

# **VIOLÊNCIA ESCOLAR E INTERVENÇÃO POLICIAL: UM ESTUDO COMPARATIVO DE PRÁTICAS E DE MODELOS DE ATUAÇÃO NA BUSCA PELA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS**

Ricardo Bedendo<sup>1</sup>

## **Resumo**

O objetivo deste artigo é apontar experiências que debatem a temática da violência escolar, com a intervenção de ações policiais nas instituições de ensino, em algumas regiões do mundo, incluindo o Brasil. junto à teoria, apresentamos os primeiros resultados da pesquisa empírica com os depoimentos de cinco policiais militares que atuam em iniciativas de patrulhamento escolar e programas educacionais em Juiz de Fora/MG. As entrevistas ajudam a mostrar a importância da análise das práticas discursivas destes agentes para compreendermos os seus papéis no contexto. Os primeiros resultados mostram como os policiais já se enxergam como “pedagogos” e mediadores dos processos educacionais no interior das escolas, que cada vez mais tratam os registros de violência escolar como casos de segurança pública.

Palavras-chave: violência escolar, segurança pública, polícia, escola

## **School violence and police intervention: a comparative study of practices and performance models in the search for problem solving**

### **Abstract**

The purpose of this article is to point out experiences that debate the theme of violence school, with the intervention of police actions in educational institutions, in some regions of the world, including Brazil. along with the theory, we present the first results of the empirical research with the testimonies of five military police officers who work in school patrolling initiatives and educational programs in Juiz de Fora / MG. The interviews help to show the importance of analyzing the discursive practices of these agents in order to understand their roles in the context. The first results show how police officers already see themselves as “pedagogues” and mediators of educational processes within schools, which increasingly treat school violence records as cases of public security.

Keywords: school violence, public security, police, school,

---

<sup>1</sup> Doutorando do Programa de pós-graduação em Ciências Sociais da UFJF. E-mail: ricardo.bedendo@ufjf.edu.br

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

Nesse sentido, contextualizamos aqui também os discursos iniciais de cinco policiais militares da Quarta Região da Polícia Militar de Minas Gerais, que trabalham com alguma iniciativa de policiamento escolar. Ressalta-se que a realização da pesquisa foi autorizada pela Academia de Polícia Militar, em Belo Horizonte, após análise da proposta pelo Comitê de Ética da corporação. Os depoimentos foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas em duas oportunidades. Quatro policiais foram entrevistados, presencialmente, no dia 27 de janeiro de 2020, na sala da Assessoria de Comunicação do Segundo Batalhão da Polícia Militar, em Juiz de Fora/MG. O outro, no dia 26 de abril de 2020, por meio de uma chamada de vídeo, por Whatsapp, durante o protocolo de isolamento social estabelecido como prevenção à COVID-19. Esses são os primeiros resultados da fase introdutória do estudo empírico realizado no Programa de Pós- Graduação em Ciências Sociais daUFJF, que pretende analisar as práticas discursivas desses agentes públicos diante da temática das violências nos espaços escolares. Para tanto, a pesquisa ancora-se na metodologia foucaultiana que interpreta as práticas discursivas e não discursivas como produtoras de efeitos, de verdades, de saberes, de realidades, de campos de relações e de sujeitamentos.

Primeiro, nos ancoramos no método arqueológico das análises das discursividades locais e dos espaços nos quais elas se desenvolvem. A ênfase nesse caso é no “complexo feixe de relações”, como argumenta Foucault (2007, p.51-52) ao explicar que as conexões em questão “caracterizam não a língua que o discurso utiliza, não as circunstâncias em que ele se desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática.” Isso significa entender que os discursos são tratados para além da formação de conjuntos de signos. A proposta é compreendê-los como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”

(FOUCAULT, 2007, p.55) e que destacam um agrupamento de regras próprias.

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

As ideias de biopolítica (FOUCAULT, 2008a) e de necropolítica (MBEMBE, 2018) ajudam a fortalecer a percepção de como esses dispositivos se adequam estrategicamente a determinadas situações e de como o poder, especialmente no contexto do liberalismo econômico, é produzido a partir do controle, do governo sobre populações e da criação de regimes de verdades que sustentam as iniciativas de gestão. No caso da necropolítica, Mbembe (2018, p.72) argumenta que “a noção de biopoder é insuficiente para dar conta das formas contemporâneas de submissão da vida ao poder da morte.” De toda forma, em meio à “cultura política do perigo” que traz como lema liberal o “viver perigosamente” situa-se a “formidável extensão dos procedimentos de controle, de pressão, de coerção que vão constituir como que a contrapartida e o contrapeso das liberdades individuais” (FOUCAULT, 2008a, p.91).

Esses e outros conceitos vão de encontro a muitas das problematizações relatadas atualmente por pesquisadores de várias regiões do planeta que refletem sobre as experiências voltadas a lidar com a questão da violência escolar atravessada cada vez mais pela ótica da segurança pública (OLIVEIRA, 2008; ABRAMOVAY, 2005; CARDOSO et al., 2013; DEARBIEUX, 2001), pela judicialização dos conflitos (CHRISPINO; CHRISPINO, 2008; BROWN, 2006) e mesmo por políticas de tolerância zero (MERKWAE, 2015; SKIBA; PETERSON, 2000; JUNOVEN, 2001; BRADY, BALMER, PHENIX,

2007; SCHLOSSER, 2014) que acabam por agravar, ainda mais, os cenários com a penalização da juventude (BLAYA, 2003) e com a criminalização de jovens (THERIOT, 2009; PETROSINO; GUCKENBURG; FRONIUS, 2012; MALLETT, 2016; ABRAMOVAY, 2005) que são levados, por vezes, precocemente aos registros dos sistemas de justiça criminal.

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

### **Violência na escola: o que enunciam os seus conceitos**

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

Por outro lado, as discussões teóricas evidenciam o aspecto genealógico que trata o poder de maneira fluída, circular e relacional. As interligações estabelecidas entre as tentativas de explicar o fenômeno sugerem claramente que “o poder não se funda em si mesmo e não se dá a partir de si mesmo [...] os mecanismos de poder são parte intrínseca de todas essas relações, são circularmente o efeito e a causa delas [,,,]”(FOUCAULT,2008b, p.4). Dessa maneira, é inerente ao assunto a noção de que “na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção”

(FOUCAULT,1987, p.218). Essas “produções” movidas em boa parte pelas condutas discursivas e também não discursivas dos atores e de instituições sociais refletem uma busca não de uma “verdade final”, mas de uma relação crítica com capacidade de “questionar a inteligibilidade de verdade/s que viemos a dar como certas [...] é possível chegar a um relacionamento diferente com aquelas verdades que podem permitir aos pesquisadores pensar e ver o contrário, ser capaz de imaginar coisas diferentes do que são [...] ( GRAHAM, 2010, p.666, tradução nossa).

A metodologia de Foucault vai, então, nos ajudar a compreender melhor, como ressalta Pain (2010, p.19), que “as violências nas escolas são também regulações inconscientes e institucionalizadas das relações sociais”. Nesse sentido, Charlot (2002, p.436) sinaliza como as práticas discursivas são relevantes na contextualização dos dilemas enfrentados ainda na definição conceitual. “É a violência enquanto vontade de destruir, de aviltar, de atormentar, que causa problema – e que causa mais problema ainda em uma instituição que, como a escola, inscreve-se na ordem da linguagem e da troca simbólica e não na da força física.”

Claro que o entendimento deve ser para além da língua utilizada no discurso e dos agrupamentos de signos. A intenção maior é a de “descobrir o domínio de existência e de funcionamento de uma prática discursiva” (FOUCAULT,2007, p.185) em meio aos vínculos estabelecidos no convívio do contexto escolar. A categorização do que podemos efetivamente chamar de violência escolar é taticamente essencial para a pesquisa. Para Charlot (2002, p.434), devemos começar pela investigação da tríade “violência na escola”, “violência à escola” e “violência da escola”. A primeira é produzida no ambiente interno, “sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar”(CHARLOT,2002, p.434). A segunda refere-se aos atos direcionados às características e às práticas do estabelecimento de ensino. E, por último, a violência institucional simbólica, referente aos procedimentos pelos quais a escola e seus agentes tratam os alunos. Nesse cenário, outra distinção fundamental envolve as definições de violência, transgressão e incivilidade. Conforme explica Charlot (2002, p.437), a violência relaciona-se com o que “ataca a lei com uso da força ou ameaça usá-la: lesões, extorsão, tráfico de drogas na escola, insultos graves.” Já a transgressão “é o comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento (mas não ilegal do ponto de vista da lei): 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 quotidiano – e com frequência repetido – ao direito de cada um [...] ver respeitada sua pessoa.”

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

Com um argumento complementar, 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 tendo em vista que defende que “existe manifestamente uma certa continuidade sócio-urbana entre o bairro e o colégio.” Portanto, é preciso levar em consideração que “a sociabilidade dos adolescentes no colégio aparece, assim, como o prolongamento da sociabilidade no bairro, os alunos são de fato sensíveis a certas especificidades do espaço” (ZANTEN, 2000, p.28).

Quando inserimos no debate a dimensão política da educação nos aproximamos ainda mais de Foucault, inicialmente pelo fato de lembrarmos dos discursos enquanto práticas que obedecem regras e que nos levam a caminhos nos quais “desapareçam e reapareçam as contradições” (FOUCAULT, 2007, p.171). Assim, o discurso é “um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas ‘aplicações práticas’), a questão do poder; um bem que é, por natureza, objeto de uma luta, e de uma luta política” (FOUCAULT, 2007, p.137). Ao, então, abordar esse eixo da discussão, Charlot (2006, p.14) questiona como os discursos já instalados, já prontos cercam o plano da

educação. “Qualquer que seja a questão, já há uma resposta, prática ou política, já existem discursos teóricos, poderes intelectuais constituídos, painelinhas teóricas nas quais a defesa de conceitos mais ou menos se confunde com a conquista de postos e depoderes.”

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 reflexão crítica para se evitar as duas posições extremas, seja de dramatização excessiva, ligada à denúncia, seja a de denegar a realidade dando aos fatos importância mínima. “Entre essas duas posições, é preciso que nos interessemos simultaneamente pelos fenômenos em questão e pela 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 escolanodia-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).

No entendimento de que a problemática da violência não pode ser examinada como acontecimentos exteriores à escola, Trindade (2003) defende as instituições de ensino como espaços de afirmação da cidadania e ressalta como elas precisam também se interpelar ao mesmo tempo em que questionam o mundo lá fora. 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).

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.

No Brasil, pesquisadores também trabalham com a convicção de que “a violência na escola é um objeto de estudo em permanente construção” (FRAGA, 2016a, p.9) e precisa, assim, ser bem contextualizada. Fraga (2016b, p.11) acredita que “há um componente cultural que deve ser levado em consideração na definição do termo”, pois o que pode ser considerado violência em um determinado local não necessariamente será visto da mesma forma em outro. Para ele, é primordial a distinção entre incivildades e crimes/violência. “Brigas entre alunos, desobediências, insubordinação sempre ocorreram. Mas, esses dados mostram que os conflitos, hoje, são mais problematizados, ganhando contornos e consequências mais dramáticas” (FRAGA, 2016b,p.17).

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

as costas' ao professor, enquanto esse faz alguma crítica" (PEREIRA; WILLIAMS, 2010, p.53).

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

### **Da pedagogia à segurança pública**

Em meio à discussão das inúmeras dificuldades e desafios que envolvem a construção conceitual, é importante situar a passagem histórica que demarca no cenário brasileiro uma espécie de transição do tratamento dos problemas antes considerados somente da esfera pedagógica para, então, o eixo da segurança pública. Oliveira (2008) e Sposito (2001) explicam que a mudança do regime ditatorial para o sistema democrático no início dos anos de 1980 significou, por exemplo, uma abertura para o maior acesso de crianças e adolescentes ao sistema público de ensino, obrigando as escolas a repensarem as suas diretrizes educacionais. Nessa mesma época, pesquisas começaram a enquadrar alguns eventos relacionados a violência nas instituições de ensino em categorias criminais. Dessa forma, "cada vez mais reforçavam-se as idéias de que a escola abandonava seu jargão psicopedagógico para classificar e interferir na conduta de seus alunos. Para falar do fenômeno da violência em meio escolar, docentes, diretores e a alunos servem-se cada vez mais de um vocabulário cunhado pela polícia" (OLIVEIRA, 2008, p.16-17).

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

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

Portanto, nos últimos anos, a figura do policial passa a ser marcante no contexto da vida escolar, o que tem, ao mesmo tempo, provocado questionamentos que, em âmbito geral, podem partir da seguinte interrogação: por que a polícia na escola? Oliveira (2008, p.22) enfatiza que as parcerias dos sistemas educacionais com instituições de segurança pública tem levado

as escolas a reagirem “por meio de iniciativas que buscam muito mais dar respostas que satisfaçam aos temores da sociedade do que encontrar caminhos que ajudem a pensar o problema em outra direção não centrada em uma visão puramente policial do problema.” Abramovay (2005, p.308) assinala como o pensamento que relaciona os setores de segurança pública à garantia de uma melhor convivência entre os cidadãos, com respeito aos direitos, “tem repercussões diretas na percepção quanto à necessidade da presença da polícia nas escolas. Nesse sentido, existem alunos e adultos que defendem essa presença, configurando o discurso do ‘policial visto como solução’”.

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

Ao contextualizar os dados de um relatório de 2006 da Fundação João Pinheiro com informações de depoimentos de estudantes e de professores de escolas públicas, Oliveira (2008, p.41) enfoca que “para as autoridades da educação a presença da polícia pode estar relacionada ao senso comum de que ela oferece mais segurança para a escola, enquanto que para o aluno está diretamente relacionada a ele e desperta sentimentos de intimidação, insegurança e medo, além do desejo de confronto.” A relação entre os atores é configurada, ao que nos parece, com pontos de tensão. Abramovay (2005, p.317) menciona o “conflito latente” entre policiais e a juventude que tende a associar a

figura do policial a um “agente de violência”, dotado de um poder que pode ser usado de maneira abusiva ou arbitrária. Incorporar polícia e violência seria algo comum ao cotidiano de muitos jovens. Por outro lado, também não seria raro entre os agentes de segurança um julgamento negativo da juventude, levando-se em conta as suas próprias experiências de vida. “Assim, os policiais entendem que, em contraponto aos jovens ‘do tempo deles’, a juventude de hoje ‘perdeu o valor próprio, vive em função da desordem’, ‘não quer saber de nada’, além de não ter limites, responsabilidade e noções de respeito em relação ao outro”(ABRAMOVAY, 2005, p.319).

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

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

só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também exercê-lo [...] o poder transita pelos indivíduos [...]" (FOUCAULT, 2005, p.35).

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

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

Em um estudo no qual compara o clima institucional entre escolas com e sem a presença dos chamados School Resource Officers (SRO), nos Estados Unidos, Theriot (2009) desperta a preocupação com o aumento no número desses policiais nos colégios americanos, fundamentalmente a partir dos anos de 1990, apesar de as estatísticas apontarem um declínio nas ocorrências de violência escolar.<sup>2</sup> No entanto, os casos de mortes provocadas por atiradores dentro de algumas escolas avivam o medo público do crime nas instituições de ensino. Dessa forma, Theriot também sublinha que problemas antes resolvidos por diretores ou professores passam a ser preferencialmente elucidados pelos SROs. Essa política, afirma Theriot (2009, p.280), fez expandir paralelamente medidas de segurança pautadas na filosofia de tolerância zero, o que pode contribuir para elevar a quantidade de prisões advindas das escolas, bem como a consequente criminalização do comportamento estudantil.

Com essa argumentação, Theriot (2009, p.282, tradução nossa) adverte que enquanto os policiais que atuam nas ruas utilizam-se de observação das causas e de mandados para encontrar um suspeito, os oficiais escolares baseiam-se apenas na "razoável suspeição." Assim, o autor trabalha com a hipótese de que os colégios com SROs registram mais prisões, principalmente por conduta desordeira e roubo, do que os que não possuem a presença de um programa policial. Normalmente, atenta Theriot (2009, p.285, tradução nossa), "a decisão de interpretar o comportamento disruptivo como criminal é tomada com base na análise do oficial." Ao final, a pesquisa desconstruiu a possibilidade de criminalização e não descartou a chance de impactos

---

<sup>2</sup> Weiler e Cray (2011), Brown (2006), Coon e Travis (2012) e Theriot e Cuellar (2016) também retratam essa questão.

positivos das iniciativas. Por outro lado, “o número de prisões por mal comportamento nas escolas com SROs é problemático. Atores têm que pensar sobre as consequências da associação com estratégias disciplinares punitivas e prisões criminais” (THERIOT, 2009, p.286, tradução nossa).

Segundo Theriot e Cuellar (2016, p.4, tradução nossa) “a partir de 2010, estima-se que quase metade de todas as escolas públicas nos Estados Unidos tinham um SRO implantado (James & McCallion, 2013), e espera-se que este número continue a crescer como resultado 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). Boa parte dos argumentos favoráveis à atuação desses agentes nos colégios pode ser atribuída ao pouco preparo e habilidade dos administradores escolares para lidar corretamente e “abordar muitos dos problemas que ameaçam perturbar o ambiente seguro de aprendizagem (Dunn 2002, 50)” (WEILER; CRAY, 2011, p.161, tradução nossa).

As dificuldades provocadas pelas políticas de tolerância zero nas escolas são objeto de análise de Junoven (2001). Essa pesquisadora preocupa-se em sinalizar como a presença de oficiais uniformizados “pode criar um sentido de desconfiança entre os estudantes e assim efeito adverso” (JUNOVEM, 2001, p.3, tradução nossa). Mecanismos de vigilância física, como detectores de metais, podem aumentar o medo dos alunos e contribuir para rotulá-los em certas circunstâncias. “Medos e ansiedades dos estudantes podem não necessariamente ser reduzidos se a meta primária é aumentar a segurança física por meio do aumento da vigilância” (JUNOVEM, 2001, p.5, tradução nossa).

De forma análoga, Skiba e Peterson (2000) problematizam que a típica resposta nas escolas que adotam a política de tolerância zero é a punição e a exclusão dos estudantes. Os autores expõem, ainda, a relação entre as suspensões e o abandono escolar o que, para eles, “pode acelerar o curso da delinquência [...]” (SKIBA; PETERSON, 2000, p.339, tradução nossa). Naturalmente, argumentam, em um ambiente de tolerância zero há menos interesse em comunicação. Sendo assim, Skiba e Peterson (2000, p.342, tradução nossa) defendem que “a construção do comportamento prosocial positivo, ao contrário do que simplesmente punir comportamentos impróprios, requer amplo espectro de opções que se movem para além do foco na

punição e na exclusão." Em um estudo feito em Nova Iorque, Brady, Balmer e Phenix (2007) mostram que as taxas de suspensão e de frequência de alunos nas escolas pioraram, aproximadamente um ano e meio após a implementação de um projeto com a participação da polícia.

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

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

A crítica de Merkwae (2015) está direcionada à incerteza da eficácia dos SROs na segurança escolar. A complexidade da função começa pelo "modelo tríade" adotado por esses profissionais que assumem tarefas de "cumpridores da lei, conselheiros e educadores da lei" (MERKWAE, 2015, p.161, tradução nossa). Frente a essa prerrogativa, "quando os oficiais de polícia são empenhados para acessos específicos aos estudantes e lhes é dada autoridade disciplinar pelos administradores escolares, não é sempre claro quando os papéis disciplinares dos diretores param e

quando começam os poderes 'da polícia'"(MERKWAE,2015, p.164, tradução nossa). Esse fator é lembrado também por Eisenbraun (2007). Ele acentua que a dependência excessiva em critérios de aplicação da lei pode afetar a relação de respeito dos jovens com os agentes escolares, pois "os estudantes podem ver os professores como dotados de uma autoridade menor e podem estar mais propensos a agir na ausência da polícia (Hyman & Perone, 1998)" (EISENBRAUN, 2007, p.465, tradução nossa).

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

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

seja no encontro com a polícia ou com a Justiça, os discursos cotidianos de verdades trazem consigo “efeitos de verdade e de poder que lhes são específicos: uma espécie de 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, dependendo da ocorrência, evitar o senso comum e evitar “mostrar como o indivíduo já se parecia com seu crime antes de o ter cometido”(FOUCAULT, 2001, p.24).

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

Dessa maneira, sob a possibilidade da “tática geral das sujeições” (FOUCAULT, 1987, p.281), torna-se ainda mais importante a visão dos jovens como “vítimas de uma composição social estigmatizada e excludente” (DUBET, 2004, p.552). Para Dubet (2004, p.552), “como não ‘compreender’ (o que não quer dizer justificar) a violência de certos alunos, considerados por todos simples delinquentes, embora sejam também vítimas, ainda que a maioria das propagandas políticas e sindicais os apresente como inimigos, uma vez que sua presença tornou-se perigosa nas salas de aula?” 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 [...]”.

Outros relatos de iniciativas que contam com a presença da polícia na escola, dessa vez no Brasil e na Europa, acrescentam mais algumas perspectivas e desafios a serem superados. Mais uma vez, se mostra fundamental a ideia de que “as palavras não representam objectos, constroem-nos [...] e que, por isso, “é preciso perceber, também o sentido dos sentidos das coisas”

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

A primeira metade dos anos de 1990 na França despertou preocupação com o crescimento da violência escolar nos subúrbios, assim como em outras cidades do país. Kimel (2004, p.44, tradução nossa) descreve a constância de “insultos, ameaças, agressão a professores e funcionários administrativos por alunos, pais e amigos, brigas entre os jovens, arremesso de pedras, bombas de gás lacrimogêneo, até coquetéis molotov, vandalismo contra a instituição (equipamento de sala de aula) ou contra professores (carros), roubo, [...] drogas e ainda, assassinato”. Com esse posicionamento, o pesquisador destaca que os registros de violência passam a alimentar uma mídia à procura por notícias com potencial de audiência. Ao expor os depoimentos de pessoas de diferentes ambientes escolares e de autoridades francesas, ele lembra que, em março de 1993, o Ministério da Educação havia estabelecido um plano com 12 medidas contra a violência escolar que, com poucas exceções, não surtiram efeito. “Entre essas estava a implementação de meios legais que permitissem aos dirigentes da escola combater intrusos de fora, um destacamento de 1.000 recrutas para posições de guarda, cooperação com a polícia e com os tribunais” (KIMMEL, 2000, p.47, tradução nossa).

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

Para Debarbieux (2001, p.179), “o uso excessivo da noção de incivilidade corre o risco de acarretar uma sobrequalificação das desordens escolares e de esvaziá-las de sentido, na mesma

medida em que se reforça um culturalismo xenófobo." Essa visão se justifica pelo entendimento de que a incivilidade deve ser contextualizada como "conflito de civilidades" que refletem "troca e oposição de valores, de sentimentos de pertinências diversas [...]". Essa assertiva situa a preocupação muito comum e intensa em países europeus, como a França, do risco de "desvios xenófobos e racistas" nas instituições de ensino, como reflexo do conjunto de valores da sociedade. Nesse cenário, é emblemático pensar que a aparente "'paz social' não significa necessariamente justiça escolar, e um estabelecimento calmo pode ser apenas um instrumento de controle social e de reprodução das desigualdades" (DEBARBIEUX, 2001, p.185).

O tema do controle e da exclusão, esses motivados por atitudes sejam elas institucionais ou interpessoais, tem espaço crítico na discussão se pensarmos que essa noção "nos fornece o estatuto do indivíduo excluído no campo das representações sociais (FOUCAULT, 2015, p.4). Em meio à definição social do comportamento desviante ou transgressor, a exclusão aparece como "tática punitiva", como "efeito representativo geral de várias estratégias e táticas de poder [...]"(FOUCAULT, 2015, p.5-7). As experiências evidenciam como as práticas discursivas e não discursivas nas relações entre policiais e atores escolares na Europa, da mesma forma que nos Estados Unidos e no Brasil, podem demarcar espaços de conflitos que precisam ser melhor analisados e compreendidos. Escolhas que circunstancialmente classificam o "delinquente", o "inimigo social"(FOUCAULT, 2015, p.164) têm acarretado "uma crescente penalização da juventude, que passou a ser vista como perigosa pela população em geral"(BLAYA, 2003, p.37). É nesse sentido que Ortega, em um estudo na Espanha, opta por um modelo de pesquisa ecológico e intercultural que reúne as dimensões macrossocial, relacional e psicológica, capaz de explicar, ainda, a "vulnerabilidade do indivíduo frente ao mundo, frente ao grupo, frente ao outro e também frente a si mesmo."

Nessa guia de reflexão, Malleti e Benjamin (1999) mostram os papéis de psicólogos, denominados "conselheiros escolares", em escolas da França. Em linhas gerais, ressaltam como as características culturais da escola levam os franceses a enfatizar o adulto, e não a criança, como vítima da violência escolar. "As atitudes e capacidades analíticas dos adultos (em particular, professores) em relação ao comportamento violento dos estudantes é considerado central para o tratamento da violência escolar" (MALLETI; BENJAMIN, 1999, p.280, tradução nossa). Os dois

sugerem que sociedade e escola são produtoras da violência escolar e que não estamos diante de um problema identificado e tratado a partir do comportamento de estudantes violentos. “Estes últimos estão apenas reagindo a uma ‘violência simbólica’ (Bourdieu & Passeron, 1970) a que estão sujeitos, e que os coloca em um caminho educacional que levará à marginalização social ou mesmo à exclusão” (MALLETI; BENJAMIN, 1999, p.283, tradução nossa). Com um olhar complementar, Osley e Starkey (2005) reiteram que a inserção dos estudantes nas tomadas de decisões pode ser significativa para a prevenção da violência escolar na França e na Inglaterra. Para os autores, “as expectativas dos professores podem ser moldadas não apenas pelos estereótipos raciais generalizados que existem na sociedade em geral (MIRZA, 1998), mas também pelo comportamento que os professores podem não compreender completamente, como a violência reativa ou as incivildades” (OSLEY;STARKEY,2005, p.197, tradução nossa).

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

No Brasil, Adam e Salles (2013) identificaram num estudo sobre o clima organizacional de duas escolas no interior do estado de São Paulo questões conflituosas que estão diretamente relacionadas às naturezas estrutural, interativa, interpessoal e comunicacional. Entre os problemas verificados está a suposição de que “os alunos

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

### **Práticas discursivas do policiamento escolar**

Alguns trechos dos depoimentos dos cinco policiais militares entrevistados mostram como descortinar as práticas discursivas desses agentes é fundamental para compreendermos mais amplamente as dimensões das questões debatidas teoricamente. Como método optamos também por preservar os nomes dos militares e, assim, usaremos denominações fictícias. O roteiro de entrevista foi pensado e elaborado a partir da literatura e, portanto, buscou contemplar os aspectos mais mencionados e tidos como relevantes. Ressalta-se, ainda, que todos os entrevistados situam-se em patentes dos chamados “praças” na instituição militar. Em outra etapa vamos conversar com “oficiais” que atuam no planejamento das políticas de ação.

A primeira interrogação vai de encontro ao problema chave dessa pesquisa: por que a polícia na escola? Com o discurso institucional próprio da corporação, os entrevistados ressaltaram expressões, como “parceria”, “referência”, “convivência harmoniosa”, “desfazer o paradigma punitivo”, “segurança subjetiva” e “prevenção” para justificarem o policiamento escolar. Há 12 anos na Polícia Militar e há sete meses atuando no projeto de Patrulha Escolar, o cabo Linus situa o trabalho como interligado à filosofia de polícia comunitária: “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.” Para o cabo Aquiles, com 14 anos de serviços prestados, sendo três deles no Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD), é também “uma forma de a polícia melhorar a imagem dela junto à comunidade escolar e ao público escolar”. 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.

Na percepção dos policiais sobre a formação conceitual da violência escolar, notamos que os agentes já se enxergam como “educadores”, “agentes de transformação social” diante de um problema que reconhecem ser maior, para além dos muros das escolas, ou seja, um “fenômeno social” agravado pelo enfraquecimento de princípios e de valores da sociedade e das instituições responsáveis de alguma forma pela educação. Dois dos entrevistados admitem também as dificuldades na definição do conceito. Considerado um dos mais experientes, o sargento Perseus, há 22 anos na PM, há 10 atua em diversas iniciativas. Somente na área central de Juiz de Fora/MG, ele trabalha com 37 colégios. Para o sargento, “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.” Já o cabo Zeus, com 14 anos de serviços prestados à polícia, em processo de estágio para atuação no PROERD identifica que

esse conceito é meio que uma pegadinha (risos)...é fato de que existe violência dentro do contexto escolar; hoje em dia eu percebo como pai, como policial e também como sociólogo 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.

Para a policial feminina, sargento Atena, há 11 anos na instituição e nos últimos dois no PROERD, a questão da “falta de valores” é preponderante. “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.” O cabo Linus caracteriza a violência escolar como “um fenômeno social que acontece; existe 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.” O cabo Aquiles acrescenta que essa mensuração pode ser relacionada, especialmente, com toda atitude que “viola os direitos do aluno no ambiente escolar”, não se limitando apenas à violência física.

O problema do *bullying*, associado ao *ciberbullying*, citado pelo cabo Zeus, aparece nos demais depoimentos na pergunta que procura saber quais são os principais motivadores das violências nos espaços educacionais. Junto com o tráfico de drogas e a violência sexual, o (ciber)*bullying* ganha destaque nas práticas discursivas que acabam por revelar, então, aspectos voltados às relações de poder e de hierarquia na escala de convivência entre os jovens e seus pares. O cabo Linus classifica o *bullying* como um fenômeno “atuante” que “faz com que as crianças briguem”. Ele alerta, no entanto, “que a briga hoje é um pouco diferente”. Uma criança de uma “comunidade às vezes menos favorecida” que vivencia “a violência o tempo todo” vai acabar levando essa agressividade “para dentro da escola”. Para o policial, “às vezes, uma brincadeira de um coleguinha ou outro não é tolerada como há 10, 20, 30 anos atrás e acontecem essas brigas com utilização de faca, de arma de fogo.” Nesse sentido, Linus reitera que estamos frente a um “problema de Segurança Pública”, pois o estudante leva “o problema lá dele, lá do bairro dele para dentro da escola, aí problematiza e piora essa situação.” O cabo Aquiles desperta a preocupação da violência entre aluno e professor e vice e versa e revela ter presenciado, inclusive, práticas de discriminação racial por aquele que, na relação, detém a posição de maior autoridade. Como violência “mais típica” aponta ações, como “aluno jogar uma carteira contra o professor” ou “passar as mãos nas partes íntimas da professora”, “ameaçar a professora.”

A declaração de Linus corrobora com a definição de que esses problemas escolares, de fato, assumiram caráter de segurança pública. Ao ser perguntado sobre o porquê dessa transição da esfera pedagógica para a de segurança, o cabo Zeus reforça outra vertente bastante debatida na teoria. A de que o corpo docente atualmente não consegue mais sozinho dar conta dos problemas que envolvem as relações entre a comunidade escolar. Na opinião de Zeus, “os professores hoje são

heróis que, de uma maneira muito precária, têm que lidar com a situação da violência.” O policial destaca, assim, as dificuldades enfrentadas em “ambientes hostis, de grande violência” e qualifica os profissionais da educação como “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.”

O cabo Aquiles é enfático na afirmação de que a violência evoluiu e que a família já não tem muito mais controle sobre crianças e adolescentes. Com a mudança de conduta dos jovens, muitas vezes influenciados pela abertura maior de informações proporcionadas atualmente pela mídia, os professores “não têm tanta autoridade como antigamente sobre o aluno.” Aquiles revela que vê muitos alunos se rebelarem contra os docentes. Ele conta que trabalha em escolas de comunidades carentes, “onde familiares normalmente já estão envolvidos com essa questão da criminalidade, de conflitos. Então, quando a diretora chama o pai e a mãe para relatar sobre uma determinada conduta do aluno e eles, com afã de defender o filho, agridem, ameaçam a professora, aí tem que chamar a polícia.”

Outra questão estratégica para a pesquisa é a que provoca o agente público a dizer qual é o seu papel nesse cenário. Todos se reconhecem inicialmente como atores de prevenção. O cabo Zeus acredita no “papel muito direcionado a levar a experiência do policial” no sentido de complementar o trabalho docente, sendo até mesmo “mais convincente do que somente a professora estar falando”. Já o sargento Perseus ressalta que o objetivo é ser amigo 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.” Para a sargento Atena, o papel é de mediação: “eu procuro saber o histórico do aluno, chamo o aluno para conversar e vejo, realmente, será que o aluno está passando por algum problema em casa? Como que é a casa desse aluno?” Na perspectiva do cabo Linus, a palavra da Lei é um fator que demarca a atuação policial: “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 eu vou falar muito aqui, sobre a palavraprevenção.”

Já o cabo Aquiles sublinha que alguns setores da polícia não concordam com esse tipo de atuação, por entenderem que não é atribuição da corporação realizar esse serviço. Mesmo diante dos conflitos internos, ele fortalece o discurso do “policial

pedagogo” que atua “na fase na qual a criança está formando a sua identidade”. Aquiles acredita no potencial de “mudar a realidade de uma família inteira”, situando-a em “um contexto de uma sociedade mais organizada.” Assim, vê o seu papel como alguém que pode contribuir para ensinar a disciplina, as regras e as consequências das violações destas. “Quando há uma situação que foge ao controle, pedimos apoio a outros policiais, pois não atuamos de maneira repressiva”, destaca o policial ao defender que cada segmento na polícia tem o seu papel e que estes não devem se misturar, principalmente no interior das salas de aula.

Os critérios para qualificar uma atitude como violenta ou apenas de mau comportamento no contexto escolar são também preocupações presentes na literatura da área. Como vimos, a maneira como é empregada a autoridade, em uma relação vertical de poder, tem interferência direta na formação do clima escolar e da vida do próprio estudante. O sargento Perseus 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”. Sendo assim, complementa o policial, “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.” O cabo Aquiles também apoia-se na assertiva de uma “difícil” tarefa. Para exemplificar, ele traz novamente à pauta o *bullying* como atitude que “tende mais para uma incivildade”, embora possa levar a uma “conduta criminal.” Ele explica que, dependendo do nível da violência ou da situação, faz uso do seu “conhecimento jurídico” para agir.

O cabo Zeus ancora-se na “questão da legalidade” para definir o que seria um comportamento que caracteriza um “ilícito penal”. Para ele, o “policial educador”, pautado pela Lei, saberá fazer bem a distinção. Já o cabo Linus aponta a necessidade de se conhecer o que Foucault (2015) chamou de “estatuto do indivíduo”. Segundo o policial, “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?” A sargento Atena assinala que a condição social do aluno pode interferir no comportamento e que o policial,

juntamente com uma rede de esforços do corpo escolar, deve ter o interesse de conhecer a fundo a vida do jovem dentro e fora da instituição educacional. “A criança tá ali tendo um desvio até de moralidade talvez; ela não sabe o que é certo e o que é errado, ela 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.” De acordo com a sargento, é fundamental, então, “ver o que está acontecendo; agora, a partir do momento que pode ser uma indisciplina que culminou em uma violência.”

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 o cabo Aquiles. Para este agente, “depende”. Eke sugere que vai “variar muito da formação moral e acadêmica” do policial e que, portanto, não são todos que estão aptos a trabalharem no ambiente escolar”. Outro ponto importante mencionado por Aquiles é a proposta de militarização das escolas que, na opinião dele, “não vai funcionar”, porque os alunos, nos contextos nos quais vivem as suas diferentes realidades, terão dificuldades para aceitar, entender, interpretar e respeitar regras impostas desta forma. Então, ele pontua, mais uma vez, a relevância do aspecto pedagógico do policial e que o fator confiança entre os atores sociais é fundamental. Sendo assim, Aquiles lembra que “a sociedade já tem uma visão muito ruim do policial” e que “isso se legitima, através das ações da polícia [...] então, vai depender da forma como eu vou interagir com as pessoas [...] é tentar mostrar ao aluno que você pode ser amigo, fazê-lo entender que está errado sem ser repressivo.”

Para o cabo Linus, trata-se de uma questão cultural e que é variável de acordo com cada país. Ele enfatiza que há um esforço da polícia para mudar a visão social de corporação repressora e reconhece que, nessa dinâmica de relações, existem ainda resistências por parte de pessoas do corpo escolar. “Existe a resistência de alguns diretores ou, às vezes, alguns professores e isso vai variar da experiência de vida deles com a instituição, porque às vezes é um professor, diretor, com mestrado, doutorado e tem uma visão tranquila com relação à instituição ou não.” O sargento Perseus fala em “visões”, “teses” que dependem do lugar. Ele argumenta que a proximidade e a reciprocidade que estabeleceu com a comunidade escolar ao longo dos anos o posiciona hoje como “amigo da escola” e que é até mesmo é

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.” Verificamos como as afirmações chamam a atenção para as possíveis conexões com o debate teórico apontado neste artigo. “Jogos de relações”, “espaços de exterioridades”, “formas de coexistência”, “correlações” e “esquemas de dependência” em campos de presença como pensou Foucault (2007) podem ser observados nos discursos desses atores. Da mesma forma, as expressões evidenciam os dilemas conceituais e sociais que qualificam a violência escolar como um processo de construção social.

### **Considerações Finais**

Algumas das evidências teóricas e práticas sobre violência escolar e a intervenção policial mostram que ainda há muito a fazer em termos de pesquisa na área. A observação e a análise crítica das relações e das práticas discursivas e não discursivas entre os atores sociais envolvidos são uma necessidade cada vez mais urgente para que possamos avançar na implementação de políticas públicas com potencial de melhorar a qualidade estrutural, institucional e relacional. O reconhecimento de que estamos lidando com relações com dinâmicas de poder, força e interesses, mediadas por mecanismos e dispositivos de segurança e de controle, de construções de “verdades” que procuram estabelecer normas de condutas ou comportamentos é da mesma forma fundamental. Neste artigo a revisão de literatura e os depoimentos dos policiais entrevistados reforçam o tom dos desafios de compreensão e de possíveis interpretações para a pergunta “por que a polícia na escola?”. As primeiras impressões obtidas com a pesquisa empírica e as interligações estabelecidas com a teoria nos convidam a seguir em frente com o trabalho de campo que pode nos levar a conhecer outras práticas discursivas e produções de “verdades”. Nossa intenção, agora, é a de registrar os discursos na observação presencial das interações entre os policiais e os demais atores da comunidade escolar.

### **Referências Bibliográficas**

- ABRAMOVAY, Miriam (coord). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília : UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 404 p, 2005.
- ABRAMOVAY, Miriam (coord). **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO – Brasil, OEI, MEC, 2012.

## Violência escolar e intervenção policial

- 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.
- BARNA, Iuliana; BARNA, Octavian. "The effectiveness of school-based violence prevention programs for reducing aggressive behaviour". *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 137, 88 –9 2 , 2014.
- BARROSO, João. **Ordem disciplinar e organização pedagógica**. In: CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel (orgs). **Violência e violências da e na escola**. Edições Afrontamento, coleção Caleidoscópio/1, 2003.
- BLAYA, Catherine. **Elementos de reflexão a partir do comparativismo europeu**. In: DEBARBIEUX, Éric et al. **Desafios e Alternativas: violência nas escolas**. Anais do Seminário Internacional de Violência nas Escolas, Brasília: UNESCO, 2003.
- BRADY, Kevin P.; BALMER, Sharon; PHENIX, Deinya. "School–Police Partnership Effectiveness in Urban Schools An Analysis of New York City's Impact Schools Initiative". *Education and Urban Society*, Vol.39, N. 4, 455–478, 2007.
- BROWN, Ben. "Understanding and assessing school police officers: A conceptual and methodological comment". *Journal of Criminal Justice* 34, 591–604, 2006.
- CARDOSO, João Casqueira; GOMES, Candido Alberto; SANTANA, Edna Ugolini. "Escola e polícia em três países: vinho novo em odres velhos ou a crise das instituições". *Ensaio: aval. Pol. publ. Educ.*, Rio de Janeiro, v21, n.81, p–685–710, 2013.
- CHARLOT, Bernard. "A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão." *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n8, p.432–443, 2002.
- CHARLOT, Bernard. "A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber". *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.31, 2006.
- CHRISPINO, Alvaro; CHRISPINO, Raquel S.P. "A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores". *Ensaio: aval. Pol. publ. Educ.*, Rio de Janeiro, v16, n.58, p–9– 30, 2008.
- COON, Julie Kiernan; TRAVIS, Lawrence F. "The role of police in public schools: a comparison of principal and police reports of activities in schools". *Police Practice and Research* Vol.13, No. 1, 15– 30, 2012.
- CRAWFORD, Charles; BURNS, Ronald. "Preventing school violence: assessing armed guardians, school policy, and context". *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management* N.38 N.4, pp. 631–647, 2015.
- DEBARBIEUX, Éric. "A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967– 1997)". *Educação e Pesquisa*, v.27, n.1, p.163–193, 2001.
- DEBARBIEUX, Eric. ""**Violência nas escolas**"" : divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (orgs). **Violência nas Escolas e Políticas Públicas**. Brasília : UNESCO, 2002.
- DUBET, François. "O que é uma escola justa?". *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.123, p.539–555, 2004.
- DUBET, François. "A escola e a exclusão". *Cadernos de Pesquisa*, n.119, 2003.

## Violência escolar e intervenção policial

EISENBRAUN, Kristin D. "Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention". *Aggression and Violent Behavior*, 12, 459–469, 2007.

FISHER, Rosa Maria Bueno. "Foucault e a análise do discurso em educação." *Cadernos de Pesquisa*, n.114, p. 197–223, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A Sociedade Punitiva**: curso no Collège de France (1972–1973): tradução Ivone C. Benedetti – São Paulo: Martins Fontes, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975–1976): tradução Maria Ermantina Galvão – São Paulo: Martins Fontes, Quarta Edição, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**: Curso dado no Collège de France (1978–1979): tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. Trad. Eduardo Brandão. SP: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**: Curso dado no Collège de France (1974–1975): tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia dos 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 Ramalheite. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRAGA, Paulo Cesar Pontes (org). **A escola, as drogas e a violência**: experiência e representação. 1 Ed – Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016a.

FRAGA, Paulo Cesar Pontes (org). **Violência na Escola**: são possíveis ações de prevenção? Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016b.

GRAHAM, Linda J. "The Product of Text and 'Other' Statements: Discourse analysis and the critical use of Foucault". *Educational Philosophy and Theory*, 43:6, 663–674, 2010.

JUNOVEN, Jaana. "School Violence: prevalence, fears, and prevention." *RAND Issue Papers*, 2001.

KIMMEL, Alain. "Violence in School: A Tenacious Abscess." *European Education*, vol. 32, no. 1, pp. 44–47, 2000.

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

MALLETT, Christopher A. "The School-to-Prison Pipeline: A Critical Review of the Punitive Paradigm Shift". *Child Adolesc Soc Work J*, 33:15–24, 2016.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MERKWAE, Amanda. "Schooling the Police: Race, Disability, and the Conduct of School Resource Officers." *Michigan Journal of Race and Law*, 147, 2015.]

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

## Violência escolar e intervenção policial

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

ORTEGA, Rosario. **Programas educacionais de prevenção da violência escolar na Espanha: o modelo Sevilha Antiviolença Escolar (SAVE)**. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (orgs). **Violência nas Escolas e Políticas Públicas**. Brasília : UNESCO, 2002.

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

PEREIRA, Ana Carina Stelko-; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. "Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente". *Temas em Psicologia*, Vol.18, no1, 45–55, 2010.

PETROSINO, Anthony; GUCKENBURG, Sarah; FRONIUS, Trevor. "'Policing Schools' Strategies: a review of evaluation evidence." *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, v.8, n.17, 2012.

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.

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*, Vol9, Issue 1, 2014.

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

SKIBA, Russell J; PETERSON, Reece L. "School discipline at a crossroads: from zero tolerance to early response". *Exceptional Children*, V.66, N.3, 335–347, 2000.

SPOSITO, Marília Pontes. "Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil".

*Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, p. 87–103, 2001.

THERIOT, Matthew T. "School resource officers and the criminalization of student behavior". *Journal of Criminal Justice*, 37, p. 280–287, 2009.

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

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.

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.

Violência escolar e intervenção policial

ZANTEN, Agnès van. "Cultura da rua ou cultura da escola?" *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.26, n.1, p.23-52, 2000.