Y.; SANCHEZ, Zila M.; CAETANO, Sheila C.; COGO-MOREIRA, Hugo; GUSMÕES, Julia D.P.; FERREIRA JUNIOR, Valdemir; ANDREONI, Solange. “Effectiveness of a school-based substance use prevention program taught by police officers in Brazil: Two cluster randomized controlled trials of the PROERD”. *International Journal of Drug Policy*, 98, 103413, 2021.

. VOLCOV, Katerina. “O bullying no Congresso Nacional Brasileiro: uma análise do conjunto de propostas legislativas em tramitação sobre a temática da violência física e psicológica em espaços escolares.” *Revista Educação*, V15, n1, 2020.

. VINHA, Telma; NUNES, Cesar Augusto Amaral; MENIN, Maria Suzana de S.; TOGNETTA, Luciene R.P.; MORO, Adriano. **A educação para o desenvolvimento da autonomia e a militarização das escolas públicas**: uma análise da psicologia moral. In: ABRAMOVAY, Miriam; FIGUEIREDO, Eleonora; SILVA, Ana Paula da; SALES, Marcos Vinicius (orgs). **Reflexões sobre convívios e violências nas escolas**. Rio de Janeiro: Flacso, 2021.

. VINHA, Telma. **Convivência Escolar**. Videoaula ministrada no curso Aperfeiçoamento em Educação e Juventudes. Flacso Brasil em parceria com a Unesco e com a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e Cultura, 2020.

. VINHA, Telma Pileggi; BOZZA, Thaís Cristina Leite. “Quando a violência virtual nos atinge: os programas de educação para a superação do Cyberbullying e outras agressões virtuais”. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.12, n.3, p. 1919-1939, jul-set/2017.

. VINHA, Telma; NUNES, Cesar Augusto Amaral; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A convivência ética na escola**: programa de formação e transformação em instituições educativas. Trabalho apresentado no Congresso Internacional "Educación del carácter en Latinoamérica: retos y oportunidades" realizado pela Universidad de Navarra y la Universidad Austral. Pilar, Argentina, junho de 2018.

- . VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A construção da autonomia moral da escola:** a intervenção nos conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação da PucPR–Educere e o III Congresso Ibero–Americano sobre Violências nas Escolas–ciave, 2008.
- . VOLUNGINS, Adam M; GOODMAN, Katie. “School violence prevention: teachers establishing relationship with students using counseling strategies”. *Journal Sage Open*, 1-11, 2017.
- . 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.
- . WOLFE, Scott E; CHRUSCIEL, Margaret M.; ROJEK, Jeff; HANSEN, J. Andrew; KAMINSKI, Robert J. “Procedural Justice, Legitimacy, and School Principals’ Evaluations of School Resource Officers: Support, Perceived Effectiveness, Trust, and Satisfaction”. *Criminal Justice Policy Review*, Sage Publications, 1-32, 2015.
- . ZALUAR, Alba Maria. “Nexos entre droga, violência e crime organizado”. *Revista Brasileira de Sociologia*, Vol 07, No. 17 | Set-Dez/2019. Disponível em: https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/475/pdf_38. Acesso em 14/05/2022.
- . ZANTEN, Agnès van. “Cultura da rua ou cultura da escola?” *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.26, n.1, p.23-52, 2000.
- . ZOTTIS, Graziela Aline Hartmann; HELDT, Elizeth. **O bullying e o uso de punições agressivas pelos pais.** In: LOURENÇO, Lélío Moura; BARBOSA, Altemir José Gonçalves; PEREIRA, Beatriz (orgs). **Estudos sobre bullying:** família, escola e atores. Curitiba: Editora CRV, 2016.

9. Anexos

Anexo 1 – Autorização da Escola de Pós-Graduação da Polícia Militar de Minas Gerais, após avaliação do Comitê de Ética da instituição, em Belo Horizonte (MG)



Nossa profissão, sua vida

FORMULÁRIO DE REQUERIMENTO PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NA PMMG

1. DADOS PESSOAIS
Nome do titular da pesquisa: Ricardo Bebendo
Instituição: UFJF
Área de Atuação: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
Endereço Profissional
Rua: José Lourenço Kelmer, s/n - São Pedro, Juiz de Fora - MG Fone: 2102 6321
E-mail: ricardo.bebendo@ufjf.edu.br
Endereço Residencial
Rua: Eugênio do Nascimento, 150. Aeroporto, 36038-330 Fone: 32 98875 2017
2. DADOS DO COORDENADOR/ORIENTADOR
Nome do Coordenador/Orientador da pesquisa: Paulo César Pontes Fraga
Instituição: UFJF
Área de Atuação: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
Endereço Profissional
Rua: José Lourenço Kelmer, s/n - São Pedro, Juiz de Fora - MG
Fone: 2102 6321
E-mail: ricardo.bebendo@ufjf.edu.br
Endereço Residencial
Rua: Antônio Pereira, 44/404, Boa Viagem, Niterói- RJ Fone: 32 98719 3302
3. DADOS SOBRE A PESQUISA
Título do projeto: Porque quê a Polícia na Escola? Uma análise discursiva de policiais...
Finalidade do projeto:
<input type="checkbox"/> Monografia de graduação
<input type="checkbox"/> Mestrado
<input checked="" type="checkbox"/> Doutorado
<input type="checkbox"/> Outras. Especifique até 3 linhas
Resumo do projeto: Pesquisa documental, bibliográfica e de campo
Objetivos da pesquisa: Pesquisar a violência escolar com ênfase em programas da PM
Metodologia: Estudo exploratório, análise descritiva e entrevistas
Duração provável do projeto: 2022
4. RELAÇÃO DA EQUIPE DO PROJETO QUE TERÁ ACESSO À UNIDADE PESQUISADA
Nome: Orientador acima

: PesquDisoacudmoerntaocaismnsinaado em 12/12/2019 23:59:35 por MARCELO FERNANDES:77381122634.
 Valido até 19/06/2032. Conforme §1º do art. 6º do Decreto Estadual n. 47.222/2017 e Resolução n. 4.520/2016-PMMG, para verificar a autenticidade escaneie o QRCode ao lado, ou acesse <https://intranet.policiamilitar.mg.gov.br/lite/assinador/web/validar> e informe o código: 7D3906261AB

MARCELO FERNANDES, CEL PM CHEFE DO ESTADO-MAIOR DA PMMG

Anexo 2 – Pauta de entrevista com policial militar (praça)

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA POLICIAIS QUE ATUAM NO CONTEXTO ESCOLAR

Identificação do Entrevistado:

Graduação:

Idade:

Patente:

Tempo de serviço:

Tempo no policiamento escolar:

Projetos nos quais atua ou já atuou:

Escolas onde atua ou já atuou:

Primeira Parte: Considerações iniciais sobre a violência escolar

1 - Por que a polícia na escola?

2 - Como você definiria violência escolar?

3 - Na sua opinião, porque o que antes era uma questão exclusivamente pedagógica passou a ser tratada também como de segurança pública?

4 - Qual (quais) forma (s) de violência mais lhe preocupa (m) no contexto do tema da violência escolar?

Segunda parte: experiência no patrulhamento ou outra atividade voltada ao contexto escolar

1 – No contexto escolar, qual (quais) o (s) papel (eis) do policial militar? Você teve treinamento específico para atuar nessa área?

2 – A sua chegada na escola foi uma demanda da instituição de ensino ou iniciativa da própria polícia?

3 - O papel definido nas diretrizes dialoga com o encontrado na realidade operacional? De que forma?

4 - Como você distingue uma incivilidade, um mau comportamento na escola de uma atitude desviante ou criminosa? Quais os critérios e possíveis categorizações nesse caso?

5 – Qual a característica da criminalidade hoje nas escolas atendidas? Alguma diferença percebida ao longo dos anos?

6 - Você concorda com a afirmação de alguns pesquisadores da área de que a presença do policial na escola pode contribuir para o processo de criminalização do comportamento estudantil?

7 – Para atender a um chamado na escola o preparo é o mesmo que o de um atendimento de uma ocorrência policial do dia-a-dia?

8 – As ocorrências que envolvem alunos, no entorno das escolas, são consideradas como casos de violência escolar? Por quê?

9 – A criminalidade existente na região da escola influencia o exercício da sua atividade?

10 - Alguma história que tenha lhe marcado?

11 – Como é a relação da polícia com a comunidade escolar? Há conflitos?

Terceira parte: Alternativas e busca por soluções

1 - Como lidar e superar a questão cultural que historicamente posicionou polícia e juventude em polos distintos e, muitas vezes, conflituosos? Afinal, a criança cresce em boa parte dos cenários com a concepção de que a “polícia vai prender” se fizer algo contrário às normas vigentes.

2 - Na sua opinião, qual (quais) a (s) solução (ões) para o quadro atual da violência escolar?

3 - De que forma você acredita que o seu projeto pode ajudar a encontrar respostas para superar a violência escolar?

4 - A atuação da polícia interfere na autonomia da escola para atuar diante da violência escolar?

Anexo 3: Pauta de entrevista com policial militar (oficial)

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS QUE ATUAM NA FORMULAÇÃO DAS DIRETRIZES DO POLÍCIAMENTO ESCOLAR

Identificação do Entrevistado:

Graduação:

Idade:

Patente:

Tempo de serviço:

Tempo a que se dedica ao tema do policiamento escolar:

Primeira Parte: Considerações iniciais sobre a violência escolar

1 - Por que a polícia na escola?

2 - Como você definiria violência escolar?

3 - Na sua opinião, porque o que antes era uma questão exclusivamente pedagógica passou a ser tratada também como de segurança pública?

4 - Qual (quais) forma (s) de violência mais lhe preocupa (m) no contexto do tema da violência escolar?

Segunda parte: questões práticas sobre a operacionalização do policiamento escolares

1 – No contexto escolar, qual (quais) o (s) papel (eis) do policial militar? Como deve ser o treinamento específico para atuar nessa área?

2 – Normalmente a aproximação da PMMG com a escola parte de uma demanda da instituição de ensino ou iniciativa da própria polícia?

3 - Na sua opinião, o papel definido nas diretrizes dialoga com o encontrado na realidade operacional? De que forma?

4 - Na formulação das diretrizes ou no treinamento oferecido aos policiais, há a preocupação em distinguir uma incivilidade, um mau comportamento na escola de uma atitude desviante ou criminosa? Quais os critérios e possíveis categorizações nesse caso?

5 – na sua opinião, qual a característica da criminalidade hoje nas escolas atendidas? Alguma diferença percebida ao longo dos anos?

6 - Você concorda com a afirmação de alguns pesquisadores da área de que a presença do policial na escola pode contribuir para o processo de criminalização do comportamento estudantil?

7 – Para atender a um chamado na escola o preparo é o mesmo que o de um atendimento de uma ocorrência policial do dia-a-dia?

8 – As ocorrências que envolvem alunos, no entorno das escolas, são consideradas como casos de violência escolar? Por quê?

9 – A criminalidade existente na região da escola influencia o exercício da atividade, bem como o direcionamento das iniciativas?

10 - Alguma história que tenha lhe marcado?

11 – No seu entendimento, como é a relação da polícia com a comunidade escolar? Há conflitos?

Terceira parte: Alternativas e busca por soluções

1 - Como lidar e superar a questão cultural que historicamente posicionou polícia e juventude em polos distintos e, muitas vezes, conflituosos? Afinal, a criança cresce em boa parte dos cenários com a concepção de que a “polícia vai prender” se fizer algo contrário às normas vigentes.

2 - Na sua opinião, qual (quais) a (s) solução (ões) para o quadro atual da violência escolar?

3 - De que forma você acredita que os projetos da PMMG podem ajudar a encontrar respostas para superar a violência escolar?

4 - Você entende que a atuação da polícia interfere na autonomia da escola para atuar diante da violência escolar?

Anexo 3: Normatização para autorização de pesquisa na instituição Polícia Militar de Minas Gerais, assim como para aprovação pelo Comitê de Ética da corporação



Nossa profissão, sua vida.

ACADEMIA DE POLÍCIA MILITAR

INSTRUÇÃO DE EDUCAÇÃO DE POLÍCIA MILITAR Nº 14/2016

Estabelece os procedimentos para autorização e desenvolvimento de pesquisas científicas no âmbito da PMMG.

O CORONEL PM COMANDANTE DA ACADEMIA DE POLÍCIA MILITAR DE MINAS GERAIS,

no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Art. 246 das Diretrizes da Educação de Polícia Militar, aprovadas pela Resolução n. 4210, de 23Abr12, c/c o art. 4º, incisos I e XVIII, do Regulamento da Academia de Polícia Militar, publicado na Separata do BGPM Nº 24, de 31Mar15, considerando a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), exara a seguinte instrução.

CAPÍTULO I

Da finalidade

Art. 1º. Esta instrução tem por finalidade regulamentar e disciplinar os procedimentos para autorização e desenvolvimento de pesquisas científicas realizadas no âmbito da Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG).

§ 1º – Estão sujeitas às regras desta instrução as pesquisas de livre iniciativa e as propostas pela PMMG, conduzidas por quaisquer pesquisadores interessados, desde que vinculados a uma Instituição de Ensino Superior (IES) ou Instituição de Pesquisa.

§ 2º – Não se aplicam as regras desta instrução às pesquisas realizadas em decorrência dos cursos do sistema de EPM.

Art. 2º. A pesquisa científica na Polícia Militar corresponde ao processo sistemático de construção do saber, de modo a apresentar, corroborar ou refutar conhecimentos científicos em matéria de Segurança Pública, agregando valores às atividades desenvolvidas nos níveis estratégico, tático e operacional da PMMG.

CAPÍTULO II

Do requerimento de autorização

Art.3º - Os interessados na realização de pesquisas científicas no âmbito da PMMG devem preencher o Formulário de Requerimento para Autorização de Pesquisa na PMMG (ANEXO A) e protocolá-lo no Centro de Pesquisa e Pós Graduação (CPP), junto com os seguintes documentos:

- a. cópia legível da identidade e CPF do pesquisador responsável, bem como da identidade e CPF dos demais membros da equipe;
- b. CNPJ da instituição de pesquisa;
- c. documento de apresentação do pesquisador responsável fornecido pelo reitor da universidade ou presidente da instituição ou, ainda, pelo chefe do departamento ou diretor da instituição onde o pesquisador trabalha ou é credenciado;
- d. duas vias do projeto de pesquisa, sendo uma via digitalizada em formato PDF e uma impressa.

Parágrafo único - Aos policiais militares e funcionários civis da PMMG são dispensados o contido nas alíneas “b” e “c” deste artigo.

Art. 4º - O projeto de pesquisa terá a seguinte estrutura:

- a. introdução, objetivos do trabalho e justificativa, incluindo sua importância para a Polícia Militar de Minas Gerais;
- b. metodologia a ser empregada;
- c. cronograma completo das atividades de campo, incluindo datas e locais específicos da pesquisa de campo e período de execução;
- d. referências.

Art. 5º - Ao receber o requerimento de pesquisa que envolva seres humanos, o CPP deverá submeter toda a documentação à análise do Comitê de Ética em Pesquisa da PMMG que emitirá parecer no prazo de até 05 (cinco) dias úteis contados da data do recebimento.

Parágrafo único – Projetos de pesquisa que já tenham sido aprovados por Comitê de Ética em Pesquisa de outra instituição, não serão submetidos ao da PMMG.

Art. 6º Aprovada pelo comitê de ética ou tratando-se de pesquisa que não envolva seres humanos, a documentação será submetida à análise de comissão, especialmente designada pela APM, que no prazo de até 10 (dez) dias úteis, contados do recebimento, emitirá parecer ao comandante da APM.

Art. 7º A análise da proposta dar-se-á segundo os seguintes critérios:

- a. Existência de toda documentação exigida;
- b. Proposta de pesquisa clara, com cronograma coerente e participação da PMMG bem definida;
- c. Importância da pesquisa para PMMG;
- d. Conveniência e possibilidade do atendimento pela PMMG.

Art. 8º O comando da APM, ao receber o parecer da comissão, manifestará quanto à viabilidade da pesquisa, encaminhando a proposta via ofício ao Chefe do EMPM, em até 05 (cinco) dias úteis.

Art. 9º O candidato receberá a resposta quanto à autorização da pesquisa em até 30 (trinta) dias úteis, contados da entrega de toda documentação exigida, ressalvadas as hipóteses de caso fortuito ou força maior.

CAPÍTULO III

Da autorização

Art. 10 – O Termo de Autorização é o documento por meio do qual o Chefe do Estado-Maior autoriza a realização de pesquisa científica no âmbito da PMMG. Constitui-se requisito para que os pesquisadores tenham acesso às unidades, dados e informações relativas à pesquisa autorizada.

Art. 11 O Termo de Autorização conterá:

- a. o nome do pesquisador responsável e sua equipe, bem como seus contatos;
- b. os dados da instituição de pesquisa à qual está ligado/credenciado;
- c. o prazo de validade da autorização;
- d. os objetivos da pesquisa;
- e. a abrangência de acesso a unidades, dados e informações.

§ 1º O prazo de validade do Termo de Autorização para pesquisa científica fica condicionado às peculiaridades da pesquisa, a exclusivo critério da PMMG.

§ 2º Não será autorizada a realização de pesquisa que coloque em risco a ordem pública ou que possa

comprometer a saúde, a segurança dos pesquisadores e pesquisados, bem como dos servidores da PMMG.

§ 3º A autorização para realização de pesquisa científica, no âmbito da PMMG, será publicada no Boletim Geral da Polícia Militar (BGPM).

Art. 12 A autorização para realização de pesquisa científica fica condicionada ao compromisso do(s) pesquisador(es) em:

- I. elaboração de artigo científico e sua submissão para análise do Conselho Editorial da revista O Alferes.
- II. Entrega de uma cópia do trabalho final (relatório, monografia, dissertação ou tese) impressa em capa dura, assim como uma cópia em meio digital em formato PDF para compor o acervo da biblioteca da APM.
- III. Entrega de uma cópia de qualquer material didático ou audiovisual produzido, com base na pesquisa, total ou parcialmente.
- IV. realização de apresentação de resultados para o público interno a ser definido em função dos interesses institucionais.
- V. Menção, no trabalho de pesquisa, da contribuição da PMMG.

Art. 13 - A renovação do prazo da autorização deverá ser solicitada pelo pesquisador ao CPP, 30 (trinta) dias antes do término do prazo de vigência do Termo de Autorização.

§ 1º - O pesquisador responsável deverá apresentar justificativa por escrito para o pedido de renovação.

§ 2º - O prazo de renovação está condicionado aos mesmos critérios utilizados na análise da autorização.

Art. 14 – Qualquer alteração no projeto ao longo do seu desenvolvimento deverá ser comunicada à PMMG, por meio do CPP, para que sejam avaliadas as mudanças solicitadas e, a critério da chefia do EMPM, sob assessoramento da APM, atualizado o Termo de Autorização.

CAPÍTULO IV

Da atividade de pesquisa

Art. 15 O CPP encaminhará ao comando da(s) unidade(s) pesquisada(s) o Termo de Autorização do Chefe do EMPM, orientando quanto à necessidade de designação de oficial preceptor do(s) pesquisador(es).

Art. 16 De posse do Termo de Autorização, o oficial preceptor deverá entrar em contato com o

pesquisador para orientá-lo quanto à necessidade de apresentação de calendário com as respectivas atividades.

Art. 17 A aprovação do calendário e das atividades a serem realizadas serão responsabilidade dos comandantes de cada uma das unidades envolvidas.

Art. 18 Conforme compromisso assumido, o pesquisador deverá portar o Termo de Autorização, estando apto a apresentá-lo sempre que solicitado, sob pena de não ser atendido em suas demandas.

Art. 19 – O pesquisador e sua equipe deverão estar, sempre que possível, acompanhados do oficial designado na unidade pesquisada ou, no seu impedimento, por outro militar, desde que tenha conhecimento do Termo de Autorização e saiba como prestar o melhor atendimento.

§ 1º - O oficial designado ou militar responsável pelo acompanhamento deverá informar imediatamente ao comando da unidade e ao CPP sobre eventuais condutas da equipe de pesquisa que violem as disposições do Termo de Autorização, devendo o comando da unidade adotar as providências necessárias para sanar o problema.

Art. 20 Os dados coletados não poderão ser utilizados para fim distinto daquele para o qual a autorização foi concedida.

Art. 21 A autorização de pesquisa científica não acarretará à PMMG obrigação de conferir, à equipe de pesquisa, apoio logístico para sua realização bem como não a sujeitará ao pagamento de despesas advindas da pesquisa.

CAPÍTULO V

Dos relatórios e prazos

Art. 22 – O pesquisador responsável deverá apresentar mensalmente à PMMG, por meio do CPP, relatórios parciais sobre o desenvolvimento da pesquisa que tenha duração acima de 60 (sessenta) dias.

§ 1º O pesquisador deverá apresentar relatório final de pesquisa no prazo máximo de 30 (trinta) dias após o encerramento do prazo estabelecido no Termo de Autorização.

CAPÍTULO VI

Pesquisas de iniciativa da corporação

Art. 23 As pesquisas de iniciativa da corporação são aquelas que têm como objeto assuntos de relevância para melhoria do desempenho organizacional.

§ 1º - Estas pesquisas podem originar-se por determinação do Comando-Geral ou mediante propostas oriundas de qualquer setor operacional ou administrativo da corporação.

Art. 24 – Os representantes dos setores operacional ou administrativo da corporação deverão preencher o Formulário para Proposição de Pesquisa de Interesse da PMMG (ANEXO B) e protocolá-lo no CPP.

Art. 25 – Para realização de pesquisa científica a corporação poderá encomendá-la a grupo de pesquisa da corporação, a equipe técnica ou a pesquisadores externos à corporação.

Art. 26 – O(s) encarregado(s) da pesquisa de iniciativa da corporação deverá(ão) cumprir o estabelecido no art. 22.

CAPÍTULO VI

Das disposições finais

Art. 27 – A pesquisa científica não poderá ter início antes da expedição do Termo de Autorização, exceção feita às pesquisas de iniciativa da corporação, que serão iniciadas mediante a publicação no BGPM.

Art. 28– O(s) pesquisador(es) deverá(ão) comunicar ao CPP a data da apresentação de sua pesquisa e cumprir os requisitos da declaração de compromisso, contida no Anexo “A”.

Art. 29 – O descumprimento de quaisquer termos desta instrução acarretará na revogação da autorização para a pesquisa na PMMG.

Art. 30 – Para autorização e desenvolvimento de pesquisas científicas, deve ser obedecido o previsto na Resolução 4.320, de 16 de julho de 2014, que regula o direito de acesso à informação no âmbito da PMMG.

Art. 31 – Os casos omissos serão decididos pelo Chefe do Estado-Maior da PMMG.

Belo Horizonte, 20 de dezembro de 2016. Eduardo César Reis,
Cel PM Comandante da APM

**ANEXO “A” (FORMULÁRIO DE REQUERIMENTO
PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NA PMMG) À
INSTRUÇÃO Nº 14/2016.**

1. DADOS PESSOAIS			
Nome do titular da pesquisa:			
Instituição:			
Área de atuação:			
Endereço profissional			
Rua/nº:		Fone:	
E-mail:			
Endereço residencial			
Rua/nº:		Fone:	
2. DADOS DO COORDENADOR/ORIENTADOR			
Nome do coordenador/orientador da pesquisa:			
Instituição:			
Área de atuação:			
Endereço profissional			
Rua/nº		Fone:	
Endereço residencial			
Rua/nº			Fone:
E-mail:			
3. DADOS SOBRE A PESQUISA			
Título do projeto:			
Finalidade do projeto:			
<input type="checkbox"/> Monografia de Graduação			
<input type="checkbox"/> Mestrado			
<input type="checkbox"/> Doutorado			
<input type="checkbox"/> Outra(s).			

Em caso de outra(s) finalidade descrever: (expandir no máximo 3 linhas)			
Resumo do projeto: (expandir no máximo 10 linhas)			
Objetivos da pesquisa: (geral e específicos) (expandir no máximo 10 linhas)			
Metodologia: (expandir no máximo 10 linhas)			
Duração provável do projeto: Início:		Término:	
4. RELAÇÃO DA EQUIPE DO PROJETO QUE TERÁ ACESSO À UNIDADE PESQUISADA			
Nome: Endereço profissional: Nome: Endereço profissional: Nome: Endereço profissional:			

5. DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO

Declaro comprometer-me a cumprir o previsto na Instrução de Educação da Polícia Militar nº /2016 e demais normas e regulamentos da PMMG, relacionados à realização da pesquisa.

Autorizo a PMMG a usar as informações geradas por este trabalho em qualquer divulgação técnica, bem como para atividades voltadas para educação profissional.

Comprometo-me a executar exclusivamente o previsto no projeto de pesquisa aprovado e a comunicar, para prévia autorização, devidamente justificada, qualquer alteração no mesmo.

Comprometo-me a solicitar renovação de autorização de pesquisa até 30 (trinta) dias antes do término do prazo estipulado na autorização original.

Comprometo-me, durante o trabalho de campo, a estar sempre de posse da autorização de pesquisa e exibi-la aos servidores da PMMG sempre que solicitado.

Comprometo-me a entregar de uma cópia do trabalho final (relatório, monografia, dissertação ou tese) impressa em capa dura, assim como uma cópia em meio digital em formato PDF para compor o acervo da biblioteca da APM.

Local e data: _

Assinatura do titular da pesquisa: Local e data: __

Assinatura do coordenador/orientador da pesquisa: ___

2. Eduardo César Reis, Cel PM Comandante da APM

