

# Escola e polícia: produção de saberes para o controle e socialização de crianças e de adolescentes

Teoria e Cultura | Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF | ISSN: 2318-101x | v. 20, n. 2, 2025 | p.223-242  
DOI: 10.34019/2318-101X.2025.v20.49039

*School and police: production of knowledge for the control and socialization of children and adolescents*

*La escuela y la policía: producción de saberes para el control y la socialización de niños, niñas y adolescentes*

**Ricardo Bedendo<sup>1</sup>**

## Resumo

O artigo apresenta um recorte atualizado da tese de doutorado do autor defendida em 2022 com o tema polícia e escola. O referencial teórico destaca a transição, em especial a partir dos anos de 1990, do tratamento dos problemas da esfera pedagógica para, então, o eixo da segurança pública. A análise discursiva de policiais militares de Minas Gerais amplia a interpretação das relações na dinâmica de judicialização dos conflitos no ambiente escolar. São nove entrevistas com militares que atuam ou atuaram no Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD) da PMMG. As análises pautam-se, ainda, em um diário de campo da observação de doze aulas online do Programa, no período pandêmico, em três escolas públicas estaduais de Juiz de Fora, no segundo semestre de 2021, pelo Segundo Batalhão da PM e de três *lives*, no Instagram oficial do Programa. As aulas foram ministradas para alunos do sétimo ano do ensino fundamental. Há, ainda, a observação de vídeos da corporação com conteúdos da mesma iniciativa. O estudo convida à reflexão de que a “violência escolar” pela ótica dos policiais militares “nomeados” como “pedagogos”, “conselheiros” ou “consultores” na parceria polícia-escola é dinâmica, cíclica e não há remédio instantâneo e dissociado de diagnósticos que levem em conta as expressões das violências sociais como um todo.

**Palavras-chave:** Violência escolar, polícia, escola, segurança pública, educação

---

<sup>1</sup> Graduado em Jornalismo pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Mestre e doutor em Ciências Sociais (UFJF). É professor do departamento de Técnicas Profissionais e Conteúdos Estratégicos da Faculdade de Comunicação da UFJF e docente do Mestrado Profissional em Sociologia (ProfSocio) da mesma instituição. É também pesquisador do Núcleo de Estudos em Políticas de Drogas, Violência e Direitos Humanos (Nevdh), do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais e do ProfSocio da UFJF. Nesta área, atua com pesquisas em políticas de segurança pública e Violência Escolar. Email: ricardo.bedendo@ufjf.br

## Abstract

*The article presents an updated excerpt from the author's doctoral thesis defended in 2022 on the theme of police and school. The theoretical framework highlights the transition, especially from the 1990s onward, from addressing problems in the pedagogical sphere to focusing on the axis of public security. The discursive analysis of military police officers in Minas Gerais broadens the interpretation of relations in the dynamics of judicializing conflicts in the school environment. There are nine interviews with military personnel who are currently or were previously involved in the Military Police's Educational Program for Drug Resistance (PROERD) in Minas Gerais. The analysis also draws on a field diary from the observation of twelve online classes of the Program during the pandemic, in three state public schools in Juiz de Fora, in the second semester of 2021, conducted by the Second Battalion of the Military Police, as well as from three live sessions on the Program's official Instagram. The classes were taught to seventh-grade elementary school students. There is also the observation of videos from the corporation containing content from the same initiative. The study invites reflection on the idea that 'school violence,' from the perspective of military police officers 'appointed' as 'educators,' 'advisors,' or 'consultants' in the police-school partnership, is dynamic, cyclical, and there is no instant remedy detached from diagnoses that take into account the expressions of social violence as a whole.*

**Keywords:** *school violence, police, school, public safety, education*

## Resumen

*El artículo presenta un recorte actualizado de la tesis doctoral del autor, defendida en 2022, cuyo tema es la relación entre policía y escuela. El marco teórico destaca la transición, especialmente a partir de la década de 1990, del tratamiento de los problemas en el ámbito pedagógico hacia el eje de la seguridad pública. El análisis discursivo de policías militares de Minas Gerais amplía la interpretación de las relaciones en la dinámica de judicialización de los conflictos en el entorno escolar. Se realizaron nueve entrevistas con militares que actúan o actuaron en el Programa Educativo de Resistencia a las Drogas (PROERD) de la Policía Militar de Minas Gerais. Los análisis se basan también en un diario de campo de la observación de doce clases en línea del Programa, durante el periodo pandémico, en tres escuelas públicas estatales de Juiz de Fora, en el segundo semestre de 2021, a cargo del Segundo Batallón de la PM, así como de tres transmisiones en vivo en la cuenta oficial del Programa en Instagram. Las clases fueron impartidas a alumnos del séptimo año de la enseñanza fundamental. Además, se observaron videos de la corporación con contenidos de la misma iniciativa. El estudio invita a reflexionar sobre cómo la “violencia escolar”, desde la óptica de los policías militares designados como “pedagogos”, “consejeros” o “consultores” en la alianza policía-escuela, es dinámica, cíclica y no admite remedios instantáneos ni desconectados de diagnósticos que consideren las expresiones de las violencias sociales en su conjunto.*

**Palabras clave:** *Violencia escolar, policía, escuela, seguridad pública, educación*

## Introdução

Ocorrências recentes de violências em escolas brasileiras reacenderam o debate sobre o tema e motivaram a reunião de instituições e de profissionais interessados em contextualizar socialmente esses acontecimentos e propor ações a médio e longo prazos. Publicado no início de 2025, o 1º Boletim Técnico “Escola que Protege: Dados sobre Violências nas Escolas” destaca, por exemplo, quatro indicadores que auxiliam na mensuração do cenário e das políticas públicas necessárias: ataques de violência extrema; violências no entorno das escolas; violências intraescolares e estruturas institucionais de prevenção e respostas.

Produzido pelas equipes técnicas do Ministério da Educação, do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, com cooperação da Unesco no Brasil, o documento traz dados coletados em 2024 e sinaliza que pretende “apoiar gestores educacionais e autoridades locais na tomada de decisão e na formulação de políticas públicas voltadas ao enfrentamento das violências nas escolas” (Ministério da Educação, 2025a, p.7). Logo no começo, o Boletim ressalta que “em resposta aos ataques de violência extrema contra escolas ocorridos nos últimos anos, o Estado brasileiro criou o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas - Snave, em agosto de 2023” (Ministério da Educação, 2025a, p.9).

Uma das pesquisas que ancora o Boletim é o Relatório de Política Educacional “Ataques de Violência Extrema em Escolas no Brasil”, coordenado pela professora Telma Vinha (2023). Este destaca números importantes: entre 2001 e outubro de 2023, foram “36 ataques cometidos por 39 estudantes e ex-estudantes em 376 escolas, com 40 vítimas fatais e 102 feridos” (Vinha et al., 2023, p.14). Essas atitudes são classificadas como “ataques intencionais ocorridos no espaço escolar” e são caracterizadas “como crimes de ódio e/ou movidos por vingança” (Vinha et al., 2023, p.12).

Outra fonte recente de dados, também base do Boletim Técnico, é o relatório elaborado pelo Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas, estabelecido pela Portaria 1.089 de 12 de junho de 2023, do Governo Federal. Com a coordenação do professor Daniel Cara, o documento é denominado “Ataques às Escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental”. O relatório enfatiza que “os ataques às escolas, normalmente – em que pese especificidades –, são *copycat* crimes (crimes por imitação). *Copycat* crimes são delitos que se baseiam ou são inspirados em um crime anterior” (Ministério da Educação, 2023, p.9). Assim como o trabalho de Vinha et al. (2023), o estudo reafirma que “os agressores, em 100% dos casos do sexo masculino, foram motivados por discursos de ódio e/ou comunidades online de violência extrema” (Ministério da Educação, 2023, p.9).

Ainda em 2025, foi lançado o 2º Boletim Técnico “Escola que Protege: Dados sobre bullying e cyberbullying”. Para além dos preocupantes dados estatísticos sobre estes fenômenos que se somam às questões inerentes ao tema, o Boletim ressalta que o enfrentamento às práticas nas escolas impõe “desafios estruturais aos sistemas de proteção e prevenção, que vão desde a escuta qualificada de estudantes e a promoção de uma convivência escolar democrática até a efetiva responsabilização de agressores e o acolhimento das vítimas” (Ministério da Educação, 2025b, p.18).

Em meio às pesquisas científicas que pautam as políticas públicas, há também uma ampla politização do tema com *slogans* que evidenciam discursos e práticas em busca de soluções que propõem a aproximação cada vez maior entre segurança pública e escola. Fatos, como o da morte de uma adolescente de 14 anos, atingida por tesouradas desferidas por uma colega da mesma idade, em um colégio particular, em Uberaba, no Triângulo Mineiro, em

maio de 2025, e do assassinato da professora de 71 anos na escola pública de São Paulo, em março de 2023, alimentam o desejo social por atitudes rápidas do poder público.

Neste caso, nos referimos à instituição que, em especial pelo senso comum, mais traduz o significado da expressão segurança: a polícia. Neste artigo mostramos como, ao longo dos anos, a interseção entre polícia e escola ganha contornos mais fortes, principalmente pautada pela narrativa de que o corpo escolar não está preparado para lidar com as demandas advindas das violências e que esses agentes públicos da segurança seriam os mais bem preparados para atuarem, seja na socialização de crianças e adolescentes com foco na prevenção, ou na repressão quando necessário com a judicialização das ocorrências.

O recorte que apresentamos da tese de doutorado destaca a pesquisa exploratória fundamentada na análise discursiva de policiais da Quarta Região da Polícia Militar de Minas Gerais, de Juiz de Fora, responsáveis pela condução do Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD) em escolas públicas, com crianças e adolescentes dos ensinos fundamental e médio. Realizado em boa parte no período da Pandemia de Covid-19, o estudo sublinha a interrogação “por que a polícia na escola?” e traz visões institucionais de militares responsáveis por ministrar conteúdos considerados “vacina” (Autor, 2022) contra as violências.

Nossas experiências de campo no acompanhamento das aulas do PROERD se deram em sua maioria online, em função do momento de isolamento social. Entendemos que a compreensão dos ângulos e das dinâmicas das ações policiais 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 investigações destacam muito mais o aparelho Estatal do que a singularidade de um agente público em “cabo de guerra” com os instrumentos de controle também exercidos sobre ele.

A amostra reuniu nove militares que atuaram ou ainda trabalham no 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 preestabelecidos com o auxílio da literatura da área.

Realizamos, ainda, um diário de campo produzido pela participação e observação de 12 aulas do “PROERD online” 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. Outra atividade relevante foi a análise das aulas gravadas do “PROERD em Casa”, para estudantes da 5ª e 7ª séries do ensino fundamental, no começo da pandemia.

A intenção nas próximas linhas é a de contextualizar como a literatura da área discute essa relação entre polícia e escola, a começar por questões conceituais sobre violência escolar. Com esta base, utilizamos metodologicamente os discursos dos agentes públicos que referendam ou problematizam ainda mais a teoria. Ressaltamos que os entrevistados têm suas identidades preservadas e são identificados por nomes gregos.

## **Violência escolar: redes conceituais 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. 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, 2008, 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” (Foucault, 1987, p.218).

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 expressivo, principalmente diante dos problemas estruturais que elevam as desigualdades e reduzem as capacidades de lidar com as barreiras apenas por vias pedagógicas. “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).

A problematização conceitual deve, ainda, 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).

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 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. 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 olhar expandido sobre o fenômeno dessas violências torna-se mais inquietante quando inserimos crenças e 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 pela educação.

O policial Apolo admite que a violência escolar “é meio difícil de definir, porque, infelizmente, é uma coisa que vem do seio familiar; 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” (Apolo, 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” (Atlas, 2021).

Na mesma sintonia, o policial Perseu 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 (Perseu, 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. Acho que violência no ambiente escolar é uma realidade”**. (Argos, 2021, grifo nosso).

A tonalidade da definição, passa, assim, pela questão da “falta de valores” como sublinha a policial Athena: “lidando diretamente com as crianças, percebo que muitos dos valores que 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” (Athena, 2020). A violência escolar como “um fenômeno social” é novamente caracterizada nas palavras do agente Orion que reconhece a existência de “violência em todas as áreas, como existe a violência na escola, porque ali estão atores de bairros, filhos, professores, educadores, pessoas que trabalham naquela situação que chamamos de comunidade escolar” (Orion, 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” (Adônis, 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. Tem que observar aquele organismo vivo, o que ele te fala? (Zeus, 2021, grifo nosso)

O “desequilíbrio” de fatores diversos tem, dessa maneira, papel relevante na avaliação da violência nos “territórios” escolares. Para a policial Phoebe,

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. 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**. (Phoebe, 2021, grifo nosso)

O lugar de fala dos policiais é 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.”

A “crise de sentidos” sublinhada por Charlot (2019) amplifica o debate. Esta, segundo ele, é aparente e tem consequências na educação e na produção das violências. Ponto de partida determinante é 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 reconhecermos 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).

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

## Da pedagogia à segurança pública: a judicialização da educação

No cenário conceitual, é importante situar a passagem histórica que demarca no cenário brasileiro a transição do tratamento dos problemas antes considerados 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 uma abertura para o maior acesso de crianças e adolescentes ao sistema



público de ensino, obrigando as escolas a repensarem suas diretrizes educacionais. Nessa mesma época, pesquisas começaram a enquadrar 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 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. Entre os anos de 1980 e 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). Nessa conjuntura, cada vez mais a presença da polícia nas escolas demarca como o assunto passa realmente a ser mediado pela segurança.

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 'policial visto como solução’”.

A ideia de que a polícia é necessária para o bom funcionamento da escola é, assim, carregada de ambiguidades. Na opinião de Abramovay (2005, p.309), muitas vezes essa percepção é maior entre os adultos e “pode estar relacionada à mudança dos nexos entre escola e comunidade, em que a escola deixou de ser vista como um território protegido, passando a ser alvo de diversos tipos de ataques. Na tentativa de evitá-los e controlá-los, a escola recorre à segurança e à polícia.”

No 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.”

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.” Consequentemente, 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.”

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 atuação como “grande pedagogo.”

Nessa dinâmica, Oliveira (2008, p.149) evidencia 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, 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 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.”

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.” A incapacidade da instituição escolar de 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, mas não armas de fogo. Tive um aluno [...] que convivia em um ambiente no qual os pais praticavam atos sexuais em casa na sua frente. Então, 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 (Adônis, 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 superficial, pelo menos tem como se defender; os professores não, são civis e estão inseridos, largados naquele ambiente (Perseu, 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” (Apolo, 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” (Orion, 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, meios, modos 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, não sei, mas **o professor era entendido como uma autoridade** (Argos, 2021, grifo nosso).

O Policial sublinha, então a diferença com dois exemplos práticos vivenciados:

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 (Argos, 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 (Argos, 2021, grifo nosso).

O mesmo policial reforça, assim, a necessidade de iniciativas transversais para que esses problemas sejam, ao menos, minimizados:

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 (Argos, 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 [...]” (Atlas, 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” (Athena, 2020, grifo nosso).

Essa reflexão nos permitiria pensar 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. (Atlas, 2021, grifo nosso)

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).

Experiências internacionais também demarcam a complexidade dessas relações e nos mostram como o mundo discute o tema, presente em diversificadas agendas dos territórios sobre os quais convergem polícia e escola.

## 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, Caput 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” (Caput; McLellan, 2017, p.49, tradução nossa). No início dos anos 2000, conforme lembram Caput e McLellan, o D.A.R.E.<sup>2</sup> 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)*.

Caput 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

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.)*.

fundamental” (Caput; 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” (Caput; Mclellan, 2017, p.56, tradução nossa).

Uma visão complementar vem do artigo escrito por pessoas ligadas diretamente ao Keepin Real. 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”.<sup>3</sup> 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 e estudos randomizados de grupo anteriores demonstraram que reduz o uso de substâncias em até 14 meses após o término da intervenção” (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, então, que através 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 de 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

3 Texto com tradução nossa, de apresentação do professor Michael Hecht, Disponível em: [Michael Hecht | Real Prevention](#). Acesso em 10/10/2025.

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 exibe a produção brasileira com a música “Céu Aberto”, de Marcelo Falcão e Hungria, com cenas da periferia, com conflitos armados entre traficantes e famílias acuada. A proposta foi a de introduzir o assunto “riscos” e “consequências”.

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. Eles encontraram resultados positivos em quatro das nove variáveis de conteúdo analisadas: “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. No 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.

A experiência americana do 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 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” (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 [...]” (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”.

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, e espera-se que este número continue a crescer como resultado do plano de segurança escolar.” 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” (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” (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. 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. “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.

## Considerações Finais

O assunto “violência escolar” pela ótica dos policiais militares “nomeados” como “pedagogos” ou “conselheiros” ou “consultores” na parceria polícia-escola nos sugere pensar que 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 de Programas como o 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. Na nossa pesquisa, 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.

## Referências

ABRAMOVAY, Miriam. A escola e as juventudes: desafios em comum. In: Abramovay, Miriam; Silva, Ana Paula da; Silva, Carolina Albuquerque (orgs) (2021). *Ansiedade/Depressão, Drogas, Violências e Bullying no Contexto Escolar*. 1. ed. São Luís, MA: Flacso, (Coleção trilhos da educação).

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 (2020/2021). Os jovens brasileiros em tempos de covid-19. *Revista Princípios*, N. 160.

ABRAMOVAY, Miriam. Violências e convivência escolar. In: Abramovay, Miriam; Silva, Ana Paula da; Figueiredo, Eleonora (orgs) (2018a). *Guia para estudantes: reflexões e práticas sobre violência e convivência escolar: faça você mesmo!*. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, BID, 93p.

ABRAMOVAY, Miriam; Silva, Ana Paula da. Violências e bullying nas escolas. In: Abramovay, Miriam; Silva, Ana Paula da; Silva, Carolina Albuquerque (orgs) (2021). *Ansiedade/Depressão, Drogas, Violências e Bullying no Contexto Escolar*. 1. ed. São Luís, MA: Flacso, (Coleção trilhos da educação).

ABRAMOVAY, Miriam; Pain, Jacques (2018). *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.

ABRAMOVAY, Miriam (coord); Castro, Mary Garcia; Silva, Ana Paula da; Cerqueira, Luciano (2016). *Diagnóstico Participativo das Violências nas Escolas: falam os jovens*. Rio de Janeiro: FLACSO-Brasil, OEI, MEC.

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

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

BUTLER, Judith (2021). *A Força da Não Violência: um vínculo ético-político*. São Paulo: Boitempo.

CAPUT, Theodore L; Mclellan, Thomas (2017). “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.

CHARLOT, Bernard (2019). A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. *Educar em Revista*, Curitiba, V35, n.73, p.161-180.

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

DAY, L. Edward; Miller-Day, Michelle; Hecht, Michael L.; Fehmie, Desiree (2017). “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.

DEBARBIEUX, Eric (2002). “Violência nas escolas”: divergências sobre palavras e um desafio político. In: Debarbieux, Eric; Blaya, Catherine (orgs). *Violência nas Escolas e Políticas Públicas*. Brasília: UNESCO.

EVANS, Emily; Tseloni, Andromachi (2018). “Evaluation of the UK D.A.R.E. Primary Programme.” *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 26(3):1-12.

FOUCAULT, Michel (2008). *Segurança, Território, População*. SP: Martins Fontes.

FOUCAULT, Michel (2005). *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)* – São Paulo: Martins Fontes.

FOUCAULT, Michel (2007). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

FOUCAULT, Michel (1987). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.

MARSIGLIA, Flavio F.; Medina-Mora, Maria Helena; Gonzalvez, Anaïd; Alderson, Grace; Harthun, Mary; Ayers, Stephanie; Gutiérrez, Berta Nuño; Corona, Maria Dolores; Melendez, Miguel Angel Mendoza; Kulis, Stephen (2019). “Binational Cultural Adaptation of the keepin’ it REAL Substance Use Prevention Program for Adolescents in Mexico”. *Prevention Science*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2025a). *1º Boletim Técnico Escola que Protege: Dados sobre Violências nas Escolas*. Governo Federal. Disponível em: [BOLETIMdadosobreviolenciasnasescolas.pdf](#), acesso em 09/05/2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2025b). *1º Boletim Técnico Escola que Protege: Dados sobre Bullying e Cyberbullying*. Governo Federal. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-que-protege/segundo-boletim-tecnico-escola-que-protege.pdf>; acesso em 06/06/2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2023). *Ataques às Escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental*. Relator: Daniel Cara (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo); Brasília, Distrito Federal.

OLIVEIRA, Windson Jeferson Mendes de (2008). *A policialização da violência em meio escolar*. Tese apresentada ao PPG Faculdade de Educação – UFMG - Belo Horizonte.

PAIN, Jacques (2010). 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.

SPOSITO, Marília Pontes (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, p. 87-103.

THERIOT, Matthew T; Cuellar, Matthew J (2016). “School resource officers and students’ rights”. *Contemporary Justice Review*, p.1-17.

VINHA, Telma et. al (2023). *Ataques de violência extrema em escolas no Brasil* [livro eletrônico]: causas e caminhos / – 1. ed. – São Paulo: D3e.

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