

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Windson Jeferson Mendes de Oliveira

**A POLICIALIZAÇÃO DA
VIOLÊNCIA EM MEIO
ESCOLAR**

**Belo Horizonte
2008**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Windson Jeferson Mendes de Oliveira

A POLICIALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA EM MEIO ESCOLAR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves.

**Belo Horizonte
2008**

Dedico este estudo, em especial, àquelas pessoas que se dedicam à prática docente e à realização do policiamento ostensivo nas escolas, públicas e privadas, do Estado de Minas Gerais, na expectativa de que possam ampliar a compreensão sobre o fenômeno em questão e suscitar alternativas de seu enfrentamento nas unidades de ensino.

AGRADECIMENTOS

Ao elaborar este tese, nunca pensei que fosse tão difícil falar sobre a Polícia e sua inserção em meio escolar. Em várias ocasiões, senti-me incapaz de prosseguir com a pesquisa. Precisei muito de ajuda, e sempre a recebi.

Agradecer é necessário. Não por um dever, mas pela imensa alegria de ver-se cercado de pessoas sempre dispostas a compartilhar os medos, as inseguranças, as dúvidas, as surpresas e as felicidades!

Sou eternamente grato:

À minha esposa, Nívia, e à minha filha, Luana, pelo carinho e pela compreensão ao longo do doutorado;

À minha família – pai, mãe, irmã, tios, tias, primos e primas – e, mais, cunhados, cunhadas e amigos, pela dedicação e apoio nos momentos difíceis dessa jornada;

Ao “professor” Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, meu orientador, pela forma amiga, serena, incentivadora e profissional com que conduziu os trabalhos de orientação e, também, pela paciência e pelas discussões enriquecedoras, que demonstraram ainda mais sua inteligência e ampliaram os meus horizontes;

À “professora” Dr^a. Eliane Marta Teixeira Lopes, pela acolhida e pelas indispensáveis contribuições que lapidaram esta pedra bruta;

À coordenação do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e à Polícia Militar de Minas Gerais, na pessoa de cada um dos seus funcionários, que tornaram este estudo possível, em especial a Rosemayre Madeira, Cláudio Martins e Claudemir Vicenzo, e aos policiais militares do policiamento escolar de Belo Horizonte;

A Josué Martins Fontana, Marco Antônio Santos, Ricardo Santos Ribeiro, José Anísio Moura, Rogério Andrade, João Bosco de Castro, Euro Magalhães, Armando Leonardo, Marcos Pereira, Daniel Garcia, Eliezer, Adriano Arantes, Flávio Luiz Andrade, Karine Gusmão e Rosânia Sousa, pelo apoio e estímulo na realização da pesquisa;

Ao professor Afonso Celso Gomes, pela criteriosa revisão de texto, e às bibliotecárias Rita e Vanessa, da Academia da Polícia Militar, pela disposição nos momentos necessários;

A todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, auxiliaram-me neste estudo, ressaltando que todos os equívocos desta tese são de minha inteira responsabilidade.

“Para a Polícia, dois fatores fazem do estudante uma pessoa que merece atenção especial: a pouca idade e a influência da coletividade.”

(Antônio Norberto dos Santos, 1962)

RESUMO

Esta tese trata da violência em meio escolar, a partir das experiências da Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG) entre 1988 e 2007, no policiamento dos estabelecimentos de ensino de Belo Horizonte. Seu objetivo é explicitar os mecanismos que fazem com que a percepção hoje dominante sobre esse problema esteja moldada por uma visão policial, fazendo com que, cada vez mais, educadores e gestores educacionais percam espaço no debate público sobre o tema. Esta pesquisa caracteriza-se como exploratória e, quanto à natureza, como qualitativa. Utilizou-se de procedimentos bibliográficos e documentais, além de entrevistas, para a construção do objeto de estudo. Apresentam-se, ainda, traços de raciocínio indutivo e técnicas do método histórico. Investiga-se o processo de construção do modelo ideal de policial-militar em Minas Gerais, numa sociedade moderna, tendo como referenciais analíticos o uso da força e a formação da imagem policial como eixo de aproximação da PMMG com as unidades escolares. Também, analisam-se os saberes e poderes produzidos pelo corpo policial em face da sua atuação no meio escolar. A pesquisa mostra que a construção de uma “nova imagem” policial – “Anjos da Escola” – não eliminou, em momento algum, sua ambigüidade matricial, ou seja, estar entre o transcendente e o racional, constituindo-se numa das estratégias para se aproximar das escolas. Por fim, concluiu-se que é possível haver uma polícia que no cumprimento da lei e na manutenção da paz, que o policiamento escolar é a fonte de onde se podem extrair os fluidos desse modelo policial e que a riqueza que tem sido o encontro da escola e da polícia ainda não foi suficientemente reconhecida.

Palavras-chave: Escola. Polícia Militar de Minas Gerais. Violência escolar.

ABSTRACT

This thesis deals with violence in schools, from the experiences of the Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG) from 1988 to 2007, by the policing of schools in Belo Horizonte. Its aims to clarify the mechanisms that cause the current dominant perception about this issue be shaped by a police vision, so that, increasingly, educators and educational administrators lose space in the public debate on the subject. This research is characterized as exploratory, and about the nature, as qualitative. It was used bibliographic and documentary procedures, through out interviews, to build the object of study. There are, moreover, traces of inductive reasoning and techniques of historical method. It is investigated the process of construction of the ideal model of military policeman in Minas Gerais, in a modern society, with analytical references the use of force and the appearance of the police image as the axis of approximation of PMMG with the school. Also, the knowledge and police powers produced by the police force are analyzed in face of its performance at schools. The research shows that the construction of police's "new image" – "School's Angels" – did not eliminate, at any time, its matrix ambiguity, ie, to be among the transcendent and rational, in order to be one of the strategies for schools' approaching. Finally, it was concluded that it is possible to have a police force that acts on law enforcement and peacekeeping, that school policing is a kind of source from which can be extracted the fluids of this police practice and that the wealth that has been the meeting of the school and police has not be sufficiently recognized yet.

Keywords: School. Polícia Militar de Minas Gerais. School violence.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS

LISTA DE QUADROS

LISTA DE FIGURAS

INTRODUÇÃO	13
1 A VIOLÊNCIA ESCOLAR, UM FENÔMENO COMPLEXO E CONTEMPORÂNEO	24
1.1 Violência escolar: considerações conceituais	25
1.2 O caso brasileiro	33
1.2.1 O papel da escola na violência escolar	36
1.2.2 A presença da Polícia Militar nas escolas	38
2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	48
2.1 Estudos documentais, registros em arquivos, entrevistas e artefatos físicos ...	55
2.2 Critérios seletivos para o levantamento dos dados	63
3 A CONSTRUÇÃO DO MODELO IDEAL DE POLICIAL MILITAR DAS MINAS GERAIS	67
3.1 O uso da força: o poder em questão	67
3.2 De seres transcendentais ao policiamento ostensivo: a eterna construção de uma nova imagem policial	81
3.2.1 Os desclassificados: a necessidade de civilizar a tropa de linha	82
3.2.2 Policiamento ostensivo em Belo Horizonte nas décadas de 1950 e 1960: os santos protetores	101
3.2.3 Da grande reforma à reconstrução democrática: a construção da imagem de uma polícia moderna	113

4 DISCUSSÕES DE ANÁLISE	122
4.1 Saber jurídico	127
4.2 A soberania	137
4.3 A dominação	139
4.4 Plano “Anjo da Guarda”	144
4.5 Eventos e mudanças de perspectivas de atuação da PMMG em meio escolar ..	150
4.6 Anjos da Escola: uma invenção	158
4.7 O Programa Educacional de Repressão às Drogas e à Violência	198
4.8 Policiamento escolar: saberes profissionais	209
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	228
REFERÊNCIAS	231
APÊNDICE	243
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista	243

LISTA DE TABELAS

TABELA 1.1 – Acionamentos à PMMG para atendimento de ocorrências no interior das escolas em Belo Horizonte – MG – 1999/2000.....	42
TABELA 3.1 – População de Belo Horizonte – 1900/1970	102
TABELA 3.2 – Composição da população de Belo Horizonte em função do local de nascimento – 1960	103

LISTA DE QUADROS

QUADRO 2.1 – Quadro comparativo de vantagens e desvantagens das fontes	56
QUADRO 4.1 – Posição dos principais problemas de Belo Horizonte – 1988–1991	155

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 3.1 – Castigo lancasteriano (A Gonilha)	76
FIGURA 3.2 – Castigo lancasteriano (A Cesta)	77
FIGURA 3.3 – Dupla Cosme e Damião	107
FIGURA 3.4 – Rapto das filhas de Leucipo	109
FIGURA 3.5 – Escolha do nome da dupla de policiais	110
FIGURA 3.6 – São Cosme e São Damião	112

INTRODUÇÃO

*Crime é grande demais e por demais
grave para que tenha um autor só.
A quem interessa?
Qual motivo?
Qual o mandante?
Quem executa?*

Eliane Marta Teixeira Santos Lopes – (18-12-2007)

A violência urbana está nas ruas, nos jornais diários, no rádio, na televisão e nas nossas preocupações cotidianas. No entanto, não somos atingidos da mesma maneira por essas diferentes fontes de informações sobre a violência. Isso reflete nas nossas concepções acerca deste fenômeno, que ganha espaço significativo nos debates em nível tanto nacional como internacional.

A exposição intensiva às notícias de fatos ditos violentos, de acordo com Angel Pino (2007, p. 765), produz efeitos na coletividade que ainda precisam ser estudados, sobretudo porque são fatos, como lembra o autor, que cobrem um amplo espectro de situações diferentes. E isso tem conseqüências, como assinala Pino. A mais comprometedora é aquela que reforça na população em geral a idéia de que a violência anda solta no país e de que há pouco o que fazer contra ela, dada a insuficiência e ineficiência das medidas tomadas pelos poderes públicos (idem).

É preciso ressaltar, todavia, que não se trata de um fenômeno novo, menos ainda, como diz Pino, um fenômeno exclusivamente brasileiro. O que é novo, diz o autor, *são as formas inusitadas e destemidas com que a violência se apresenta entre nós, com conseqüências imprevisíveis (idem)*

Nos últimos vinte anos, a discussão sobre o problema da violência deixou de ser uma “questão estritamente policial” para assumir contornos mais abrangentes, envolvendo outros atores e instâncias (públicas e privadas) capazes de atuar em conjunto, na expectativa de encontrar caminhos alternativos para evitar o avanço desse fenômeno. Enquanto fenômeno que se expande em níveis globais, como salienta Manuel Castells (1999), a violência passa a preocupar diferentes instâncias sociais, sobretudo aquelas de caráter socializador. Família e escola têm sido questionadas quanto a seus papéis na

redução ou na mediação dos conflitos que emergem de situações de violência (AQUINO, SPÓSITO, 1999, PINO, 2007).

É nesse contexto que a violência no meio escolar passa a integrar a agenda pública. A proteção dessas instituições contra os efeitos da violência do dia-a-dia por parte do Poder Público constitui-se em um dos instrumentos de consolidação da democracia, isto porque a ocorrência de fenômenos de violência no interior das escolas tem fortalecido, como salientam alguns estudiosos, o estigma e a conseqüente exclusão de um grande número de jovens, sobretudo os de classe popular (DEBARBIEUX, 2002).

Nas últimas décadas do século 20, houve a proliferação de teorias acerca da violência no meio escolar que tinham por objetivo refletir sobre as iniciativas públicas para reduzir não só o fenômeno da violência em si, bem como seus efeitos na civilização como um todo.¹

Entre o fim dos anos de 1980 e o início dos de 1990, a violência escolar passou a ser discutida em fóruns internacionais. Governos da Europa Ocidental, dos Estados Unidos, de países da Americana Latina e de outros continentes, juntamente com os organismos multilaterais, pautaram a violência em meio escolar como um dos problemas mais graves a serem enfrentados pelas atuais sociedades democráticas (DEBARBIEUX, 2002).

A escola, concebida segundo o ideal de modernidade como um dos mecanismos de controle social no interior do processo civilizador ocidental (ELIAS, 1995), vai perdendo progressivamente sua aura de “templo de civilidade”, deixando explícita a existência de práticas de violência, oscilando entre a chamada “violência simbólica”, tão bem analisada por Passeron e Bourdieu ([1967]:1995), e a violência física, descrita por Debarbieux (1987).

A ação dos governos para coibir o avanço da violência nas escolas tem sido bastante diferenciada. Tomadas de decisão envolvendo políticas públicas com o objetivo de combater o referido fenômeno implicam, por exemplo, a avaliação do grau de consciência que cada nação tem da gravidade do problema (Unesco); a vontade política dos governos, em seus diferentes níveis, para enfrentá-lo; o estágio dos estudos e pesquisas sobre o

¹ Sobre essas teorias, cf. PINO, A. (2007) *Violência, Educação e Sociedade: um olhar sobre o Brasil Contemporâneo* Educação e Sociedade, Campinas, vol 28, p. 763-781.; BALL-ROKEACH, S.J *Normative and Deviant Violence from a Conflict Perspective* Social Problems, Washington, V 28, n 1, p 45-62, 1980; HACKER, F *Agression et Violence dans le Monde Moderne*, Paris: Calmann-Levy, 1972.

assunto; e o envolvimento da sociedade civil e dos movimentos sociais na solução do referido problema.

A literatura hoje disponível para construir esta pesquisa é marcada por essa diferenciação com a qual o fenômeno tem sido tratado em cada contexto sociocultural. Embora a violência aqui se refira a uma instituição – a escola – que supostamente tem os mesmos propósitos e finalidades em qualquer das nações ditas modernas, a forma como cada sociedade reage tanto à violência quanto à escola implica poderosos determinantes socioculturais e históricos. A forma de tratá-la pode mudar, por exemplo, em função de como os próprios grupos sociais concebem as escolas e seu respectivo papel na construção da sociedade, da cultura e da identidade coletiva e individual.

A despeito de todas as diferenças que podem ser observadas nas respostas que as nações têm dado ao fenômeno, há um aspecto comum em todas as propostas e iniciativas governamentais, independentemente das determinações citadas: a violência escolar está vinculada tanto às estratégias das autoridades educacionais quanto às estratégias de segurança pública.

Essa maneira de enfocar a violência na escola, encarando-a também como problema de segurança pública, teve forte apoio da mídia. A partir de eventos esporádicos de atos brutais de violência em meio escolar envolvendo crianças e adolescentes ao mesmo tempo, vítimas ou agentes do ato violento, os meios de comunicação de massa têm pautado esse tipo de violência na agenda do dia. Jornais e emissoras de televisão ampliam de forma gigantesca esses episódios, criando novos fantasmas no imaginário social (KEHL,2004). Sobre esse assunto, Pino destaca que a imprevisibilidade das ações violentas e *a crescente impotência frente a elas estão gerando no imaginário coletivo e individual a representação da violência como força cega e incontrolável, diante da qual a única postura 'racional' acaba sendo a lei do silêncio e a submissão às exigências do terror* (PINO, 2007, p. 768).

Esses episódios, que atingem um número cada vez maior de famílias de uma só vez, passam a fazer parte do noticiário policial levado ao ar nos horários nobres, atingindo número cada vez maior de famílias e de indivíduos de uma só vez. A violência escolar é apresentada no mesmo bloco de notícias em que se discutem crime organizado, tráfico de drogas, lavagem dinheiro e corrupção.

A hipótese central da presente tese é que esse novo enfoque que situa a violência em meio escolar no campo da segurança pública foi se dando, por meio de um processo lento, que teve a instituição policial no centro dessas transformações.

A raiz dessa mudança está na própria transformação histórica pela qual o Brasil passou entre o final dos anos de 1970 e o início dos anos 1980: processo de democratização, de transição da ditadura para regimes representativos. As instituições de controle e coerção social passam a sofrer mudanças significativas. A escola, por exemplo, com a democratização do ensino, favoreceu o acesso de crianças e adolescentes aos sistemas públicos de ensino e agora se vê obrigada a repensar seus projetos educacionais com base em novas perspectivas de educação.

A polícia no Brasil esteve também no foco dessas transformações e das controvérsias sobre seu novo papel em uma sociedade democrática. Cientistas políticos ressaltam a herança ditatorial da polícia e vêem dificuldade para sua mudança efetiva enquanto permanecer com sua estrutura hierárquica e militarizada (ZAVERRUCHA, 2003). Sociólogos mergulham nas práticas profissionais das instituições militares para debater a tortura, o abuso de autoridade e o desvio de conduta (KANT LIMA, PAIXÃO, CANO *et al.*, 2003, PINHEIRO, 2004). Outros, para conhecer o saber que estes produzem em suas práticas cotidianas (MUNIZ, 1999) ou para acompanhar como os policiais solucionam problemas na prática profissional (BARROS, 2005). De outro lado, com base em estudos mais recentes, estudiosos analisam as possibilidades de ter-se uma polícia cada vez mais próxima dos cidadãos, que promova segurança objetiva e subjetiva (SAPORI, 2006). As primeiras iniciativas de construção de uma polícia mais próxima da comunidade localizam-se, em Minas Gerais, na segunda metade da década 1950, com a presença da dupla Cosme e Damião. Essa aproximação assume, em 1989, o rótulo de polícia distrital (OLIVEIRA, 2001; MEIRELES e ESPIRITO SANTO, 2003, p. 267).

O ponto de partida aqui sustentado é de que a violência no meio escolar aparece como objeto de atenção da polícia no período acima referido, ou seja, período em que começam a aparecer trabalhos pioneiros de pesquisadores da educação focalizando problemas de depredação escolar como um tema que afeta a dinâmica escolar e que revela um fosso entre a escola e a comunidade (GUIMARÃES, 1985, FUKUI, 1992). As categorias utilizadas por essas autoras para explicar o fenômeno da violência escolar correspondem às classificações do Código Penal. Ou seja, as primeiras pesquisas sobre a violência envolvendo o meio escolar nomeavam uma série de eventos que ocorriam, enquadrando-os

em categorias criminais. À medida que se adentrava o ambiente escolar, 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. Busca-se na presente tese mostrar que a difusão desse vocabulário no atual contexto deve-se à interação intensa entre as instâncias em questão: escola e polícia.

Optou-se por uma abordagem de pesquisa documental por acreditar que por meio dela seria possível identificar as pistas que permitiriam descobrir os princípios e procedimentos que orientaram, e ainda orientam, os quadros das polícias na sua atuação nos estabelecimentos de ensino.

É preciso deixar claro que adotou-se inicialmente a abordagem documental pela facilidade de acesso aos próprios documentos nos diferentes batalhões de polícia. Isso porque o autor faz parte dos quadros da Polícia Militar, como oficial de carreira. Seu interesse pelo tema da violência escolar nasceu, portanto, da própria atividade profissional, articulada com sua formação em Pedagogia, pela Universidade Federal de Minas Gerais. Entre os anos de 1995 e 1996, participou diretamente de ações da polícia cujo objetivo central era proteger as escolas de Belo Horizonte de ataques externos² e, ainda, assistir os alunos, docentes e funcionários em situações classificadas como de risco: trânsito, assaltos, agressões, ameaças etc. Tal experiência ensejou um rico material e apontou para a possibilidade de pesquisar novas relações entre a polícia e a sociedade civil, o que, via de conseqüência, conduziu ao mestrado em Administração Pública, área de concentração Políticas Sociais, da Escola de Governo da Fundação João Pinheiro, desenvolvendo dissertação sobre as condições socioestóricas que levaram à construção de uma polícia comunitária no Brasil.

De toda forma, foram essas experiências que levaram ao desenvolvimento desta tese de doutorado tendo como tema a policialização da violência em meio escolar.

Vários foram os motivos que impulsionaram o estudo sobre a temática. Por exemplo:

² Depredações, arrombamentos etc.

a) A globalização do fenômeno

A violência escolar é hoje um problema que afeta o cerne dos processos civilizatórios. Em função disso, vem provocando inúmeros estudos de pesquisadores e autoridades do mundo inteiro, em que se busca compreender a proliferação do problema e encontrar as devidas soluções. Nesse sentido, investigações que tenham como foco a violência escolar podem ajudar a reescrever de uma maneira nova os mecanismos que fazem com que as instituições de controle social falhem em cumprir as funções que a cultura moderna lhes reservou.

b) A unilateralidade como a violência escolar tem sido estudada

A bibliografia hoje disponível sobre o assunto oferece uma reflexão sobre o problema que tem a escola e os agentes escolares como as fontes privilegiadas para dar inteligibilidade ao tema. Os pesquisadores estão interessados em ouvir o que pensam professores, pais, alunos e funcionários acerca da violência escolar. Nesse processo de escuta, vários aspectos têm sido discutidos, analisados e polemizados. O que hoje se conhece sobre o tema foi produzido por meio de entrevistas, questionários e observações diretas, entre outros recursos, com uma ampla articulação teórica.

c) A ausência total da perspectiva dos agentes de segurança pública relativa ao problema

Consta do banco de dados do Comando de Policiamento da Capital (CPC) que a organização foi acionada mais de 500 vezes para atendimento de ocorrências no meio escolar no ano de 2006 nas escolas estaduais, exclusivamente no município de Belo Horizonte, abrangendo fatos ocorridos tanto “dentro” quanto no “entorno” dos estabelecimentos de ensino. Ou seja, houve, no mínimo, um chamado por dia à Polícia Militar para atuar no espaço das escolas da rede pública estadual. A partir de cada uma das denúncias, deslança-se uma série de ações intra-institucionais, que envolvem o fluxo das atividades e geram “várias” ordens de serviço, produzindo um conjunto de relatórios e suscitando apreciações dos superiores e, até mesmo, premiações de policiais pelo bom trabalho prestado às escolas.

Embora seja perfeitamente observável a intensificação da relação entre a polícia e a escola, é preciso reconhecer que, ainda, há um silêncio e poucos estudos sobre o papel

desempenhado pela organização policial militar diante do fenômeno. Isso indica a existência de uma imensa lacuna a ser preenchida.

Origem do problema

Recapitulando alguns dados já assinalados, o problema de pesquisa da presente tese foi-se constituindo a partir da confluência de aspectos da experiência profissional e intelectual do autor. O primeiro contato com o tema deu-se em torno de 1993, quando atuava no 22º Batalhão de Polícia em Belo Horizonte, época em que a corporação foi mobilizada para responder a demandas formuladas por diretores de escolas da região, preocupados com a depredação dos prédios escolares, invasões e furtos.

Como se pode ver, o primeiro contato com o problema de estudo se deu em função de uma demanda para resolver casos concretos em situações bastante definidas. A aproximação ao problema ocorreu muito mais na perspectiva da “violência no meio escolar”, conforme formulado por Eric Debarbieux (1987), do que na da “violência escolar”, voltada exclusivamente para as relações e fatos internos aos estabelecimentos de ensino.

Para esclarecer esse ponto de vista, basta lembrar que, para Debarbieux, o fenômeno da “violência em meio escolar” é sempre um fenômeno complexo, que se recusa a ser reduzido à relação de causa e efeito. Ao utilizar essa expressão, o autor quer chamar a atenção para o caráter relacional da própria noção de violência. Dito de outra forma, a violência no ambiente escolar tem, para Debarbieux, um vínculo com os grandes “determinantes sociais, numa relação direta com a exclusão vivida pelas novas classes populares” (DEBARBIEUX, 1987, p. 170)

Na trilha desse autor, pode-se dizer que estudar violência no meio escolar exige do pesquisador um mergulho profundo nas condições de vida dos sujeitos da educação (alunos, professores, pais e funcionários) e, também, dos bairros (entorno) nos quais as escolas estão inseridas, visto que essas situações revelam com mais detalhes os móveis da violência no cotidiano escolar.

Posteriormente, integrando o grupo de estudo “Juventude e Educação na Cidade”, na Faculdade de Educação/UFMG, o autor pôde avançar no projeto de tese, construindo-o na perspectiva que ora é apresentada. O tema da “violência escolar” era, e continua sendo, o foco deste grupo. A partir dele, constituía-se um banco de dados sobre

ocorrências de violência em meio escolar, tendo como base as informações coletadas pela Polícia Militar em todo o estado de Minas Gerais no período entre 1999 e 2000. Foram consultadas também teses e dissertações nas quais o problema da violência era cotejado com outros temas correlatos, a saber: incivilidade, indisciplina e “zoação”, entre 1997 e 2005.

Ressalta-se, entretanto, que o foco das pesquisas geradas pelo grupo supracitado foi sempre a escola. O fenômeno da violência foi lido sempre do ponto de vista da instituição escolar ou, mais precisamente, de seus atores, isto é, a partir de seus sentidos e interpretações. Como se verá mais adiante, as diferentes definições dadas à violência que aparecem tanto no discurso dos alunos quanto no dos professores, incluindo o dos especialistas e gestores, misturam concepções muito díspares do fenômeno. Dentre as classificações sobre o que os atores identificam como violência aparece aquilo que Eric Debarbieux chamou de “crimes” (roubo, assalto, agressão física, pichação), mas aparecem também ocorrências que apontam para atos de incivilidade (grosseria, uso de palavras de baixo calão, xingamentos, desrespeito à autoridade).

Estudos realizados em outros contextos brasileiros revelam certa persistência desse tipo de classificação de violência em meio escolar, no qual se mesclam crimes inscritos no Código Penal e atos menos graves, não necessariamente criminosos, mas que perturbam o cotidiano escolar (SPÓSITO, 2001).

Esses estudos mostram, também, o aumento da violência em meio escolar associada ao aumento da criminalidade urbana, que agrava a vida coletiva, gerando um profundo sentimento de insegurança e de impotência nas pessoas (ZALUAR, 1994). Vários episódios retratados e analisados nos estudos referidos identificavam o temor dos sujeitos da escola com o vínculo entre a violência escolar e o impacto do crime organizado no entorno dos estabelecimentos de ensino.

Ficou claro que o estudo da violência em meio escolar ultrapassava o universo exclusivo da escola e de seus atores específicos. E, ainda, dados os limites que a própria instituição escolar tinha para lidar com um problema que incluía aspectos que estavam para além das competências de seus profissionais, as pesquisas apontavam para a necessidade de incluir em seu quadro compreensivo a análise de outras instâncias socializadoras – em especial, a família –, sem as quais sempre haverá uma visão parcial da problemática que se quer compreender.

Diante dessa lacuna apresentada nos diferentes estudos, decidiu-se por incluir a instância polícia, primeiro, porque ela é um forte instrumento de controle social do Estado, reconhecido e legitimado socialmente, que tem como foco tanto o combate à violência (crimes) quanto a manutenção da ordem pública; segundo, porque, direta ou indiretamente, ela (a polícia) participa, com ações efetivas, nas escolas. Nos últimos dez anos, é possível identificar projetos da própria polícia com o objetivo de desenvolver “ações preventivas” envolvendo alunos, professores e pais (ARAÚJO,2000; GONÇALVES e SPÓSITO, 2001).

Outro aspecto que justifica um estudo dessa natureza refere-se ao fato de que a presença da polícia na escola tem provocado, conforme mostram os estudos citados, discussões e tensões. Não há consenso. Professores, pais e gestores destoam quando se fala da presença de polícia para coibir ações de violência na escola. Em seu entorno, tal presença é até tolerada, mas quanto ao seu interior há divergências. Alguns advogam que problemas no âmbito dos estabelecimentos são de competência dos profissionais da educação, considerando indevida qualquer ingerência externa, sobretudo da polícia. Outros advogam o contrário. Por considerarem os profissionais da educação sem preparo para enfrentar a problemática, não vêem incompatibilidade em ações conjuntas.

A despeito das controvérsias, ampliou-se muito a ação de policiais na escola, por meio de projetos tidos como “educativos”. Essa ação intensificou-se com a adoção de políticas públicas, pelo menos em Belo Horizonte, que incorporaram a guarda municipal – polícia patrimonial – ao efetivo das escolas. No atual projeto, prevê-se pelo menos um guarda municipal em cada escola da rede municipal, embora a ação desse profissional seja exclusivamente de proteção patrimonial, e não policial *stricto sensu*. Mesmo assim, o que conta é o que essa presença representa em termos simbólicos para a comunidade escolar como um todo.

Esse processo é novo. Não se têm ainda dados para avaliá-lo. A hipótese aqui sustentada é que a presença desses guardas nos estabelecimentos de ensino de Belo Horizonte reforça a idéia da percepção de que a violência em meio escolar é moldada por uma visão puramente policial, fazendo com que conflitos e tensões outrora tratados no âmbito escolar passem a ter um conteúdo que foge à lógica da prática pedagógica. Tal visão fortalece o chamado “declínio da autoridade professoral”, para falar como Bourdieu, e reduz o papel do professor como mediador das relações intra-escolares.

É assim que se coloca problema da violência em meio escolar. O propósito desta tese é, portanto, **desvendar os mecanismos que fazem com que a percepção hoje dominante sobre esse problema esteja moldada por uma visão policial, fazendo com que, cada vez mais, educadores e gestores educacionais percam espaço no debate público sobre o tema.** E, ainda, fazendo com que se recrudescam as políticas voltadas para reduzir os efeitos desse fenômeno não apenas no âmbito escolar, mas também no da sociabilidade dos jovens como um todo.

Como se verá mais à frente, existem hoje inúmeros indicadores que demonstram esse estado aqui descrito. Diante dele, os sistemas educacionais, muitas vezes em pareceria com os setores de segurança pública, têm reagido, 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. No interior da presente tese, serão examinados alguns programas de governo que reforçam a referida visão, que, sem querer compreender o que de fato está acontecendo nas relações escolares, propõem ações que visam a uma “cultura da paz” a todo custo.

Na presente tese, busca-se mostrar que essa visão policial da violência em meio escolar não é um fenômeno imediato, efêmero e sem conseqüências, mas, sim, um fenômeno estrutural que vem sendo engendrado há algumas décadas, associado ao amplo processo de mutação pelo qual passam as sociedades hoje no mundo contemporâneo.

Para tanto, essa pesquisa estruturou-se em cinco capítulos, numa ordem que possibilite ao leitor acompanhar o movimento de construção do nosso entendimento sobre o problema.

No Capítulo 1, apresentam-se as discussões nos âmbitos nacional e internacional sobre como lidar com a violência em meio escolar a partir das considerações conceituais, das alternativas de enfrentamento do fenômeno e do papel dos diferentes atores que dele participam. Deu-se ênfase na bibliografia disponível sobre o assunto, integralmente pautada em pesquisas no ambiente escolar a estudos que buscaram caracterizar o fenômeno da violência em meio escolar, distinguindo-a da indisciplina e da zoação. A intenção foi mostrar que a necessidade de distinguir a natureza do fenômeno se apresentará, mais tarde, como um objeto de conflito entre as orientações da gestão escolar para lidar com o assunto e a percepção da própria polícia para justificar sua presença e

intervenção na escola. De certa forma, elementos desse capítulo reaparecem ao longo da tese, pois servem como contraponto aos novos achados.

No Capítulo 2, o da metodologia da pesquisa, além de descrever, como de praxe, a abordagem escolhida, as categorias de análise, as estratégias de pesquisa, o esquema de coleta e análise de dados, registra-se também, aquele que foi o maior desafio para a consecução desta tese: a dificuldade de encontrar documentos disponíveis. Todos os registros utilizados estavam prestes a serem descartados, a irem para o lixo. São, portanto, fragmentos de uma ação policial nas escolas sobre os quais se buscou reconstruir o que hoje se chama de policiamento escolar.

No Capítulo 3, dedica-se a descortinar o processo de construção do modelo ideal de policial militar em Minas Gerais, numa sociedade moderna, tendo como referenciais analíticos o uso da força e a imagem do policial, na perspectiva de estar se lidando com um pensamento que misturava, no caso de Minas Gerais, heroísmo e vilania, como forma de civilizar o corpo policial. Destacam-se dois aspectos fundamentais. O primeiro trata do mandato da polícia no mundo moderno, que concede a ela o uso exclusivo da força física e que foi amplamente utilizado por outras instituições, dentre elas a escola, até muito recentemente. O segundo apresenta o esforço da polícia mineira para transformar sua imagem perante a população, esforço que vem de longe, do início do século XX, articulando imagens místicas de santos e de querubins. Foi daí que nasceu a imagem de “Anjos da escola” que atravessa até hoje os documentos doutrinários da polícia mineira, no que tange à manutenção da paz em âmbito escolar. Buscou-se, ainda, compreender como se processou a passagem de uma polícia repressiva a uma polícia que quer se renovar em uma perspectiva democrática, passagem essa fundamental, da qual a corporação depende integralmente para tornar viável o seu movimento de aproximação com as unidades de escolares.

No Capítulo 4, colocam-se sob análise o corpo documental acessado e as entrevistas realizadas ao longo da pesquisa, aplicando-se contribuições da teoria foucaultiana relativa aos mecanismos disciplinares, para evidenciar os poderes e saberes profissionais produzidos pela Polícia Militar de Minas Gerais sobre a violência em meio escolar, por meio das experiências do policiamento ostensivo nas escolas de Belo Horizonte.

No Capítulo 5, apresentam-se as considerações finais, com algumas sugestões para pesquisas futuras.

1 A VIOLÊNCIA ESCOLAR, UM FENÔMENO COMPLEXO E CONTEMPORÂNEO

Dentre as perspectivas nas quais a escola tem sido enfocada, a violência vem assumindo proporções preocupantes, exigindo dos pesquisadores uma releitura do referido fenômeno sob novos enfoques. Para analisar melhor esta questão, apresentam-se no presente capítulo autores que têm estudado o este tema em diferentes partes do mundo, com o objetivo de identificar pontos comuns e divergentes nas experiências de seus respectivos países.

Do que se pode depreender das tendências atuais da Sociologia da Educação, questões relativas à violência no meio escolar aparecem no bojo dos estudos que desde fins dos anos de 1950 buscavam investigar as desigualdades sociais e culturais em escolas situadas em áreas de alta tensão social freqüentadas por alunos de diferentes camadas e culturalmente diferenciados.

Debarbieux (2001) faz um balanço de como os sociólogos franceses e anglo-saxônicos trataram na década de 1990 o tema “Desigualdades dos estabelecimentos diante da violência”.

Segundo Debarbieux (2001, p. 34), a maioria dos estudos vincula o aumento da violência em estabelecimentos “sensíveis” à condição socioeconômica dos bairros onde se localizam. A literatura que trata do assunto, segundo o autor, identifica nestes estabelecimentos uma [...] *verdadeira subcultura da oposição escolar, uma verdadeira subcultura do gueto [...]*.

Diante desse quadro, Debarbieux (2001, p. 45) sustenta que o pesquisador precisa encontrar instrumentos que permitam medir *o peso dos determinantes sociais sobre a vida dos estabelecimentos e seu eventual clima de violência*.

Na França, segundo Debarbieux (2001), o Ministério da Educação tem encomendado estudos para caracterizar a sensibilidade dos estabelecimentos em face da violência. Os indicadores selecionados foram: porcentagem de alunos advindos dos meios desfavorecidos, proporção de alunos estrangeiros e proporção de alunos com atraso escolar. A partir dessas variáveis, os estabelecimentos franceses foram classificados em função do índice de precariedade escolar (IPS). Entretanto, o autor considera-os insuficientes, pois eles pouco enfocam o trabalho da própria escola para interferir em seu

funcionamento. Nesse sentido, propõe uma variável que permitiria entender a dimensão do problema da violência, a saber, o efetivo escolar, que exerceria um papel importante na determinação do clima da escola.

Assim, o tamanho da escola, o número de alunos, os professores e os funcionários ajudariam a compreender como os estabelecimentos têm tratado a regulação dos conflitos internos.

O que diferencia o tema da violência do tradicional tema da indisciplina tem sido pouco estudado, o que dificulta a adoção de medidas preventivas ou reparadoras para tratar tanto de um quanto de outro.

A seguir, buscar-se-á apresentar um breve esforço dos resultados obtidos em estudos sociológicos, para ajudar a compreender tanto a dificuldade da definição acima citada quanto os indicadores que possibilitem medir o efeito estabelecimento no sentido proposto.

1.1 Violência escolar: considerações conceituais

A diversidade que cerca as definições sobre violência indica como é difícil chegar a um acordo objetivo sobre a verdadeira natureza do fenômeno, uma vez que o conceito possui diferentes níveis de significado e de ênfase, dependendo da cultura, do período histórico, do gênero, da classe social de e outros determinantes.

Uma das maneiras de avançar nesse tema é ter a maior clareza possível quanto à natureza da definição do que seja violência e ao nível analítico no qual a investigação será conduzida (DEBARBIEUX, 2002).

Etimologicamente, *violência* vem do latim *vis*, força. Significa todo ato de força contra a natureza de algum ser, de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade. Significa também transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito. Conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém. Caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror (CHAUÍ, 2003, p. 45).

Violência (substantivo) também pode ser [...] o estado ou a qualidade de ser ou de fazer uso extremo de força física, principalmente quando injustificada; pode ainda significar insulto; profanação; dano; estupro. *Violento* (adjetivo) refere-se àquele que faz uso intenso de força; ato impetuoso e incontido, tiranicamente veemente; devido à violência, manifestando violência (HAYDEN, 2002, p.63).

Ainda para Chauí, do ponto de vista jurídico, a “violência está circunscrita no campo da delinquência e da criminalidade. Esse mecanismo permite determinar quem são os agentes violentos, geralmente os pobres, e legitimar a ação da polícia contra estes pobres, os negros, as crianças de ruas e outros”.

Do ponto de vista sociológico, a violência é considerada como um momento de aparente anomia social no qual as perdas das formas antigas de sociabilidade ainda não foram substituídas por novas. A violência, aqui, é considerada como um momento no qual os grupos sociais “atrasados” ou “arcaicos” entram em contato com os grupos sociais “modernos”, e por estarem desadaptados tornam-se violentos (CHAUÍ, 2003, p. 46).

No relatório de pesquisa recente coordenada por Abramovay (2002) discute-se esta temática, fazendo-se referência a alguns autores, como Johan Galtung, que define a violência como “tudo aquilo que causa a diferença entre o potencial e ao atual, entre o que foi e o que é, neste sentido, é toda ação que impede ou dificulta o desenvolvimento em sentido amplo”. Logo, a violência é uma ação causadora de dano, em suas diferentes dimensões, sendo caracterizada por sua natureza complexa (ABRAMOVAY, 2002, p. 14).

Outrossim, a *violência não é tanto um conceito quanto um conjunto de situações interligadas, mas assumindo formas que não podem ser comparadas entre si. Essas situações estão relacionadas a comportamentos que tem como finalidade causar mal a outros – a seu corpo, a seu território, a seu ego afetivo. O que faz dela um fenômeno tão intolerável é que ela nega a aspiração individual e coletiva à inviolabilidade, à proteção, ao respeito e à justiça* (GENDROT, 2002, p. 168).

Em um dos textos elaborados por Eric Debarbieux, que trata das complexidades e das divergências acerca da definição do termo *violência*, o autor faz menção à definição de violência segundo a concepção de Jacques Pain e Ballaion. Para Jacques Pain, “devemos entender a violência como um processo que é construído, criminoso, bem demarcado pelas categorias do código penal” e segundo Ballaion há violência “quando há

abuso, ameaça, intimidação, danos físicos a outros, danos ou destruição intencional de pertences” (DEBARBIEUX, 2002, p. 62).

As definições de Pain e Ballaion sobre a violência fundamentam-se no pensamento de Chesnais (1981), para quem a violência pode ser tratada em três dimensões: física, econômica e simbólica ou moral.

A violência física resulta em danos irreparáveis à vida dos indivíduos. A violência econômica tem a ver com prejuízos ao patrimônio, à propriedade, aos bens públicos ou privados por meio do vandalismo. A violência simbólica reporta ao fenômeno como uma violência de ordem moral, presente na argumentação de Bourdier e Passeron, que analisam o quanto a violência simbólica tem sido praticada nas instituições educacionais, na medida em que a escola assume um papel conservador ao sancionar, requerer e valorizar uma cultura “aristocrata”. Isto implica dizer que a escola promove a aculturação, em que ela desvaloriza, desmonta, subjuga, ridiculariza a outra cultura, geralmente a popular, em que o sujeito é “desvestido” de sua cultura materna para assimilar outras culturas tidas como “oficiais”.

Segundo José Vicente Santos, a *violência simbólica do saber escolar é exercida por hábitos sociais praticados por professores e funcionários da instituição, numa relação de poder que impõe um conjunto de valores ao conjunto da população* (SANTOS, 2001, p. 112).

Ao estudar práticas de violência em escolas paulistas, a professora Marília Spósito buscou definir o termo *violência* salientando que ele implica ruptura de umnexo social pelo uso da força. Assim, para essa autora a violência é um ato que nega a possibilidade de relação social que instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito. (SPÓSITO, 1998, p. 2-3).

Na multiplicidade de definições sobre violência, a perspectiva naturalista foi delineada por Farrington (*apud* BLAYA, 2002, p. 27), para quem, a violência tem “uma história natural”, caracterizada por sua variação em função da idade, do princípio da continuidade e do *modus operandi*. Ainda para o autor, o binômio “idade e violência” é um fator a ser considerado no estudo da violência escolar, haja vista que a maioria das condenações efetivadas em face da prática de transgressões ocorridas nos estabelecimentos de ensino deu-se entre a idade de 16 a 18 anos, havendo maior incidência

na faixa etária de 16 anos, apresentando ligeiro declínio a partir dos 20 anos de idade. (*op. cit.*, p. 28). Para fundamentar tais proposições, existem teorias que justificam o comportamento agressivo dos jovens em função do aumento do nível da testosterona, das mudanças das capacidades físicas e das suas rotinas cotidianas, bem como das influências sociais a que está sujeito o adolescente (*idem*).

A questão do princípio da continuidade delinqüente é tratada por Farrington (*idem*) como uma assertiva. Para ele, geralmente, nos homens violentos a prática de delitos de todos os tipos começa cedo. Ou seja, a agressividade infantil prenuncia violência juvenil. Uma explicação provável é que as pessoas que são relativamente mais agressivas numa determinada idade tendem a ser relativamente mais agressivas em idades mais avançadas.

O terceiro aspecto levantado pelo autor refere-se ao *modus operandi*, ou seja, a especialização ou versatilidade do ato violento. Sobre este ponto de análise, verifica-se que, em termos gerais, os transgressores tendem a cometer diferentes tipos de crime – em sua maioria, infrações não-violentas.

Como se pode depreender de breve exposição, a violência é um fenômeno que apresenta diferentes significados, que envolvem valores éticos e morais, fatores psicológicos, emprego de força, variáveis e condicionantes endógenas e exógenas. E ainda, do ponto de vista de sua concretude, depende da pessoa que sofre a ação, variando segundo a natureza da agressão sofrida (física, psicológica, sexual e outras), o motivo (político, racial, emocional etc) ou, em decorrência, o local de incidência do fato: doméstica, trabalho, urbana, rural (GUERRO, 1997 cf YUNES, 2001, p. 145).

Eric Debarbieux, reunindo um conjunto de trabalhos sobre o assunto, ressalta que existem duas correntes na França que tratam de maneira diferenciada a questão de definição do termo violência (*op.cit.*, p. 62). Para uns, o conceito deve ser limitado “ao círculo interno da violência”, ao seu “núcleo bruto”, à “violência física mais grave”, em que geralmente os atos praticados estão tipificados no Código Penal, tal como defende Chesnais (*op. cit*). Para outros, a definição deveria ser ampla, incluindo: delinqüências passíveis de punição, aqueles inimputáveis e as experiências das vítimas, pois estas, como destaca Chesnais, possibilitam análises diferenciadas sobre o fenômeno (*idem*).

Talvez a maior contribuição que os pesquisadores franceses tenham dado para esclarecer o tema seja a identificação das dimensões que, segundo eles, compõem a

violência em meio escolar: prática de crimes, delitos leves, incivildades e sentimento de insegurança (DEBARBIEUX, 2002).

Das dimensões acima, a incivildade tem ocupado posição central na maioria dos estudos sobre violência escolar. Por isso, a atenção aqui será centrada no modo como os pesquisadores têm definido o termo.

Fique claro que, embora o termo *incivildade* tenha sido usado em longa medida por pesquisadores franceses, foi também utilizado amplamente na criminologia estadunidense dos anos de 1980 e 1990. Era empregado para designar crimes que não se enquadravam no Código Penal. São os pequenos delitos que, muitas vezes, confundem-se com indisciplina, como diz Luiza Camacho (2001), mas que, na realidade, não se constituem um ato indisciplinar. Este, como diria Dürkheim, representa muito mais uma falha nos mecanismos de autoridade da própria escola. É por meio de tais mecanismos que o ambiente escolar desempenha seu “sagrado papel” de socializador das regras estabelecidas pela sociedade.

Assim, a indisciplina pode tanto funcionar como uma não aceitação dessas regras quanto expressar que novas regras estejam em gestão e que precisam ser incorporadas pelo estabelecimento de ensino (AQUINO, 2003).

Entretanto, analisando o uso que os pesquisadores franceses fizeram do termo *incivildade*, percebe-se que eles introduziram uma dimensão que não é apenas descritiva, mas que já traz em si um tipo de julgamento relativo ao comportamento do aluno.

Além dos pesquisadores franceses, outros, como Hanke, nos Estados Unidos, Ortega, na Espanha e Hayden e Blaya, na Inglaterra, pesquisaram sobre o assunto (DEBARBIEUX, 2002). Eles retratam que, comparativamente, os termos usados para indicar a violência escolar variam de país para país, sendo usualmente utilizadas as terminologias de *delinqüência juvenil*, *conflito*, *desvio de comportamento*, *condutas desordeiras*, *comportamentos criminosos*, *transgressões puramente comportamentais*, *atos anti-sociais* e *incômodos*.

A violência não ocorre somente nos países periféricos, como se constata pela imprensa internacional. No espaço escolar, tornou-se uma questão que se repete em um conjunto expressivo de sociedades nos últimos 25 anos, representando um *locus* de

explosão de conflitos sociais em pelo menos 23 países, sendo, portanto, considerado um “fenômeno da sociedade” (DEBARBIEUX, 2002, p. 17).

Nos Estados Unidos, a questão tem sido objeto de debate há três décadas entre educadores e sociólogos, com o propósito de identificar os fatores que contribuem para a violência na escola, sendo por eles apontado três fatores motivacionais: a mudança dos padrões da família e da vida comunitária; a falta de espaços para a interação social; e a ausência de associações. No entanto, nos Estados Unidos a sociedade redefiniu a violência como normal e aceitável, em virtude de determinados fatores presentes no cotidiano da sociedade americana, como a facilidade de acesso às armas e às drogas. Isso implica dizer que em determinadas circunstâncias há a banalização de práticas transgressoras.

A violência na escola é tratada no Canadá como decorrente de fatores relacionados ao indivíduo, à família e à própria escola, espelhando a variedade étnica e cultural presente no meio social daquele país.

Nas escolas primárias da Bélgica, o fenômeno vem aumentando lentamente, sob a forma de incivilidade, classificada também como “comportamento anti-social”, representado pela ocorrência de ruídos permanentes, rudeza, recusa ao trabalho, passividade, hostilidade e zombaria, degradando a relação entre os agentes escolares (BLOMART, 2002, p. 35).

Na Inglaterra, a violência no meio escolar é reportada pela definição dos termos *agressão* e/ou *comportamento agressivo*, usados com maior frequência pelos pesquisadores quando se trata da relação de comportamento dos alunos.

Aliados a esses termos, outros podem ser usados para designar comportamentos problemáticos ou indesejáveis nas escolas inglesas, tais como: *insubordinação* e *desinteresse*. O primeiro está afeto à interrupção nas aulas ou no aprendizado e o segundo, à falta de interesse na educação ou no ensino.

Outros três termos bem definidos na literatura inglesa são: *comportamento anti-social*; *comportamento delinqüente* e *comportamento de intimidação*. O primeiro foi definido como todo [...] ato que implique desobediência à lei e atos que não sejam necessariamente ilegais, que não tenham dado margem a processos judiciais [...] (RUTTER, 2002, p. 64). O segundo está relacionado ao cometimento propriamente dito da infração penal (furto, roubo,

danos etc). O terceiro, cuja palavra é tradução de *bullying*, refere-se ao “desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão”. Os xingamentos são a forma mais comum desse tipo de comportamento de intimidação, seguida por agressões físicas, gestos ofensivos, extorsão, exclusões do grupo de pertencimento, chutes, socos e boatos (TATUM; HERBERT, 2002, p. 72).

Geralmente, o *bullying* (a intimidação) é visto como um subconjunto dos comportamentos agressivos, sendo caracterizado por sua natureza repetitiva e por representar um desequilíbrio de poder (SMITH e SHARP, 2002). Nessa perspectiva, todas as definições convergem para a dificuldade que a vítima tem para se defender dos atos praticados contra a sua pessoa.

Enquanto alguns países adotam os termos *bullying* (intimidação) e *comportamento anti-social*, a Alemanha vem-se concentrando no conceito de violência para designar o mesmo fenômeno assinalado pelos outros autores. Para Funk, a violência nas escolas [...] *abrange atos de violência físicas, verbais e/ou psicológicas, incluindo formas de violência ameaçadoras cometidas por ou contra alunos, professores ou outros indivíduos, bem como a violência dirigida a bens materiais [...]* (FUNK, 2002, p. 133). Estudos realizados nesse país revelam que tanto os atos agressivos cometidos por professores contra alunos quanto a própria violência estrutural presente na escola são ignorados pelas pesquisas.

Na linha adotada por Inglaterra, Irlanda, Japão, Estados Unidos e Canadá, a Espanha também tem procurado estudar o fenômeno da violência no meio escolar, intitulando-o como “intimidação” e “vitimização”, os quais estão relacionados a más relações e episódios de ofensas verbais, abuso de poder, assédio psicológico, ameaça e maus-tratos, em geral, ocorridos entre colegas, ficando igualmente ressaltado que a família, a escola e a sociedade em geral poderiam ser consideradas os fatores que influenciam diretamente o fenômeno da violência escolar no país (ORTEGA, 2002).

Independentemente dos diferentes significados que o termo pode ter, o certo é que há violências diversas implicando atores diferentes, sob formas diversificadas (física, simbólica, psicológica, emocional), com demandas de respostas pontuais, e todas com uma vítima presente, direta ou indiretamente.

Para Feizi Milani (2002), qualquer resposta rápida à questão da violência escolar corre o sério risco de ser simplista ou de generalizar situações específicas. Diante do fenômeno da violência nos estabelecimentos de ensino, é imprescindível questionar sobre algumas premissas que fundamentem posturas e propostas capazes de possibilitar soluções ao problema.

Com base nas experiências internacionais ocorridas nos Estados Unidos, França, Inglaterra, Espanha, Bélgica, Alemanha, Japão e outros países, foi possível constatar que os programas destinados a prevenir a violência escolar passam pela compreensão de dois paradigmas distintos: o da repressão; e o da prevenção.

No primeiro caso, as iniciativas baseadas na repressão como solução para o problema da violência escolar estariam associadas à instalação de detectores de metais, revistas em alunos, verificação de bolsas, penalização de transgressões cometidas por jovens e adolescentes, e aumento de policiamento, entre outras. Esta perspectiva falha em não reconhecer os demais elementos estruturantes do fenômeno, como as determinantes socioeconômicas da comunidade escolar. No entanto, tem-se demonstrado como a medida mais usual para se resolver a questão da violência nesses espaços, pois, aparentemente, apresenta resultados rápidos e contribui para a sensação abstrata de segurança e a de que os crimes serão punidos. Além disso, as propostas repressivas tendem a interpretar a violência como uma expressão exclusivamente individual de pessoas incapacitadas para o convívio social.

No segundo caso, as iniciativas de cunho preventivo ou que valorizem a cultura da paz estão centradas no estabelecimento do diálogo e da escuta como base do processo de negociação e resolução dos conflitos sociais escolares, na busca da paz social e no respeito à diversidade e à empatia entre as pessoas.

Dessa forma, observa-se que as iniciativas preventivas trabalham com a perspectiva de que a violência pode ser originária de conflitos pessoais, grupais ou institucionais, requerendo, portanto, mudanças culturais, sociais e econômicas por parte de todos, conforme os casos requeiram.

Debarbieux (2002), ao argumentar que se a violência representa um desafio às democracias – o desafio contra a exclusão e a desigualdade social –, o fenômeno deve ser “combatido” a partir do estabelecimento de uma estreita parceria envolvendo entidades institucionais, serviços públicos e a comunidade, com grande mobilização em nível

internacional, o que Gendrot (2002) chama de “governança escolar”, uma alternativa viável para encontrar soluções conjuntas para o enfrentamento da violência.

1.2 O caso brasileiro

Assim como nesses outros países, no Brasil encontra-se a questão da violência escolar sob diversas formas. Sem dúvida, a especificidade do Brasil decorre da importância atribuída, no debate e nas pesquisas, à questão do tráfico de drogas e das pressões, direta e indiretamente, exercidas sobre a escola por organizações criminosas. Trata-se de uma especificidade compartilhada com outros países da América Latina (Colômbia, El Salvador, Venezuela e Equador), que igualmente sofrem da amplitude da circulação de armas de fogo, do tráfico de drogas e da corrupção que atinge também a polícia.

Em todos os países, ocorrem brigas entre alunos ou entre alunos e professores. Em todos os países existem ameaças, insultos, pancadas, às vezes facadas e mais raramente tiros. Nesse sentido, quando um país fala de seus problemas de “violência na escola” os outros países compreendem do que se trata. Mas a maior preocupação e, portanto, as soluções empregadas ou experimentadas para resolver o problema são diferentes. Em outros termos, mesmo sendo interessante saber o que se tenta em outros lugares, é necessário adaptar as repostas à cultura e às relações sociais específicas de cada país, até mesmo de cada região.

No caso brasileiro, a partir do início dos anos de 1980 a questão da violência no meio escolar eclode com força no debate público porque, atrelada à insegurança, a violência escolar afetava a qualidade de vida da população das periferias das grandes cidades, como ainda tem ocorrido.

É neste quadro de ampla demanda de segurança por parte dos moradores das periferias dos centros urbanos que o fenômeno torna-se visível e passa a acompanhar a rotina do sistema público de ensino do Brasil (Spósito, 2001, p. 90).

Nessa época, predominavam as constantes depredações dos prédios escolares, as invasões, os danos, as pichações e as ameaças aos professores, exigindo intervenções de cunho repressivo que impedissem que as unidades escolares fossem invadidas por “elementos estranhos”. Logo, a violência nas escolas dos meados dos anos 1980 aos últimos anos do ano 1990 foi peremptoriamente considerada como questão de segurança pública (SPÓSITO, 2001).

Em estudos realizados por Lia Fukui (1992) sobre os problemas da violência no ambiente escolar, sobretudo no Rio de Janeiro e São Paulo, a autora refere-se a algumas iniciativas governamentais, como a construção de muros altos, reformas dos prédios escolares e a contratação de zeladores, na expectativa de controlar a violência, entre outras experiências.

Já as pesquisas realizadas por José Vicente Santos (2001) dão conta de que a violência escolar tem promovido a crise da eficácia socializadora da escola ao considerar que as relações de sociabilidade estão em fase de mutação, num contexto controverso de integração comunitária e de fragmentação social, de massificação e de individualização, de seleção e de exclusão social, tendo como efeito as práticas de violência como norma social particular de amplos grupos da sociedade.

Nota-se que a partir de 1997 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) iniciou no Brasil uma série de pesquisas concentradas nos temas de “Juventude”, “Violência” e “Cidadania”, focalizando políticas públicas, mediante a realização de parcerias com instituições públicas e privadas, organizações não-governamentais e entidades de profissionais da educação como alternativas de enfrentamento da violência no País.

Para Spósito, os anos de 1990 apontam mudanças no padrão da violência observada nas escolas públicas, registrando não só atos de vandalismo como agressões interpessoais, ultrapassando as medidas de segurança interna adotada pelos estabelecimentos de ensino para evitar os conflitos, indicando que o aumento da criminalidade, a insegurança dos alunos e a deterioração do clima escolar são fatores influenciadores na relação entre violência e escola.

Acrescenta Santos (*op. cit*) que a crise da escola vem sendo agravada pela inserção da violência em suas diversificadas formas no mundo racional da escola, quer seja no seu entorno ou dentro dela, ora como um instrumento de manifestação dos estudantes e profissionais da educação em relação ao próprio estabelecimento de ensino e sua direção, ora externando a reprodução de atos cotidianos presentes na vida da comunidade escolar.

Adverte Spósito e Gonçalves (2002) que nos vinte últimos anos acumularam-se um expressivo número de iniciativas brasileiras que demandam análises e estudos sistemáticos para avaliar sua eficácia e orientar novas proposições, pois ainda há carência

de estudos sistemáticos sobre a violência e sua relação com a escola. Os primeiros grandes estudos nacionais da década de 1990 não se detiveram especificamente sobre o tema.

Caracterizaram-se como grandes *surveys* com jovens e suas relações com a violência sobre múltiplas variáveis e manifestações, não apenas na escola. Contudo, os trabalhos já realizados, como um balanço preliminar acerca das políticas públicas voltadas à redução da violência nas escolas, já permitem entrever que a adoção de medidas de segurança ostensiva não alterou de forma significativa a ocorrência de violência nas escolas.

Para os pesquisadores, os principais impasses para a execução e eficiência das políticas públicas levantados são:

- falta de articulação entre as diversas instâncias da administração pública;
- descontinuidade das políticas governamentais;
- alto custo financeiro e material diante dos poucos resultados satisfatórios, ocasionando o sucateamento das instalações escolares, sem a contrapartida da comunidade;
- carência de mão-de-obra especializada;
- pouca preparação dos docentes para lidar com jovens e suas questões, por exemplo: preconceitos e entendimentos distorcidos da legislação (ECA);
- pequena participação da sociedade civil na formulação das políticas;
- carência de diagnósticos confiáveis;
- ausência de avaliações sistêmicas consistentes das iniciativas públicas;
- ainda baixo envolvimento dos profissionais da educação com o tema (a violência nas escolas tem sido entendida como algo do campo da segurança pública e que, portanto, deve ser tratada como caso para a polícia resolver);
- crise na promoção de atividades e espaços para a socialização dos jovens na sociedade brasileira;
- representações sociais acerca dos jovens e da delinquência que reforçam os estigmas raciais, econômicos e culturais sobre as camadas populares;
- agravamento das condições de desigualdade social e falta de perspectivas para os jovens;
- questionamentos em torno do lugar social da escola na sociedade contemporânea diante dos desafios do terceiro milênio; e

- tratamento dado pela mídia ao tema da violência nas escolas, o que, muitas vezes, reforça o estigma que tende a relacionar a violência apenas às camadas populares.

De certa forma, a violência ocorrida tanto no espaço interno dos estabelecimentos de ensino quanto no seu entorno é alvo de análises para a contenção de comportamentos agressivos por parte dos alunos que freqüentam a escola, embora haja diferença entre a violência originária do interior da escola e aquela proveniente do mundo exterior.

1.2.1 O papel da escola na violência escolar

A função fundamental da escola é promover a formação ética e intelectual das novas gerações, conforme o artigo 205 da Constituição Federal. Além de responsável pela transmissão e construção do saber, a escola deve favorecer a formação de cidadãos capazes de contribuir para a comunidade e de respeitar os direitos das demais pessoas.

Para Elias (1993, v. 1), a escola, concebida segundo o ideal de modernidade, como um dos mecanismos de controle social no interior da civilização ocidental, vai perdendo progressivamente a sua aura de templo civilizador, deixando explícita a existência de novas práticas de violência simbólica, tão bem analisada por Bourdieu e Passeron (1995).

A esse respeito, torna-se necessário pensar no cenário Brasil, em que todo o sistema educativo, desde a educação infantil até a universitária, encontra-se em transformação, buscando adaptar-se aos imperativos da sociedade atual, provenientes tanto do processo de democratização quanto de globalização da economia. Tais especificidade serão exploradas mais à frente, na discussão dos determinantes da violência escolar

A escola, que podia ser caracterizada como [...] *um espaço definido de fronteiras, no interior do qual um governo central era exercido* [...] (PERALVA, 1997, p. 23), não corresponde mais a esta imagem. Nessa perspectiva, constituía um microestado, que funcionava como um Estado dentro do Estado, com a função de manter controle, em boa medida, sobre a sociedade nacional.

Para Leite (cf FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2006), a Emenda Constitucional n. 24 (1983), a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (1996) tornaram-se marcos legais para o início do processo de flexibilização do modelo educacional, da inclusão da diversidade do alunado e da aceitação da pluralidade pedagógica nas escolas públicas no Brasil, o que resultou no amplo acesso de um contingente de estudantes oriundos dos segmentos empobrecidos da sociedade, sobretudo no ensino fundamental e, mais recentemente, no ensino médio, atingindo uma cobertura quase que universal da população na faixa etária de 7 a 14 anos.

Essa situação remete a um outro aspecto relacionado à ampliação do acesso escolar, que é a diversidade da clientela.

[...] a ampliação da cobertura para a população de 7 a 14 anos havia incorporado cada vez mais crianças residentes das áreas rurais e localidades pobres do interior do país e/ou oriundas de famílias situadas na base da pirâmide social que não detinham os recursos materiais e simbólicos para atuar complementarmente à escola para apoiar seus membros no processo de escolarização [...] (VEIGA *apud* FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2006, p.18)

Diante dessa perspectiva, tem-se, então, que as escolas se mostraram (*op. cit.*, p. 23) incapazes de lidar com a diversidade das clientelas, principalmente a constituída pelas crianças mais pobres, marcada por diferenças socioeconômico-culturais que podem dificultar a adaptação aos ambientes escolares e, conseqüentemente, alcançar a violência escolar.

Segundo Vera Candau (2001), a escola era vista enquanto instrumento de ascensão social. O professor possuía status como mediador dessa ascensão. A escola era fonte privilegiada de informações. No entanto, essa situação tem sido alterada, na percepção da maioria dos jovens, pois a escolarização, legitimada pela escola, não os tem mais incluído no mercado de trabalho. Portanto, o grau de escolaridade não tem sido suficiente para garantir emprego e renda, suscitando sobre qual seria o papel da escola na atualidade.

Outro ponto da discussão sobre o papel da escola passa pelas condições do corpo docente. A esse respeito, nota-se que a democratização do ensino promoveu a ampliação do número de vagas e a necessidade urgente de formação de novos educadores, nem sempre de acordo com as novas demandas sociais a serem enfrentadas pelas escolas com o “novo público”.

Nesse sentido, observam-se o esvaziamento e a fragmentação na formação dos professores, nos salários oferecidos, nas condições de trabalho, na organização do tempo escolar e nos investimentos públicos, provocando uma crise de identidade da escola e o enfraquecimento do seu papel.

Ademais, constata-se que, diante do enfraquecimento do seu papel, a escola acaba por ser responsabilizada por outras funções, como saúde, alimentação e segurança. Para Candau (*op. cit*), tais funções são atribuídas à escola tanto pelas classes favorecidas economicamente, que desejam que ela retire das ruas as crianças pobres, como pelas classes mais pobres, que esperam que ela seja capaz de assegurar proteção e assistência a seus filhos, bem como evitar que eles tragam novos problemas para a família.

1.2.2 A presença da Polícia Militar nas escolas

Destaque à parte nesse enfrentamento é a demanda pela presença da polícia na escola. Nota-se que ainda não há um certo consenso no meio da comunidade escolar quanto a esta questão, principalmente se concebida tão somente do ponto de vista repressivo.

Segundo pesquisa de Lucas (*apud* BORGES, 2003), após dez anos de construção de um sistema de combate ostensivo à violência escolar nos Estados Unidos, o problema agravou-se. A presença de policiais tirou dos professores a tarefa de construir o senso moral dos estudantes em relação à prática de atos de disciplina, mormente em respeito aos direitos do próximo. Além disso, também há uma forte comoção por proteção, e as unidades de ensino optam por buscá-la incessantemente.

A esse respeito, há autores que afirmam que de todas as estratégias para o enfrentamento da violência no meio escolar a colocação de policiais dentro das escolas é a mais polêmica.

Vários programas de segurança escolar elaborados pelas instituições policiais têm tido pontos positivos, ocupando o espaço deixado pela ausência de políticas educacionais. Mas os policiais deveriam ser mais bem treinados para administrar diferenças e conflitos. Dentro da corporação militar, a autoridade ainda deve ser respeitada de forma incondicional. E esse comportamento não é o apropriado para o ambiente educacional. (GUIMARÃES, 1996, p. 38)

Para Turra [...] a força policial representa o Estado e tem o respeito dos estudantes. O constrangimento gerado pela presença do policial é menos nocivo do que o

sentimento de impotência em relação à violência [...] (apud BORGES, 2003, p. 37)

No entanto, para fazer frente à violência, a segurança nas escolas nem sempre é feita por policiais. Muitas vezes, as escolas contratam agentes privados de segurança. Nas escolas públicas, mais freqüentemente, há vigias que exercem simultaneamente a função de porteiros e de protetores do patrimônio escolar. Uma das grandes preocupações das escolas, principalmente da rede pública, é a carência de pessoal encarregado por essa área.

No caso específico de Belo Horizonte - MG, estudo realizado pelo Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública (CRISP), da Universidade Federal de Minas Gerais (2003), denominado “Violência nas Escolas de Belo Horizonte”, explicita e caracteriza a ocorrência de eventos violentos no contexto escolar, bem como detecta os possíveis efeitos da violência sobre o papel social desempenhado pela instituição “escola”.

A metodologia utilizada na pesquisa tomou como unidade de análise todas as escolas de Belo Horizonte que contenham as séries do segundo ciclo do ensino fundamental (5^a a 8^a séries) e as séries do ensino médio (1^a a 3^a séries), dividindo a população inicial em subpopulações, estratificadas por dependência administrativa (escolas estaduais, municipais e particulares). Com base nestas populações, foram sorteadas 50 (cinquenta) escolas. Dentro de cada uma delas foram sorteados, de acordo com as séries e turnos que funcionam na escola, uma turma do ensino fundamental por turno e uma turma do ensino médio por turno. Em cada turma sorteada, foram entrevistados todos os alunos e o professor presente no turno no momento da entrevista.

A pesquisa obteve informações a respeito dos tipos de delitos e sintomas de desordem mais comumente apontados pelos alunos:

- Viram, ao menos uma vez, pessoas armadas dentro da escola: 27,8%.
- Viram ou ouviram falar de pessoas quebrando janelas, fazendo arruaças, bem como tendo outros comportamentos de desordem dentro da escola: 67,5%.
- Viram ou ouviram falar de desentendimentos entre pessoas dentro da escola, envolvendo ofensas, xingamentos, etc: 89,6%.
- Viram ou ouviram falar de pessoas consumindo drogas na escola: 51,9%.
- Viram ou ouviram falar de pessoas vendendo drogas na escola: 36,2%.

- Viram ou ouviram falar de criminosos ou bandidos na escola: 52,6%.
- Viram ou ouviram falar de outros alunos sendo assaltados na escola: 47,0%.
- Viram ou ouviram falar de outros alunos sendo furtados na escola: 59,4%.

Essas variáveis dizem respeito ao nível de conhecimento que os alunos têm a respeito da ocorrência de eventos ou de desordem. Já as variáveis seguintes referem-se a eventos de vitimização na escola envolvendo os próprios alunos:

- Disseram ser a região de sua escola violenta: 62,7%; e apontaram a opção “minha escola é pouco violenta”: 24,0%.
- Afirmaram que já foram roubados em sua escola ao menos uma vez: 15,8%.
- Foram furtados na escola ao menos uma vez: 36,9%.
- Foram agredidos fisicamente na escola ao menos uma vez: 18,3%.
- Deixaram de ir à aula ao menos uma vez por medo de ser agredido: 10,4%.

Esses dados iniciais oferecem uma visão dos alunos a respeito da segurança em sua própria escola e dos eventos de violência ocorridos nas instituições de ensino de Belo Horizonte. Revelam que a “incivilidade” é um fenômeno apontado com bastante frequência pelos alunos.

Em relação à sensação de segurança nas escolas dos alunos correlacionada com a insatisfação com seu nível de aprendizado, verificou-se que 38,2% deles vêem suas escolas inseguras/violentas e que o percentual de alunos insatisfeitos com o seu nível de aprendizado é 3,5 vezes maior entre aqueles que consideram sua escola violenta.

Correlacionando a sensação de segurança da região da escola com a insatisfação do aluno com o seu nível de aprendizado, verificou-se que 14,8% deles reconhecem a região da escola como violenta, significativamente maior do que entre aqueles que consideram a região da escola nada violenta (7,3%). A proporção de estudantes insatisfeitos com o aprendizado na escola aumenta com o grau de violência que os alunos atribuem à região da escola.

Desses dados, sobressai a possibilidade de melhoria do ensino e do aprendizado do aluno se a insegurança e a violência nas escolas diminuírem. A alternativa

de intervenção no problema tem como via a oferta de serviços policiais para a comunidade escolar.

No ano de 2006, a Fundação João Pinheiro realizou uma pesquisa em quatro escolas da rede estadual de ensino atendidas pelo projeto “*Escola Viva Comunidade Ativa*”, cuja finalidade é tornar as escolas públicas mais bem preparadas para atender às necessidades educativas das crianças e jovens mais afetados pelos fenômenos da exclusão social e da violência. Foram aplicados 971 questionários a alunos e 93 a professores. Foram realizadas 133 entrevistas.

No relatório final, apurou-se que, na percepção dos professores, as escolas se caracterizam como um ambiente seguro, enquanto os alunos percebem o ambiente escolar, na sua maioria, como pouco seguro. Dentre as razões apontadas pela pesquisa sobre esse sentimento de segurança por parte do professor, salientam-se três argumentos. Primeiro, as escolas adotaram alguns aparatos de segurança, como grades, cerca elétrica, câmeras e policiamento. Segundo, os dados mostram que a violência ainda está muito voltada para os alunos (desentendimentos entre alunos, alunos roubados, agressões entre alunos etc.) e não constitui, ainda, uma ameaça para os professores. Nesse sentido, a ameaça aos professores está mesmo fora da escola, no seu entorno. Verifica-se, ainda, que o sentimento de segurança do professor decorre também do fato de ele ainda não ter perdido o seu papel de autoridade perante o alunado. Terceiro, as ocorrências de violências relatadas pelos professores assumem certa naturalização no cotidiano escolar (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2006).

Pelo relatório, uma das estratégias adotadas pelas escolas para solucionar o problemas de segurança e de violência tem sido recorrer à polícia. Existe um senso comum de que ela é necessária e garante a segurança, Diretores, professores e funcionários entendem como positiva a presença e sua atuação, porque inibe, impõe respeito e mantém a normalidade. No entanto, os dados mostram que, na percepção do aluno, o fato de ter polícia na escola não significa, necessariamente, maior segurança, já que a maioria percebe o ambiente escolar como pouco seguro (57%). O inverso acontece em relação aos professores, que consideram o ambiente da escola mais seguro (61%). A explicação dessa inversão de opiniões reside no fato de 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 (*op. cit.*).

Na esteira dessas ocorrências, nota-se que a presença da organização policial no interior e no entorno da escola é uma realidade tanto para a instituição Polícia Militar quanto para a instituição Escola.

De acordo com os registros da PMMG sobre o atendimento de ocorrências no meio escolar nos anos de 1999 e 2000 no município de Belo Horizonte, foram computadas 18.072 chamadas, das quais 9.349 no ano de 1999 e outras 8.723 no ano de 2000, o que possibilita inferir que, em média, ocorreram 25 chamados por dia para a Polícia Militar averiguar fatos ocorridos no espaço das escolas da rede pública federal, estadual, municipal e particular.

Ao centrar o levantamento apenas nos fatos ocorridos “dentro dos estabelecimentos de ensino”, observou-se que no ano de 1999 foram registrados 5.270 acionamentos, enquanto no ano de 2000 houve o registro de 4.353 chamados, totalizando 9.623 casos que exigiam, inicialmente, a intervenção da polícia. Ou seja, dos 18.000 chamados em dois anos 53% demandam presença policial para tratar de situações que acontecem “intramuros”, conforme detalhado na tabela 1.1.

Tabela 1.1: Acionamentos à PMMG para atendimento de ocorrências no interior das escolas em Belo Horizonte - MG – 1999/2000.

Escolas	1999	2000	TOTAL
Estaduais	2289	1855	4044
Municipais	1292	1019	2211
Federais	184	256	440
Particulares	872	750	1620
Outras	633	473	1106
TOTAL	5270	4353	9623

Fonte: MINAS GERAIS, Polícia Militar. Centro Integrado de Comunicações Operacionais

Nota: (a) A categoria “Outras” refere-se a denominações que não coincidem com o termo escola;

Diante dos dados apresentados neste levantamento, constatou-se:

a) A Polícia Militar está presente no cotidiano das escolas, quer por acionamento dos agentes escolares, quer por iniciativa da organização.

b) A organização policial tem sido acionada para comparecer à escola, em sua maioria, por motivo de violação dos crimes contra a pessoa.

c) A polícia está presente tanto no interior quanto no entorno da escola.

d) O acionamento a organização policial tem origem tanto por parte das escolas da rede pública quanto da rede privada.

Não obstante seja perfeitamente observável a intensificação da relação polícia-escola, é preciso reconhecer que ainda há poucos estudos analisando como tem sido a qualidade dessa relação. Isso, de certa forma, indica a existência de uma imensa lacuna não só teórica, mas também em termos de propostas de políticas públicas eficientes correlacionando essas duas instâncias.

Em todo caso, apesar da escassez de estudos, vale trazer para a pesquisa algumas hipóteses já elaboradas por outros pesquisadores que podem ajudar na compreensão de como tem se dado à relação polícia – escola.

Inicialmente, apresentam-se estudos que enfatizam a violência escolar, sem, contudo, estabelecer uma relação mais intensa com a polícia. Em seguida, analisa-se um estudo de caso no qual a pesquisadora buscou focalizar o imaginário da escola em relação à polícia.

Estudando a violência em escolas de Belo Horizonte, Araújo aponta para um fato bastante instigante. Segundo a autora, parte significativa de atos de agressividade envolvendo alunos, professores e funcionários da escola tem a ver com relações conflituosas existentes fora da escola. Conflitos mal resolvidos nos bairros onde moram os alunos eclodem na escola sob forma de brigas e agressões corporais (ARAÚJO, 2000).

Entretanto, a escola não cria qualquer possibilidade de mediação desses conflitos, pois não entende o sistema judiciário. A população tem acesso à polícia, e não à justiça. Em suma, ela está pouco preparada para interferir no clima de tensão que de tempos em tempos afeta sem funcionamento (*op. cit.*).

Outro estudo sobre violência escolar em Belo Horizonte traz um novo componente que merece ser ressaltado. Em geral, os conflitos intra-escolares são associados à situação de desorganização e violência do bairro no qual os estabelecimentos de ensino estão localizados. Isso tem reforçado a hipótese de que violência escolar e meio ambiente formam um par indissociável.

O trabalho de Shirley Resende do Espírito Santo quebra essa lógica, mostrando que a violência escolar pode ocorrer em contextos nos quais a escola e o bairro de onde os alunos advêm não estão diretamente associados. Seu estudo se dá em uma escola localizada na zona central da cidade, para a qual confluem alunos de diferentes regiões de cidade. A escola congrega uma diversidade imensa de estudantes, dos quais muitos só se conheceram após ingressar naquele estabelecimento (ESPÍRITO SANTO, 2000).

Nos dois exemplos citados, fica claro que estudos sociológicos acerca da violência escolar têm de lidar com dois tipos de problemas que envolvem, ao mesmo tempo, questões teóricas e metodológicas. São eles: a dificuldade de se ter uma clara definição do que se entende por violência escolar; e a ausência de indicadores que permitam avaliar o efeito estabelecimento na redução da violência em meio escolar.

Em estudo recente, Karine Couto (2003) buscou descrever e analisar as concepções de alunos, professores e policiais sobre a presença policial em uma escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte a partir do programa implementado pela Polícia Militar em 1996 denominado “Anjos da Escola”, num cenário em que esta era a alternativa mais viável para o enfrentamento da violência no meio escolar após o insucesso de medidas anteriores. Destaca a autora que a presença da Polícia Militar na unidade de ensino, sem dúvida, é um tema polêmico, ainda sem consenso, marcado por ambigüidades entre professores, alunos, policiais e estudiosos que se interessam pelo assunto. A alternativa de chamar a polícia para intervir no espaço escolar, de acordo com a pesquisadora, dá seqüência a uma série de medidas anteriormente adotadas pela escola para conter a expansão da violência. Tais iniciativas compreendiam desde a modificação da estrutura física do estabelecimento até a exposição dos problemas enfrentados aos meios de comunicação e a utilização de instrumento de controle e identificação do aluno, como o uso de crachá e uniforme. Isso não foi suficiente para reduzir o impacto da violência na escola pesquisada, sendo compreendido, por outro lado, como um favorecimento à segregação e ao distanciamento da escola da comunidade onde estava inserida (COUTO, 2003, p. 75).

Diante da “incapacidade” da comunidade escolar para solucionar isoladamente os problemas de violência ocorridos no interior da escola, os gestores passaram a reivindicar a presença policial como garantia de segurança e possibilidade de desenvolvimento do trabalho pedagógico. No entanto, a chegada da organização policial não se deu com o consentimento de toda a comunidade escolar, o que provocou intensas discussões no interior da instituição escolar.

Aponta a pesquisadora que, mesmo diante do impasse inicial criado, a presença da polícia dentro da escola ocorria de forma cada vez mais intensa e definitiva, sob a égide da “proteção escolar”, conceito também mais tarde criticado pela impossibilidade de os policiais conterem a presença de pessoas indesejadas – os invasores – no interior da unidade escolar, mas que não inviabilizou o desencadeamento de inúmeras práticas policiais, as quais passaram a ser percebidas de forma diferenciada por professores, alunos e os próprios policiais no decorrer do convívio.

Na concepção dos professores, a presença da polícia nas escolas é necessária e/ou inevitável, considerando o estágio atual de violência da escola pesquisada. No entanto, seu trabalho também tem limitações impostas, na sua lógica, pelas peculiaridades do universo da Instituição Escola e pelas normas contidas no *Estatuto da Criança e do Adolescente*, ao restringir a atuação policial ao encaminhamento do menor infrator às demais autoridades. Para Couto (2003), mesmo com o indicativo de que a presença da polícia na escola não era tão aceita quanto se podia pensar em um primeiro momento, o professorado acaba por defender a sua presença como sinônimo de segurança e tranquilidade.

Do ponto de vista do alunado, a presença policial na escola não se mostra unânime ou consensual e passa ser caracterizada por ambigüidades. *Por um, lado ela é vista como uma polícia perigosa, que é violenta com os invasores; por outro, ela é uma polícia que conversa com as alunas, lancha e protege o contexto escolar [...] (COUTO, 2003, p. 77).* Segundo a autora, os policiais tinham uma posição seletiva em relação ao gênero.

Chama a atenção no estudo de Couto (2003) a percepção que os alunos têm das práticas policiais em relação às alunas. Na visão destes, os policiais dispensam tratamento diferenciado às alunas – querem namorá-las –, e isso não deveria acontecer em uma instituição de ensino, onde todos, na fala do entrevistado, deveriam ser tratados com igualdade de sexo, cor, condição social, etc. Talvez, como aponta a autora, retrate um mecanismo de superação à concorrência imposta aos alunos com a presença policial em se tratando de disputa pelo sexo feminino naquela unidade de ensino, deixando à parte, neste instante, questões de outra ordem, como a atuação repressiva dos policiais no cotidiano de sua comunidade.

Outro ponto interessante que demonstra a divergência de compreensão entre os agentes escolares foi analisado na pesquisa: o fato de os policiais lancharem na escola. Para os funcionários, tal atitude “seria uma forma educada de agradecer o atendimento policial”, enquanto para os alunos isso era uma postura inadequada adotada pelos policiais.

Aponta ainda a pesquisa que na lógica dos alunos os agentes policiais são “vistos” como violentos, pouco eficientes, que só aparecem quando não há mais problemas na escola e que trazem consigo a má imagem da ação policial no âmbito das suas comunidades de origem, mesmo tendo alguns alunos admitido que a presença da polícia é indispensável.

Diante deste quadro, Couto (2003) comenta que, ao invés de trazer condições para o desenvolvimento da atividade educativa, a polícia torna-se, voluntária ou involuntária, mais um agente que reivindica melhores condições de trabalho no interior da escola.

A pesquisa levanta questões importantes para o estudo:

- A entrada da polícia na escola não obedece a regras e expectativas a partir das quais se pensa a sua ação. Ou seja, a polícia chega à escola com as representações e relações por ela construída fora da escola.
- Os policiais, ao fazerem parte do universo escolar, passam a integrá-lo segundo uma lógica híbrida, em que mesclam aspectos da sua atuação fora da escola e aspectos que são determinados pela lógica própria de funcionamento da instituição escolar.
- Embora a necessidade da presença da polícia na escola expresse uma concordância inicial, professores, alunos e policiais interpretam de forma muito diferenciada as situações e dinâmicas que aí são criados.
- Para os professores, a polícia é inevitável, porém provoca incômodo nos alunos. Já para os alunos, a presença da polícia é marcada por ambigüidades. Para eles, ora a polícia é necessária, ora não; ora protege a comunidade escolar, ora acaba intensificando os conflitos internos. Ou seja: a esse respeito uma posição unívoca ou consensual é inexistente. Por fim, os policiais destacam que sua presença na escola é necessária e importante.

- Há uma sobreposição de fronteiras e de papéis, que também pode ser observada em relação à polícia. Demandada inicialmente para levar a lei, quando está presente no cotidiano das unidades de ensino começa a interagir com a comunidade escolar e a se modificar.

- As figuras sociais envolvidas – professor, aluno e policial – acabam por ter seus contornos redefinidos.

A pesquisa desenvolvida por Couto (2003) é um avanço no estudo da relação polícia e escola, abrindo um leque para a análise da relação entre os atores da educação e os da segurança pública diante do enfrentamento da violência no meio escolar.

Por fim, observa-se que o caso brasileiro não difere do que vem ocorrendo nos demais países, apontando também para a necessidade de ampliar as discussões, de promover a troca de experiências e de propor formulações de ações governamentais mais contundentes para a superação do fenômeno, como se pretende explorar a partir das iniciativas da Polícia Militar de Minas Gerais.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Conhecer o lugar social do pesquisador é fundamental para se conhecer a orientação que ele toma no momento em que faz escolhas metodológicas quanto à observação e à análise de dados. Metodologistas têm enfatizado o quanto a pesquisa qualitativa precisa ser cuidadosa na explicitação desse lugar do pesquisador (ALVES-MAZZOTTI, 1996). Dependendo de sua familiaridade ou de seu distanciamento em relação aos dados a serem coletados e analisados, sugere-se ou o afastamento provisório, que antropólogos chamam de “estranhamento”, ou então, o mergulho no campo, de forma a que o pesquisador penetre fundo nas teias de significados que envolvem os dados que pretende estudar, o que se chama “familiaridade”.

Diante desse dilema, o primeiro problema a enfrentar, do ponto de vista metodológico, foi, exatamente, quanto à posição do autor em relação a seu objeto de estudo. Estudar a atuação da Polícia Militar de Minas Gerais diante do fenômeno da violência em meio escolar, sendo o autor um oficial da Polícia Militar, foi uma tarefa muito difícil, que exigiu, um rigoroso distanciamento das fontes acessadas.

Isso explica, em parte, a opção de fazer um estudo com base em registros e documentos institucionais relacionados ao período de 1988 a 2007, tendo como objeto de pesquisa eventos que estavam distantes da atuação imediata. Foi assim que, em termos metodológicos, posicionou-se em face do objeto da presente tese. Definiram-se, dessa forma, a natureza da pesquisa e seus procedimentos iniciais.

Entretanto, ao longo do estudo, surgiu o problema das origens. O que se imaginava ter começado na década de 1988, período de grande mobilização nacional em torno da elaboração de uma Constituição democrática, tinha raízes muito mais longínquas, fato que não era possível escamotear. A necessidade de construir um novo perfil de polícia mais próxima da comunidade e que, por conseguinte, tivesse melhor acesso ao segmento estudantil tinha traços um pouco mais distantes, expresso em manuais de formação do policial que vigoraram na segunda metade do século XX. Nesse sentido, a pesquisa ampliou o seu escopo e incorporou documentos e informações do período anterior a 1988. Não só manuais foram examinados, como se adicionaram dados da mídia daquela época. Nesse momento, revelou-se que o fio estava ainda mais longe. A necessidade de mudança do perfil da polícia estava vinculada à própria imagem das milícias em Minas Gerais na sua

fase colonial. Diante desse imenso período, seria impossível construir em uma só tese toda essa genealogia; ou seja, não havia uma história linear. Ao contrário, o que se tinha era uma série de fragmentos que compunham a incrível saga da PMMG, ao longo de dois séculos. Como não era objetivo do estudo refazer esse percurso, incluíram-se apenas informações que ajudassem a esclarecer, brevemente, a composição das milícias em Minas Gerais. A fonte foi o trabalho da historiadora Laura Mello e Souza, *Os Desclassificados do Ouro*. A forma como foi constituída a polícia na província de Minas Gerais explica a necessidade que perdurará até a segunda metade do século XX de se criar urgentemente uma nova imagem para ela

Assim, o presente estudo baseou-se, fundamentalmente, em dois procedimentos, a saber: documental e entrevistas. Pretendeu-se como objetivo recuperar, por meio deles, informações do passado e reconstruir situações em que a polícia desencadeou ações para “combater ou prevenir” a violência escolar.

Por serem procedimentos de cunho qualitativo, usados em diferentes modelos de estudo ou desenhos de pesquisa e, mesmo, em diferentes áreas de conhecimento, buscou-se, para eles, sustentação teórico-metodológica em algumas disciplinas nas quais a pesquisa documental e o depoimento oral constituem poderosos instrumentos da investigação da realidade.

Desde o início, na formulação do projeto desta tese, oscilou-se quanto à natureza da pesquisa que se pretendia empreender. Como o problema de estudo pressupunha a transição entre dois períodos, que envolviam um passado muito recente, e como se caminhava deste passado para o presente, não restava dúvida de que havia um importante componente temporal que conduzia o autor ou para um estudo de cunho histórico, ou para uma investigação de sociologia processual, na acepção de Norbert Elias (1993), ou, mesmo, para aquilo que especialistas em metodologia de pesquisa chamam de “séries históricas” ou “coortes históricas” (OLIVEIRA, 1995), o que implica procedimentos nos quais um pesquisador, a partir de arquivos bem constituídos, empreende uma investigação em que compara dados registrados no passado com dados recentes.

Entendendo que o estudo poderia enquadrar-se nos três desenhos citados, mas que para isso teria de preencher todas as exigências que cada um deles impõe à investigação científica, decidiu-se pelo estudo documental (textos oficiais, manuais, artigos de jornal) e entrevistas com policiais que ou planejaram ações de intervenção da polícia na

escola ou interferiram diretamente nos estabelecimentos de ensino. Pela quantidade de documentos e sua diversidade, não havia dúvida de que se constituía ali uma “fonte” ampla de informações. Mas, em termos de qualidade da informação e dos próprios documentos, havia limites quanto à possibilidade de reconstruir as condições em que esses documentos foram produzidos, ou seja, as condições que permitiriam interpretá-los em seus contextos de significações.

A solução para esse impasse foi submetê-los à análise de discurso como forma de se preencher as lacunas dos próprios documentos, buscar outras fontes, complementar as informações e permitir o estranhamento.

Além disso, os procedimentos foram questionados epistemologicamente sobre o qual se discutirá a seguir.

Robert K. Yin, em seu célebre trabalho intitulado “Estudo de Caso: Planejamento e Método” (2002), apresentou contribuições relevantes para aquilo que chama de “coleta de evidências” (*op. cit.*, p. 105).

Na realidade, o que Yin chama de “evidências” não é outra coisa senão dados e informações obtidos em “fontes” de diferente natureza (*idem*). Para o autor, o *uso dessas fontes requer habilidades e procedimentos metodológicos sutilmente diferentes* (*idem*). Em seu estudo de caso, Yin identifica seis fontes possíveis para a coleta de “evidências”: *documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos* (*op. cit.*). As observações, direta e participante, foram excluídas. Assim, serão detalhadas a seguir as outras fontes e seus usos na presente pesquisa.

Consultando autores que fizeram uso de documentos, arquivos, entrevistas e artefatos na coleta de dados, encontraram-se sugestões consideradas nesta pesquisa. Mas, antes de descrevê-los, julga-se importante incorporar algumas observações feitas na bibliografia consultada.

Aportes trazidos por historiadores alertam sobre os limites e as possibilidades das fontes no âmbito da história do presente. Embora, se tenha consciência de que esta investigação não se enquadra na modalidade de pesquisa em história, não resta dúvida que os formuladores dessa perspectiva da história do presente e outros que a olham criticamente ajudam enormemente a problematizar as fontes selecionadas à guisa de sua

utilização.

Inicia-se por uma questão de fundo, e para tanto acompanham-se as reflexões de um célebre historiador medievalista diante do presente, Jacques Le Goff (1999). Suas preocupações vão direto ao ponto: a produção do conhecimento. Logo, o foco é epistemológico. Trata-se de saber o que precisa fazer o pesquisador para melhor compreender um fenômeno que o assombra em seu presente a partir de dados, informações e/ou acontecimentos.

Transpondo essa questão epistemológica para o presente estudo, pode-se formulá-la da seguinte maneira: Hoje, depara-se com um quadro explicativo da violência em meio escolar estruturado em termos de violência definida por meio de um vocabulário (ou categorias) eminentemente jurídico-policia³. Esse vocabulário aparece, consciente ou inconscientemente, tanto no discurso tanto da mídia quanto dos sujeitos da educação, influenciando muitas categorias usadas por estudiosos do problema em suas pesquisas acadêmicas.

Seguindo as sugestões de Le Goff, as investigações foram orientadas pelas duas questões que, segundo ele, ajudariam a esclarecer a origem desse vocabulário. Primeiramente, interrogou-se: *De onde vem isso? e Até onde é preciso remontar para compreender bem o acontecimento, a situação, o problema (história-problema) de hoje?*

Le Goff insiste que essa reconstituição da origem exige que se pergunte, também: Em que e por que o evento do passado é diferente do presente? A história, diz ele, *é o estudo do movimento e da mudança das sociedades humanas, não é a história imóvel (op. cit. p. 94).*

Em suma, Le Goff, com essa observação acerca das mudanças, alerta para um aspecto importante, o qual é preciso incorporar no estudo. O autor indica que, ao retornar ao passado para reconstruir as origens do evento que se espalha no presente, cabe ao pesquisador investigar *as grandes rupturas (se houve) no passado no que concerne ao acontecimento, à situação de hoje (op. cit., p. 94).*

³ Lembrando que até então as ocorrências nas escolas são definidas em termos do código penal.

No caso presente esse passado é um passado recente, mas que não está desprovido de eventos que podem ter influenciado a constituição do fenômeno da violência escolar na perspectiva da polícia. Por isso a decisão de incluir estudos e informações que descortinam as grandes transformações que ocorreram na própria corporação da Polícia Militar de Minas Gerais, que desloca parte de suas ações de polícia ostensiva para uma polícia comunitária, tendo aproximado a polícia da escola. E, ainda, incorporaram-se informações acerca das mudanças na própria política de expansão de escolas, sobretudo na região metropolitana de Belo Horizonte, que podem ajudar a compreender o “movimento da história” assinalado por Le Goff.

Outro historiador defensor da história do presente, Robert Frank, assinala questões relacionadas às fontes (FRANK, 1999). Para ele, a sua especificidade reside no fato de que elas comportam uma *ambigüidade fundamental* (p. 103). No caso desta pesquisa, as fontes nas quais foram coletadas informações não carregam, na sua maioria, a ambigüidade sugerida por Frank, porque a maioria dos documentos e registros analisados já faz parte do passado. Restam os relatos orais. Mas, como ensina Le Goff, a fonte oral está sendo produzida no presente, para falar de eventos do passado. Portanto, não só está impregnada do referido passado como se refere ao passado com uma perspectiva do presente. Ambigüidade em dose dupla.

A esse respeito, ressalta-se que foi realizada uma entrevista com um policial-militar que esteve na base das transformações da polícia, ocorridas na segunda metade da década de 1980, e que coordenou iniciativas envolvendo as primeiras ações da polícia nas escolas em Belo Horizonte. O sujeito selecionado para entrevista era, na época, oficial da Polícia Militar. Tal escolha deu-se, inicialmente, em função de lacunas, apresentadas na massa documental levantada, que precisavam ser preenchidas, uma vez que os documentos e os registros não permitiam esclarecer todas as conexões que envolveram as operações da polícia voltadas para ações na escola.

Mas é preciso esclarecer, também, que o sujeito entrevistado era mais do que simples “preenchedores” de lacuna. É, como pontua Robert Frank, “*testemunha viva*” com a qual temos relações profissionais e não apenas de pesquisador e testemunhas, embora esteja aposentado da polícia. Entre entrevistados e entrevistador, *há contemporaneidade intrínseca*, na mediada em que experimentam uma mesma época.

Entende-se que com ele seria possível construir um conhecimento com base em aspectos identificados por Frank como: *inquérito, indícios, depoimentos e testemunhas* (FRANK, *op. cit.*). As entrevistas aparecem como depoimentos de sujeitos que não só testemunharam as ações investigadas no estudo como também foram responsáveis por elas. Isso não significa, entretanto, que as entrevistas foram formadas como provas de coisa que aconteceram.

Como lembra Frank, o depoimento oral não constitui necessariamente uma prova, *mas pode ser uma boa contribuição para a busca de provas* (*op. cit.* p. 106). Mas nem por isso o depoimento deve ser considerado inferior aos registros escritos, porque estes, embora pareçam ser mais objetivos, mais palpáveis, não são provas irrefutáveis, como às vezes se quer crer. Os registros escritos, como os depoimentos orais, são construídos, também. A diferença é que um registro escrito que se encontra em um arquivo não foi escrito exclusivamente para o pesquisador. Por exemplo, as ordens de serviço que serão analisadas mais à frente não foram escritas para satisfazer as necessidades de pesquisa, mas sim para informar em cadeia a toda a corporação sobre uma ordem que teria de ser cumprida, e ponto final. Não se estava preocupado em estabelecer categorias de análise, mas simplesmente em tornar operacional uma decisão. Já os depoimentos coletados para a pesquisa seguiram caminhos diferentes. Eles foram provocados, para falar como Frank. Segundo este autor, quando o pesquisador *ou o arquivista interroga a testemunha, ele mesmo constrói a fonte, e seu usuário é ao mesmo tempo a seu modo o produtor. Nesse sentido, há imediatismo entre a construção da fonte oral e o historiador que a provoca* (FRANK, *op.cit.*, p. 107)

Há coisas a se distinguir nesse trabalho de constituição de fontes. Segundo Frank, ao provocar o depoimento oral, o pesquisador está evocando a **memória** do depoente. Esta é matéria-prima do pesquisador. Às vezes, como ensina o autor, ela é insubstituível, *mas ela é também geradora de erros, de mitos, de mitologia e, evidentemente, o historiador tem muito a fazer para corrigir para desmistificar* (*op. cit., idem*).

Apesar do imenso trabalho exigido para corrigir erros no depoimento oral, Frank oferece as vantagens das fontes orais incorporadas como orientações para a coleta de dados.

Segundo o referido autor, pode-se admitir que a fonte oral, diferentemente da escrita, ao ser constituída, permite ao pesquisador pode interrogar a testemunha sobre as motivações que levaram a polícia a investir no patrulhamento escolar no final da década de 1980, sobretudo, na década de 1990. Ou, então, pode interrogar o que levava o comando a tomar decisões sobre como abordar os estabelecimentos de ensino. O depoimento oral poderá esclarecer as redes de relações que uma ordem de serviço desencadeia em nível de ação planejada, aprofundando o que cada etapa desse planejamento pressupõe em termos de preparação dos policiais.

Outra vantagem da fonte oral é que ela permite, no caso em questão, esclarecer e revelar os mecanismos de tomada de decisão; ou seja, a desvendar como se chegou a tal e tal decisão que redundou nesta ou naquela ação da polícia na escola. Com isso, suas observações coincidem com as de inúmeros estudiosos dos métodos em Ciências Humanas, historiadores ou não, que proclamam a importância de, na análise das fontes, incluindo os documentos e os registros escritos, serem consideradas as suas condições de produção.

Antes de passar à apreciação das fontes consultadas, vale resumir como se lidou nesta pesquisa com os desafios citados: distanciamento do objeto exigido em uma pesquisa científica; e uso das fontes.

Quanto ao distanciamento do objeto, registra-se que, ao tomar essa precaução, aos eventos, não se está querendo com isso dizer que advoga-se a neutralidade científica.

O distanciamento proposto tem exclusivamente o objetivo de garantir que a escolha das fontes possa ser feita a partir de um critério que deve ser, ele mesmo, submetido posteriormente à análise crítica no interior da própria pesquisa.

Considerando nossa ligação com o objeto de estudo, decidiu-se acatar sugestões da pesquisadora Dea Fenelon, para quem é perfeitamente admissível considerar os pressupostos teóricos do próprio pesquisador, incluindo elementos de sua experiência social na investigação como um todo, sobretudo quando trabalha com a perspectiva da história do presente. Para essa autora, nesse caso, o que há é uma construção dos eventos, e não sua reconstrução (FENELON, 1989, p. 121).

Seguindo as recomendações da referida autora, tomou-se o cuidado de selecionar o maior número possível de fontes de pesquisa, reconhecendo, como ela sugere,

que a informação buscada pode estar em diferentes documentos. Por isso, foram selecionadas como fonte documental de investigação diferentes instrumentos por meio dos quais a Polícia Militar de Minas Gerais faz circular suas orientações e condutas operacionais. São elas: ordens de serviço, relatórios, boletins de ocorrência, manuais, ofícios, legislação, monografias, artigos, menções de elogios, memorandos, planos, diretrizes e instruções.

Ao lado dessas fontes, serão consideradas as práticas institucionais envolvidas exclusivamente com o acionamento da polícia pela escola, tais como: formas de abordagem, equipamentos utilizados e número de efetivos geralmente mobilizados para este tipo de atendimento.

2.1 Estudos documentais, registros em arquivos, entrevistas e artefatos físicos

Robert K. Yin (*op. cit*) produziu um fecundo debate sobre essas fontes como recursos de coleta de evidências. Fez uma síntese fecunda a partir do exame de inúmeras obras que envolviam campos de conhecimento diferentes, enfatizando as características comuns de cada uma delas e ressaltando seus limites e suas vantagens para o pesquisador.

Logo de início, Yin alerta que não pretendeu ser exaustivo, pois enumerar as fontes, hoje, diante do *boom* de recursos da informática, diz o autor, só poderia ser de forma limitada e cautelosa, dada a proliferação de possibilidades que se tem no mundo contemporâneo para acessar dados e informações. Em todo caso, para os fins desta pesquisa, as fontes discutidas por Yin atenderam à necessidade, porque foi por intermédio delas que se chegou à quase totalidade do material aqui analisado. Com exceção das monografias escritas por policiais acessadas via Internet, todo o resto foi conseguido em busca ativa no campo, ou seja, nos “arquivos” dos próprios batalhões da polícia militar.

O ponto alto da obra de Yin reside em seu esforço de comparar as fontes, avaliando-as segundo suas vantagens e desvantagens (quadro 2.1):

Quadro 2.1: Quadro comparativo de vantagens e desvantagens das fontes

FONTE DE EVIDÊNCIAS	PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
Documentação	<ul style="list-style-type: none"> • Estável – pode ser revisada inúmeras vezes. • Discreta – não foi criada como resultado do estudo de caso. • Exata – contém nomes, referências e detalhes exatos de um evento. • Ampla cobertura – longo espaço de tempo, muitos eventos e muitos ambientes distintos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de recuperação – pode ser baixa. • Seletividade tendenciosa, se a coleta não estiver completa. • Relato de visões tendenciosas – reflete as idéias e preconcebidas (desconhecidas) do autor. • Acesso – pode ser deliberadamente negado.
Registros em arquivos	<ul style="list-style-type: none"> • [os mesmos mencionados para documentação]. • Precisos e quantitativos 	<ul style="list-style-type: none"> • [os mesmos mencionados para documentação]. • Acessibilidade aos locais graças a razões particulares
Entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> • Direcionadas – enfocam diretamente o tópico do estudo de caso. • Perceptivas – fornecem inferências causais percebidas 	<ul style="list-style-type: none"> • Visão tendenciosa devido a questões mal-elaboradas. • Respostas tendenciosas. • Ocorrem imprecisões devido à memória fraca do entrevistado. • Reflexibilidade – o entrevistado dá ao entrevistador o que ele quer ouvir.
Artefatos físicos	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de percepção em relação a aspectos culturais. • Capacidade de percepção em relação a operações técnicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seletividade. • Disponibilidade

Fonte: YIN, Robert K. Estudos de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001, p.108.

Yin buscou estabelecer um padrão para comparar essas fontes. Mas vale também destacar a especificidade de cada uma delas para ver como foram utilizadas nesta.

a) Documentação

Na síntese proposta por Yin, na categoria documentos enquadram-se:

- cartas, memorandos e outros tipos de correspondências;
- agendas, avisos, minutas de reunião e outros relatórios escritos de eventos em geral;
- documentos administrativos – propostas, relatórios de aperfeiçoamentos e outros documentos internos;
- estudos ou avaliações formais do mesmo local sob estudo; e
- recortes de jornais e outros artigos publicados na mídia.

O autor alerta para o fato de que os documentos *devem ser cuidadosamente utilizados*; ou seja, não devem ser vistos como *registros literais de um evento ocorrido*.

Documentos transcritos são, muitas vezes, editados, o que significa que ele altera muitas coisas que ocorreram. É preciso cuidar, também, da *validade do documento* (YIN, *op. cit.*, p. 109). Para o autor:

O uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes [...]se uma prova documental contradisser algum dado prévio, ao invés de corroborá-lo, o pesquisador [...] possui razões [...] para pesquisar o tópico do estudo com mais profundidade[...] (YIN, *op.cit.*, p. 109).

A guinada na forma de abordar o tema desta pesquisa deu-se no momento em que se deparou com um documento doutrinário da polícia datado de 1990 em que se incluíam as escolas como um dos espaços que deveria compor suas estratégias de combate ao crime organizado. Até aquele momento o olhar deste autor estava muito impregnado pelo debate sobre a violência escolar no seu cotidiano, debate esse que via a chegada tardia da polícia ao tema da violência escolar por uma demanda insistente da escola ou, mais precisamente, dos gestores escolares. O referido documento não corroborava totalmente com essa informação. Nele havia uma indicação de que a escola estava sob o olhar da polícia muito antes do que se imaginava. Foi isso que ensejou a buscar pelo aprofundamento desta informação. Entendia-se que ela ajudaria a compreender o vocabulário com o qual a escola e a mídia se referiam ao fenômeno. Daí, partiu-se para a coleta de mais e mais documentos. Das obras doutrinárias, passou-se aos documentos operacionais. Ou seja, procurou-se investigar como as definições e decisões do alto comando se traduzem em ação em orientações da prática policial. Foi nesse momento que chegou-se às ordens de serviço, aos memorandos, às escalas de trabalho, aos ofícios e outros. Em todos esses registros foram encontrados diferentes olhares sobre a escola, sobre a violência escolar, sobre o papel pedagógico a que o policial se atribuía, e assim por diante.

Até aqui continuava-se seguindo as pistas de Yin, para quem *é possível se fazer inferências a partir de documentos* (*op. cit.*, p.109). Por exemplo, lendo os ofícios que circulavam nos Batalhões da Polícia Militar, pôde-se construir uma rede de comunicação envolvendo autoridades policiais, vereadores e diretores de escola, na qual a educação e a segurança em meio escolar eram os temas. Ali se reivindicava policiamento para escola, parlamentares se colocavam como porta-vozes de alguns segmentos demandantes de mais segurança para escola do bairro, etc. Essas informações levaram a novas questões sobre as redes de contato dentro da organização. É claro que tudo isso está sendo tratado como indícios, como propõe Yin, e não como descobertas definitivas. Isso significa que precisam

ser investigados mais profundamente. É isso que se fez quando se decidiu incluir na investigação depoimentos de pessoas que vivenciaram esses momentos.

Foi nessa busca ativa que levantaram-se os documentos sobre os quais o autor se debruçou para recuperar as concepções que a polícia desenvolveu nas últimas décadas sobre a violência em meio escolar.

Os cuidados metodológicos com essa fonte começam da própria forma como foram concebidos. Buscou-se seguir à risca as sugestões de Yin de não tratar documentos como se esses possuíssem *verdades absolutas* (idem, p. 110). Por isso, em sua revisão, tentou-se detectar:

- Com qual objetivo específico foram escritos?
- Foram escritos para que público específico?
- Que tipo de comunicação tais documentos refletem?
- Estabelece comunicação entre quais partes da organização?

b) Entrevistas

A importância das entrevistas no estudo é muito grande, pois foi por meio delas que se buscou conhecer a intenção dos sujeitos no momento em que ordenavam ou, até mesmo, executavam ações de patrulhamento ou de proteção escolar.

Foram realizadas oito entrevistas, uma das quais com um ex-comandante geral da PMMG e as demais com sargentos e cabos que atuam no policiamento escolar de Belo Horizonte. A seleção do ex-comandante geral foi orientada considerando o número de documentos acessados que remontavam a seu comando. O grupo dos demais entrevistado foi constituído por um representante de cada Batalhão do Comando de Policiamento da Capital que estivesse lotado na Companhia com o maior número de escolas, e dentre eles o policial que estivesse há mais tempo no policiamento escolar, totalizando, portanto, 7 policias militares, dos quais 3 sargentos PM e 4 cabos PM. O critério utilizado fundamentou-se na possibilidade de estar contemplando aqueles que pudessem agregar maior experiência na relação entre a polícia e a escola.

As entrevistas com este grupo foram realizadas mediante questões semi-estruturadas, a técnica aplicada pelo pesquisador, após agendamento com o policial

selecionado e cientificado sobre o tema em questão. Os trabalhos ocorreram no mês de maio de 2007, nas sedes das Companhias ou Batalhões. As entrevistas foram gravadas, degravadas e submetidas a análise. No total, foram 245 minutos de entrevista, aproximadamente 35 minutos para cada entrevistado, e 84 folhas de degravação.

Na entrevista realizada com um ex-comandante geral da PMMG, buscou-se explorar, ao longo do procedimento, percepções e interpretações que tinha acerca das ações nas escolas e, também, seu repertório de vivências e conhecimentos. Ocorreu em junho de 2006. Teve a duração de 80 minutos e 13 folhas de degravação.

A entrevista com os sujeitos selecionados para o estudo tinha uma função muito mais reconstrutora. Desejava-se compreender a lógica de todas aquelas ações voltadas para as escolas. Entendia-se que os quatro selecionados, se não soubessem responder às questões, poderiam indicar, pelo menos, outras fontes.

Embora a entrevista pareça ser um instrumento simples, não é. Hoje, o campo das metodologias de pesquisa em Ciências Humanas tem sido contemplado com obras-sínteses que agrupam e comparam modelos de entrevistas variados e complexos, e refinam cada vez mais esse poderoso instrumento, que, desde sua origem, tinha por objetivo fazer com que os sujeitos expressassem seus sentimentos, suas idéias, seu mundo interior. Dentre os estudos sintetizadores, destaca-se o rigoroso estudo de Uwe Flick, obra escrita em 2002 e traduzida recentemente para o português (2004).

Flick classifica e analisa modelos de entrevistas que ele captou nos quatro cantos do mundo, elaborados em diferentes áreas do conhecimento, desde psicologia, passando pela história, chegando à antropologia e à sociologia.

“Dados verbais”, é assim que Flick enuncia seu auspicioso capítulo sobre entrevista, em ele identifica os seguintes tipos: focal, semipadronizada, centrada no problema, com especialistas, etnográfica, semi-estruturada, narrativa e episódica (*op. cit.*, p. 89-109)

No presente trabalho, descreve-se apenas a entrevista episódica, porque foi a forma utilizada nesta investigação.

Segundo Flick, o ponto de partida na entrevista episódica é a [...] *suposição de que as experiências que um sujeito adquire sobre um determinado domínio estejam armazenadas e sejam lembradas nas formas de conhecimento narrativo-episódico [...]* (FLICK, *op. cit.*).

De certa forma, foi isso que buscou-se explorar na entrevista com os sujeitos. Entendia-se que o conhecimento desejado que eles compartilhassem referia-se a uma organização que se aproximava muito da experiência de cada um deles e que, assim, estava vinculado a situações e circunstâncias concretas.

Como acessar essa forma de conhecimento? Procurou-se seguir as pistas apontadas por Flick.

O conhecimento episódico é coletado e analisado por meio de narrativas (*op. cit.*, p. 117). Parte-se das formas episódicas do conhecimento experimentado pelo sujeito. Para cada um deles eram formuladas sempre situações em que estiveram presentes ou haviam experimentado. Ficava-se atentos a cada situação ou episódio que estivesse relacionada ao tema. Pedia-se, na apresentação desses episódios, que os sujeitos o comparassem com outras situações e episódios similares. Tentou-se assegurar de que as situações e os episódios fossem contados em sua especificidade.

c) Artefatos físicos

Yin chama de “artefatos físicos” as ferramentas ou instrumentos, obra de arte ou aparelho de alta tecnologia (*op. cit.*, p. 118).

No caso, entendeu-se por artefato físico todo o aparato que o policial utiliza para aproximar-se da escola: fardamento, armamento, viaturas, a parafernália tecnológica que utiliza, as guaritas na frente as escolas e os tipos de matérias escritos que levam para escola.

Cada material foi analisado todas as vezes que os documentos ou os registros faziam menção a eles nas operações específicas nas escolas. O objetivo era detectar se havia alguma diferença nos artefatos usados em operações escolares quando comparados a outros utilizados em ações diferentes.

d) Registro de arquivos

Na classificação do arquivo, seguiram-se as recomendações de Robert K. Yin. Para esse autor, podem ser encontrados em arquivos:

- registros de serviços, como aqueles que registram o número de chamadas que acionaram a polícia para atender alguma ocorrência na escola;
- registros organizacionais, escalas de serviços;
- mapas de caracterizando áreas geográficas de maior incidências de violência em meio escolar;
- listas de escolas em que se concentra o maior número de ocorrência; e
- dados oriundos de levantamentos – por exemplo, os dados previamente coletados para subsidiar ações de prevenção.

Yin chama a atenção para a natureza dos registros de arquivo. Estes, segundo o autor, podem ser qualitativos e quantitativos. Sobre esse tipo de fonte, teve-se muito cuidado ao utilizá-la, pelo fato de que esses registros estão hoje totalmente informatizados, em programas que abrange todo o estado de Minas Gerais.

Da mesma forma que os documentos, os registros de arquivo, como assinala Yin, precisam ser lidos considerando-se [...] *as condições em que foram produzidos e seu grau de precisão. Algumas vezes, continua o autor, os registros em arquivo podem ser numerosos, mas somente a quantidade não deve ser tomada com indício de precisão [...]* (YIN, *op. cit.*, p.112).

O autor alerta para a qualidade do dado que está sendo utilizado. Não há dúvida quanto aos riscos de viés quando se utilizam informações de um dado serviço – no caso, o disque-denúncia – como material de pesquisa. As ocorrências sobre violências em meio escolar apuradas neste estudo saem de um tipo de serviço no qual cidadãos acionam a polícia por um telefone e fazem uma denúncia de violência. Nem sempre os chamados são configurados como tal.

Como a construção do objeto deste estudo passa pela acessibilidade a arquivos policiais – portanto, classificado como oficial –, a literatura arquivística trata a categoria diferentemente dos arquivos privados, sobre a qual se julga necessário fazer algumas

considerações para balizamento do procedimento metodológico.

Diante dessas observações, cabe neste momento tecer comentários críticos em relação aos arquivos acessados. Na maioria dos casos, os documentos estavam em caixas de papelão. Dito de outra forma, os documentos e os registros estavam em estágio bruto. Como lembra Maria de Lourdes Fávero, *mesmos estando os eventos registrados nos documentos, eles precisam ser processados pelo pesquisador antes que possam ser usados* (FÁVERO, 1993, p. 3).

De toda forma, o processamento proposto pela autora tem auxiliado na decisão quanto aos fatos e documentos que merecem estudos.

O questionamento aos documentos, entretanto, depende, de acordo com Fávero, de uma teoria que permita avaliá-lo. Neste particular, o ponto de partida aqui considerado são alguns pressupostos teóricos advindos da análise de conteúdo a partir das proposições apresentadas por Laurence Bardin que enfatizam as condições de produção do discurso como condição *sine qua non* para compreendê-lo. Desde o início da pesquisa, tem-se enfatizado que as ocorrências policiais nas escolas foram, e são, geradas por serviço de denúncia por telefone, nas quais cidadãos acionam a polícia para interferir em alguma situação para a qual consideram importante o aporte policial. Tal acionamento gera uma série de documentos, que vão desde a ordem de serviço, passando por boletins de ocorrências, até um relatório e uma menção elogiosa ao policial quando este dá uma solução ao problema.

Este tipo de registro tem sido criticado por vários pesquisadores da criminologia. Sérgio Adorno tem enormes reservas quanto à fidelidade dos arquivos da polícia, uma vez que para ele muitos eventos de violência escolar não são registrados e sequer conhecidos pela polícia pelo simples fato de que não foram denunciados (ADORNO, 1998). Neste caso, ele chama a atenção para o problema da subnotificação de ocorrência. Entretanto, não é preciso saber se todas as ocorrências foram ou não registradas. Para os fins deste estudo, o que está em foco é a manifestação da sociedade por meio de um mecanismo público – o telefone 190 – para acionar a polícia. É claro que tudo isto reflete um dado contexto social. Logo, pode-se dizer, seguindo a trilha de Fávero, que os documentos que registram esses eventos são produtos da sociedade que os configuram (*op. cit.*, p. 4).

Isso quer dizer que cabe ao pesquisador compreender, por meio dos documentos, não só o que está ali escrito, mas o não-dito ou, como diz Fávero, aquilo que foi silenciado. De toda forma, adota-se como hipótese desta pesquisa o fato de que por meio dos documentos da polícia pode-se compreender como a sociedade impõe ao futuro uma imagem de como ela tratou, durante determinado período, a violência escolar por meio de suas instituições de controle social.

Fica claro que não se está interessados em compreender o fenômeno a partir de relação de causalidade. Ou seja, não interessa estudar como uma ocorrência determina a outra, e assim por diante. Como lembra Fenelon (1989), tal procedimento leva a “armadilhas cronológicas”, por meio das quais o pesquisador se vê impelido a ler os documentos de forma descontextualizada, sem se dar conta das condições de produção desses documentos. Enfim, perde sua totalidade. Dito isso, passa-se aos procedimentos de seleção de documentos.

2.2 Critérios seletivos para o levantamento dos dados

A seleção dos documentos foi fundamentada na observação dos seguintes critérios: respeito ao critério espaço-temporal; e integridade da ocorrência estudada.

a) Critério espaço-temporal

Quanto ao critério espaço-temporal, o estudo concentrou-se na cidade de Belo Horizonte, tendo como referência as condutas operacionais e os registros documentais acerca da violência escolar entre 1988 e 2000 localizados nos “arquivos” dos Batalhões da Polícia Militar de Minas Gerais e na biblioteca da Academia de Polícia Militar. Incluíram-se nesses documentos dois manuais de formação policial elaborados na década de 1960

Embora na Capital do estado, a organização policial esteja articulada operacionalmente em seis batalhões concentrou-se a investigação no Batalhão que apresentou o maior número de registro de ocorrências no período considerado. Esse levantamento foi realizado pelo Grupo de Pesquisa sobre violência escolar da Faculdade de Educação da UFMG, tendo sido selecionado o 13º Batalhão, localizado na zona norte da cidade, com mais de 3.500 ocorrências entre 1999 e 2000.

Após a seleção do Batalhão, passou-se a visitar a sede administrativa do Quartel e suas respectivas Companhias (subunidades administrativas) localizadas nos bairros da

zona norte de responsabilidade do 13º Batalhão, com a finalidade de acessar os arquivos, conforme o período histórico determinado, à procura de documentos que estabelecem vínculo com os estabelecimentos de ensino – ênfase na violência no meio escolar.

À medida que os documentos eram localizados, havia um apontamento – maior número localizado – para os de natureza doutrinária. Isso reforçou a tese de investir-se nos levantamentos na biblioteca da Polícia Militar de Minas Gerais localizada no bairro Prado. Na biblioteca, foram três semanas de levantamentos, com média diária de cinco horas por dia, acessando manuais, monografias, periódicos, coletâneas e outros. A seguir descrevem-se algumas visitas realizadas pelo pesquisador em busca dos documentos.

Busca ativa no 5º Batalhão de Polícia

Local	126ª Cia do 5º BPM - Rua José Laporte Neto – Bairro Estoril em Belo Horizonte
Data	Outubro de 2003
Hora	Das 14h às 17h30
Receptivos	Capitão Carlos, Sargento Washington e Cabo Marcelo.
Contato	O primeiro contato ocorreu no dia 6 de outubro na parte da manhã via telefone (3378-1332), com o capitão Carlos, que me atendeu prontamente, ficando acertado para a parte da tarde a minha visita até ao Quartel, a fim de expor sobre a pesquisa e o início dos trabalhos. Conforme combinado, cheguei às 14 horas, contatando com o Oficial e o Sargento Washington – policial designado para executar o Programa Anjos da Escola. Na oportunidade, apresentei a proposta de pesquisa e a minha demanda. De imediato, fui informado que praticamente os documentos procurados não estariam disponíveis, pois o Quartel era novo e com a mudança de instalação muitos documentos foram incinerados, principalmente aqueles com mais de cinco anos, mas que provavelmente ainda restariam alguns de 1999 a 2002 numa sala destinada ao arquivo das ocorrências mais recentes, e estaria a minha disposição para procura e análise, colocando à disposição um policial para auxiliar-me no trabalho (mas hoje eu dispensei) e assim prossegui na busca.
O material	Após a exposição inicial, fui então para a sala destinada ao arquivo das ocorrências policiais. Uma sala de 3x2 m arejada, limpa, embora os papéis estivessem bastante empoeirados, com uma mesa e cadeira confortável e duas estantes de armação com várias caixas box, amontoados de papéis nos cantos e outras caixas lotadas de documentos identificadas como diversos. Foi por uma desta que comecei. E ao final de 2 horas de trabalho, encontrei 16 ofícios originários de escolas e 1 Ordem de Serviço. Tais documentos estavam misturados com escalas de serviços, fax, dispensas médicas, memorandos, recomendações, convites, material hidráulico etc e a sua maioria datada de 2000, 2001 e 2002.
Destaque	Há boa receptividade dos policiais, o interesse pela pesquisa e o acesso ao curso e assuntos afins. E, na procura documental, encontrei um pedido de providência policial para uma escola bem fundamentado, inclusive com anexo de representação de agressão na Delegacia de Polícia local. Após localização do material, me foi autorizado a retirada do mesmo com o comprometimento de devolução imediata.
Interessante	Sugestão de procurar a origem dos ofícios ou documentos afins na Secretaria das escolas caso não seja possível localizá-los no Quartel, bem como na Seção de Planejamento e Operações dos Batalhões (também já havia pensado nesta hipótese).
Apontamento	O máximo que devo encontrar nesta Companhia são documentos datados de 1999.

Busca ativa no 13º Batalhão de Polícia

Anotações de campo n. 01

Local da pesquisa: P3 do 13 BPM no Bairro Planalto – Zona Norte

Data: maio de 2005

Horário: das 14h20 às 17h

Duração da pesquisa: 3 horas e 20 minutos

Pontos Observados	Anotações
Início dos trabalhos	Ao chegar no 13º BPM, apresentei-me ao subcomandante da Unidade, pois o comandante estava em reunião. E diante do oficial esclareci o motivo da minha presença no Quartel, sendo por ele colocado à minha disposição o que fosse preciso. E, assim, desloquei-me até a Seção de Planejamento Operacional (P3) onde poderia acessar, inicialmente, os documentos de interesse da pesquisa. Cheguei no Batalhão às 14h e iniciei os levantamentos às 14h20.
Receptividade	Por ser policial militar e conhecer os oficiais que gerenciavam as atividades no Batalhão visitado, não encontrei obstáculos para prosseguir com os levantamentos da pesquisa, encontrando ali uma ótima receptividade, com grande apoio, por se tratar de atividade acadêmica.
Local onde os documentos se encontravam	Na seção de planejamento operacional, havia dois arquivos de aço com quatro gavetas, todas ocupadas com pastas, as quais continham documentos separados por assuntos de interesse na referida seção e cuja atualização (verificação de documentos que serviam ou não) teria ocorrido no início do ano. Alguns estavam neste arquivo de aço, outros estavam em caixas box em cima de um armário de alvenaria da seção e os demais disponibilizados para a Seção de Comunicação Organizacional para fins futuros (comercialização), sendo estes reunidos e deixados num depósito localizado na praça de esporte do Batalhão. Para iniciar os trabalhos, comecei apurando os documentos do arquivo de aço.
Condições do espaço físico	Os arquivos de aço estavam em uma das três salas (pequenas) que abrigavam a Seção de Planejamento Operacional do lado direito de quem entra na seção, próximo a parede e a janela.
Organização dos documentos	Os documentos acessados estavam agrupados em pastas de acordo com a necessidade da seção tais como: mensagens e ofícios recebidos, mensagens e ofícios emitidos, ordens de serviços, plemop, memorandos, diagnósticos, planos, entre outros, das quais havia uma pasta com a numeração 21 que indicava “Plano de Policiamento Escolar” com 07 documentos dentro, soltos, fora da ordem cronológica, tratando-se de ofício e planos propriamente ditos datando de 1993 a 1999. Não obstante haver uma pasta destinada ao policiamento escolar, havia outras que também continham documentos relacionados a violência escolar, retratada através de ordens de serviço, memorandos, instruções, diretrizes. Ou seja, não havia o agrupamento de tais documentos apenas na pasta referenciada.
Condição dos documentos	Os documentos acessados estavam, em sua maioria, assinados, datados, alguns xerocados ou no original, em folha de papel ofício, grampeados, encadernados ou soltos, com emitente e destinatário identificado, constatando também que os documentos estavam datilografados ou digitados com alguns constando anotações manuscritas.
Qte documentos acessados	600 sendo de interesse da pesquisa 10.
Documentos localizados	Ofícios, despachos e planos elaborados pelo próprio Batalhão, pelo escalão superior da Polícia Militar ou unidades subordinadas (Companhias)
Destaque	Nas pastas, embora com indicação prévia do seu conteúdo havia no seu interior, documentos que, inicialmente, não deveriam estar disponibilizados ali.
Histórico do “arquivo”	Todo início de ano o “arquivo” passa por uma atualização, onde são verificados e disponibilizado para outros fins (comercialização) aqueles documentos que já não têm mais necessidade para a seção, considerando a norma que trata da incineração de documentos na Polícia Militar (5 anos)
Fotografia do local	Sim.
Eq. Proteção individual	Não utilizei.

Anotações de campo n. 02

Local da pesquisa: Depósito de material da P5 do 13 BPM no Bairro Planalto – Zona Norte

Data: maio de 2005

Horário: das 8h30 às 11h30

Duração da pesquisa: 3horas

Pontos	Anotações
Início dos trabalhos	Como as chaves estavam à minha disposição, no final de semana dirigi-me à intendência onde havia deixado e combinado com o pessoal responsável pelo depósito para apanhá-la, abrir o depósito (antiga sala de musculação) e dar prosseguimento ao levantamento dos documentos.
Receptividade	Fui muito bem recebido pelo pessoal de plantão. Estava fardado e devidamente identificado. Logo de início, apareceu um policial perguntando se queria ajuda, pois o seu plantão estava tranquilo.
Local onde os documentos se encontravam	Como as atividades de levantamento dariam continuidade aos levantamentos procedidos ontem (sábado), o local onde se encontrava, os documentos era no mesmo cômodo destinado ao depósito de material da Seção de Comunicação Organizacional do Batalhão. Desta feita eles estavam em quatro sacos plásticos e lixo do tipo 100 litros, no fundo do depósito, um ao lado do outro, próximos a um arquivo de aço e cadeiras quebradas.
Condições do espaço físico	O depósito era uma instalação física de alvenaria com laje. Tinha uma porta e uma basculante na frente e no fundo, uma janela. Sua dimensão era de aproximadamente 3m x 7m. Não dispunha de prateleiras ou qualquer outra estrutura para acondicionar os documentos ali “jogados” para posterior revenda.
Organização documentos	Não havia organização. Os documentos acessados estavam misturados dentro dos sacos plásticos de lixo.
Condição dos documentos	Empoeirados, rasgados, amarelados, amassados, alguns xerocados e outros o próprio original. Havia documentos rasurados, manuscritos, digitados, datilografados, encadernados, grampeados, soltos, datados, assinados, com anexos. A condição relatada se refere ao geral.
Qte de documentos acessados	2.453, sendo aproveitado para interesse da pesquisa 23.
Tipos de documentos	Livro de registro de instrução, despachos, plano de emprego operacional, ordem de serviços, ofícios, memorandos, instruções, avaliação diagnóstica,
Destaque	A maioria dos documentos acessados nesta data foram documentos doutrinários (Notas Instrutivas, Instruções de Conduta Operacional, Instruções de Conduta Administrativa), que datavam de 1986 a 1999.
Histórico do local onde os documentos estavam	A instalação onde os documentos estavam era um depósito da Seção de Comunicação Organizacional do 13 BPM e conhecida no Batalhão com antiga Sala de Musculação. Os papéis que ali se encontravam estavam sendo acumulado para posteriormente serem picados e vendidos a terceiros.
Fotografia	Sim.
Equipamento de proteção individual	Luvas plásticas e máscara de proteção.

b) Critério integridade da ocorrência estudada

Este critério foi aplicado considerando a tipologia dos diferentes documentos acessados na pesquisa (ordens de serviços, relatórios operacionais, memorando, ofícios, diretrizes etc) explorando no seu conteúdo os saberes e poderes produzidos na relação polícia e escola.

3 A CONSTRUÇÃO DO MODELO IDEAL DE POLICIAL MILITAR DAS MINAS GERAIS

O tema da violência em meio escolar em nossos dias colocou em evidência duas instituições: escola e polícia. Em grande parte dos episódios relatados pela mídia, a polícia tem sido chamada para interferir em eventos que ocorrem no interior de estabelecimentos escolares. Docentes e especialistas questionam se isto deveria acontecer, se a presença da polícia na escola não a estaria deslocando de sua “real” função. E qual seria essa função?

3.1 O uso da força: o poder em questão.

No imaginário social, parece simples. Imagina-se que cabe à polícia reprimir e prevenir a criminalidade. Crêem os que se opõem à ação direta da polícia na escola que acontecimentos em âmbito escolar constitui tarefa exclusiva de pais e educadores. A ação deve antes de tudo, ser educativa, e não repressiva.

De certa forma, essa percepção sobre o que seja a tarefa da polícia é correta, considerando-se o mandato que a lei confere às polícias no mundo moderno. Em suma, sobre tal função, não há nada de original, pois diferentes estudiosos da ação policial em nossas sociedades têm ressaltado esse aspecto em diferentes perspectivas (MUNIZ, 1999; PAIXÃO, 1985; SOARES, 2004; ZAVERUCHA, 2003; PINHEIRO, 1997) A esse respeito, lembra Luís Flávio Sapori (2006), estudioso de políticas públicas de segurança no mundo contemporâneo, que

No que se refere à ordem pública, a estruturação dos sistemas policiais modernos é expressão mais marcante do papel decisivo assumido pelo Estado. A Polícia é uma organização autorizada pela coletividade para regular as relações sociais via a utilização, se necessário, da força física. Seu mandato, nas sociedades modernas, distingue-se daquele atribuído ao Exército. Este último tem também a prerrogativa de uso da força física, mas sua jurisdição é externa à coletividade (SAPORI, *op.cit.*, p. 98-9).

Tal mandato se consolida no mundo ocidental, segundo Egon Bittner (2003), no segundo quartel do século XIX. De acordo com esse autor:

A polícia como a conhecemos hoje em dia é uma criação da sociedade inglesa [...] O local de origem reflete o fato de que, naquele momento, em termos de desenvolvimento como uma sociedade urbana industrial, a Inglaterra era muito mais avançada do que os outros Estados. No seu devido tempo, o modelo foi adotado em todos os outros lugares, embora com algumas modificações exigidas pelas diferentes tradições e formas de organização política (BITTNER, *op. cit.*, p. 107).

De certa forma, os estudiosos do tema têm concordado com esse ponto de partida sugerido por Bittner, inclusive autores brasileiros (BEATO, 2002, SAPORI, *op. cit.*). Destacam, entretanto, as modificações produzidas pelas tradições de organização política brasileira, que, como se verá mais adiante, dão significados muito particulares à polícia em nosso País, e esta, por sua vez, sofre enormes influências locais (FERNANDES, 1974; MUNIZ, 1999).

Na seqüência de suas análises, Bittner chama a atenção para um fato que considera notável, a saber: a fundação da polícia, tal como existe em nossos dias, *constitui o último tijolo da construção básica na estruturação do governo executivo moderno* (*op. cit.*, p. 107). Antes dela, afirma o autor, outras instâncias de controle monopolizado pelo Estado, como, o *exército, a cobrança de impostos, o planejamento econômico e fiscal e até mesmo a educação pública antecederam-na em várias gerações* (*idem*).

Bittner justifica de forma razoável a demora para a referida consolidação desse mecanismo de controle nos diferentes contextos históricos, embora admita que as monarquias absolutas dos séculos XVII e XVIII tivessem inúmeras razões para criar esse tipo de *instituição que poderia fornecer-lhes os meios para a vigilância contínua e detalhada dos cidadãos* (BITTNER, *op. cit.*). No entanto, no lugar de desenvolvê-la, mantiveram métodos de controle herdados do passado (*idem*). Segundo o nosso autor, havia o temor de que essa força policial controlada pelo Executivo alterasse a balança do poder em seu favor, *levando a supressão das liberdades civis* (*idem*).

A despeito desses temores, os defensores da criação da polícia, segundo Bittner, conseguiram, na época, convencer seus contemporâneos de que os métodos de controle do crime herdado do passado eram incompatíveis com a ética da sociedade civil. Esses mecanismos arcaicos eram compostos por indivíduos desqualificados, *corruptos e brutos perseguidores de ladrões, extorquindo o pobre coitado que eles acusaram de crime* ou então eram *guardas montados que massacravam multidões de famintos que protestavam nas ruas enfrente às igrejas* (BITTNER, *op.cit.*, p. 109) Ao criticarem os métodos de controle do passado, os defensores da criação da policia moderna

[...] traziam à tona um passado escuro e desprezado, e defendiam as sensibilidades de um povo que estava no limiar de um período de sua história nacional por ele definido como o **auge da civilização** (*idem*, o grifo é nosso)

Mas o que se deve considerar como civilização? Tomando-se o estudo de Norbert Elias (1993,1994) acerca do processo civilizador no mundo ocidental, faz-se necessário recuperar algumas de suas idéias que ajudaram a compreender uma parte significativa dos documentos aqui analisados. Para Elias, o homem civilizado é resultado de um longo processo, que implicou um árduo trabalho de autocontrole dos impulsos e dos desejos. Ou melhor, que exigiu uma rigorosa *aprendizagem dos autocontroles, chame-se a eles de razão, consciência, ego ou superego* (ELIAS,1993). Ainda, sobre esse processo, afirma Elias que, *a conseqüente moderação dos impulsos e emoções mais animais, em suma, a civilização do ser humano, jamais é um processo indolor, e sempre deixa cicatrizes* (ELIAS, 1993 p. 205). O monopólio dos controles na mão do Estado foi fundamental para definir quem teria a legitimidade de impor a força para coibir atos que agredissem o bem coletivo. Mas esse monopólio em si não explica como se chega a um mundo pacificado e civilizado. O que define o estágio de civilidade, na obra de Elias, é o processo em que o indivíduo internaliza os controles e passa a agir de acordo com o que se espera de um homem *civilisé*. Para atingir esse estágio, é preciso entender que aqueles que se encarregam desses ensinamentos são, também, sujeitos ao mesmo processo de mudança de personalidade. No dizer de Elias,

[...]os monopólios da violência física e dos meios econômicos de consumo e produção, sejam coordenados ou não, estão inseparavelmente interligados, sem que um deles jamais seja a base real e o outro a "superestrutura".Juntos, eles geram tensões específicas em pontos particulares no desenvolvimento da estrutura social, tensões que pressionam no sentido de sua transformação. *Juntos, formam o cadeado que liga a corrente que agrilha homens entre si* (op. cit, p. 264, grifo do autor).

Na experiência do mundo ocidental, segundo o referido autor, esse processo passou por inúmeros aprendizados, que estiveram a cargo de eminentes mestres e instituições, dentre elas a família e a escola. No primeiro volume do *Processo Civilizador* (1994), Elias esclarece que, inicialmente, *o controle mais rigoroso dos impulsos e emoções é imposto por elementos da mais alta categoria social aos inferiores ou, no máximo, aos socialmente iguais* (ELIAS, 1994, p. 142) No feudalismo e nas monarquias absolutas, eram as próprias cortes que exerciam essa função de controle. Mais tarde, a burguesia torna-se a classe superior, governante,

[...] a família vem a ser a principal e dominante instituição com a função de instilar controle de impulsos. Só então a dependência social da criança face aos pais torna-se particularmente importante como alavanca para a regulação e moldagem socialmente requeridas dos impulsos e das emoções (idem).

No início, o controle dos impulsos é imposto de fora para dentro – ou seja, quando se *estava em companhia de outras pessoas, mais precisamente por razões sociais*. A atitude civilizada, a nossa “segunda natureza”, no dizer de Elias, ainda não tinha sido inculcada como uma forma de autocontrole, *hábito que dentro de certos limites funciona também quando a pessoa está sozinha*. Esse processo muda, de acordo com o autor, no momento em que *as pessoas se aproximam mais socialmente e se torna menos rígido o caráter hierárquico da sociedade* (ELIAS, 1994, p. 142). Dentre os diferentes procedimentos adotados estão as formas de como se comportar à mesa, no quarto, como lidar com as secreções e fluídos corporais, hábitos de defecar e urinar em lugares apropriados, como se devem portar as mulheres diante dos homens, e estes diante das mulheres, e diante de quem se aparece nu. Elias analisa manuais que circulam durante séculos em vários países da Europa, que vão orientar quanto à higiene e ao recato relativos às partes pudendas do corpo (do latim *pudendus*, ou seja, aquilo de que se deve ter vergonha). Aos poucos, o sentimento de vergonha passa a orientar a ação dos indivíduos em seu contexto social. Ele passa ser o mecanismo inibidor interno por excelência.

Nessa linha de argumento, pode-se dizer que o uso da força física, enquanto monopólio do Estado moderno, foi exercido no mundo ocidental por outras instituições que não só a polícia, como insistem os estudiosos do tema. A literatura sobre o papel dos educandários e das instituições educacionais mostra que a educação escolar teve um papel muito intenso nesse exercício da força física, inclusive no mundo moderno, havendo relatos contundentes a seu respeito no próprio século XX em países considerados símbolos da civilização ocidental.

Eric Debarbieux (1996), em sua obra *La Violence en Milieu Scolaire*, faz um apanhado desse processo de violência física em relação às crianças e aos jovens no mundo ocidental, reconstruindo, por meio de textos clássicos, concepções pedagógicas que ele denominou *Pédagogie du Redressement*, ou seja, uma pedagogia que tinha por objetivo endireitar, colocar nos eixos e corrigir a natureza viciada desses seres. Em sua obra pode-se constatar que a criança foi objeto de correção e de violência desde *a mais alta Antiguidade até épocas muito recentes*. (*op. cit*, p. 16). Sua pesquisa recolhe e analisa, além de antigos discursos gregos e romanos, textos antigos egípcios nos quais se exortam a dar *tapas nas costas e nas orelhas dos aprendizes para que as doutrinas sejam apreendidas de fato* (p. 16). Para Debarbieux, a chave de toda concepção ocidental tradicional da infância encontra-se nas Leis de Platão, nas quais se estabelece uma cisão entre infância/adulto, sabedoria/loucura (idem). Analisando concepções religiosas do castigo aplicado à infância,

Debarbieux percorre várias passagens da Bíblia, encontrando suntuosos provérbios que aconselham a bater nas crianças como prova de amor. *Celui qui épargne les verges de la discipline à son fils ne l'aime pas* (op. cit., p 18-19). O referido autor traz ainda pesados ensinamentos de Santo Agostinho, em Cidade de Deus, XXI 14, obra em que ele descreve as justas punições dadas a uma criança perversa e pecadora. Deixar que uma criança se leve por seus instintos é permitir que, muito seguramente, torne-se um grande criminoso, afirma o santo padre, em suas famosas *Confissões*.

Debarbieux analisa as severas disciplinas às quais as crianças e os jovens foram submetidos na Alta Idade Média. O referido autor convida a lembrar um dos ensaios de Montaigne no qual ele incita o leitor a ouvir os *gritos de crianças supliciadas e de mestres enervados pela cólera* (op. cit., p. 19) Esses procedimentos aparecem nos métodos pedagógicos de De La Salle, para quem não adiantava tratar os escolares como seres simplesmente racionais. Para aquele pedagogo, *estes eram como bichos privados de razão, de discurso e de julgamento. O melhor que se faz é domar a besta grosseira e egoísta que vive nele* (DE LA SALLE *apud* DEBARBIEUX, 1987, p. 20).

O mais surpreendente na obra em consideração é o conjunto de relatos que Debarbieux colheu em pleno século XX de pessoas que passaram por escolas francesas. Foram selecionados alguns desses relatos, com os respectivos comentários de Debarbieux, para fortalecer o argumento inicial de que o uso da força física como monopólio do Estado e como mandato exclusivo da polícia moderna não se deu de forma tão completa como pretendem alguns estudiosos do policiamento no mundo moderno. Na realidade, isso só se compreende quando se sai de análises puramente legalistas e macrosociológicas e se reconhece que no cotidiano dos cidadãos as coisas podem se passar de modo diferente. Teórica e legalmente, só à polícia era concedido o monopólio do uso da força, mas entre o dever ser e o que está sendo há uma enorme distância.

Foi em relação a essa distância que Debarbieux desenvolveu páginas assustadoras em sua obra, muitas delas completamente desconhecidas ou não levadas em conta por estudiosos do tema. Este autor alerta que, ao reproduzir alguns exemplos, não tem a pretensão de generalizar coisa alguma a partir de tão poucos testemunhos, mas apenas de oferecer algum indicador que permita a avaliar o quão complexo é esse processo.

Notemos inicialmente que independentemente de casos muito raros, a severidade dos professores aparece retrospectivamente justificada. A maioria dos testemunhos, recolhidos entre pessoas que teriam sido alunos ou professores, entre 1930 e 1975, revela que havia um consentimento entre a escola e os pais.

A esse respeito, o senhor V (monsieur V) deu a Debarbieux o seguinte depoimento

[...] «*notre instituteur qui était à la fois le directeur, il était très droit, dans tous les domaines. Il était aimé et respecté des parents. Il avait tous les pouvoirs, même de nous donner une gifle...Je n'en ai jamais tenu rigueur à mon instituteur de nous avoir instaure une telle discipline, car cela ne m'a pas porté préjudice à ma future carrière. Issu d'une famille très pauvre et de classe ouvrière, j'ai réussi grâce à cette éducation qu'il était proche de la discipline militaire; cela m'a permis de réussir dans ma vie professionnelle*» (DEBARBIEUX, *op. cit.*, os grifos são do autor)

Manteve-se o relato do senhor V em francês exatamente pela força expressiva que o texto adquire na referida língua. A severidade do professor, que era ao mesmo tempo diretor, não era vista como um excesso. Ao contrário, era respeitado pelos próprios pais. Como ele mesmo diz, o seu professor tinha o poder de dar bofetada (*gifle*) nos alunos. O senhor V admira o fato de ter recebido uma educação em estilo militar. Acredita ter sido ela que lhe permitiu sucesso profissional.

Debarbieux chama atenção para o fato de que outras pessoas revelam o mesmo encantamento sentido pelo senhor V, embora, diferentemente dele, sentissem pavor no momento dos suplícios pedagógicos. Foi o que relatou a senhora M (Mme M), também entrevistada por Debarbieux, ao falar de um de seus “professores” quando cursava ensino fundamental em 1973.

*lorsque nous étions peu intéressés par ce qui se passait en classe, il nous lançait des brosses ou nous donnait des coups de règle sur les doigts...Ceux qu'il avait dans le nez, pour un oui ou pour un non, il les attrapait, soit par l'oreille, soit par les cheveux, il les faisait décoller du sol. Il me terrorisait (Mme M apud DEBARBIEUX, *op.cit.*, p. 21).*

O relato é impressionante. O professor levantava os alunos desatentos pelas orelhas (*par les oreilles*) ou pelos cabelos (*par les cheveux*). Mas o mais impressionante é que, ao avaliar os gestos desse “professor” que atirava coisas em alunos e dava-lhes reguadas nos dedos (*coups de règles*), Mme M se perguntava se não era isso que fazia os alunos aprenderem. Ela mesma afirma ter tido um bom desempenho na sexta série.

A obra de Debarbieux ora analisada está repleta de depoimentos desse tipo. Para finalizar esses exemplos do uso da força física pela escola, considera-se pertinente

reproduzir mais um relato que foi dado por um professor (Monsieur S) de uma escola pública francesa na qual atuou até 1976:

Il faut savoir qu'à cette époque le fait d'être sévère au niveau de la discipline était une tradition [...] Ce n'était qu'ainsi que l'instituteur pouvait être pris au sérieux. Bien sûr, la fermeté devait tout de même avoir des limites. Quand il y avait une sanction sévère, les élèves ne nous en tenaient pas rigueur quand la sanction était juste. Au niveau de la discipline, j'étais un instituteur qui était craint; on peut donc dire qu'il y avait des situations de conflits dans la classe. Quand il y avait un problème: leçon mal apprise, cancre [...] j'avait souvent recours aux gifles. Parfois, pour les plus récalcitrants, les sanctions étaient plus vives. Je me souviens d'un jour où un élève était resté muet au tableau. Ayant perdu patience j'ai pris une bûche à côté du poêle, je l'ai mise sur mon bureau j'ai eu tout de même regrets ensuite, j'ai trouvé que mon attitude était un peu sadique (Senhor S *apud* DÉBARBIEUX, *op.cit.*, p. 23).

Como se pode ver nesse depoimento, o professor considerava a severidade uma tradição. Logo, normal. Se os alunos conseguissem ver a punição por ele ministrada como algo justo, certamente eles não o julgariam como rigoroso. Ele sabia que despertava temor nos alunos (*j'étais craint*) e admite que esbofeteara (*gifle*) alunos se necessário, por lições malfeitas ou por preguiça (*cancre*). Pode-se imaginar o terror o aluno emudecido (*muet*) diante do quadro negro (*au tableau*) sentiu ao vê-lo pegar uma acha de madeira (*bûche*) da lareira (*poêle*) e colocá-la sobre sua mesa. Enfim, o senhor S reconheceu que em sua atitude foi um "pouco sádico" Mas afirma, em outra parte de seu relato, que tudo isso era possível porque os pais não se envolviam com a educação ministrada pelos professores. Para ele, isso mudou com a liberdade dada aos alunos. No presente, afirma o senhor S, há uma degradação do sistema educativo francês, fato que fez com que a carreira de professor se aniquilasse, fazendo-o detestá-la. Se tivesse que haver alguma mudança no atual estado das coisas, para ele, seria *revenir à l'ancienne méthode*.

Debarbieux avalia esses exemplos como casos isolados, o que não faz das escolas em si um espaço de tortura (*tortionnaire*), mas que ajuda a pensar que *o recurso à correção "manual" ali admitida, que fazia sentido e dava continuidade à visão «ortopédica» (Foucault, 1975) da infância tendia a desaparecer em proveito de uma visão mais «psicológica» da educação, visão das elites urbanas e das classes médias* (DEBARBIEUX, *op. cit.*, p. 23). Na seqüência, afirma o autor que no caso francês a jurisprudência recente (ele se refere a um documento de 1992) reconhece aos professores o direito à correção de seus alunos. Um dossiê "[...] *segurança mútua de professores, após diferentes casos de castigos corporais que chegaram nos tribunais*". Conclui:

A jurisprudência é, portanto, constante há um século em matéria de castigos corporais. O poder disciplinar é reconhecido como uma permissão de costume para assegurar a educação dos jovens e crianças e para manter na sala de aula a ordem necessária a essa educação; ele é, assim, justificado pelo interesse coletivo da classe. Entretanto, ele não deve se exercer de forma excessiva e não deve desencadear nenhuma repercussão sobre a saúde da criança, mesmo que se admita que um mestre se exceda pela atitude perturbadora de um aluno e possa ter acesso de cólera que o conduza a dar uma bofetada ou uma tapa “ultrapassando o que é estritamente necessário para exercer sua missão educativa” (DEBARBIEUX, *op. cit.*, p. 23).

Na seqüência de suas análises, Debarbieux introduz o outro lado da moeda. Ou seja, diante desses suplícios, jovens alunos e alunas, em todos os tempos, rebelaram-se, produzindo tensões e mudanças significativas nos modelos de educar, tensões essas que podem ser encontrada nos dias atuais (DEBARBIEUX, *op. cit.*, p. 25-28).

Não se têm dados de pesquisa de como a questão do uso do castigo corporal nas escolas foi sancionada em outros países ou em outras culturas. Há, sim, relatos literários nos quais autores dos séculos XIX e XX descrevem cenas de castigos em estabelecimentos educacionais em internatos ou externatos, incluindo o recolhimento dos jovens em recintos fechados (o que, em linguagem penal, chama-se cárcere privado). Mesmo no caso brasileiro há depoimentos muito semelhantes aos trazidos por Debarbieux em França.

Inácio, Faria, Rosa e Sales (2006), estudando a cultura política, escolarização e as práticas de apropriação em Minas Gerais do século XIX, mostram que a consolidação da “instrução pública”, estabelecida pelo Conselho Geral daquela Província, no período de 1825 a 1835, autorizava punições a alunos que não se adequassem às regras da “civilização”. Essas punições compreendiam o uso da força física caso fosse necessário. Adota-se, segundo esses autores, nas décadas iniciais do século XIX o “método mútuo” como estratégia fundamental para institucionalizar a educação escolar na província. Essa era, pois, a tendência em todo o Brasil. No período pós-independência, o processo de escolarização foi grandemente impulsionado (INACIO *et al.*, p. 89)

Cultivar um povo ordeiro e civilizado. Essa era, de acordo com Inácio et al, a intenção do governo imperial brasileiro que sobressai no discurso daqueles que foram, de certa forma, os baluartes da independência: os bacharéis (*op. cit.*, p. 21). Estes, no caso de Minas, representados por intelectuais e políticos, inspiravam-se em ideais iluministas, e com isso imaginavam consolidar o Estado e a nação sob o império da lei e dos princípios liberais (INACIO *et al. op.cit.*, p. 24). Para aqueles idealistas, dizem esses autores: *a instrução*

pública era tida como parte fundamental na Constituição de um Estado Nacional brasileiro e de um povo civilizado (idem).

A solução mineira foi, no dizer dos autores citados, implantar uma escola mútua e estabelecer, com clareza, um regime disciplinar. A primeira, a escola mútua, substituiria o método individual, que predominou praticamente ao longo de todo o período colonial e se consolidaria enquanto forma escolar com tudo que lhe é próprio: *os tempos, espaços, os sujeitos, as formas de organização e a transmissão de conhecimento (op. cit., p.18).*

Com a escola mútua, o professor passa a ter de lidar não mais com um aluno individualizado, mas com um conjunto de alunos. Em Minas, adotou-se o método de ensino mútuo. Criado no final do século XVIII, tal método foi sistematizado e utilizado separadamente por Andrew Bell e Joseph Lancaster (idem, p. 43)

Na ocasião, ressaltam Inácio *et al.*, houve ampla divulgação do método, promovida pela imprensa, que se fez acompanhar por um *Compendio explicativo sobre o método de ensino mútuo*, assim como foi aprovada e publicada, na mesma época, a lista de castigos lancasterianos.

Segundo esses autores, a referida lista, escrita em inglês, foi traduzida para o português na cidade do Porto, em 1823, e foi publicada em Ouro Preto, em 1829, com o seguinte título: *Castigos Lancasterianos – Em consequência da Resolução do Exmo. Conselho de governo da Província de Minas Gerais, mandado executar pelos Mestres de 1ª Letras e de gramática latina (INACIO et al. op. cit., p. 99-100).*

Propunha-se que, se fosse o caso, amarrassem mais de um aluno em um pedaço pau ao redor do pescoço. Para os que ofendiam pais e professores ou cometiam imoralidades, vestiam-lhes com tiras de pergaminho, nas quais se escreviam as injúrias praticadas.

Paras os que iam sujos à escola, pedia-se a uma menina que lhes lavasse a cara na frente de todos e lhe desse bofetadas. Criava-se prisão, amarrando os meninos nas escrivaninhas ou os mantinha sob gonilhas, para que não se movessem (*op. cit op. 111-114*).

Entre os castigos, a cartilha propunha para alunos que perturbassem a aula que lhes amarrasse um pedaço de pau no pescoço que lhes dificultasse o movimento da cabeça e lhes mantivesse sentado em posição ereta para continuar o trabalho (fig.3.1).



FIGURA 3.1 – Castigo lancasteriano (A Gonilha).

Aos irrequietos, propunha que se lhes amarrassem as pernas com pedaços de pau para dificultar seus passos. Caso isso não fosse suficiente, que se lhes amarrassem também a mão esquerda nas costas ou então que se lhes amarrassem cadeias de pau, de cotovelo a cotovelo, atrás das costas. Se necessário ainda, que se amarrassem as pernas juntas. Para os insubordinados, que os metessem dentro de um saco ou cesta e os mantivessem suspensos no teto da sala à vista de todos os outros (fig. 3.2).

Há um relato de um professor do ensino mútuo comentado pelos autores que dá uma amostra de como os castigos eram interpretados. Trata-se de um professor de uma escola de Ouro Preto, no ano de 1830, que pedia ao Conselho da Província instruções sobre como premiar os alunos aplicados e de bom comportamento na aula. Asseverava que a premiação teria sucesso caso pudesse combiná-la com *compêndios de doutrina cristã e da*

Constituição do Império. Mas apresentaria efeitos ainda melhores se pudesse aplicar os castigos lancasterianos. O professor, entretanto, lamentava-se por não poder se completar, pois lhe faltavam os instrumentos. Assim ele requisita ao Conselho um kit completo solicitando: uma gonilha de pau, algumas cadeias de pau, para pernas e braços; uma cesta, e jugos de madeira para o pescoço.



FIGURA 3.2: Castigo lancasteriano (A Cesta)

Segundo Inácio *et al.* nem todos os pais aceitavam os castigos aplicados às crianças. Os autores relatam a queixa de um professor ao presidente do Conselho em que lamenta o fato de alguns pais tirarem os filhos da escola por não concordarem com os procedimentos adotados. Frente a isso, os autores trabalham com a hipótese de que em um sistema escravista, no qual negros e índios eram mantidos com colares de ferro (gonilha) e apanhavam no tronco, os pais repudiavam tais práticas por acharem que seus filhos estariam sendo igualados aos escravos. Ainda sobre os castigos, concluem Inácio *et al.*:

Ao que tudo indica, havia uma grande resistência dos professores à adoção de uma “cultura disciplinar de tipo moderna” desejada pelos menores do método mútuo em que o castigo físico fosse substituído pelo castigo moral. Neste esperava-se que a vergonha se constituísse no principal móvel da ação disciplinar, possibilitando, assim, um paulatino abandono do castigo físico. A história da educação do Brasil demonstra cabalmente que teremos esperara o século XX para que a cultura escolar incorpore uma tal perspectiva moderna de disciplinamento sem, no entanto, abandonar definitivamente os castigos físicos (*op. cit.*, p. 103).

Pessoas que estudaram em escolas públicas e privadas nas décadas de 1950 e 1960 relatam casos de reguadas nos dedos e na cabeça, beliscões que chegavam a arrastar uma criança de um ponto ao outro da sala de aula, puxões de orelha, palmatórias, joelhos no milho, privação de lanches e ficar horas depois das aulas na escola como procedimentos comuns. Parte dessas práticas tinha o consentimento dos pais. Alguns chegavam até autorizar os professores a fazerem uso da força física com seus filhos caso fosse necessário. Não há, entretanto, qualquer lei brasileira, pelo menos no período republicano, que reconheça como legítimo o uso da força pela escola para coibir impulsos e emoções das crianças e dos jovens. Houve, entretanto, um consentimento tácito, que só foi revelado e coibido com o avanço na legislação dos direitos humanos⁴.

Não há dúvida de que tais procedimentos passam a ser levados em consideração por pais e educadores com a adoção do *Estatuto da Criança e do Adolescente*, aprovado em 1990, que regula medidas de proteção a esse segmento populacional. A hipótese aqui defendida sobre essa passagem é a de que foi a partir desse momento que se precisou melhor o mandato da escola no que se refere a seu papel de controlar impulsos e comportamentos que excedem as regras de convivência social. A partir da promulgação do referido *Estatuto* tudo teria que ser feito à luz do mesmo. O papel da escola na proteção da infância e da adolescência pressupõe, hoje, entre outras coisas, afastar os dois segmentos de toda e qualquer situação de violência, inclusive a familiar. À escola cabe promover a eles ambiente seguro e harmonioso, coibindo, inclusive, o corpo docente de qualquer medida que implique o uso da força física, da exclusão, da humilhação, do estigma, e assim diante. Como se verá em outro momento, esse tem sido um tema de grande controvérsia, sobretudo no ambiente escolar. Há quem, como o senhor S, apresentado acima no trabalho de Debarbieux, afirme que a autoridade professoral perdeu força no momento em que se coibiu o poder do professor, ainda que tácito, de castigar seus alunos.

Há, ainda, casos muito recentes que ratificam a continuidade de maus tratos das crianças na escola, conforme se pode ver em dois processos julgados pelo Tribunal de Justiça de Minas em 2005 e 2007.

⁴ Debarbieux mostra também que mesmo existindo medidas para regular os castigos corporais em escolas francesas, ces pratiques n'ont évidemment pas disparu de notre école. Des chiffres récents mettent en évidence les gifles, fessées, cheveux et oreilles tirées etc (DEBARBIEUX, op.cit, p. 23, note de page)

Caso I

Número do processo: 1.0499.05.931451-2/001(1)

Relator: UNIAS SILVA

Data do Julgamento: 16/12/2005

Inteiro Teor:

EMENTA: AÇÃO DE INDENIZAÇÃO - DANOS MORAIS - **MENOR** IMPÚBERE - **AGRESSÃO** VERBAL E FÍSICA - SALA DE AULA - PROFESSORA - VALORAÇÃO DAS PROVAS - ATO PRATICADO COM EXCESSO - DEVER DE INDENIZAR EXISTENTE. Professora que age com excesso de rigor, para controlar uma suposta situação em sala de aula, deve indenizar o aluno **MENOR** impúbere que foi moral e fisicamente agredido. Trata-se de Ação de Indenização movida por WALLACE RAPHAEL BARBOSA DE CARVALHO, representado por seus pais e pelos próprios, em face de JANETE MARA BARBOSA DE CARVALHO, em virtude desta, a princípio, ter agredido dentro da sala de aula o aluno/autor, **MENOR** impúbere. Inconformada, recorre a ré através das razões de fls. 75/84, onde alega que, na verdade, o autor no dia do evento se negou a entrar na sala de aula após o término do intervalo, causando tumulto, tendo então, como professora intervir na situação. Oportunidade em que falou com autoridade e pegou o **MENOR** pelo braço, sem agredi-lo, levando-o para dentro da sala de aula e que neste momento tudo se serenou. Faz referência a prova testemunhal. Entende que o simples fato de se pegar no braço de uma criança, não gera danos morais, que a outra professora do **MENOR** confirma que o mesmo é inquieto e deveria ser encaminhado a um psicólogo. Sendo que o **MENOR** já voltou a freqüentar a escola. Destaca que as testemunhas confirmam sua idoneidade profissional, não existindo nada que desabone sua conduta. Que os **ALUNOS** de hoje são mais indisciplinados e geram uma modificação no senso de hierarquia, que os **ALUNOS** acham que podem fazer tudo. Que o **MENOR** alterou a versão dos fatos. O fato da ré/apelante ter uma boa conduta profissional não faz presumir que ela não tenha abusado no momento de lidar com o **MENOR**. Diga-se de passagem a apelante estava apenas substituindo a professora titular no dia do evento. Ora, o caso foi até mesmo parar na Polícia, com a realização de audiência no Juizado Especial Criminal. Uma boa conduta profissional, também, não elide a possibilidade de no dia em especial ter ocorrido um deslize de conduta, por qualquer motivo que seja.

[...]

Pelo exposto, adotando por correto o parecer Ministerial de fls. 101/103 tem-se que, o dever de indenizar está patente, pelo que **NEGO PROVIMENTO AO APELO**, mantendo-se na íntegra a bem lançada sentença recorrida, a qual recomendo seja publicada. No que se refere aos juros e correção monetária, adoto o voto complementar do eminente Des. Vogal. **DETERMINO QUE SOBRE O VALOR FIXADO A TÍTULO DE INDENIZAÇÃO POR DANOS MORAIS INCIDAM JUROS DE 1% (UM POR CENTO) AO MÊS**, de acordo com o art. 406 do Código Civil e correção monetária de acordo com a Tabela da Corregedoria de Justiça do Estado de Minas Gerais, a partir da data da sentença.

Caso II

Número do processo: 2.0000.00.500231-5/000(1)

Relator: AFRÂNIO VILELA

Data do Julgamento: 01/08/2007

Inteiro Teor:

EMENTA: APELAÇÃO CÍVEL. AÇÃO DE INDENIZAÇÃO. DANO MORAL. ALUNO TRANCADO EM BANHEIRO COMO FORMA DE CASTIGO. INSTITUIÇÃO DE ENSINO. ESCOLA PARTICULAR. RESPONSABILIDADE CIVIL OBJETIVA. PRESTADORA DE SERVIÇOS. DANOS MORAIS E MATERIAIS. CONFIGURAÇÃO. VALOR INDENIZATÓRIO. MAJORAÇÃO. POSSIBILIDADE. QUANTIFICAÇÃO. CRITÉRIOS. RAZOABILIDADE. PROPORCIONALIDADE. TERMO A QUO. FIXAÇÃO DO QUANTUM. A empregadora responde civilmente pelos atos praticados por seus empregados, nos moldes do art. 1.521, III do Código Civil/1916. A prestadora de serviço educacional tem responsabilidade sob os danos causados aos **ALUNOS** menores, enquanto estiverem em sua guarda. O dano moral estará caracterizado com o sofrimento psicológico do **MENOR** que necessitou de tratamento psicopedagógico para superar o trauma, além de ter

sua rotina, bem como de sua família, totalmente alterados em razão do fato. Deve o julgador, observados os critérios de proporcionalidade e razoabilidade, atentar para as circunstâncias fáticas, a gravidade objetiva do dano seu efeito lesivo, as condições sociais e econômicas da vítima e do ofensor, de forma que não possibilite enriquecimento sem causa do ofendido, mas que vise a inibir o ofensor à prática de futuras ofensas, atendendo à teoria do desestímulo. O termo a quo da incidência da correção monetária deve ser aquele em que restou configurado o dano e fixado o quantum, porque a partir dali passou a ser exigível. Preceitua o art. 1.538 do Código Civil de 1916 que no caso de lesão ou outra ofensa à saúde, o ofensor indenizará o ofendido das despesas do tratamento até ao fim da convalescença, devendo haver a comprovação do quantum em liquidação da sentença

[...]

A pena

[...]” (REsp. 146.861/MA, 3ª Turma Cível, Rel. Min. Waldemar Zveiter, j. 18.06.98, DJ 21.09.98).

Isso posto, DOU PROVIMENTO ao recurso, para reformar a sentença e julgar procedentes os pedidos para condenar a requerida no pagamento de danos morais no valor de R\$5.000,00, corrigido monetariamente e com juros de 1% ao mês, desde a data deste julgamento. Julgo, ainda, procedente o pedido de indenização por danos materiais, condenando a ré no reembolso das sessões psicopedagógicas pelas quais passou o **MENOR**, conforme pedido inicial, cujo quantum deverá ser apurado em liquidação de sentença. Por fim, condeno a ré no pagamento de honorários advocatícios no importe de 20% vinte por cento do valor da condenação e nas custas processuais, suspensa a exigibilidade por litigar a parte sob o pálio da Justiça Gratuita.

Votaram de acordo com o(a) Relator(a) os Desembargador(es): MARCELO RODRIGUES e DUARTE DE PAULA. SÚMULA: DERAM PROVIMENTO.

Depois do *Estatuto da Criança e do Adolescente*, a escola não pode bani-los pura e simplesmente. Diante de uma série de eventos que ali ocorre, sua atuação está totalmente cerceada. Isso faz com que outros atores sejam chamados à escola para tomar decisões e providências necessárias à manutenção da ordem, para garantir a segurança dos atores escolares quando ameaçados, para impedir a depredação e a invasão dos estabelecimentos de ensino por indivíduos a eles estranhos e para assegurar que o direito à educação seja preservado em paz e altamente controlado.

Não é por acaso, como se sustenta na presente teste, que é nesse contexto que a polícia é freqüentemente acionada para atuar em ambiente escolar. É a partir daí que se utiliza o termo *violência escolar* e que os eventos no interior da escola passam a ser classificados com base no Código Criminal. A esse respeito, defende-se a hipótese de que a concepção desenvolvida hoje pelas escolas acerca de eventos que fogem a seu controle envolvendo conflitos entre os próprios alunos, alunos e professores, pais e docentes, e com a comunidade em que os estabelecimentos escolares estão inseridos constrói-se a partir de um vocabulário policial, de uma linguagem mais jurídica do que pedagógica e de uma prática de controle social que autoriza o uso da força.

Como a interação constante entre as duas instituições (escola e polícia) é uma das questões da presente tese, busca-se introduzir na seqüência o resultado de uma longa investigação acerca da formação da Polícia Militar de Minas Gerais. Sabe-se que o assunto

está longe de ter esgotado, até porque o volume de material sobre o tema é tão extenso que não há tempo suficiente para analisá-lo. Selecionaram-se, algumas referências históricas produzidas por historiadores e referências em documentos da PMMG que serviram como guias para reestruturar a polícia em moldes modernos.

3.2 De seres transcendentais ao policiamento ostensivo: a eterna construção de uma nova imagem policial

Em sua *Da Sagrada missão Pedagógica*, Eliane Marta Santos Teixeira Lopes mostra, com maestria, que o vocábulo *missão* vem junto a *trans[missão]*, assim como *luz, pão do espírito, hóstia do saber, evangelização, apostolização, catequese, missionarismo, doutrinação, parábola* (*op. cit.*, p. 93). Destrinchando o dicionário etimológico, a autora nos mostra que a palavra *missão* vem de *missa: as preces que foram enviadas*. A origem religiosa do termo é inegável, tenha-se consciência dele ou não. Ela não se agrega ao vocabulário corrente impunemente.

Lopes ajuda a compreender que a missão pedagógica, ou o discurso sobre ela, define o *que é ser professor, professora, suas finalidades, seus defeitos*. Tal discurso, comenta a autora, *veio do campo do religioso e do privado e deslocam para o campo do leigo e do público* (*op. cit.*, p. 5).

E a missão do policial? Não há um único documento doutrinário, manual de instrução, resolução, entre outros, da PMMG em que a palavra *missão* não esteja estampada em negrito. A origem é a mesma. O termo não perdeu a sua aura, embora obscureçam-se as suas raízes.

Bittner lembra que para o “folclore moderno” o policial *é um indivíduo que, de modo ambivalente, é temido e admirado, e não há trabalho de relações públicas que consiga abolir inteiramente o sentimento de que existe algo de dragão no exterminador de dragões* (BITTNER, *op. cit.*, p. 99).

Há, na concepção do autor, a crença de que a presença dos policiais em si detém a força da escuridão e do caos (*idem*). Talvez por isso, reitera Bittner, os policiais sejam vistos como detentores de poderes e segredos não compartilháveis (*idem*). O autor identifica também na imagem do policial um certo desprezo com várias fontes. Uma delas deriva do fato de que os *policiais que lutam contra o mal nada podem fazer para realizar os*

ideais que se propõem. A outra advém da idéia de que o trabalho policial é de pouca remuneração, por isso realizado por pessoas de baixa escolaridade (idem p. 97-98).

Nos manuais examinados neste estudo, o termo *missão* aparece associado à idéia de que cabe à polícia o trabalho de “civilizar” o universo obscuro e tenebroso que resiste aos ditames da lei. Mas esses manuais reconhecem que só podem exercer a missão de civilizar quem “é civilizado”. Caso contrário, chegar-se-ia ao seu inverso: na barbárie.

Quanto à missão da polícia no mundo contemporâneo, pode-se dizer também que ela se moderniza, na medida em que *a questão da ordem* deixa de ser, como ressalta Saporì, *um problema de cunho privado “[...] e passa a ser um problema público de modo que sua provisão adquiriu o caráter de bem coletivo” (op.cit, p. 18)*. Se o universo dos docentes, como ressalta Lopes, deslizou do religioso para o laico, o do policial, como veremos mais à frente, manteve a tensão do mundo moderno entre o sagrado e o profano, entre o religioso e o laico (DUMONT, 1985;TOURAINÉ, 1996).

Reportando-se aos Manuais elaborados na década de 1950, vê-se, nitidamente, a descrição de uma missão que se misturam o componente religioso e o componente laico profissional. Essa ambigüidade se constitui a partir da segunda metade do século XX, com a imagem do Cosme e Damião, e se prolonga até a década de 1990, quando reaparece, no plano de policiamento escolar a imagem dos **Anjos da Escola**.

3.2.1 Os desclassificados: a necessidade de civilizar a tropa de linha

De acordo com os documentos analisados, tal intenção nasce no Brasil com a necessidade de construir uma polícia moderna e profissional. Em Minas Gerais, sinais dessa aproximação aparecem em manuais de instrução que visam à formação de um “novo” policial. Isso ocorre por volta da década de 1950, momento em que o País passa por transformações econômicas importantes, marcadas por uma industrialização intensa, uma urbanização acelerada e a perseguição de um forte ideal civilizador.

Para falar da preparação dessa nova polícia, é preciso voltar ao tema do mandato da polícia no mundo moderno. O uso da força física não a distingue de outras instituições que também se serviram dela para controlar impulsos e emoções, como mostrou Norbert Elias. Entretanto, há algo que faz com que a polícia se singularize e tenha uma ação que não se confunde com nenhuma outra instituição. Que especificidade é essa?

Ao elaborar o presente capítulo, tomou-se como uma das fontes de orientação teórica a *Microfísica do Poder*, de Michel Foucault, uma vez que nesta obra o autor reflete sobre a questão do poder nas *sociedades capitalistas: sua natureza, seu exercício em instituições, sua relação com a produção da verdade e as resistências que suscita*. Dentre suas reflexões, Foucault situa, com muitos detalhes, a emergência e o papel das polícias nas sociedades atuais ocidentais. Instituição que surge, segundo ele, com o fortalecimento dos Estados nacionais e que tinha (como até hoje tem) a função de combater a “delinqüência”. Sem esta, diz Foucault, não existiria polícia (*op. cit.*, p. 138). A sociedade sem delinqüentes era, afirma o autor, o *sonho do século XVIII* que foi completamente aniquilado pela *inteligência cínica do pensamento burguês* do século XIX, para a qual a delinqüência era *algo por demais útil* (*idem*). Era o medo em relação a ela que justificava (e ainda justifica) a presença do policial e faz com que seu *controle seja tolerável pela população* (*ibidem*). Tal conformidade é manifestada por Foucault da seguinte maneira:

Aceitamos entre nós esta gente de uniforme, armada enquanto nós não temos o direito de o estar, que nos pede documentos, que vem sondar nossas portas. Como isso seria possível se não houvesse delinqüente? Ou se não houvesse, todos os dias nos jornais, artigos onde se contam o quão numerosos e perigosos são os delinqüentes? (FOUCAULT, *op. cit.*, p. 138).

Malgrado o grande distanciamento cultural entre as sociedades às quais Foucault se refere e a nossa, considerando-se, é claro, o período que ele analisa, a saber, o século XIX, seria possível focar o processo de constituição da Polícia Militar em Minas Gerais servindo-se de alguns suportes lançados em sua microfísica. Embora sob a vigência de um regime monárquico escravocrata, no momento em que oficialmente se criou o Corpo de Guardas Municipais Permanentes, em 1831, o clima que inspirava as elites brasileiras, em especial a mineira, fundamentava-se em “idéias civilizadoras”, evidentemente importadas da Europa, sob as quais os Estados-nação iam-se construindo, a partir de idéias republicanas, antimonarquistas, laicas e pautadas na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*.

Foi, portanto, no regime monárquico que se criou a corporação que, posteriormente, constituiu o que hoje se chama de Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG). Mas até atingir o formato policial moderno, com vistas a combater “delinqüente”, como ressaltou Foucault em suas reflexões acerca da gênese do poder, a instituição que ora se foca teve um longo passado em que suas funções eram muito ampliadas.

Antes de falar da formação dessa instituição, é preciso desenvolver como se construiu nas Minas Gerais a imagem de delinquência. Como surge esse tipo “fora-da-lei” que precisava ser controlado, coibido e impedido de circular entre os cidadãos de bem?

Estudando questões relativas ao crime e à segurança pública em Minas Gerais, Antonio Luiz Paixão e Luciana Teixeira de Andrade (1996) ressaltam o quão difícil era construir séries temporais de ocorrências e prisões no Estado, porque havia *descontinuidade dos dados, das agências burocráticas que os coletam e dos critérios classificatórios por elas empregados* (*op. cit.*, p. 110). Mesmo assim, os autores constataam:

Entre 1895 e 1930, a julgar pelos motivos de prisão, o problema do crime [...] era a desordem (vadiagem, embriaguez, prostituição). Não faltam reflexões e advertências das autoridades policiais quanto aos “arremessos brigões do populacho”, ao “uso de armas ofensivas [...] espantosamente generalizado entre homens, mulheres e até criança”, mas a preocupação central é o controle de aventureiros, vadios e gatunos (*idem*, p. 110, PAIXÃO e ANDRADE, 1987, grifos dos autores).

Aventureiros, vadios e gatunos são imagens construídas ao longo dos séculos e retratam condições históricas concretas em que esses personagens aparecem em posições sociais demarcadas pelos grupos no poder. Quem descreve magistralmente essas imagens e essas condições é o historiador Bronislaw Geremek em sua obra *Os Filhos de Caim* (1995). Na concepção desse autor, os tipos sociológicos citados constituem uma versão negativa que a sociedade atribui ao “pobre”. Este, no dizer do autor, tem sido um personagem sobre o qual a literatura, já de longa data, tem reunido uma vasta documentação (*op. cit.*, p. 7). Em diferentes situações e ao longo do tempo, ressalta Geremek:

O modelo de pobre apresentado pela literatura e a sua tipologia sociológica variam bastante. Ora se trata de um mendigo humilde que encontra na renúncia a satisfação, ora um filósofo vê na pobreza uma condição para o cultivo da reflexão independente. Por vezes o pobre é um miserável, vítima das relações sociais, a quem a necessidade empurrou para as práticas infames. Vale a pena lembrar aqui a vizinhança lingüística que há, em polonês, entre *nedzarz* [miserável] e *nedznik* [marginal. Ignóbil]: a antiga tradição polonesa de *Os Miseráveis* de Victor Hugo era justamente *nedznicy*, ou seja delinqüente – aquele que infringe a lei e é perseguido pelo aparelho de repressão - vagabundo, ladrão, bandido (GEREMEK, *op.cit.*, p. 8).

O autor incita o mergulho na literatura como fonte para compreender as imagens que uma dada época produz de seus tipos humanos. De certa forma, é isso que ele faz em sua obra. Navega em textos de clássicos, como Rabelais, Victor Hugo, Shakespear e Cervantes. Entretanto, é preciso deixar claro o que Geremek entende por literatura. Na sua concepção, esta pode ser *tanto a prosa quanto a poesia, tanto a produção épica quanto os*

relatos ou obras didáticas, e enfim também as obras em forma de tratado (op. cit., p 16). O autor defende a tese de que o estudioso, o pesquisador, o historiador *ganha muito mais* quando se debruça em uma literatura popular, *menos conhecida, mais anônima, menos marcada pelos traços da criatividade individual.* Segundo Geremek, essa literatura *corresponde melhor ao imaginário do povo e por isso é mais fiel ao testemunho da consciência social e como registro da realidade apresentada (idem).* Como mudam as condições em cada época, muda-se com ela a imagem do pobre. Não é possível uma interpretação unívoca. À medida que se modifica a ordem dos valores em que ele está inscrito, modifica-se sua avaliação ética e estética. No início da Era Cristã a pobreza era um valor confirmado. Havia a miséria voluntária, elogiada, como a forma mais sublime de desprendimento, o que deu lugar a sectos e, mesmo, a ordens religiosas, como a defendida por São Francisco de Assis. Mas havia também os pobres “por necessidade”. Durante muito tempo estes últimos foram objeto da caridade e alívio de sentimento de culpa dos ricos que lhes concediam esmolas como forma de salvação. Na entrada da Era Moderna, com a explosão das cidades, a decadência do modelo feudal e a imigração dos camponeses para a cidade, a “miséria por necessidade” passa a ser moralmente condenada. Geremek descreve tal mudança da seguinte maneira:

No início da Idade Moderna torna-se claro que as transformações da estrutura de propriedade no campo expulsam do âmbito da existência normal um grande número de pessoas que vão procurar seu “lugar ao sol” precisamente nas cidades. Os processos de urbanização da Europa eram lentos demais para permitir às cidades absorver a imigração em massa da população rural. Além disso, a socialização dos imigrantes era freada pela dificuldade de adaptação ao modo de vida da cidade, ao seu ritmo e às exigências profissionais [...]. As limitadas possibilidades de absorção apresentadas pelo mercado de trabalho da cidade e as barreiras sociopsicológicas os efeitos do rebaixamento social, que foi o preço pago pelo nascimento da sociedade moderna. As massas de miseráveis, para as quais não havia lugar nem no campo nem na cidade, tornam-se um elemento constante da paisagem social da Europa. Elas ganhavam a vida com trabalhos ocasionais e esmolas; e seus componentes às vezes se sustentavam tornando-se parasitas, aventureiros, vigaristas ou até mesmo criminosos (*op. cit., p. 10*).

É nessa passagem que se reforça a imagem do pobre associada à de vadio, espertalhão e trapaceiro. Geremek analisa (p. 23-40) em detalhe a literatura sobre esses personagens que surgem entre o século XV até o século XVIII na França, Espanha, Alemanha, Itália, Inglaterra, Holanda países escandinavos, Rússia e Turquia e outros. Ele denomina-os “*malandros*”. Aparecem em prosas e em versos, nas canções e no teatro.

Sobre essa mudança na imagem dos “pobres por necessidade”, que de “ovelhas de Cristo” passam a delinquentes que precisam ser combatidos, perseguidos e presos, há, segundo Geremek, duas posições. Uma emana de historiadores da literatura da baixa Idade

Média e início da Idade Moderna que vêm nesse *fenômeno o surgimento e a evolução da corrente realista*. A outra, de cunho sociológico, busca os laços que unem a *corrente realista com as inspirações provenientes dos meios burgueses* (*op. cit.*, p. 14).

Geremek alerta para o fato de que essa literatura, embora produzida em mundo em processo de secularização, guarda muito da herança religiosa. Segundo ele, a secularização na literatura foi *um processo lento e ficou longe de ser universal* (*idem*), por isso *pesa sobre essa literatura uma intenção didática – deve ensinar e não representar* (*ibidem*). Isso se aplica não só às obras doutrinárias; envolve também as sátiras e as anedotas: zombam dos vícios, criticam as injustiças, condenam impiedosamente comportamentos imorais, exaltam as virtudes, o heroísmo, o sacrificar-se em prol do outro.

Ainda que de forma muito diferenciada, o personagem do delinqüente em Minas Gerais para o qual se justificaria a presença da polícia, como ressaltou Foucault, surge no século XVIII, período em que cresce a exploração aurífera e os olhos da Coroa se voltam integralmente para os domínios das jazidas. Surgem em áreas urbanas.

Sobre o tema, escreve a historiadora Laura de Mello e Souza (1982) que a maior dificuldade que se tem ao pesquisá-lo é saber como nomear o personagem que se pretende focalizar. Seu estudo, publicado no início da década de 1980, traz para o bojo do debate o conceito de marginalidade, termo difundido pela Sociologia latino-americana que se referia na ocasião a indivíduos excluídos no contexto da sociedade industrial. Mas o conceito foi formulado bem antes por sociólogos da Escola de Chicago – *marginal man* – para designar indivíduos que pertenciam a dois mundos ou tinham dois pertencimentos diferentes ao mesmo tempo, o que lhes produzia uma série de perturbações e indefinições.

Para Souza, o referido conceito não servia para nomear o fenômeno da delinqüência fora do contexto das sociedades industriais. Seu estudo recaía sobre os indivíduos que não se enquadravam na classificação social da mineração no período colonial. Daí chamá-los de desclassificados sociais. No seu dizer, eram *indivíduos livres pobres – freqüentemente miseráveis – , o que, em uma sociedade escravista, não chega representar grandes vantagens com relação ao escravo* (SOUZA, *op. cit.*, p 15). Não eram escravos, mas também não eram senhores. A autora assim os descreve:

A camada dos desclassificados ocupou todo o 'vácuo imenso' que se abriu entre os extremos da escala social, categorias 'nitidamente definidas e entrosadas na obra da colonização'. Ao contrário dos senhores e dos escravos não possui *estrutura social*

configurada, caracterizando-se pela fluidez, pela instabilidade, pelo trabalho esporádico, incerto e aleatório. Ocupa a função que o escravo não podia desempenhar, ou por ser antieconômico desviar mão de obra da produção, ou por colocar em risco a condição servil: funções de supervisão (o feitor), defesa e policiamento (capitão do mato, milícias e ordenanças) e funções complementares à produção (desmatamento, preparo do solo para o plantio) (SOUZA, *op. cit.*, p. 62, grifos da autora).

Compunham a fileira dos desclassificados brancos pobres, negros e mulatos livres, índios, aventureiros, uma massa de degredados portugueses. O Brasil colonial, como sustenta a autora, era um *ergástulo de delinqüentes*. Em 1667, assinala Souza:

A Coroa promulgou uma série de editos violentamente repressivos, ordenando sentenciamento sumário de pessoas que esperavam julgamento. Culpados de crimes como vagabundagem eram sentenciados ao degredo para Mazagão, em Marrocos, enquanto envolvidos com ofensas mais graves seguiam deportados para o Maranhão, Brasil (*op. cit.* p. 59).

Souza mostra o quanto o desclassificado estava presente na história brasileira desde o início da colonização. Mas ela ressalta que em Minas Gerais este personagem teve uma peculiaridade na zona mineradora. Esta, conclui autora,

[...] se estabeleceu sob signo da pobreza e da conturbação social, marcando-a sobretudo o enorme afluxo de gente que acudiu ao apelo do ouro e cuja composição social se apresentava bastante heterogênea. Mais do que em qualquer outro ponto da colônia, foi grande nas Minas a instabilidade social, a itinerância, o imediatismo, o caráter provisório assumido pelo empreendimento (*idem*, p. 66).

A mineração obedecia ao lucro imediato. A população acompanhava os trabalhos da exploração. Resultado: o desenraizamento constante da população e a fome que assombrava a todos (*idem*). E, ainda:

Somando-se aos aventureiros do ouro aos desclassificados que Portugal despejava nas Minas, toda uma camada de gente decaída e triturada pela engrenagem econômica da colônia ficava aparentemente sem razão de ser, vagando pelos arraiais, pedindo esmola e comida, brigando pelas estradas e pelas serranias, amanhecendo morta embaixo das pontes ou no fundo dos córregos mineiros. Muitos morriam de fome e de doença, mestiços desgraçados que, não bastasse a desclassificação social e econômica, traziam estigmatizada na pele a desclassificação racial (SOUZA, *op.cit.*, p. 71).

É nesse contexto que nasce o personagem do *vadio*. Mas o significado da vadiagem na colônia, como ressalta Souza, era muito diferente do que se entendia por ela na Europa do século XVIII e XIX, ou seja, no contexto pré-capitalista e capitalista. Neste, a noção de trabalho já incluía o lucro como um valor imediato. Aqui, na noção de trabalho vigente na colônia, o *vadio não se insere nos padrões de trabalho ditado pela obtenção do lucro imediato, a designação podendo abarcar uma enorme gama de indivíduos e atividades esporádicas* (SOUZA, *op. cit.*, p. 64).

Nesse sentido, em Minas o vadio (o desclassificado) se transformou em uma categoria útil. Documentos de autoridades da época coletados pela autora assinalam como eles foram utilizados em várias atividades, a saber: a) entrada, devassamento do sertão, nas bandeiras mato a dentro examinando a terra (SOUZA, 1986, p. 75-6); b) mantiveram o trabalho de presídios que foram feitos para prender quem extraviava ouro (idem, p. 77-79); c) na obras públicas e lavoura; d) nas polícias privadas (p. 81-2); e) nas fronteiras e na expansão territorial (p. 82-3); e f) nas milícias e nos corpos militares (p. 84 -5).

Estudos indicam que esse tipo formação não foi exclusivamente mineira. Heloísa Rodrigues Fernandes (1973), estudando os fundamentos histórico-sociais da Força Pública de São Paulo, destaca, de forma geral, sobre o período colonial

A tropa de linha caracterizava-se por ser regular e representa a principal base de sustentabilidade do poder metropolitano. A oficialidade é composta, sobretudo, de portugueses e o efetivo das praças é completado pelos colonos. Seu engajamento é feito de voluntários (em geral, muito restrito), de desocupados (libertos, vagabundos, vadios e criminosos) e, sobretudo, pelo recrutamento forçado, maciço e indiscriminado da “massa despossuída” FERNANDES, 1973, p. 36, grifo as autora)

Centraremos, doravante, nossa análise no “uso dos vadios” na constituição de milícias e de corpos militares, tendo em vista que essa origem teve impacto na própria organização policial, cujas conseqüências refletiram-se nitidamente no Brasil republicano.

Tal reflexo é visível, no imenso esforço que as cúpulas das forças policiais militares, bem como das autoridades civis encarregadas da segurança pública no País, fazem para construir uma imagem heróica da polícia, utilizando os mais diversos expedientes, desde discursos inflamados até a publicação de livros que só refletem os engajamentos da polícia em ações moralizadoras, de patriotismo exacerbado ou, ainda, de defesa dos governos constituídos, sejam eles quais forem. Curiosamente, a origem das milícias e das polícias, com base nos desclassificados, fica completamente submersa nos discursos edificantes, embora em todos eles fique implícito que é preciso construir uma polícia da qual a população se orgulhe e não tenha medo.

Seguindo as indicações anteriores, buscou-se analisar obras com relatos escritos por membros da polícia publicados na segunda metade do século XX para ver como construíram a imagem do vagabundo – delinqüente – e também do policial que teria como mandato o combate e a prevenção do crime.

Um deles se intitula *Polícia Educativa: Todos Podem Cooperar*, publicado em 1966, escrito por José Gerado Leite Barbosa, na ocasião capitão da PMMG, que discorre, logo nas páginas iniciais da referida obra, sobre aquilo que chama de “conceituação da polícia”. Admite que o “conceito” desta instituição, como qualquer outra, só melhora perante a população à medida que essa instituição se *aprimora e se capacita para exercer, com eficiência, a sua missão específica* (BARBOSA, 1966, p. 17) É bom lembrar que o autor, com esta frase, estava se dirigindo a um público específico, a saber: os futuros delegados de polícia, que, na época, podiam ser tanto da polícia militar quanto da civil, que estariam ocupando postos no interior do Estado de Minas Gerais. Arrematava seu princípio dizendo: *É o povo, como sempre, o melhor juiz para julgar os órgãos públicos, que interferem diretamente na vida coletiva, é o primeiro a exaltá-la, a estimulá-la, a reconhecer o mérito da autoridade bem intencionada* (idem).

Em seguida, Barbosa desenvolve uma série de argumentos que indicam o medo que a população mineira teria da polícia:

Não vai muito longe o tempo em que muitas pessoas, mesmo as de nível social mais elevado, se apavoravam diante do chamado da autoridade policial, para um fim qualquer, não tanto pela matéria a tratar, mas pela prepotência como então se acostumava encaminhar o assunto (BARBOSA, *op.cit.*, p. 18).

Veja-se que na citação o autor distingue a forma de comportar-se do policial, sua maneira pouco cortês, ou pouco civilizada, inadequada para os novos tempos. A delegacia era vista como um lugar degradado, do qual algumas pessoas se orgulhavam de nunca terem ali posto os pés (BARBOSA, idem). De forma jocosa, o autor oferece uma significativa imagem do policial que ele supunha estar em vigor naquela época.

A figura do soldado era invocada, pelas mães, como último recurso para fazer calar o garoto chorão ou acomodar o menino birrento. Bastava a advertência: ‘olha o soldado [...] lá vem o soldado’ para que o milagre se operasse (BARBOSA, idem)

O estilo da obra, como outras que serão analisadas na presente tese, trabalha com formas camufladas, ambíguas, por meio das quais o autor sugere aquilo que seria considerado crítico no comportamento do policial e na sua postura profissional, mas sem explicitá-lo totalmente. Em dado momento Barbosa afirma:

Certos métodos de investigação então usados no esclarecimento de um crime, nem sempre conduziram à verdade insofismável. Acusados, vítimas e testemunhas, inibidos ou apavorados ante coações irresistíveis, ou não falavam nada ou falavam demais; nunca na medida exata (BARBOSA, idem)

Que métodos eram esses? Ele não diz explicitamente quais são. É preciso considerar que parte (se não o todo) desses textos ora analisados reproduz o conteúdo de aulas ministradas para um público real. Possivelmente os métodos condenáveis, ali sugeridos eram explicitados. Mas no documento eles nunca são nomeados. Supõe-se que eram métodos não legítimos, pela forma como ele concluía a reflexão sobre os mesmos, a saber:

Muitos crimes se descobriram à custa de outros crimes Isso até hoje acontece, mas em escala reduzida [...] A pretexto de se fazer justiça, muitas injustiças se consumavam, de forma irreparável. Em nome da Justiça, muitos erros judiciários, de arrepiar os cabelos, foram praticados, passando vários à história como páginas negras de nossa justiça (BARBOSA, idem)

O segundo manual, intitulado, *Policiamento*, obra publicada em 1962 e que foi *fruto de várias noites de vigília durante anos*, segundo seu autor, Antônio Norberto dos Santos, que, na ocasião, era major da PMMG. Consta no referido manual que o seu conteúdo fora aprovado em 14 de março de 1961 pelo comandante geral da polícia. A partir daí, ele serviu de material de formação e de aprimoramento dos conhecimentos profissionais ao longo de três décadas. Ou seja, seus ensinamentos chegaram a turmas que ingressaram na Polícia Militar mineira nos anos de 1980.

A estrutura do referido manual é lapidar, no sentido de que engloba todos os conteúdos necessários para aquilo que Foucault chamou na sua *Microfísica de técnica de gestão dos homens* (*op. cit* ; p. 105), ou seja, *da disciplina como estratégia de exercício do poder*. A disciplina, como bem ressaltou Foucault, não foi uma invenção da modernidade. Ao contrário, amplamente conhecida na Antiguidade ocidental. O século XVIII, diz o autor (idem), a inovou, a aprimorou. Tornou a disciplina uma técnica capaz de *gerir os homens, controlar suas multiplicidades, utilizá-las ao máximo e majorar o efeito útil de seu trabalho e sua atividade, graças a um sistema de poder suscetível de controlá-los* (FOUCAULT, *op.cit.*, p. 105). A partir daí, essas novas técnicas de poder foram nitidamente exercidas em grandes instituições do século XVIII, tais como oficinas, exércitos e escolas. Em todas elas, Foucault ressaltou que a nova disciplina se constituiu em uma *arte de distribuição espacial dos indivíduos*. O autor trata dos efeitos dessa arte no exército, pois esclarece bastante a estrutura e o funcionamento da instituição objeto de nossa investigação. Comparando o que era o exército antes do século XVIII:

No exército do século XVII, os indivíduos estavam amontoados. O exército era um aglomerado de pessoas com os mais fortes e mais hábeis na frente, nos lados e nos

meios os que não sabiam lutar, eram covardes, tinham vontade de fugir [...] a partir do século XVIII, ao contrário, a partir do momento em que **o soldado recebe um fuzil**, se é obrigado a estudar a distribuição dos indivíduos, colocá-los corretamente no lugar em que sua eficácia seja máxima. A disciplina do exército começa no momento em que se **ensina o soldado a se colocar, se deslocar e estar onde for preciso** (*op. cit.*, p. 105-6, grifo nosso).

Continuando seu raciocínio, Foucault mostra o quanto, no século XVIII, a disciplina *se desenvolve como arte do corpo humano. Começa-se a observar de que maneira os gestos são feitos, qual o mais eficaz, rápido e melhor ajustado* (*op. cit.*, p. 106-7). Foi nesse momento que, segundo o autor, surge nos exércitos a figura do suboficial, e com ele *os exercícios, as manobras e a decomposição dos gestos no tempo*. Surgem os regulamentos, os manuais e as doutrinas. Mas o mais importante nessa invenção do século XVIII é aquilo que Foucault detecta como sendo o poder de individualização que a disciplina desencadeia. Segundo esse autor, ela *implica em vigilância perpétua e constante dos indivíduos*. Estes são vigiados durante todo tempo da atividade. São submetidos a *uma pirâmide de olhares* (*idem*). É assim que:

No exército, aparecem sistemas de graus que vão, sem interrupção, do general chefe até o ínfimo soldado, como também os sistemas de inspeção, revistas, paradas, desfiles, etc., que permite que cada indivíduo seja observado permanentemente (*ibidem*)

Todo o sistema de comunicação e informação fica, assim, submetido às mesmas regras disciplinares. Na disciplina, tudo é registrado continuamente. *A anotação de um indivíduo e a transferência de informação de baixo para cima*, diz Foucault, são feitas de tal forma que, *no cume da pirâmide disciplinar, nenhum detalhe, acontecimento ou elemento disciplinar escape a esse saber* (FOUCAULT, *op. cit.* p. 106-7). Em suma, o alvo e o resultado desses sistemas de poder, como bem destaca o autor, são *os indivíduos em suas singularidades*.

Foi com base nessas idéias que foi examinado o *Policiamento* - manual de instrução policial básica –, que formou muitas gerações de policiais em Minas Gerais. Nele encontram-se as primeiras lições de como a polícia deveria, segundo o referido manual, lidar com os estudantes. Os primeiros registros documentados da Polícia Militar mineira tratando de questões relativa ao modo de impingir disciplina na população infanto-juvenil não tinham como foco a escola. Sequer se falava de violência em meio escolar, mas, sim, da criança e do jovem no centro da célula familiar. Dito de outra forma, a preocupação inicial da formação de policiais no que tange a sua ação em relação ao citado segmento populacional não era a violência. Ou, para usar a imagem já mencionada, não era a

“delinqüência”, mas, sim, um tipo de orientação moral com base em uma visão eurocêntrica de civilização, de cunho fortemente religioso.

Segundo o texto, as imbricações da polícia mineira com as forças armadas ficam claras desde sua criação. Seguiam rígidas disciplinas do exército e eram totalmente a ele subordinadas. Havia pouca diferenciação entre suas funções. Tal percurso aparece nas primeiras páginas do *Manual de Instrução Policial Básico* citado, no qual foi feita uma seleção significativa daquilo que o seu autor chama de *pontos de referência de sua história repassada de civismo e de rasgos heróicos*, dos quais foram destacados vinte e cinco acontecimentos (SANTOS, 1962, p.14-16), cujos teores revelam como foram instituindo os “mecanismos de gestão disciplinar dos corpos”.

O primeiro ato foi o estabelecimento do topo da “pirâmide de olhares”. A nomeação do comandante-geral do Corpo de Guardas Municipais Permanentes recaiu em um major, que passou a exercer o cargo em 30 de maio de 1833. No ano subsequente, criou-se a seção de Cavalaria, chefiada por um Tenente Comandante. Em 1835, o Corpo de Guarda Municipais passou a denominar Corpo Policial da Província de Minas Gerais. Em 1841, esse Corpo lutou contra a Revolução dos Farroupilhas e em 1865 combateu na Guerra do Paraguai. Mas foi apenas em 1876 que o Corpo Policial da Província de Minas Gerais se reformou integralmente. O cargo de comandante-geral passou a ser ocupado por um coronel, aumentou-se o efetivo e distribuiu-se em cinco circunscrições: Ouro Preto abrigou duas e as outras foram para São João Del Rei, Juiz de Fora e Diamantina. Mas foi após o fim da Monarquia, em 1889, que modificações significativas ocorreram. Começaram-se a constituir as diferenciações por meio da criação de batalhões, companhias, esquadrões de cavalaria. Aumentou-se significativamente o número de efetivos na categoria tanto dos praças quanto dos oficiais. Registram-se as participações da corporação contra movimentos revolucionários separatistas e em favor do movimento de 1930, liderado por Getúlio Vargas. Foi força auxiliar, reserva do exército nacional, em 1933. Mas foi em 1947 que passou a chamar-se Polícia Militar de Minas Gerais, denominação que conserva até hoje (SANTOS, 1962). Na terceira edição deste mesmo manual, de 1966, acrescentaram-se os seguintes acontecimentos: ampliação da ação da polícia militar na vigilância de florestas, à caça e à pesca, incorporação em seus quadros do Corpo de Bombeiros e apoio ao golpe militar de 1964. (SANTOS, [1961] 1966, p.13-14).

O que se destaca nas referências selecionadas pelo autor do manual em questão é o sentido de cada evento, que, em sua descrição, alterna: a) ações que visam à

defesa do território nacional, confundindo-se com o papel do exército brasileiro; b) ações anti-revolucionárias (sejam estas contra movimentos das províncias, no período monárquico ou dos estados federados, na era republicana); c) o apoio à Revolução de 1930 e ao golpe militar de 1964; que instauram regimes ditatoriais no país; e d) vigilância ampliada sobre o território no que concerne à natureza, a seu uso e a seus danos: fogo, depredação, devastação etc.

Essa diversidade permite dizer que a constituição da instituição ora em foco é complexa em todos os sentidos, estrutural, funcional e ideológico. Admitindo-se, com base em Foucault (1982), que em cada um desses sentidos desenvolveram-se técnicas de gestão dos indivíduos, pode-se dizer que, como o próprio autor sustenta, nessas técnicas ou em suas histórias *se encontram engajados todo um domínio de saber, todo um tipo de poder* (*op. cit.*, p. 141). Em outras palavras, pode-se dizer que essa história da instituição que se estende desde o início do século XIX não apenas exercitou um tipo de poder, mas foi constituindo, também, ao longo de sua trajetória, saberes. Seguindo as pistas foucaultianas pode-se dizer que *existe uma perpétua articulação do poder com o saber*. Segundo o nosso autor:

Não podemos nos contentar em dizer que o poder tem necessidade de tal ou tal descoberta, desta ou daquela forma de saber, mas que exercer poder cria objetos de saber, os faz emergir, acumula informações e a utiliza [...] O exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder (*op.cit.*, p. 142).

Prosseguindo no exame do *Manual de Instrução Policial Básica (Policimento)* tem-se ali o arquétipo do modelo de policial que se desejava para a execução da atividade do policiamento ostensivo nas Minas Gerais.

Sob a denominação de *generalidades*, inicia a primeira parte do manual, tratando das orientações gerais que fundamentavam o exercício do policiamento ostensivo em seus diferentes domínios de atuação: da guarda de cadeia à proteção às florestas, enfrentando os jogos de azar, a perturbação do sossego e as drogas, encaminhando vadios, suspeitos, mendigos, enfermos e acidentados, realizando buscas e apreendendo armas, lidando com religiosos, políticos, jornalistas e estudantes – enfim, fazendo o policiamento ostensivo.

Segundo Norberto, constituindo-se a base para o comportamento policial ao lidar com seus diferentes públicos, a observância das “Qualidades Indispensáveis” e dos “Vícios Incompatíveis” com a profissão de policial-militar, fazia-se um convite à reflexão, ao auto-

exame, do que estará presente em todas as ações do policiamento ostensivo.

De acordo com o autor, listam-se treze qualidades absolutamente indispensáveis ao policial: vocação, integridade, disciplina, coragem, cortesia, lealdade, senso comum, iniciativa, energia, autodomínio, modéstia, espírito de justiça e cultura profissional (1962, p. 23), enquanto os vícios e defeitos incompatíveis com a profissão policial-militar estão reunidos em três grupos: 1) da cobiça: propina, corrupção e concussão; 2) da estupidez: violência arbitrária e abuso de poder; e 3) da degradação: álcool, jogo e mulheres (a trindade maldita). E, assim, adverte-nos Norberto de que [...] *cabe ao policial conhecê-los e evitá-los, a fim de merecer a honrosa investidura de defensor da ordem e dos bons costumes e seja qual for a orientação moral no assunto, terá em vista o policial-militar que:*

- 1 – é seu dever portar-se com decência e compostura na rua como no quartel, nunca descuidando dos preceitos da boa educação;
- 2 – é-lhe proibido freqüentar lugares incompatíveis com o decoro da sociedade e da classe;
- 3 – constitui transgressão da disciplina militar ofender a moral e os bons costumes, por atos, palavras, ou gestos, se tal ofensa não chegar a constituir crime;
- 4 – a farda não pode ser transformada em capachos de portão, nem tampouco em trapos que se lançam em monturos;
- 5 – devem ser evitadas, intransigentemente, as más companhias de qualquer sexo em qualquer circunstância ou lugar;
- 6 – na trindade maldita, a prática de um vício conduz à prática de outro;
- 7 – a boemia é um vício tão terrível e arruinante quanto o alcoolismo: quem nele incide, em breve se inutilizará;
- 8 – não imite os maus exemplos, mesmo que seja o único a proceder com dignidade;
- 9 – as doenças venéreas acarretam funestas conseqüências a quem as contrai, podendo, no futuro, afetar a descendência;
- 10 – nossas leis não admitem a poligamia;
- 11 – não se tolera irregularidade no estado civil do policial-militar: ou será solteiro, casado, viúvo, ou desquitado; mas nunca amigado ou amasiado;
- 12 – a infidelidade conjugal não passa de grave desordem moral;
- 13 – não cobiçar a mulher do próximo é um dos mandamentos da lei de Deus.

Finalizando a apresentação do *Manual de Instrução Policial* citado, fica explícito que na época em que foi escrito a violência em meio escolar não se colocava como um “objeto do saber policial”. O que aparece nesse documento como um de seus objetos de saber é “como lidar com o estudante,” em um momento em que a sociedade brasileira passava por transformações imensas.

Como ressaltam vários historiadores, o momento se caracterizava pela euforia da Era Juscelino Kubistchek (1955-60): a) avanços da modernização com a industrialização se consolidando em algumas regiões do País; b) rápido processo de urbanização, que alterava significativamente o ritmo de vida das pessoas, dos negócios e da coletividade,

sobretudo nas áreas metropolitanas; c) intenso movimento migratório; d) crescimento desordenado das áreas urbanas e das populações de vários aglomerados em cidades de grande e de médio portes; e) politização de vários setores e mobilização social de movimentos de trabalhadores e estudantes; f) expansão da escola pública e reforma universitária; e g) ampliação significativa dos meios de comunicação de massa com a introdução da televisão, e assim por diante. Admite-se com Foucault, que a sociedade aceita *essa gente de uniforme, armada, nos pedindo documentos e sondando nossas portas* é porque a modernização da sociedade tornou explícito o fenômeno da delinqüência. Ainda, segundo esse autor, nossa tolerância é corroborada pelos *inúmeros artigos dos jornais que retratavam o perigo dos delinqüentes*. Verdadeiro ou não, o fato é que no caso de Minas Gerais tal fenômeno foi amplamente construído pela mídia, contribuindo para difundir o medo, conforme se pode constatar em artigos publicados no *Diário de Minas* no ano de 1957. Às vésperas do Carnaval, o jornal informava:

Investigadores [...], chefiados pelo investigador Murilo, deram início anteontem à noite, à detenção dos malandros e suspeitos. Percorrendo as ruas centrais da cidade e os mais distantes pontos residenciais, aqueles policiais efetuaram a detenção de nada menos de 30 indivíduos [...] que se encontram recolhidos aos xadrezes onde permanecerão até o término do carnaval (*Diário de Minas*, 1º. de março de 1957)

No dia seguinte, o mesmo jornal informava que algumas medidas haviam sido tomadas para garantir a detenção dos transgressores, com destaque para a construção de celas no coração da cidade:

No Parque Municipal, foram construídos dois xadrezes de emergência, com recintos separados para homens e mulheres [...] Todos os que se excederem nas folias que se iniciam hoje e atentarem contra a ordem, serão trancafiados sumariamente, agora sem problemas para acomodação (*Diário de Minas*, 2 de março de 1957).

Dias depois do Carnaval as notícias alarmavam ainda mais os seus leitores com balanços assustadores, tais como

Durante o carnaval que findou, apesar das providências tomadas pelas autoridades policiais na repressão das atividades dos larápios, estes ainda conseguiram levar a cabo suas investidas, causando prejuízos avaliados em mais de um milhão de cruzeiros às suas vítimas. Assim aproveitando-se principalmente da ausência dos moradores, que se achavam brincando nos clubes ou observando foliões nas ruas centrais e dos que se dirigiram para o interior, os meliantes assaltaram cerca de 30 residências, delas subtraindo tudo que lhes foi possível carregar, inclusive os móveis das residências (*Diário de Minas*, 7 de março de 1957, p. 6).

Ainda na mesma edição, noticiava-se que várias pessoas haviam sido vítimas de batedores de carteira e que, durante a festa do rei momo, *80 larápios haviam sido detidos [...] e permanecerão recolhidos nos xadrezes [...] até o interrogatório a que serão submetidos. Nessa ocasião, esperam aquelas autoridades esclarecer vários furtos ocorridos na cidade no período carnavalesco* (idem).

Sem querer supervalorizar a influência da mídia na construção de um tipo de imaginário acerca do crime e da delinqüência em um contexto em profundas transformações, o material empírico apresentado, que circulava, muito provavelmente, entre um público seletivo, revela as mazelas do crescimento. Ainda que idealizado, o projeto de construção de uma nação moderna, industrial e em desenvolvimento trazia em seu bojo, segundo as notícias, “perigosos” efeitos, que tinham de ser reprimidos. Os textos produziam imagens que sintetizavam conflitos, que criavam personagens e situações periclitantes e que induziam os leitores a avaliarem o papel da polícia em nossa sociedade. Tais imagens aparecem nitidamente em um artigo do ainda *Diário de Minas*, em março de 1957:

É simplesmente impressionante o número de roubos e crimes que diariamente vem acontecendo em Belo Horizonte. Toda edição de jornal indefectivelmente estampa assaltos a residências. Hoje em um bairro, amanhã (*sic*) noutra ou às vezes simultaneamente em vários. Isso sem falar no Centro, onde os viganistas (*sic*), os “descuidistas” (*sic*), os “amigos do alheio”, em geral desenvolvem de preferência sua nofanda (*sic*) atividade. Com a multidão de larápios que infestam a cidade, as famílias da Capital mineira procuram por própria conta defender-se da ação dos gatunos. Assim, é que em quase todas as casas, as janelas são protegidas por fortes grades, e as portas são dotadas de dispositivos especiais contra a gama dos malfeitores. Como os ladrões andam à solta, o jeito é os honestos se trancarem. Também as cenas de sangue estão se repetindo com inquietante freqüência. Em todos os cantos da cidade sucedem-se brigas que comumente terminam em mortes ou graves ferimentos. Armas, as mais variadas (e todas proibidas por lei) são utilizadas em tais “entreveros”. Estamos certos que com o policiamento, mais racional e eficiente, inúmeros roubos e crimes poderão ser evitados. Daí a necessidade de se fazer alguma coisa neste sentido, ou seja, um trabalho sério, inteligente e sensato, para aumentar e melhorar sensivelmente o policiamento de Belo Horizonte. Naturalmente, não será construindo “jaulas” no Parque Municipal – prejudicando e enfeando este belo logradouro público – que se conseguiria atingir tal objetivo. No mais, lembramos que a missão da polícia é bem mais ampla do que ela vem desempenhando até hoje (Cidade Despolicada, *Diário de Minas*, de 14 de março de 1957, página 4).

Os próprios crimes e personagens usados no artigo acima reforçam o clima de medo que, para usar a expressão foucaultiana, *faz tolerar a presença de gente de uniforme e armada*. De um lado, fala-se de *roubos e assaltos* em grandes proporções; de outro, de “tipos delinqüentes” diversamente denominados: *larápios, malfeitores, gatunos, vigaristas, “amigos do alheio”*. As situações apresentadas são, no mínimo, aterrorizantes: *cenas de sangue com inquietante freqüência, brigas em todos os cantos da cidade com mortes e*

ferimentos graves. Armas de todo tipo. Por fim, o texto explora a “condição de abandono” das famílias à própria sorte, obrigadas a se autoprotegerem com *grades e dispositivos especiais* de segurança. Exorta-se a participação efetiva do Estado, com a presença de *um policiamento sério, inteligente e sensato*. As “jaulas” a que se refere o artigo são os ditos xadrezes construídos no período de Carnaval, conforme se assinalou. Todas essas imagens legitimam a introdução da ação policial propriamente dita na sociedade brasileira com a instituição do que se chamou “policiamento ostensivo”.

Na língua portuguesa, o termo *policiamento*, segundo A. Houaiss, significa ato ou efeito de policiar(-se) (HOUAISS, 2001, p. 2249). Ou seja, contém a dupla ação de controlar algo que é exterior ao próprio sujeito que controla e algo que está dentro de si. O ato de policiar tem também múltiplos significados, além de indicar uma *ação de vigiar ou fiscalizar, manter a ordem, por meio do trabalho da polícia ou de acordo com os regulamentos policiais* (op. cit.). O termo significa também, *tornar civilizado, civilizar*. Seu sentido figurado é expressivo, porque aponta para uma situação de *não permitir que (algo) se produza ou se manifeste (fora de si ou em si mesmo); reprimir(-se)* (idem).

Já o termo *ostensivo* é um adjetivo que aparece no século XVIII para qualificar algo *que demonstra poder, prepotência, vaidade por julgar-se de algum modo superior aos outros*. Algo que faz questão de não ficar oculto, por isso é *aparatoso, arrogante*. Quando aplicado à ação de policiamento, *ostensivo* quer dizer *aguerrido, hostil* (HOUAISS, op.cit. p. 2089).

A cerimônia de lançamento do policiamento ostensivo em Belo Horizonte, no dia 20 de agosto de 1956, foi noticiada pelo *Diário de Minas* da seguinte maneira. Primeiro, em letras garrafais, anunciava-se que ***A POLÍCIA HÁ DE SER HUMANA DEMOCRÁTICA PARA SER RESPEITADA***. Informava-se também que *será estruturada em moldes modernos a Secretaria de Segurança*. Em entrevista coletiva à imprensa, o Sr. Paulo Pinheiro Chagas, Secretário de Segurança Pública, anunciou uma série de importantes iniciativas. Em sua declaração aos repórteres credenciados em seu gabinete, ele reconheceu:

Tem sido deficiente o policiamento, constantemente registrado pela imprensa. As queixas registradas de fato se justificam. Medidas vigentes estão sendo tomadas no sentido de corrigir o despolicamento em que se encontra o nosso Estado. Desse modo, o anteprojeto de lei que organiza a Secretaria da Segurança Pública estabelece também a duplicação dos efetivos da Guarda Civil e do Corpo de Segurança. Basta dizer que o efetivo da Guarda Civil, nos dias que correm, é inferior ao de vinte e oito anos atrás, quando a população de Belo Horizonte e a sua área habitada eram muitas vezes menores: em 1928, esse efetivo era de 1150 homens, em 1956, é de 950 homens. Outro tanto acontece em relação ao efetivo do Corpo de Segurança, irrisoriamente constituído de 440 homens, sendo 320 investigadores e 120 aspirantes-investigadores. Pretendemos

elevar para 2500 o efetivo da Guarda Civil e para 800 o do Corpo de Segurança (...)

Outra providencia que vimos de tomar foi a do policiamento de área, com a colaboração da Polícia Militar. Na ultima sexta-feira, tivemos a grata satisfação de assistir às demonstrações do pessoal recrutado para o referido policiamento. Soldados magnificamente adestrados pelo Capitão Norberto Santos oficial de grande competência, irão contribuir para a maior eficácia do policiamento da Capital, através das duplas que o povo batizou com o epíteto “Cosme e Damião”.

Aliás, cumpre por um relevo a importante participação da Polícia Militar nos assuntos relativos ao policiamento do Estado. A esse propósito vale salientar a esplêndida colaboração que temos recebido do Coronel Manoel de Assunção e Souza, digno Comandante da Polícia Militar de Minas Gerais, sempre solícito e solidário na solução dos problemas da ordem e da Segurança Pública. E por falar em Polícia Militar, queremos aqui registrar a nossa velha admiração pela intrépida corporação. Que seria do policiamento sem a sua devotada e vigilante interferência? Para nós, a Polícia Militar é mais que um motivo de orgulho cívico. A seu respeito nutrimos um sentimento vizinho de ternura. Não tem sido ela, historicamente, a impávida defensora de nossas instituições democráticas? Sua tradição mergulha em foros ilustres. **As raízes de sua formação foram nutridas pelo sangue generoso do Alferes da Tropa Paga da Capitania. E isso explica tudo.** Fazem ainda parte do nosso programa de administração o reequipamento do Corpo de Bombeiros e da Rádio Patrulha, bem como a criação dos serviços de transportes e de Relações Públicas. O serviço de transporte é uma necessidade em razão do grande numero de viaturas de que utilizam os diversos departamentos da Secretaria e o Serviço de Relações Públicas, dirigido por um Delegado, terá a finalidade de informar o povo, através da imprensa e das emissoras, sobre os acontecimentos policiais, recebendo reclamações e denúncia [...] Quatro campanhas vão ser desfechadas pela Secretaria de Segurança: contra os jogos proibidos, contra a falsa mendicância, contra o porte ilegal de armas e contra os crimes da economia popular. [...] **A ação policial tem em vista o bem comum, através de medidas preventivas e repressivas. A política criminal se exerce em função da educação política dos representantes do povo. Sendo o atual governo eleito e sustentado por uma coligação de partidos, os elementos dessa coligação colaboram permanentemente para o bom desempenho das atividades policiais. Certamente essa colaboração não se efetiva em contrário aos princípios do bem comum.** Quando isso acontece, em casos realmente excepcionais o Governo então se põe na posição de Governo apartidário para dirimir as dificuldades surgidas no jogo dos interesses partidários. No que diz respeito às demais correntes políticas que não participam da coligação, a contribuição delas é vista com o maior interesse pelo Secretário da Segurança, uma vez que as críticas por ventura feitas à sua atuação representaram, como representam, um fator de informação dos mais preciosos para a boa orientação dos assuntos policiais.[...]. **A Secretaria de Segurança funciona de portas abertas.** A qual não há dias estabelecidos para audiências. **Aqui se entra livremente a todo o momento e a qualquer hora. Quem tiver uma denúncia a fazer, um direito a postular será imediatamente atendido pelo Secretário que, das 9 da manhã até tarde da noite permanece no Gabinete, à disposição do povo mineiro.** Vamos estruturar a Secretaria em moldes modernos. A polícia há de ser humana e democrática, para ser respeitada e querida pelo povo. Os mineiros, herdamos o triste legado da sombria figura do “Cabo de tropa” que encheu de terror a era despótica dos Capitães Generais. Ficamos com mais este complexo colonial, passando a ver na Polícia, não a garantidora da ordem, a asseguradora das liberdades públicas e a defensora das instituições, mas o algoz de todas as franquias e de todos os direitos. Tudo faremos para democratizar, humanizar e dignificar a Polícia de Minas, que tem vivido de abnegação e de devotamento de muitos dos seus servidores. Com o apoio e a sábia orientação do Governador Bias Fortes e com a indispensável colaboração da Assembléia Legislativa, cujo alto espírito público proclamamos, tudo havemos de fazer para engrandecer a Polícia, pois não desejamos que ela se apresente como o lado desumano do Poder (*Diário de Minas*, 21 de agosto de 1956, p.6, grifos nossos)

O lançamento de um novo policiamento, como apreendido nos *documentos*, funciona de forma bastante parecida àquilo que Foucault identificou como uma *instância de acontecimentos enunciativos*. Vários enunciados ou discursos (Foucault não os distingue em seus escritos) emergiram no período em questão. Para esse autor, tanto um quanto o outro descrevem realizações enunciativas. Por isso, ele incita a descrever o jogo de regras que determina *ou rege os enunciados e a forma como esses se regem entre si para se constituir em um conjunto de proposições aceitáveis* (FOUCAULT, *op. cit.*, p. 4) – no caso em questão, aceitáveis politicamente. Fica claro que, para compreender que tipo de ruptura ou de descontinuidade o discurso citado produziu ao entrar tão bruscamente no contexto histórico, será preciso situá-lo em uma rede complexa de relações que o vincule a outros enunciados. Como assinalam Charadeau e Maingueneau (2004, p. 60), *o enunciado*, para Foucault, *é descrito em sua trajetória no duplo plano de uma sincronia e de uma diacronia*. No primeiro, cabe identificar as situações que o provocam e as conseqüências que ele suscita. No segundo, o diacrônico, cabe compreendê-lo como um acontecimento único (*idem*), que está associado, ao mesmo tempo a enunciados que o precedem e o sucedem (*ibidem*).

O discurso de lançamento do policiamento ostensivo anunciava a ruptura com uma prática cultural que, de acordo com o enunciador, estaria em desacordo com o movimento de desenvolvimento econômico e político da época. Lembrando que a Secretaria de Segurança mineira é criada no momento de euforia anteriormente citado, em que o Brasil vai consolidando sua entrada no mercado capitalista industrial e vê seu mercado interno de consumo fortalecer-se gradativamente. Surgem novas formas de organização de trabalhadores não mais atreladas às amarras do Estado Novo. Conseguem-se, após o período ditatorial, exercitarem-se experiências democráticas, o que faz emergir formas mais organizadas de contestação tanto na área urbana quanto na rural, com movimentos de luta por reformas sociais mais estruturantes, com o intuito de combater as enormes desigualdades sociais, sobretudo as regionais. Crescem e se estruturam movimentos estudantis, e transformações educacionais passam a ser reivindicadas com vistas a ampliar o acesso das classes desfavorecidas à escolarização formal. Um amplo projeto de educação no campo, com o objetivo de emancipação humana, passa a ter lugar nas ações educativas em meio rural, com apoio de setores da Igreja e de associações camponesas. As relações de poder no País passam a ter uma nova configuração.

São essas as situações que produzem um enunciado carregado de proposições ambíguas que se pretende universal e obscurece os conflitos e divergências sociais. Responde às críticas da imprensa e as considera legítima, como se essa encarnasse as

demandas de toda a sociedade, embora os artigos consultados retratem, nitidamente, demandas de policiamento dos proprietários que viam seu patrimônio ser violado por indivíduos classificados como marginais, tratados como seres isolados que, supostamente, não têm família. Somam-se também a essa demanda vozes de setores emergentes das classes médias. Era para esses segmentos que a sociedade estava “despoliciada”. Era a sua voz que se fazia ecoar por meio da mídia. Os textos analisados silenciavam a voz dos setores mais pobres da população.

O *policiamento de área*, que aparece no discurso, traduz a estratégia extensionista do controle a todos os espaços da cidade, estratégia exercida pela PMMG que ficou conhecida como patrulhamento distrital, que implicava a presença de policiais a pé, em viatura e a cavalo em postos policiais, em áreas consideradas de risco. Para tanto, anunciavam-se o recrutamento e a contratação de novos efetivos preparados pelo capitão Antonio Norberto dos Santos, autor do *Manual de Instrução Policial Básica* e mentor da emblemática figura da dupla inicialmente denominada **Castor e Póllux** e posteriormente **Cosme e Damião**, sobre a qual se falará mais à frente.

Por estar sendo produzido em uma situação em que se busca a consolidação de um Estado nacional republicano fundado em princípios de direitos e de liberdade de escolha política, o discurso em questão reflete ansiedades do momento em que há forças de diferentes matizes que clamam por ações policiais mais repressivas. Outras evocam ações preventivas. Algumas apostam nas duas possibilidades. Remete-se a outros enunciados, também, constantes no período em consideração, que carregam reminiscências do regime varguista, nos quais se defende a imagem idealizada de um Estado apartidário. A diferença é que com a ditadura de Getúlio Vargas os partidos foram literalmente abolidos. Eliminaram-se todas as formas de mediação política entre o governo e o povo. As únicas associações permitidas eram os sindicatos, mas esses eram totalmente controlados pelo Ministério do Trabalho. A relação entre povo e governo era estabelecida diretamente com o chefe do Estado, marca de vários governos latino-americanos denominados de “caudilhos populistas”. Já o lançamento do policiamento ostensivo, em 1957, dava-se sob a égide de uma sociedade pluripartidária, na qual se manifestavam interesses muito diversos. Ali se vende a imagem de um Estado que poderia agir como mediador de conflitos, caso as divergências fossem excessivas.

Focalizando a dimensão diacrônica foucaultiana, salienta-se no enunciado analisado a relação que ele tem com enunciados que o precederam e com outros que se

espera que o sucedam. Primeiro, com o lançamento do policiamento ostensivo, pretendeu-se livrar a imagem da polícia de um passado pouco glorioso, uma herança colonial em que o corpo policial era visto como algoz. Segundo, com o novo policiamento, acreditava-se que se teria *uma polícia garantidora da ordem, asseguradora das liberdades e defensora das instituições*.

Sintetizando as idéias principais proferidas no referido discurso de lançamento do novo policiamento, tem-se em 1957 uma primeira imagem de que se fincavam, naquele momento do País, princípios republicanos modernos de um Estado fundado nas liberdades em geral e de que a polícia poderia se erigir como *democrática e digna* não identificada com o lado *desumano do poder*.

Na seqüência, apresentam-se alguns dados que ajudam a entender alguns princípios que estiveram na implantação do policiamento ostensivo em 1957 e que terão forte influência na concepção que a PMMG desenvolverá sobre a violência no meio escolar.

3.2.2 Policiamento ostensivo em Belo Horizonte nas décadas de 1950 e 1960: os santos protetores

Para tratar do policiamento ostensivo em Belo Horizonte, a partir das experiências da Polícia Militar de Minas Gerais, é importante compreender o contexto em que algumas iniciativas aconteceram na Capital. A seguir, focaliza-se a descrição em meados da década de 1950, quando se tem registro da criação da 1ª Companhia de Policiamento Ostensivo e do lançamento da dupla de policiais denominados “Cosme e Damião” (COTTA, 2006), cujo propósito era garantir a segurança dos cidadãos belo-horizontinos, inicialmente na região central da cidade durante o período noturno.

a) Consolidação da desordem⁵ – Belo Horizonte na década de 1950

Segundo estudos da PLAMBEL, o crescimento das cidades não se faz acompanhar de investimentos proporcionais em serviços sociais e infra-estruturas, o que irá resultar, ao final da década de 1950/início de 1960, em uma crise urbana exacerbada. O comportamento de Belo Horizonte é característico dessa situação geral, especificando este processo: rompendo a estrutura urbana até então prevalecente, desencadeia-se a

⁵ Termo constante da matéria intitulada “Cresce a população urbana”, do caderno especial do jornal Estado de Minas, em comemoração aos 100 anos de Belo Horizonte (p. 69).

metropolização, delineando-se as marcas da estrutura atual da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH).

O crescimento demográfico situou-se como elemento de grande significação para o desenvolvimento da Capital. A tabela 1 mostra o crescimento da população de Belo Horizonte de 1900 a 1970.

Tabela 3.1: População de Belo Horizonte – 1900/1970.

População	Ano	Tx de crescimento anual
13.472	1900	
17.615	1906	4,5
38.822	1912	14,2
55.563	1920	4,6
211.377	1940	6,9
352.724	1950	5,2
693.328	1960	7,0
1.255.415	1970	6,1

Fonte: MINAS GERAIS (1979, p. 259)

Do ponto de vista propriamente urbano, consolidou-se a “desordem”, que os prefeitos eleitos tentavam tornar lógica pela elaboração de relatórios que apontavam a necessidade de planejar ou “replanejar” a cidade. Destaca-se o trabalho encomendado à Sociedade de Análises Gráficas e Mecanográficas Aplicadas aos Complexos Sociais (SAGMACS), em 1958⁶, para realizar pesquisa da estrutura urbana da cidade e conhecer os problemas enfrentados pela população belo horizontina (MINAS GERAIS, 1979, p. 257).

Ressalta-se no relatório que Belo Horizonte continua sendo, na década de 1950, o principal centro de atração dos fluxos migratórios da Região Metropolitana e do estado. A composição da população da Capital em 1960, em função do local de nascimento, demonstra que 81,2% da população compunha-se de imigrantes, conforme verificado na Tabela 3.2.

Desnecessário se torna enfatizar que o crescimento demográfico não é suficiente para explicar o processo de desenvolvimento da Capital mineira no período que

⁶ A prefeitura de Belo Horizonte contratou essa organização de pesquisa e de planejamento urbano para produzir um diagnóstico do crescimento urbano da cidade.

ora se analisa, apesar de ter concorrido de maneira relevante para isso, como apontam os estudos. No entanto, é de fundamental importância lembrar que parte substantiva dos problemas enfrentados pelo município e pela Região de Metropolitana de Belo Horizonte origina-se do alto crescimento demográfico.

Tabela 3.2: Composição da população de Belo Horizonte em função do local de nascimento – 1960.

Local	%
Nascidos em Belo Horizonte	18,8
Nascidos em centros maiores ou semelhantes	12,0
Nascidos em Cidades pequenas c	39,7
Nascidos em Vilas ou áreas rurais	27,9
Nascidos no exterior	1,6
Total	100,0

Fonte: MINAS GERAIS (1979, p. 260)

A esse respeito, observa-se que entre 1950 e 1959 Belo Horizonte teve 22 novos lançamentos de loteamentos. A ocupação dirigiu-se, na década de 1950, às áreas adjacentes à Cidade Industrial, apesar da grande procura por lotes nas proximidades da Lagoa da Pampulha, tornando aquela área uma das mais valorizadas (MINAS GERAIS, 1979, p. 265).

O processo de ocupação urbana na Capital foi uma das preocupações do Poder Público Municipal e do Estadual no período considerado, em especial o desfavelamento. Essa preocupação era decorrente do crescente número de novas favelas, resultante das “invasões” às extensas propriedades urbanas por parte da camada menos favorecida da Capital. Daí o surgimento de vilas populares clandestinas nas adjacências da Cidade Industrial. Já em 1963, 45 favelas estavam filiadas à Federação dos Favelados de Belo Horizonte (*op. cit.*).

De acordo com os levantamentos do antigo Departamento de Habitação Popular da Secretaria do Trabalho e Cultura Popular de Minas Gerais nos anos de 1964-65 Belo Horizonte possuía 79 favelas, com 25.076 domicílios e 119.799 pessoas. Comparados esses dados com os de 1955, observou-se que a taxa de crescimento das moradias foi de 168%, enquanto o da população residente nas favelas foi de 229%, do que se conclui que o crescimento das favelas foi mais acelerado do que o da Capital (*op. cit.*, p. 276).

Têm-se nos levantamentos alguns pontos que chamam a atenção: a) a população residente nas favelas da Capital constituiria o quarto município do Estado em número de habitantes, sendo superado apenas por de Belo Horizonte, Juiz de Fora e Governador Valadares; b) nas favelas, observava-se que 86% das famílias percebiam rendimentos inferiores a 2 salários mínimos; c) a maioria que trabalhava tinha a sua ocupação no centro da cidade ou nos bairros da Serra, Santa Efigênia, Pompéia, Salgado Filho, Barroca, Cidade Jardim e Sion; d) boa parte das famílias estava na Capital há mais de quatro anos e residindo na favela há menos de quatro; e e) apenas uma proporção mínima das famílias das favelas não era originária de outras localidades (12,8%), havendo pessoas de todas as 15 regiões fisiográficas do Estado, além de um contingente apreciável (7,10%) originários de outros pontos do País (*op.cit.*, p. 278).

No campo político, tem-se um período em que a superação dos conflitos e contradições da ditadura da Era Vargas cria um novo padrão de dominação, no qual a burguesia industrial e financeira ascendente, aliada a facções das oligarquias estaduais, faz concessões e busca apoio nas camadas sob sua direção e controle, tendo como meta o crescimento industrial.

O modo de dominação prevalecente que se manifesta no estilo populista apresenta ambigüidades, seja na relação Estado e Sociedade, seja na relação Poder Central e Poder Local (MINAS GERAIS, 1986, p. 77).

A década de 1950 em Belo Horizonte é marcada pela administração dos prefeitos Américo René Gianetti⁷ (1951 – 1954) e Celso Mello de Azevedo (1955 – 1959), em que houve a designação, preparação e lançamento da 1ª Companhia de Policiamento Ostensivo em Belo Horizonte, por meio da dupla Cosme e Damião, no Governo Bias Fortes.

Nesse mesmo período, mais precisamente em 1959, a Sociedade de Análises Gráfica e Mecanográficas Aplicadas aos Complexos Sociais (SAGMACS) apresenta os primeiros resultados do diagnóstico que confirmam os sinais de desordem urbana:

a) a grave situação referente aos níveis de vida da população belo horizontina, pois uma parcela substancial dessa população (47%) vivia em condições consideradas subumanas;

b) as deficiências se referiam, fundamentalmente, a equipamentos básicos urbanos (sistema de água, esgoto, condições de habitação), equipamentos de assistência médica (socorro de urgência, hospitalização e assistência à maternidade) e equipamento escolar, refletindo os níveis de saúde, de habitação, escolar, cultural, etc.

Dentre os vários problemas apontados, destacava o sistema de implantação e expansão da área urbana, que devia merecer por parte do Poder Público Municipal atenção urgente.

Ainda segundo o relatório da SAGMACS, os problemas com os quais se defrontava a população belo-horizontina indicavam que a década de 1950 foi a de maior avanço no processo de crescimento da cidade, podendo-se afirmar que por volta de 1959 a “desordem” urbana, comum aos grandes centros urbanos do País, já era facilmente perceptível em Belo Horizonte (*op. cit.*, p. 86).

Além do inchaço urbano, o processo de metropolização implicava, segundo o relatório, o estreitamento das relações cotidianas entre os diversos lugares e os principais centros de atividade, com ampliação dos movimentos pendulares entre esses pontos, sobrecarga do sistema de transporte intra-regional e congestionamento do centro de Belo Horizonte, seu pólo articulador (*op. cit.*).

A nova preferência que se forma neste contexto urbano industrial no eixo Belo Horizonte–Cidade Industrial (Contagem) apresenta um padrão extremamente precário, que traz as marcas do imprevisto, do inacabado e da carência absoluta e reflete o ritmo acelerado de construção exigido pela dinâmica de crescimento da cidade, caracterizando-se como espaço da simples reprodução da força de trabalho, totalmente excluído da fruição do urbano (MINAS GERAIS, 1986, p. 89).

O transbordamento das periferias de Belo Horizonte, que não mais se contém nos limites do município, inicia um processo de repartição desigual, em termos intermunicipais, dos custos e dos benefícios da urbanização.

⁷ Gaúcho de nascimento, transferiu-se ainda muito jovem para Belo Horizonte. Ligado à atividade industrial, como auxiliar direto de seu pai na S.A Metalúrgica Santo Antônio, em Rio Acima, adquiriu experiência suficiente para dirigi-la logo depois de diplomado, em Engenharia Civil e de Minas, pela Escola de Minas de Ouro Preto.

b) Cosme e Damião no policiamento ostensivo

Como visto, o processo de desenvolvimento urbano de Belo Horizonte também reflete na atuação policial. O policiamento ostensivo deve estar em consonância com a idéia de se ter uma polícia não mais como uma unidade aquartelada, mas como uma força que atue ao lado da população com funções bem definidas. Foi nesse contexto que uma nova formação do policial fez-se necessária. E, junto com ela, a própria corporação, nesse élan, consciente ou inconscientemente, cria, por meio de suas doutrinas, regulamentos e dispositivos simbólicos, uma representação que visa popularizar esse novo profissional no imaginário da população.

O *Manual de Instrução Policial Básica* define o policiamento ostensivo como sendo *todo aquele exercido por um ou mais policiais fardados* (SANTOS, 1962, p. 431). A condição de visibilidade implícita o conceito é imediatamente explicitada. Nada deve ficar oculto. O policial tem de ser identificado rapidamente pela população; ou seja, deve apresentar-se com seus aparatos (aparatoso): uniforme, armas, viaturas, cães, cavalos, cassetetes, etc. Inicialmente, sua presença nas ruas se deu em duplas, identificadas com duas divindades retiradas do repertório religioso muito popular na cultura brasileira: Cosme e Damião, santos católicos que, no sincretismo tipicamente nacional, passaram a fazer parte também do panteão das religiões de matriz africana.

A adoção dessas entidades místicas para designar o policiamento ostensivo aponta para a necessidade de criar no imaginário uma representação do policial que transcenda o mundo real. Essa imagem de transcendência acompanhará o trabalho de construção imaginária da polícia até nossos dias, imagem que será recorrente ao longo de sua trajetória, associando-se, na década de 1990, ao ideário dos anjos. Inicialmente, Anjos da Guarda; posteriormente, Anjos das Escolas.

Inicialmente, a dupla foi designada Castor e Póllux, conforme pode-se depreender no artigo publicado no *Diário de Minas* o dia 21 de agosto de 1956:

Com presença de autoridades civis e militares, iniciou-se ontem às 18 horas, o policiamento ostensivo na parte urbana da cidade e nos bairros da Barroca, Lourdes, Santo Agostinho e outros (Jurisdição do 2º Distrito Policial) pela Unidade do Batalhão de Polícia de Guardas. **Os policiais, a exemplo dos “Cosme e Damião” do Rio, atendem, provisoriamente, pelo nome de “Castor e Pollux”,** e se submeteram a treinamento especial (quatro meses). Antes a unidade se formou na Praça Sete, sendo submetida a inspeção pelo titular da Secretaria de Segurança Pública, Sr. Paulo Pinheiro Chagas, e o comerciante (*sic*) da Polícia Militar Coronel Manuel Assunção e Souza. O

Capitão Norberto dos Santos, Comandante do Corpo de Policiamento, dirigiu a unidade durante a apresentação, que despertou grande interesse público. O policiamento iniciado ontem virá colaborar para a eliminação de um dos mais sérios problemas com que se debatiam as autoridades policiais. Dentre em breve será aumentado para 120 homens o atual efetivo da unidade. A atual denominação de “**Castor e Pollux**”, não é definitiva, pois a Secretaria de Segurança e a Polícia Militar, por intermédio da **Associação Mineira de Imprensa** lançarão em data que será previamente divulgada, **um concurso popular com um prêmio de 10 mil cruzeiros**, para quem sugerir um novo nome para os militares do Corpo de Policiamento.

Na foto abaixo da matéria aparecem “Castor e Póllux” em ação, patrulhando as ruas da cidade, imagem também reproduzida na edição citada.

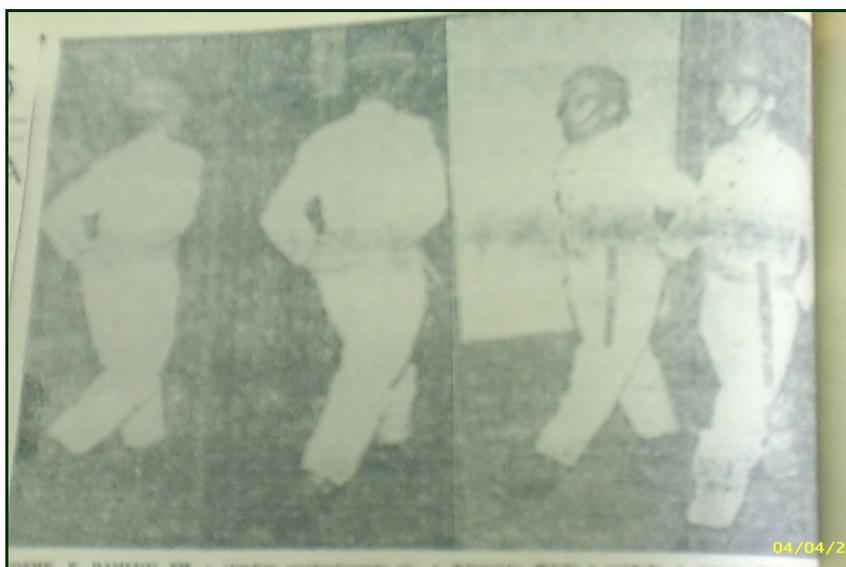


FIGURA 3.3: Dupla Castor e Póllux – *Diário de Minas*, 21 de agosto de 1956. p.16

Ainda que não se tenha informação de quem nomeou os policiais com base na mitologia grega, vale analisar o que mito retrata em termos simbólicos. De certa forma, quem o idealizou queria passar à população uma imagem de um poder supra-humano, de seres que intercambiam com forças sobrenaturais. Até que ponto tal imagem poderia impressionar a população é difícil como avaliar. Mas certamente quem a propôs sabia que impressões queria causar.

Na mitologia grega os **Dióscuros**, *Castor e Polideuco* (*Κάστωρ και Πολυδεύκης*), e na mitologia romana os **Gemini** ("gêmeos", em latim) ou **Castores**, *Castor e Póllux* eram os filhos gêmeos de Leda e os irmãos de Helena e Clitemnestra. *Kastor* é o grego para "castor", e *poludeukeis* significa muito doce. **Por ser filho de um deus, Póllux** foi agraciado com o dom da imortalidade. Conta a lenda que Leda, que havia desposado Tíndaro, herdeiro do reino de Esparta. Mas Zeus, fascinado com a beleza da jovem, desejou unir-se a ela, mesmo sabendo que não seria aceito, pelo fato de ser ela recém casada. Assim, Zeus assume a forma de um belo cisne e se aproxima de Leda quando

ela se banhava num rio. A jovem põe o animal no colo e o acaricia. Meses depois, Leda cai contraída de dor e percebe que do seu ventre haviam saído dois ovos: do primeiro, nascem Castor e Helena, do segundo, Pólux e Clitemnestra. Em cada ovo um filho de Zeus, Helena e Pólux, imortais, enquanto seus irmãos, filhos de Tíndaro, mortais como qualquer ser humano. **Apesar de serem filhos de pais diferentes, Castor e Pólux ficaram conhecidos como os Dióscuros (filhos de Zeus) e cresceram juntos, nutrindo entre si a mais bela amizade.** Levados por Hermes à cidade de Pelene, no Peloponeso, **os irmãos logo mostraram-se fortes e corajosos. Castor especializou-se em domesticar cavalos e Pólux tornou-se um excelente lutador.** A região do Peloponeso onde moravam era assolada por piratas que incessantemente pilhavam as ilhas e amedrontavam o povo com sua violência desmedida. **Castor e Pólux decidem então livrar o arquipélago da ameaça e derrotam o inimigo sozinhos e desarmados.** Este fato tornou conhecidos em toda a Grécia como grandes heróis. Mal haviam retornado da guerra contra os piratas, Castor e Pólux são chamados às terras do Calidão, onde seus pais se conheceram, para matar um enorme e terrível javali, enviado por Afrodite como vingança contra o povo da região, que não lhe havia prestado as devidas homenagens. Quando se revêem vitoriosos, os irmãos são novamente convocados para mais uma missão: conquistar o Velo de Ouro na viagem com Jasão e os Argonautas. **Quando Castor morreu, Pólux recusou a imortalidade** enquanto permanecesse separado de seu irmão. **Como Zeus, seu pai, não podia convencer Hades (deus dos mortos) a trazer Castor de volta à vida, ficou decidido que os dois irmãos passariam metade do ano nos infernos, e outra metade no Olimpo.** Existe outra versão na qual Zeus transforma Castor e Pólux na constelação de Gêmeos (grifos nossos).

Predomina no texto a força da moral e do exemplo. A lealdade entre eles é visceral e eterna. Um não se sobrepõe ao outro; são complementares. A imagem do castor, em si, já indica luz, uma vez que designa uma das estrelas da constelação de gêmeos. Pólux, como o próprio nome já diz, é o signo da doçura, ainda que forte e corajoso como o irmão. Três qualidades difíceis de se harmonizarem, mas que, como em qualquer mito, o que fascina é a combinação do impossível. São seres que não recusam missão alguma; nada os intimida. A todas enfrentam e são vitoriosos. São inimigos daqueles que provocam violências contra os povos, dos que, movidos por instintos vingativos, desejam a morte de outrem.



Figura 3.4 - "Rapto das Filhas de Leucipo", de Rubens.

Para garantir a participação da população na escolha do nome da dupla que policiaria Belo Horizonte a PMMG, a Secretaria da Segurança Pública, a Associação Mineira de Imprensa e o Sindicato dos Jornalistas Profissionais, realizaram um concurso, conforme noticiado no *Diário de Minas*, de 14 de abril de 1957:

Instituído pelo Serviço de Imprensa e Relações Públicas da Polícia Militar, sob os auspícios da Associação Mineira de Imprensa e Sindicato dos Jornalistas Profissionais, o concurso para denominação da dupla que realiza o policiamento ostensivo da cidade alcançar êxito absoluto. Quase cinco mil pessoas, da Capital e do interior, enviaram suas sugestões. Uma comissão integrada pelo Coronel Eurico Pascoal, capitão Milton campos, Tenentes Jaci de Almeida Praxedes e Marcos Boffá, estes do Gabinete do Comando Geral, e do jornalista Miguel Chalup, iniciou o trabalho de seleção das sugestões, que serão aplicadas pela Comissão Julgadora, sendo eliminada as que envolvem sentido humorísticos ou incompatível com as elevadas funções dos Soldados em dupla. O julgamento se dará brevemente pela seguinte comissão: Major Rodolfo Soares e Souza, representante do Comandante Geral; Jornalista Helio Adami Carvalho, Presidente da Associação Mineira de Imprensa; Jornalista Milton Fernandes, pelo Sindicato dos Jornalistas Profissionais; Dr. José Olímpio Borges, representante do Secretário de Segurança Pública. O vencedor receberá um prêmio de Cr\$ 20.000,00 sendo dez mil pela Polícia Militar e dez mil pela Secretaria de Segurança. Acima, um flagrante dos trabalhos de seleção das sugestões que serão entregues à comissão julgadora.

A charge publicada no *Diário de Minas* de 4 de março de 1957 já ilustrava a passagem:

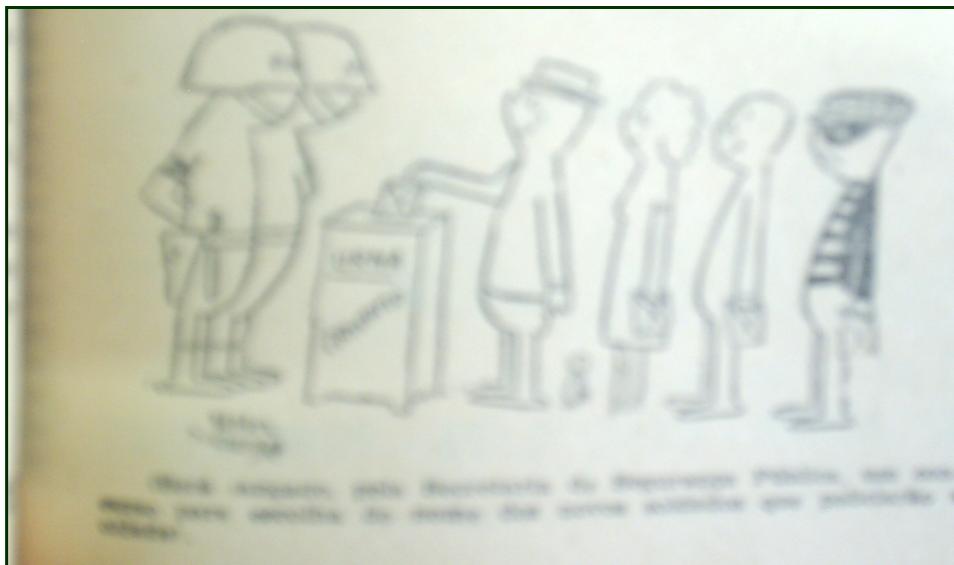


FIGURA 3.3 – Escolha do nome da dupla de policiais de Belo Horizonte – *Diário de Minas*, 04 de março de 1957. p.4.

Nota: Será realizado pela Secretaria de Segurança Pública um concurso para escolha dos nomes dos novos soldados que patrulharão a cidade.

Para o processo de escolha do nome da dupla de policiamento foram enviadas as seguintes sugestões:

Ao vencedor será pago, em dinheiro, o prêmio de vinte mil cruzeiros, conferido pelo Comandante Geral e pela Secretaria de Segurança Pública. A comissão julgadora reunirá-se, na próxima semana, ficando assentado o seu posicionamento definitivo no dia 15 do corrente. Entre dezenas de outras sugestões selecionadas para o julgamento, podem ser anotadas as seguintes: Pedro e Paulo; Esaú e Jacó; Crispim e Crispiniano; Jota e Ka; Simão e Tadeu; Felipe e Alexandre; Fido e Prasmo; Atos e Portos; Energia e Transporte; Davi e Golias; Paulo e Afonso; João e Paulo; Remo e Rômulo; Tupi e Guarani; Ordem e Progresso; Tiago e Tadeu; Osório e Caxias; Atos e Aramis; Felipe e Tiradentes; Portos e Dartagnan; Belchior e Baltazar; Napoleão e Sebastião; Tamandaré e Caxias; Tiradentes e Anchieta; Moises e Messias; Davi e Simão; Jonatas e Davi; Arão e Abraão; Gabriel e Rafael; Lei e Ordem; Caxias e Floriano; Pedro e André; Cosme e Damião; Aquiles e Ulisses; Alexandre e Aníbal; Caxias e Dumont; Henrique e Marcílio; Rafael e Gabriel; Holmes e Watson; Caxias e Napoleão; Davi e Sansão; Deodoro e Floriano; Gêge e Nono; Judas e Tadeu; Marcos e Mateus; Paulo e Estevão; Colombo e Cabral; Gabino e Gabriel; Tomé e Thiago; Isaías e Jacó; Gaspar e Baltazar; Primo e Feliciano; Bias e Lex; Osías e Oséas; Rafael e Miguel; Davi e Saul; Simão e Pedro; Felipe e Camarão; Atos e Dartagnan; Miguel e Gabriel; Gaspar e Belchior; Fabiano e Sebastião; Lei e Justiça; Verde e Amarelo; Júlio e César; Nabor e Nazário; Simão e Simeão; Pedro e Damião; Damião e Pitias; Davi e Romão; Baltazar e Belchior; Paulo e Silas; Portos e Catão; Elias e Elizeu; Simão e André; Elias e Enoch; Aquiles e Hercules; Felix e Fabiano; Job e Joel; Nereu e Aquileu; Higino e Lino; Raul e Saul; Tito e Lívio; João e Emídio; Ordem e Segurança; Pitias e Damião; Miguel e Arcanjo; Cacique e Pagé; Alan e Alá; Simão e Gedeão; Edu e Cação; Fernão e Osório; Tadeu e Dimas; Rui e Feijó; Júlio e Julião; Argos e Lince; Tupi e Hercules; Presto e Justo; Xavier e Gonzaga; Felipe e Tiradentes;

Gervásio e Protásio; Alfa e Omega; Napoleão e Bonaparte; João e Tiago; Arcanjo e Gabriel; Nero e César; Jota e Jota; Hércules e Atlas; Honra e Glória; Ramiro e Rodrigues; Romeu e Julião; Rubeu e Simeão; Rafael e Tobias; Simião e Tadeu; Jorge e Maurício; Barroso e Tamandaré; Júpiter e Palas; Lucas e Mateus; Davi e Salomão; Auri e Verde; Samaritano e Cirineu; Herodes e Napoleão; Tarciso e Jorge; Expedito e Urbano; Nemo e Nero; Pedro I e Pedro II; Marcos e Demétrius; Josafá e Exéquias; Hélio e Carlson; Dionísio e Sifax; Daniel e Ezequiel; Torres e Couto; Anchieta e Nóbrega; Davi e Dionísio; Paulo e Roberto; Hermes e Floriano; Rufino e Segundo; Primo e Feliciano; Justo e Severo; Tiradentes e Felipe; Dumont e Tiradentes; Tiradentes e Caramuru; André e Tiago; André e Tomé; Saulo e Paulo; Cornélio e Cipriano; Cirineu e Cristóvão; Gonzaga e Cláudio; Magno e Justo; Dimas e Gestas; Amílcar e Aníbal; Cássio e Cassiano; Assunção e Chagas; Getúlio e Juscelino; Paz e Harmonia; Ouro e Prata; Evandro e Evaristo; Breno e Bruno; Caio e Tibério. (*DIÁRIO DE MINAS*, 08 de maio de 1957, p 3).

Das sugestões enviadas à comissão julgadora do concurso que indicaria o nome da dupla de policiais que haviam iniciado o policiamento ostensivo em Belo Horizonte pela Polícia Militar, sagrou-se vencedora a sugestão Cosme e Damião.

[...] Existindo dezesseis sugestões “Cosme e Damião”, procedeu-se a sorteio, saindo premiada, com Cr\$ 20.000,00, Dona Thetys Tavares, residente em Barbacena, a qual, entre outras coisas, dizia a sua carta: “sugiro seja mantida em Belo Horizonte a denominação ‘Cosme e Damião’, porque as polícias devem ser unas e essa denominação já é popular”. [...] Sobre a significação do acontecimento para os interesses gerais da cidade, discursaram o Coronel Manuel de Assumpção e Sousa; Dr. José Luiz Pinto Coelho, pelo Prefeito; Vereador João Pires, pela Câmara Municipal, Major Geraldo Gomes de Carvalho, em nome do Secretário de Segurança e jornalista Miguel Chalup, diretor da Associação Mineira de Imprensa (*DIÁRIO DE MINAS*, 28 de maio de 1957, p. 5).

Substituindo Castor e Póllux, o nome da dupla de policiais seguiu a mesma designação para a dupla no Rio de Janeiro. De acordo com a mitologia grega

Cosme e Damião são dois santos gêmeos que morreram 300 DC. Segundo a mitologia grega, há muito se cultuava esses santos, havendo registros, desde o século V, quando esse culto já estava estabilizado no Mediterrâneo. Alguns grupos concentram seus esforços para demonstrar que Cosme e Damião não existiram de fato, que era apenas a versão cristã da lenda dos filhos gêmeos de Zeus, Castor e Póllux⁸ – nome inicial da dupla de policiamento ostensivo realizado em Belo Horizonte pela Polícia Militar. Há relatos que atestam que os Santos seriam originários da Arábia, de uma família nobre de pais cristãos, no século III cujos nomes verdadeiros seriam Acta e Passio. Estudaram medicina na Síria e depois foram praticá-la em Egéia e na Ásia Menor, sem receber qualquer pagamento passando a ser chamados de anargiros [inimigos do dinheiro]. Consta que foram martirizados na Síria, porém é desconhecida a forma exata como morreram. Perseguidos por Diocleciano foram trucidados e seus corpos transportados por fiéis para Roma, sendo sepultados na Basílica no Fórum de Roma, em templo construído pelo Papa Félix IV, com as iniciais SS – Cosme e Damião. São Cosme e São Damião também são referenciados pelas religiões afro-brasileiras, onde são associados aos ibejis, gêmeos amigos das crianças que teriam a capacidade de agilizar qualquer pedido que lhe fosse em troca de doces e guloseimas. O nome Cosme significa “o enfeitado” e Damião, “o popular”.

No imaginário social, os santos têm as seguintes representações iconográficas.



FIGURA 3.6 – São Cosme e São Damião

A associação dos santos com o policiamento aparece no Brasil nas décadas de 1950 e 1960 inicialmente na Cidade do Rio de Janeiro. Segundo, Luiz Eduardo Soares (2006), o par Cosme e Damião lembra a imagem nostálgica e idílica dos dois policiais, lado a lado, protegendo as ruas e garantindo a ordem na cidade bucólica e pacífica daquelas anos. A exemplo do modelo norte-americano nos anos de 1950 e 1960, pensava-se que o contato da polícia com a população deveria ser evitado, porque era uma fonte perigosa de corrupção. Por isso, aos policiais que patrulhavam as ruas, os Cosmes e Damiões, recomendava-se distância dos moradores, dos comerciantes e dos pedestres. Eles deveriam inibir o crime por sua mera presença e manter-se alerta para responder a alguma emergência.

Através do noticiário dos jornais, a cidade já tomou conhecimento de que, a partir da próxima semana, a Polícia Militar, numa versão mineira dos “Cosmes e Damião” do Rio de Janeiro, irá promover o policiamento da Capital à noite. Será a participação ostensiva da centenária Milícia montanhesa numa das mais árduas tarefas entregues aos poderes públicos: o policiamento.[...] Desde logo, alias, “Castor e Póllux” (como já os denominaram) surgem mais como elementos destinados a prevenir do que a remediar. É o que se chama de policiamento preventivo. E a população outra coisa não pode fazer senão elogiar a atitude das autoridades.[...] Na verdade, de há muito, andam os belo-horizontinos, sobressaltados pela falta de segurança contra ladrões e demais malfeitor. Assaltos, furtos e outros crimes se verificam sem que – até agora, nenhuma providência viesse anunciar a intenção efetiva das autoridades de coibir os abusos. [...] Finalmente, todavia, surge o policiamento ostensivo feito por duplas de soldados da Polícia Militar. Será, evidentemente, um grande passo para a solução do problema. Suas figuras, doravante, irão contribuir para tranquilizar e defender os belo-horizontinos. Ao mesmo tempo, a sua só aproximação deverá determinar como acontece no Rio e em outros

centros o fim de muita algazarra e muito abuso que se verificavam antes que a Polícia pudesse agir. [...] Espera-se, agora, tão somente, que os nossos “Castor e Póllux”, em resolvendo – ou para tal contribuindo decisivamente – a questão do policiamento preventivo não venham a cair nos abusos de autoridades ocorridos na Capital Federal, quando da greve de estudantes contra o aumento dos preços dos bondes. [...] A população confia em que os “Cosme e Damião” montanheseiros saibam sempre cumprir o seu dever sem se deixar, no exercício de sua missão, perder no atrabilarismo puro e simples, mais perturbador da ordem, quantas vezes, que a própria desordem. A verdade é que todos queremos ver nos “Castor e Póllux”, em toda e qualquer oportunidade, os verdadeiros defensores da ordem e da segurança da população. Nunca os primeiros promotores da mesma desordem e do abuso (DIÁRIO DE MINAS, 19 de agosto de 1956, p. 4).

3.2.3 Da grande reforma à reconstrução democrática: a construção da imagem de uma polícia moderna

Trata-se de dois grandes movimentos de transformação do corpo policial em Minas Gerais, os quais afetam a relação da Polícia Militar com a sociedade a partir da realização do policiamento ostensivo.

a) A grande reforma policial – a exclusividade no policiamento ostensivo

Compreendida como um grande movimento de mudanças nas instituições policiais militares, deflagrado nos anos de 1967 a 1969, a grande reforma policial constituiu-se, basicamente, na quebra do pluralismo da atividade de policiamento ostensivo na sociedade brasileira e, conseqüentemente, da absorção dessas atividades desenvolvidas pelas corporações civis, tais como: Guarda Civil, Corpo de fiscais de trânsito, Guardas Rodoviários e Guarda Noturna; e pelas Polícias Militares, às quais se deu a exclusividade para o exercício do policiamento ostensivo fardado, ressalvada as missões das Forças Armadas.

A grande reforma tem início após o Golpe Militar de 1964. A sua implantação efetiva ocorreu nos anos de 1967 a 1969, alcançando a sua consolidação no triênio 1979 a 1981 e exaustão no ano de 1988. As fases da grande reforma policial serão detalhadas na seqüência.

Para Meireles e Espírito Santo (2003), o que teria motivado a grande reforma das organizações policiais militares no Brasil não está associado ao crescimento da criminalidade, como geralmente se supõe, mas ao agravamento das tensões políticas internas, pautadas, em pelo menos em três fatores importantes para a unidade nacional, a

saber: a) *desmilitarização bélica dos estados*; b) *desmobilização da força pública local*; e c) *garantia e manutenção do poder instituído* (ESPIRITO SANTO; MEIRELES, 2003).

Marcus Cruz (2005) tem outro entendimento sobre os fatores que teriam gerado, *a posteriori*, uma reforma do sistema de segurança pública. Para esse autor, o recrudescimento da violência política no País no final dos anos de 1960 seria o principal fator para deflagrar o movimento da Grande Reforma Policial.

Na concepção de Lúcio Emílio Espírito Santo e Amauri Meireles, a grande reforma policial trouxe mudanças que afetaram diretamente a estrutura das Polícias Militares em geral, incluindo a de Minas Gerais (*op. cit.*, p. 241).

Essas mudanças vieram por meio de leis, decretos, regulamentos e outros diplomas legal, do qual se destaca o *Decreto-lei 317, de 13 de março de 1967, que reorganiza as Polícias e os Corpos de Bombeiros Militares dos Estados, dos Territórios e do Distrito Federal e dá outras providências*⁹.

A reorganização estabelecida no referido diploma legal acontece em relação à Lei Federal n. 192, de 17 de janeiro de 1936, e alterações posteriores. Comparando-se a Lei Federal com o Decreto-Lei 317, constata-se a permanência da vinculação das Polícias Militares ao Exército Brasileiro, considerando-as como força auxiliar (termo novo) e sua reserva. Portanto, permanece o *status quo* das organizações policiais militares desde 1936 (*op. cit.*, p. 245).

No âmbito das competências policiais, observa-se uma modificação nos termos que definem a atuação das Polícias Militares da Lei Federal n. 192 para o Decreto-Lei 317. De imediato, observa-se a inserção do termo *policciamento ostensivo* agregado ao exercício da atividade de polícia reforçado pela especificidade de estar fardado. Ou seja, o estado de vigilância da ordem pública presente num primeiro momento, *a priori*, deve ser marcado pela visibilidade, pela presença do agente do Estado.

⁹ Com o advento do Decreto-lei n. 317, são criados os Batalhões de Trânsito, de Radiopatrulhamento, as Companhia de Policiamento Rodoviário, a de Vigilância Rural e as Seções de "Assuntos Cívicos".

Outro ponto de inovação está no detalhamento das formas de atuação das Polícias Militares no exercício de suas competências – não especificado na Lei Federal n. 192. No Decreto-lei 317, a atuação se desenvolve em dois campos: o *preventivo* e o *repressivo*.

Além da especificidade do *policciamento ostensivo*, a grande inovação da Lei Federal n. 192 para o Decreto-lei 317 está na criação da Inspeção Geral de Polícia Militar (IGPM)¹⁰, que, em síntese, deveria *centralizar e coordenar todos os assuntos da alçada do Ministério da Guerra relativos às Polícias Militares; e ainda , [...] cooperar com os Governos dos Estados no planejamento geral do dispositivo da Força Policial com vistas a sua destinação constitucional e as atribuições de guarda territorial em caso de mobilização” e [...] cooperar no estabelecimento da legislação básica relativa às Polícias Militares”* (*op. cit.*, p. 247).

A atividade operacional é reestruturada com a criação da Diretoria de Operações, em substituição à Diretoria de Policiamento Militar, cuja função era orientar e controlar as operações policiais tanto na Capital quanto no interior do Estado de Minas, além de funcionar como elo entre a Polícia Militar e a Secretaria de Segurança. É nesta época que se incorpora à estrutura operacional da Polícia Militar a tecnologia disponível no mercado, por exemplo: aparelhos de rádio, cartas de operação, mapas, telefones, sistemas de alarme (*op. cit.*, p. 250).

Segundo Espírito Santo e Meireles (2003), doutrinariamente, vive-se um momento em que são elaboradas as Diretrizes de Policiamento Ostensivo (DPO), com a finalidade de estabelecer as normas para a execução dos serviços policiais a cargo da Polícia Militar e fixar os critérios de sua execução. Até então a referência doutrinária para a realização do policiamento ostensivo era o “Manual de Policiamento”, de autoria do coronel PM Antonio Norberto dos Santos, ao qual já foram feitas referências nas páginas anteriores.

Para esses autores, o momento histórico em questão foi fundamental para a produção de uma identidade profissional dos policiais militares, uma vez que *durante quase todo o período republicano a polícia militar não tinha uma identidade definida* (MEIRELES e ESPIRITO SANTO, 2003, p. 31).

¹⁰ No estudo de Amaury Meireles e Lúcio Emílio (2003), a Inspeção Geral exerceu um papel fundamental na doutrina policial-militar brasileira, pois tratou de catalisar e disseminar as experiências positivas das organizações policiais pelo país, sobretudo no campo da formação profissional. Ainda sobre a Inspeção Geral, conferir Marcus Vinícius Cruz (2005), Vanderson Rolim (2008).

É neste contexto de grande produção sobre a atividade policial-militar que se tem a consolidação da Grande Reforma, no triênio 1979, 1980 e 1981, sob o estigma da “teoria da operacionalidade”.

A tônica desse momento favoreceu a emergência de um novo conceito operacional de proteção para a Região Metropolitana de Belo Horizonte, fundamentado no princípio de ocupação dos espaços vazios de segurança denominado *Malha Protetora*. Foi um período de forte presença policial nas ruas por meio do policiamento a pé e motorizado (*op. cit.*).

No rastro desses acontecimentos, em 1982, é distribuído pela Inspeção Geral das Polícias Militares o *Manual Básico de Policiamento Ostensivo*, sistematizando algumas informações sobre a atividade desempenhada pelas Polícias Militares.

A edição e distribuição do referido Manual sinaliza o processo de mudança em curso no campo da segurança pública, representando uma reorientação no exercício da atividade de policiamento ostensivo em face do cenário sociopolítico brasileiro, com a (re)abertura democrática, com as eleições diretas gerais (exceto para presidente) e com a continuidade das manifestações populares, entre outros acontecimentos (*idem*). Os anos de 1980 foram um período bastante marcante para a história do século XX sob o ponto de vista dos acontecimentos políticos e sociais: é eventualmente considerado como o fim da “Idade industrial” e início da “Idade da informação”, sendo considerados por muitos como a década perdida para a América Latina (VELLOSO, 1991).

Sob essa perspectiva, os requisitos básicos do policiamento ostensivo assim se definem:

(a) *Conhecimento da missão* – deseja-se que o executor do policiamento ostensivo tenha o conhecimento completo sobre as suas incumbências, as quais têm origem no prévio preparo técnico-profissional, alcançando o seu interesse no desempenho da atividade.

(b) *Conhecimento do local de atuação* – para melhorar a performance policial, buscar-se-á levantar o maior número de informações úteis ao exercício de sua tarefa. Elas podem variar desde as informações sobre as condições do terreno até as estruturas e equipamentos públicos e/ou privados que possam auxiliar na dinâmica do policiamento. O

mapeamento dos fatores favoráveis e desfavoráveis ao desempenho da atividade auxilia na tomada de decisão.

(c) *Relacionamento com o cidadão* – visa proporcionar à comunidade a sensação de segurança e tranquilidade. Ademais, constitui um importante meio de familiarização do policial com os hábitos locais, os costumes e as rotinas daqueles aos quais presta serviços.

(d) *Postura e compostura* – reforça-se com esses requisitos a orientação de que o corpo policial precisa construir um sentimento de confiança no imaginário coletivo, a partir da própria apresentação e do comportamento adequado do policial-militar durante a execução do policiamento ostensivo. A inobservância deste requisito pode influenciar no grau de autoridade do policial e dificultar o desempenho operacional.

(e) *Impessoalidade e imparcialidade nas ocorrências* – ou seja, durante a execução do policiamento e, principalmente, as intervenções de manutenção da ordem pública, a observância do princípio da isenção constitui um requisito indispensável à conduta do policial militar, a fim de evitar comportamento diferente do que o previsto em lei, sem se esquecer da urbanidade, da serenidade e da brevidade na solução do conflito.

Como se vê, a edição e distribuição do *Manual Básico de Policiamento Ostensivo* pela Inspeção Geral de Policiais Militares, em 1982, veio para uniformizar procedimentos das Polícias Militares na realização de uma atividade – o policiamento ostensivo –, cuja exclusividade não lhe era atribuída. Depreende-se, pois, que o Manual representa um novo marco na relação polícia e sociedade. Diz-se isso por estar-se diante de um processo estrutural de mudanças no campo da segurança pública, em que as Polícias Militares, até então aquarteladas, passam a ter que desempenhar suas funções para fora dos quartéis, para uma sociedade cujas relações institucionais estão sendo revistas em face do início da abertura democrática.

b) A passagem de uma polícia repressiva para uma polícia comunitária: os primeiros movimentos de aproximação com as instituições escolares.

A manutenção da ordem pública, comenta Luis Flávio Saporì (2005), é um dos principais bens coletivos da sociedade moderna, mantida nos Estados democráticos contemporâneos mediante a obediência dos diversos institutos legais, o que Skolnik (1966) intitula de “ordem sob lei”.

A noção de bem coletivo pressupõe uma coletividade que, num dado momento de sua existência, institucionaliza uma atitude específica em relação ao acesso aos bens socialmente valorizados, caracterizada pela noção de que tais bens devem estar acessíveis a todos os membros da coletividade e que, portanto, devem ser providos com vistas a este objetivo (SAPORI, 2005, p. 11).

Este processo tem seu ápice quando da constituição de aparatos burocráticos públicos, mais particularmente por meio da constituição do sistema prisional, de organizações policiais profissionalizadas e de um sistema judicial formalizado. Certamente, este é o caso do serviço da manutenção da ordem pública.

Em seus estudos, Saporì chama a atenção para o fato de que a concepção da manutenção da ordem pública como um bem coletivo é algo recente, pois ainda no Estado tradicional a ordem era garantida de forma privada, restrita às comunidades locais, prevalecendo a descentralização e as instâncias privadas sobre as públicas, denotando que o próprio Estado não detinha o monopólio do uso da força, embora se observem alguns movimentos de centralização das atividades de manutenção da ordem coletiva já no Império Romano, com os *praefectus urbi*, encarregado de comandar os *vigiles*, que patrulhavam as ruas, e os *stationarii*, que permaneciam em postos fixos.

Nessas sociedades, [...] onde a violência física era corriqueira e banalizada, não havia autoridade central suficientemente forte para obrigar os indivíduos a se controlarem. Ao contrário, o emprego do uso da força física como instância de solução de conflitos era considerado atributo merecedor de respeito e valorização social, afirma Saporì (2005).

De acordo com o autor, é no bojo da constituição do Estado absolutista e, a seguir, do Estado-Nação que a violência vai perdendo espaço na sociabilidade cotidiana do mundo ocidental, permitindo a restrição progressiva de seu uso por parte dos indivíduos, concentrando-a como prerrogativa exclusiva de certas organizações do aparato estatal. A demanda por segurança acaba por adquirir novo caráter, potencializando uma dimensão pública jamais detectada nas sociedades tradicionais.

No entanto, adverte o autor, que há de se considerar que as organizações monopolistas da força física não produziram a pacificação interna apenas pela ameaça direta aos indivíduos. Ou seja, [...] não se pode afirmar que o uso potencial da coerção física por parte da polícia, da justiça e da prisão tenha sido fator determinante da redução da violência nas sociedades européias. A grande transformação ocorreu no âmbito da subjetividade individual, em que o sujeito passou a exercer controle sobre si mesmo, seja

como resultado do conhecimento das possíveis conseqüências de seus atos nas interações sociais, seja como resultado da internalização de valores e atitudes desde a infância – uma mudança civilizadora do comportamento humano (*op. cit.*, p. 21-30).

Na sua análise, Luiz Flávio admite que [...] *a legitimidade de um governo, nos tempos atuais, depende de sua capacidade em manter a ordem no seio de populações, sobretudo na redução do medo entre as pessoas, pois, do contrário, a insegurança nas relações sociais afetará o grau da legitimidade e confiança das autoridades governamentais constituídas e, via de regra, rompendo com a garantia dos direitos civis.* (*op.cit.*, p. 30).

Analisando o processo de reconstrução democrática no Brasil, pode-se dizer que houve um conjunto de mudanças ocorridas nos cenários nacional e internacional, com reflexos na vida social, econômica e política dos cidadãos, contudo sem conseguir resolver os problemas de segurança pública ou da defesa social, conforme assinalado pelo autor acima.

Observa-se no cenário internacional a propositura de um novo paradigma da violência (WIEVIORKA, 1997), o qual passa a admitir novos significados, representações, percepções e atitudes, em face do esvaziamento dos movimentos operários, da globalização, da insurgência do neoliberalismo em oposição ao Estado interventor e do surgimento da violência social, superando as questões focadas tão-somente na dominação entre classes. Não se têm mais a Guerra Fria, e o muro de Berlim. A polarização que dividia as nações entre capitalismo e comunismo sofre re-significações, dando sentido a outras tensões.

Agora, o que está no centro do debate é a retirada do Estado da vida social e econômica do cidadão, por meio da revisão dos direitos e garantias, individuais e coletivas, assumidos pelo Estado Interventor e, por conseguinte, a privatização e a terceirização dos setores e atividades, sobre as quais não mais competia a ele atuar. É o momento de se buscar a modernização administrativa, substituindo o modelo burocrático pelo gerencial, com foco nos resultados.

Se no cenário internacional observa-se essa articulação, no caso brasileiro o plano de reconstrução democrática acompanha o movimento neoliberal, sobretudo no domínio econômico, mas marcado pela grave crise da década de 1980, que se alastra ao longo da década de 1990, até a edição do Plano Real, tendo como causa fundamental da

inflação a desordem financeira e administrativa do setor público (MEIRELES e ESPIRITO SANTO, 2003).

Para Cruz (2005), o processo de democratização do País, a partir de 1985, representa um passo importante, com a definição, pela Constituição de 1988, do Sistema de Segurança Pública, constituído por órgãos policiais, de acordo com o art. 144, com estruturas próprias e independentes, embora com atribuições distintas, interligadas funcionalmente, na provisão dos direitos e garantias individuais e coletivas do cidadão no campo da segurança, mormente por meio de iniciativas de prevenção e combate à violência e à criminalidade.

A Carta Magna, no artigo 144, prevê que a segurança pública é dever do Estado, direito e responsabilidade de todos e, que é exercida, para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, pelas polícias rodoviária, ferroviária, federal, civil, militar e corpos de bombeiros militares. Define que às polícias militares cabem a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública, e que são forças auxiliares e reserva do Exército, subordinando-se aos governadores dos Estados (MINAS GERAIS, 2002, p. 7)

Em Minas Gerais, o processo de reconstrução democrática é representado pelo (re)lançamento, em 1988, do *Policiamento Distrital*, no contexto de polícia comunitária, já realizada nas pequenas cidades do interior de Minas pelos Destacamentos de Polícia, bem como, segundo Cotta (2007), um resgate da iniciativa experimentada pela Polícia Militar em Belo Horizonte nos idos de 1955 com a designação de *Patrulha Distrital* realizada, como se viu, pela dupla de policiais conhecida por “Cosme e Damião”.

O *Policiamento Distrital* foi pensado como alternativa para atender às demandas que o modelo estabelecido com a Grande Reforma Policial não mais atendia, dada a sua exaustão, num momento de grave crise econômica nos anos 1980 e o recrudescimento dos indicadores criminais (MEIRELES e ESPIRITO SANTO, 2003, p. 267).

Entretanto, as condições de infra-estrutura dos serviços policiais em Minas Gerais eram deficitárias. A tudo isso se junta a necessidade do policial militar “voltar” a conhecer os moradores do bairro, seus hábitos, seus costumes e suas aspirações (*op. cit.*).

Em linhas gerais, o modelo consistia, basicamente, em atender à demanda por policiamento ostensivo na RBMH por meio de cinco batalhões de área, sendo quatro para Belo Horizonte e um para Contagem, Ribeirão das Neves, Vespasiano, Pedro Leopoldo, Betim, Esmeraldas, Mateus Leme, Igarapé e Lagoa Santa, os quais dispunham, também, do auxílio das Unidades Especializadas (*op. cit.*).

O município de Belo Horizonte foi dividido em quatro áreas, sob a responsabilidade dos batalhões da capital. Cada área foi dividida em cinco subáreas, aglutinando bairros e vilas. Estas, por sua vez, foram subdivididas em setores e subsetores, estes últimos denominados DISTRITOS, formados por uma ou mais quadrícula. A quadrícula compreendia aproximadamente 21 lotes residenciais de 360 metros quadrados, ficando a capital com 4.568 quadrículas, ou 320 distritos (*op. cit.*).

Em 1993, o Comando da Polícia Militar lança o *Programa da Polícia Comunitária* em todo o Estado de Minas, por meio da *Diretriz de Planejamento de Operações* (DPO) n. 3.008/1993.

Destaca-se no corpo do documento oficial a consolidação da parceria envolvendo a cooperação e integração entre a Polícia e a comunidade, comprometidas com o fim único de melhorar a qualidade de vida da população, nas fases de concepção, planejamento e execução do policiamento ostensivo voltado para o atendimento do cidadão de forma igualitária.

A doutrina de Polícia Comunitária introduz uma nova concepção de policial, segundo a qual este passa a ser um solucionador de problemas em potencial, um moderador de tensões, um assistente social, um psicólogo, um agente de informações, um agente de relações públicas e um patrulheiro, conforme interpretações à parte sobre a diretriz de referência.

Em Belo Horizonte, as experiências com o modelo orientado comunitariamente estiveram centradas nos núcleos comunitários, inicialmente desenvolvidas como projeto piloto no 22º Batalhão de Polícia Militar, responsável pelo policiamento das regiões Centro-Sul, Leste e Oeste de Belo Horizonte. Englobavam tanto as áreas de maior concentração de riqueza da cidade quanto os maiores bolsões de pobreza do município, representados pelo conjunto habitacional Taquaril e as favelas do Morro das Pedras, Cafezal, Papagaio, Santa Maria, Boca do Lixo, Pantanal e Acaba Mundo, dentre outras.

É no contexto da implantação da doutrina de Polícia Comunitária que aparece a necessidade de aproximação da Polícia Militar com a escola. Entretanto, o que vai aproximá-las é o aumento das questões relacionadas ao crime organizado, em especial o tráfico e o uso das drogas, tema que será abordado no Capítulo 4.

4. DISCUSSÕES DE ANÁLISE

Quando existe desacato propriamente dito, não provocado, nós, que somos profissionais, nós temos que saber distinguir como isto está no Código Penal: desacato, desobediência e resistência [...] a escola é um local onde a pessoa vai poder aprender [...] a partir do momento que o professor ou o funcionário da escola nos chamou para poder tomar alguma providência, dependendo da situação, nós temos que tomar uma atitude de polícia. Agora, se for um ato de disciplina, quem vai ter que tomar a providência vai ser a escola (policial militar, 22 anos de PMMG e 12 de patrulhamento escolar).

Dentre as ações da PMMG, o patrulhamento escolar tem sido, nos últimos vinte anos, uma de suas atribuições. Qual é o sentido da polícia dentro da escola? Quem tomou essa posição? De quem é a iniciativa? Essas e outras questões foram suscitadas no presente capítulo desta tese. De certa forma, respondê-las ou, pelo menos, apontar algumas pistas que ajudem a compreender o que justifica a atuação da polícia no interior dos estabelecimentos escolares constitui-se, hoje, em um dos maiores desafios para o atual contexto em que vivemos, em profundo processo de mutação.

As divergências relativas ao fato de a polícia dever ou não atuar no interior das escolas são inúmeras. Em geral, são formuladas em termos de opiniões pessoais: concorda ou não concorda. Mas há posições a favor, que se baseiam em argumentos juristas, tal como afirmado pelo policial citado na epígrafe. Ele recorre ao Código Penal, à lei, para justificar a ação policial no interior ou no entorno da escola. Evoca o mandato policial e desqualifica as autoridades educacionais (diretores e professores) para tomarem decisões que impliquem crime tipificado no Código Penal. Sobre esse aspecto, há posições ainda mais incisivas, tal como se pode depreender do discurso de outro policial, que tem 12 anos de polícia e 4 de patrulhamento escolar:

O diretor, que está dentro da escola, acha que se acontecer um crime ou um ato infracional ele tem o poder de querer ou não a polícia. Por exemplo, um ocorrência de desacato, ele não quer que chama a polícia contra o desacato contra o professor. Uma briga que teve lá e houve uma lesão corporal [...] [ele diz que] aqui dentro não vai ter ocorrência [...] uma droga encontrada [...] ele pega aquela droga e joga fora e libera o aluno. Existe então um conflito. [...] então, você tem de levar pelo lado da prevaricação. Pegar o Código Penal e mostra para eles. Todas essas medidas aqui são ilegais. A partir do momento que o senhor faz isto aqui, o senhor está interrompendo o trabalho de polícia e [...] está prevaricando [...]. Se o ECA determina que cabe a intervenção da delegacia, o senhor está prevaricando, porque aconteceu um crime [...] aí eles começam com aquela coisa [...] e dão um jeitinho [...] estão prevaricando (cabo da 11ª Companhia do 41º Batalhão).

À medida que se avança na análise dos relatos dos policiais do policiamento escolar, vai-se descortinando algo que, na maioria das vezes, fica encoberto, mascarado, mas que precisa ser desvelado, porque é a partir daí que é possível compreender como a *violência escolar* é um fenômeno que surge como efeito do exercício do poder, tal como se verá mais adiante. Aqui, basta mostrar como se revela o conflito de poder entre a escola e a polícia. Respondendo ao tipo de atenção que um policial precisa ter para atuar em meio escolar, um cabo entrevistado afirmou:

A gente deve, sim, ter atenção, embora esta atenção, às vezes, é um pouco [...] eu não sei se o termo correto é este, mas ela é um pouco dificultada, pela direção da escola [...] muitas vezes, está acontecendo um fato dentro da escola, e [...] para manter a imagem da escola, vai se criando uma bola de neve e não se repassa isto para a Segurança Pública. Ou seja, tem alguns diretores de escola que vêem ainda a presença da polícia dentro da escola como fator ainda totalmente opressor. Isto atrapalha muito no desempenho da patrulha escolar (cabo da 11ª Companhia do 41º Batalhão).

Esse depoimento remete para outro lado da questão. Estudos sobre o papel da escola na vida das crianças e dos adolescentes têm ressaltado o enorme esforço que o sistema educacional e o próprio corpo docente têm feito para recuperar uma imagem da escola cuidadosamente cunhada pelos construtores da pedagogia moderna após o século XVIII: a escola como um dos centros de controle a serviço do processo civilizador. Esse templo de luz, criado para assegurar idéias da modernidade, da ética e da vida comum, poderia ser conspurcado. Ver o seu trabalho disciplinar ser executado por profissionais de segurança pública é um relaxamento de status que dificilmente seria aceito e que, muito provavelmente, afetará uma autoridade nesse domínio.

O fato é que no relato acima o policial mostra que a transparência que se esperava do templo da luz dá lugar ao opaco, ao nebuloso, a algo que deve permanecer oculto.

Na seqüência, o mesmo cabo apresenta sua versão ou, para ser mais exato, sua interpretação acerca do que justifica mais precisamente sua presença dentro da escola, embora se tente, também, camuflar as razões concretas dessa presença evocando-se um vago discurso sobre a *manutenção da paz*, da *garantia de prevenção*. Mas o entrevistado não deixa dúvida de que está na escola para, antes de tudo, combater o crime, coibir a delinqüência. Ele considera como casos que justificam plenamente a intervenção policial na escola:

[...] a pichação é uma das mais fortes [...] [a gente fala dela] quando está dando uma palestra sobre o ECA. Por quê? Por que a multa de pichação é, hoje, de R\$ 1.051,00 e [está associada] ao CPF do responsável [pais] [...] a partir do momento que você notifica os órgãos desta situação, a escola consegue reduzir, de forma de bem chamativa, o índice de pichação dentro da escola. Uma agressão, um desacato, geralmente eles [professores, diretores, pais, alunos] pensam que desacato é só contra a autoridade policial. Então, quando você passa para o aluno que o professor é funcionário público e dá uma determinada ordem, aquela ordem tem de ser cumprida. A partir do momento que você passa para o diretor que o desacato configura [um crime] ele não é [mais] provocado [...] se por acaso o aluno desrespeitar [...] pode-se entender que o desacato foi provocado (cabo da 11ª Companhia do 41º Batalhão).

O que importa destacar nesse relato é o suporte sobre o qual o policial se apóia para justificar sua ação. O discurso jurídico, para falar como Michel Foucault, produz o *objeto da ação policial*, e para o policial ele configura o crime, o delinqüente e a punição a ser dada. Ele revela a intrínseca relação entre saber jurídico, escola e polícia.

Em sua *Microfísica do Poder* (1984), Foucault propõe que o pesquisador não se deixe impressionar ou limitar por esses discursos que se estruturam com uma tal lógica que tudo se justifica ou se harmoniza. O autor sugere que, diante desses discursos que erigem como expressão de alguma verdade, o pesquisador deve interrogar-se sobre o que está sendo camuflado, que relação de domínios está se preservando. No fundo, o policial revela que o ato infracional no âmbito escolar configura-se como uma rede de poder em que escola e a polícia disputam legitimidade. O policial detecta em ações da direção da escola *abuso de autoridade*. Referindo-se à questão de menor potencial ofensivo, diz ele

Há dúvidas em relação a qual forma de agir seria a melhor [...] Porque, muitas vezes, o que ocorre, e voltando ao caso da pichação, se é uma criança que picha e a diretora da escola manda o aluno limpar a pichação [...] ela esquece que está determinando uma coisa que não é da competência dela. É aí que entra a ação da polícia. Polícia tem que intervir sim. Por quê? Porque a polícia tem um (instrumento) que pode orientar esse diretor, de acordo com a orientação da promotora, de acordo com o que é estabelecido pelo ECA, que é o artigo que estabelece o regime de reparação de dano. Deve-se formalizar o boletim de ocorrência, entregar à Justiça, para que seja acionado o pai na Justiça, para que esteja sanada esta irregularidade.

Mas conflitos dessa natureza não ocorrem em todas as escolas. Na percepção de alguns policiais, os professores usam a imagem da polícia para coibir a indisciplina em sala de aula. De acordo com um policial que tem 27 anos de trabalho na PMMG e dois de policiamento escolar:

[...] [os professores] estão tendo até dificuldade em dar aulas em certas salas de algumas escolas porque [os alunos] não respeitam os professores. Tanto é que, às vezes, eu chego nas escolas e está havendo uma bagunça [...] e a professora vai e já

grita o meu nome. Lá do primeiro andar já escuto: A PATRULHA ESCOLAR ESTÁ AÍ ! E eles [os alunos] já começam a manejar [...] professores muito bonzinhos não tem condições de educá-los [...] acham que o professor é bonzinho e acabam ultrapassando os limites da educação (cabo da 128ª Companhia do 22º Batalhão).

Do lado oposto, a rejeição da presença do policial no interior da escola pode ser explicada por juízos bastante diferentes.

O primeiro deles refere-se ao velho fantasma da imagem negativa que a polícia e o policial adquiriram no contexto da sociedade brasileira. Como discutido no capítulo anterior, a imagem rejeitada é justificada pelos próprios manuais de formação policial (SANTOS, *op cit* e BARBOSA, *op. cit*) como herança de um passado no qual a *polícia e as milícias* eram formadas pelos *desclassificados sociais*, sem preparo, sem formação, mas úteis aos proprietários da época na defesa de seus bens. No período imperial, esses mesmos contingentes seriam mobilizados não mais para defender o poder patrimonial e colonial, mas para garantir a soberania do rei, prevista na legislação. A era republicana, pós-ditadura Vargas, empenhou-se bravamente para imprimir uma nova imagem do homem fardado que porta uma arma.

Quase cinqüenta anos depois, a necessidade premente de mudança de imagem persiste, mas a justificativa para tal constrói-se de outra maneira. A aversão ao policial na escola por parte dos professores estava ligada, segundo um dos cabos entrevistados, à seguinte situação:

Quando começamos com o policiamento escolar, havia muito olhar atravessado do público alvo, por causa dos resquícios da ditadura militar, e realmente a polícia nunca tinha ido à escola (cabo da 4ª Companhia do 1º Batalhão).

Essa é uma forma de justificar a rejeição ao policial presente em inúmeros discursos oficiais produzidos pela própria corporação (nas doutrinas, na ordem de serviço, na fundamentação de programas etc). Basicamente, o cabo reproduz um mote que há mais de vinte anos a PMMG vem tentando consolidar como uma forma moderna de exorcizar a herança de truculência e de arbítrio que as polícias no Brasil carregavam em função de sua participação ativa no Golpe Militar de 1964. Apesar de correntes internas pretendem obscurecer essa imagem, há outras que exaltam essa participação como prova de *patriotismo*, tal como visto nos manuais analisados (conforme a terceira edição do *Manual de Instrução de Prática Policial*, do Coronel Antônio Norberto dos Santos, de 1969).

Para além dessa versão de recusa centrada na imagem, há outras, que se apóiam também em preceitos juristicistas.

Em um dado período, recusavam-se ações de polícia por se compreender que desvios e transgressões em meio escolar eram um problema que poderia ser controlado exclusivamente por intervenções pedagógicas. Evoca-se a pedagogia moderna como o único saber qualificada (porque científico) para disciplinar os corpos, o comportamento dos alunos, sem precisar do uso da força física ou da presença de agentes da repressão. A partir da década de 1990, com a vigência do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), os procedimentos pedagógicos como forma de coibir e de impor limites às crianças e aos jovens passaram a ter também estatuto jurídico-político. Erigem-se, assim, como procedimentos universais, devendo ser observados em todas as circunstâncias e situações.

Mas, como todo instrumento de ordenação jurídico-social, o ECA também gera divergências e conflitos. Como está sujeito à interpretação dos diversos atores envolvidos, pode provocar, e tem provocado, incompreensões, interpretações dúbias e, até mesmo, paradoxos. Na década de 1980, no auge dos movimentos docentes e da luta pela garantia de novos direitos na elaboração da Constituição de 1988, organizações de trabalhadores de ensino lutaram pelos direitos da criança e do adolescente, contribuindo, em muito, para exigí-los como sujeitos de direitos, ou seja, como cidadãos. Foi no seio desses movimentos e do outros que protagonizavam sujeitos que não tinham voz na arena política que surgiu o *Estatuto da Criança e da Adolescência*, considerado um dos mais avançados instrumentos jurídicos de proteção a esse segmento em todo o mundo (GONÇALVES e SPÓSITO, 2002).

A concepção e aprovação do *Estatuto* foi elogiada e aplaudida. Já a sua aplicação produziu efeitos bastante adversos:

O ECA oportunizou a emergência no cenário público de vozes silenciadas. O próprio uso da força física contra as crianças e os adolescentes limitou o poder das instituições sobre seus corpos e sobre a sua conduta. Nesse novo contexto, a autoridade docente e o poder institucional da escola ficam obsoletos e limitados diante do empoderamento que o *Estatuto* viabiliza para as crianças e os jovens. Observações e análise de relatos de professores permitem detectar que estes atribuem ao ECA muitas das mazelas ocorridas na escola, como falta de limite e excessos das crianças e adolescentes, que se acreditam *donos do pedaço*. Examinando detalhadamente o relato dos policiais que atuam no policiamento escolar, fica evidente que seus comportamentos, saberes e atitudes

no âmbito da escola estão integralmente limitados pelo ECA. O uso da força física nas abordagens no interior da escola é orientado pelo referido *Estatuto*, embora isso fique implícito e, às vezes, até omitido. É como se a mudança de tratamento fosse obra e graça do comandante de plantão, e não decorrente dos princípios jurídicos que impedem os policiais de agir como se estivessem no policiamento ostensivo nas ruas.

A abordagem do policial anjo da escola ao adolescente, nos dizeres de um cabo,

[...] é muito diferente de abordagem do policial militar ao infrator, ao adolescente infrator. O adolescente escolar, já pelo nosso relacionamento, já tem até um certo modo de estar sendo abordado, de estar sendo interpretado, ao passo que na rua, quando abordamos, mesmo sabendo que são adolescentes, mas que são infratores, a abordagem tem que ser com mais segurança (cabo do 34º Batalhão).

O entrevistado deixa escapar que a abordagem é diferente na escola porque já existe um relacionamento e, ainda, porque está dentro da *escola*, e não na *rua*. Sugere-se que na escola há um tipo de proteção que não existe na rua, embora admita que nos dois casos se lida com o mesmo tipo de pessoa a ser abordada: o adolescente. Só que o da rua está qualificado como *infrator* e o da escola, como *escolar*. No primeiro caso, utiliza-se de uma classificação referida no Código Penal; na segunda, apóia-se nas descrições produzidas pela sociologia dos papéis sociais, que descreve e classifica o adolescente segundo o lugar que ocupa na instituição educacional. Faltou, entretanto, especificar como seria abordar um adolescente que, no interior da escola, comete um ato infracional e que, por isso, seria, ao mesmo tempo, *escolar* e *infrator*.

Nos dois casos, o recurso à lei é inquestionável. Na escola ou em qualquer outra instituição, os policiais terão de recorrer à lei, à solução jurídica. Mas, como se verá mais adiante, este não será o único saber ao qual eles recorrerão no exercício de suas funções. Ao contrário, muito do que estes policiais produzem enquanto saber advém da prática profissional, e não dos bancos da academia de polícia, nem da universidade ou de qualquer outra instituição educacional. Na seqüência, analisam-se dois aspectos dessa produção: o saber jurídico ao qual eles tanto recorrem quando buscam legitimar sua presença na escola; e o saber que eles elaboram na prática profissional.

4.1 O saber jurídico

Pode parecer bizarro que na condição de oficial da PMMG este autor tenha que interrogar sobre as razões que levam um policial a evocar o Código Penal ou qualquer outro

texto jurídico para legitimar sua atuação. Desnecessário dizer que a missão da Polícia Militar está prevista na Constituição Federal de 1988, no artigo 144. Ela está entre os órgãos que devem preservar a ordem pública. Mas dentre eles é o único que tem o status constitucional de ser uma *polícia ostensiva*. Ou seja, não se define apenas como um procedimento – policiamento ostensivo –, mas vai além, na medida em que o conceito incorpora “*concepção, planejamento, coordenação e condução das atividades correlatas*” (Advogacia Geral da União): Parecer GM-25, de 13 de agosto de 2001¹¹. Ainda referindo-se a sua missão constitucional, a atuação do Estado no exercício do poder de polícia ostensiva desenvolve-se em quatro fases: a **ordem** de polícia; o **consentimento** de polícia; a **fiscalização** de polícia; e a **sansão** de polícia (idem).

Considerando-se que todas essas fases apóiam-se no *Manual de Formação dos Policiais*, entende-se de onde eles tiram parte de seus argumentos para julgar ou valorar a ação de outros profissionais que não têm a mesma missão constitucional. Quando reprovam a direção da escola por tomar decisão que extrapola sua função, estão se baseando nesses princípios constitucionais. Imagine-se, por exemplo, que na fase de *sansão de polícia* o texto constitucional diz que a sansão é a *atuação administrativa auto-executória que se destina à repressão da infração*. No caso de infração à ordem pública, a atividade administrativa, auto-executória no exercício de poder de polícia, esgota-se no constrangimento pessoal, direto e imediato, na justa medida para restabelecê-la. Fica bastante explícito no parecer que regulamentou o artigo 41 da Lei Complementar n. 73 que a sansão é precedida de fiscalização. Esta compreende um procedimento administrativo, que pode ser **ex officio** ou provocado, por meio do qual se verifica se a ordem está ou não sendo mantida pela atividade policial.

Como se pode ver, a insistência de que tanto a presença da polícia quanto as suas atuações na escola têm apoio jurídico não se limita apenas a defender a legitimidade e legalidade de seus atos, mas em trazer luz aos discursos que as sustentam: Constituição, Parecer GM-25, Diretrizes da Polícia Militar, Código Penal e *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Todos esses discursos e outros que se lhes entrecruzam instauram no olhar desses policiais e, de certa forma, no dos outros atores escolares **a verdade**. Uma verdade que, nos dizeres de Foucault, é lei. *Está na lei e, portanto, não há como contestá-la*. No império da lei, reitera esse autor, [...] *somos obrigados a produzir a verdade. Estamos condenados a confessar a verdade ou a encontrá-la* [...] (FOUCAULT, 1982, p. 180).

¹¹ O referido Parecer foi adotado para regulamentar o artigo 41 da Lei Complementar n. 73, de 10 de fevereiro de 1993. Dentre os assuntos tratados, destacamos apenas os referentes à Polícia Militar.

Esses discursos soam na prática como efeitos de um poder que, nas suas relações de força, utiliza regras de direito para fazer com que se produzam, se reproduzam, se acumulem e circulem. Foucault enfatiza que [...] *não há exercício de poder que funcione sem uma certa economia nos discursos da verdade [...] (op. cit., p. 181)*. Seguindo os passos do autor da *Microfísica do Poder*, cabe aqui questionar: O tipo de poder é esse capaz de produzir discursos da verdade dotados de efeitos poderosos? (*idem*)

Dada a complexidade do discurso e a multiplicidade de significados que lhe é atribuído, vale, antes de analisar os discursos para esta tese, esclarecer como se aplica aqui o referido conceito. Os autores de referência foram Patrick Charandeu e Domineque Maingueneau (2004), os quais, ao apresentarem o verbete que elucida a noção de discurso, em oposição à língua, sustentam que o primeiro

[...] pode tratar-se de um posicionamento em um campo discursivo ('o discurso comunista', 'o discurso surrealista', [...]). Nesse emprego, "discurso" é constantemente ambíguo, porque pode designar tanto o sistema que permite produzir um conjunto de textos quanto esse próprio conjunto; o "discurso comunista" é tanto o conjunto dos textos produzidos pelos comunistas, quanto o sistema que permite produzi-los, a esses e a outros textos qualificados (CHARADEAU e MAINGUENEAU, *op. cit.*, p. 169).

Traduzindo a observação acima para o objeto de estudo, parece pertinente tratar as falas dos policiais, seus manuais, suas ordens de serviço, seus relatórios, suas diretrizes operacionais e outras produções de suas lavras, como no posicionamento em um *campo discursivo*. Ao analisar esses materiais, fica evidente que existe um *sistema de regras discursivas policiais que permite produzir textos e mais textos que podem ser classificados como "discursos de policiais"*, que podem ser proferidos até por um não policial profissional. Por exemplo, é possível ouvir um professor ou um pai de aluno produzir um discurso policial. Embora nem um e nem outro façam parte da corporação, eles podem produzir enunciados que vêm da mesma formação discursiva dos policiais. O que identifica, então, o "campo discursivo policial"?

Tenta-se aqui construir o referido campo centrando a análise na modalidade "policimento escolar". De que maneira ela compõe o "campo discursivo policial"?

Essa modalidade, como qualquer outra exercida pela Polícia Militar, está sempre referenciada por um discurso jurídico. A presença policial na escola passou a ser fortemente acentuada a partir da década de 1990, seja em sua versão intitulada "Anjo da Guarda", alterada posteriormente para "Anjos da Escola" e, atualmente, definida como "Policimento

Escolar”, representa, em todos os sentidos, uma técnica da polícia ostensiva que tem como um dos seus objetivos ampliar a vigilância e o controle da criminalidade, por meio de procedimentos que visam à disciplinarização dos gestos, do corpo, da sexualidade e dos desejos, tendo como público alvo a criança e o adolescente, em grandes conjuntos sociais. Não se deve esquecer de que a escola, no mundo moderno, representa o único espaço em que se tem uma imensa concentração de crianças e jovens a um só tempo.

Outro objetivo claramente definido e que também expressa uma amplitude no exercício de poder é que, por meio da técnica do patrulhamento, pretende-se identificar, classificar e qualificar a criminalidade e a delinquência que rondam a escola e que podem facilmente influenciar as crianças e os adolescentes.

Os dois objetivos representados revelam um exercício de poder cujo interesse primordial é ampliar os tentáculos de repressão nos níveis mais primários da vida cotidiana. Por meio da escola, a polícia chega mais perto das famílias, da vizinhança, do comércio local e dos trabalhadores ambulantes.

Para Foucault, um poder que só reprime não se sustentaria por muito tempo. Por isso, ele produz também prazer, divertimento e entretenimento. Daí a grande quantidade de programas da polícia para as crianças e os adolescentes nas escolas centrados na dança de rua, nos esportes, nas competições e nos passeios recreativos. Por meio dessas atividades, busca-se uma aproximação com os jovens pelo uso de sua própria linguagem musical e cultural. Sob a alegação de que está ali para prevenir (aliás, um de seus preceitos constitucionais), a polícia ganha a confiança desse segmento, que passa a lhe informar questões de seu cotidiano, da própria comunidade, de seus grupos e de seus pares. Em suma, amplia-se de forma ainda não mensurada o poder de controlar comportamentos, gestos e transgressões. Os relatos dos estudantes produzem um saber muito próximo da realidade local. Com essas técnicas novas e prazerosas de controle, busca-se, também, mudar a “imagem do policial” no longo prazo. Espera-se que com esses contatos “amistosos e angelicais” levem as próximas gerações a ver a polícia por outra perspectiva.

Mas de onde se pode depreender todo esse movimento da polícia em direção às escolas?

O ponto de partida é o documento intitulado *Diretriz de Operações Policiais Militares, n. 11, de 5 de fevereiro de 1990, que trata do combate ao crime organizado*. A

estrutura do texto merece comentários. Trata-se de um texto produzido pelo Comando Geral da PMMG, que inicia com uma epígrafe que reproduz reportagem do jornal *Folha de S. Paulo* de 14 de novembro de 1989:

Decadência econômica, miséria social e marginalidade se combinam na criação de um ambiente dominado por índices insuportáveis de violência. Uma autêntica sociedade paralela se desenvolve em conexão com o narcotráfico, em flagrante desafio à autoridade do Estado. A incapacidade das autoridades em impor a ordem e a lei faz aparecer um ambiente de permissividade que estimula todo tipo de delinquência (FOLHA DE S. PAULO - Violência no Rio - 14 de nov. de 1989).

A citação condena o estágio da sociedade naquele momento; identifica uma sociedade paralela em conexão com o narcotráfico e em confronto com a autoridade do Estado; denuncia a incapacidade das autoridades para impor a ordem e a lei; e destaca a permissividade como precursora da delinquência. As diretrizes se desenvolvem ao longo de dezesseis páginas das *Diretrizes*, nas quais se conceitua o crime organizado e se descrevem suas modalidades. Na segunda seção, o documento apresenta em detalhes todas os artigos do Código Penal que tipificam os crimes e estabelecem as punições. Na terceira seção, apresenta as técnicas policiais que devem ser utilizadas para combater o crime organizado, destaca os meios e os cuidados para se evitar que os policiais sejam corrompidos pelas organizações criminosas e, por fim dá o elenco de *locais que devem merecer a atenção especial por parte do Policial Militar* (MINAS GERAIS, 1990, p.15-6):

- a) Entrada e saída de escolas e colégios;
- b) Entrada e saída de casas de diversão;
- c) Estádios (interna e externamente);
- d) Terminais rodoviários e ferroviários;
- e) Locais de lazer em dias e horários de maior movimento;
- f) Oficinas tipo "Ferro Velho";
- g) Áreas de comércio e de estabelecimento de crédito, com grande fluxo de pessoas;
- h) Conjuntos habitacionais e áreas tipicamente residenciais.
- i) Terminais de ônibus localizados nas rodovias federais que ligam o nordeste ao sul do país.

A tropa deve ser instruída sobre os agentes vulneráveis do Crime Organizado (elementos da estrutura compartimentada da organização) que estão expostos, às vezes de propósito às forças repressivas. São eles:

- a) Passadores de drogas;
- b) Tomadores de apostas;
- c) Agenciadores de clientes;
- d) Elementos de apoio ('mula' transportadores, depositários);
- e) Assaltantes, "puxadores" e receptadores;
- f) Dependentes de drogas;

Onde se fala de *locais*, leia-se *estratégias, técnicas*. Trata-se de espaços a serem observados, vigiados, nos quais os tentáculos do poder policial têm de se atingir. No fundo, é nesse contexto de combate ao crime organizado que a escola aparece em primeiro lugar na lista de espaços a serem observados. E foi aí que se desenvolveram os Anjos da Guarda, os Anjos da Escola, o Programa Educacional de Resistências às Drogas e à Violência (PROERD) e o Policiamento Escolar.

A diretriz diz onde localizar o combate. Apresenta todo o amparo jurídico para atuar nos ambientes considerados *especiais* (perigosos). Constitui-se, assim, uma fonte da qual irão emergir outros discursos policiais – no caso da escola, os discursos que regulamentam a presença do policial dentro dela. Como se verá mais adiante, todos estarão reproduzindo um discurso jurídico que legitima a ação policial na escola, sem falar em momento algum que o foco é o “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. Os documentos de 1989 para cá renovam insistentemente a idéia de uma polícia educativa, tema fundamental da obra de Geraldo Leite Barbosa, analisada nas páginas anteriores. Na década de 1950, quando esse autor escreveu o texto, buscava introjetar no imaginário do próprio policial e da sociedade da época a idéia de que a polícia poderia ter procedimentos mais adequados ao mundo civilizado. Não precisaria fazer uso apenas de força física. Cinquenta anos depois, em 2002, a PMMG lança suas novas *Diretrizes para a Produção de Serviços de Segurança Pública* (DPSSP), n. 1, pelo Comando Geral, no qual a idéia de polícia educativa se enquadra em outro sistema discursivo. Ao identificar o que se conceituava Polícia Educativa, o documento apresenta em letras garrafais a seguinte designação: o *policial militar é um grande pedagogo* (MINAS GERAIS, 2002, p. 32).

Associa-se à ação policial um discurso não apenas jurídico, mas *pedagógico*, do tipo: mais vale prevenir do que remediar. Retomam-se, também, os conselhos que o manual escrito por Antônio Norberto dos Santos, na década de 1960, dava aos policiais da época: serem compreensivos, sobretudo, com as crianças e os jovens. A DPSSP de 2002 incita os policiais a sensibilizar, [...] *com prioridade, as crianças e os adolescentes, para que os mesmos tenham comportamento público em consonância com as normas legais vigentes e atuem como colaboradores naturais das ações policiais militares* (op. cit., p. 36, grifos nossos). Ainda no mesmo item, o texto chama a atenção para o fato de que nem sempre [...] *o infrator de algumas normas é um delinqüente*. E aí completa:

[...] via de regra é um cidadão de respeito, de boa reputação, sem uma instrução adequada a respeito [a respeito da norma infringida] e que, portanto, merece tratamento condigno, polido, polido, em lugar de rispidez ou truculência[...] (idem).

É nesse exato contexto que entra em cena o *grande pedagogo*, que, para ter sucesso, tem de estar, segundo as *Diretrizes*, bem preparado. Terá de ter, sobretudo, a capacidade técnica que está definida no referido documento da seguinte forma: capacidade técnica é aquela que [...] *conhece e pratica bem os segredos de profissão* (idem, grifo nosso).

Desnecessário dizer que definir as capacidades de uma profissão em termos de “segredo” pressupõe incorporar nela rituais e processos de iniciação. Mas, para efeito da presente tese, o que interessa ressaltar é o que a diretriz ora analisada define como sendo conteúdos necessários para o policial poder atuar como *um grande pedagogo*.

Inicialmente, o texto não fala em formação e/ou educação, mas em treinamento. Lembrando o peso desses conceitos nas teorias educacionais, não tem como não falar do significado que a palavra *treinamento* adquiriu, no campo educacional. Quem distingue essas modalidades no aprendizado das gerações com muita precisão foi o sociólogo Karl Mannheim (1962) para quem existem habilidades humanas que só se adquirem por meio do *treinamento diário* e que sem ele dificilmente o indivíduo conseguiria tirar de si o seu melhor. Nos quatro exemplos que Mannheim dá de habilidades que estão atreladas diretamente ao treinamento é a formação de musicistas virtuosos e de bailarinas, que precisam se exercitar diariamente, e para isso necessitam de *boas técnicas* que os treinem a exercitar um dado movimento de pernas, ou de uma passagem complexa de uma difícil obra de Franz Litz.

É com esse espírito que, a nosso ver, o documento em questão propõe o treinamento do policial para manipular os mistérios de sua profissão. Assim, o treinamento

[...] deve estar integrado à vida diária do militar como sustentação dos conhecimentos e das habilidades próprias da especialidade, adquiridas no período da formação, complementando conhecimentos através da prática de novas técnicas, e mantendo o estado físico dos militares em nível adequado ao trabalho (MINAS GERAIS, 2002, p. 32).

Aspectos a serem ressaltados na diretriz: o primeiro enfatiza que nada substitui o aprendizado na prática, na própria atividade policial; o segundo acentua o uso de novas técnicas e o corpo do policial como instrumento de ação. Esse corpo não está dado; tem de ser produzido por técnicas que habilitem na sua função. Sobre isso, diz o documento:

O militar não deve descuidar-se do seu preparo físico, empenhando-se com denoto nos treinamentos da unidade e principalmente nas atividades de defesa pessoal, tiro de preservação da vida, ocorrências de alta complexidade, dentre outros (idem).

O documento reflete as mudanças pelas quais as polícias no mundo moderno passam e que terão de enfrentar. Nesse particular, o texto destaca que:

[...] ao mesmo tempo em que o progresso e a tecnologia inovam e contribuem para a evolução de novas práticas anti-sociais, é necessário que o militar se mantenha sempre atualizado e receptivo a nossos ensinamentos e técnicas, pilares da evolução e eficiência de qualquer profissional [...] o treinamento efetivo e a obtenção de equipamentos modernos constituem a base fundamental de atuação do militar (idem, grifos nossos).

Nota-se que o próprio documento incorpora um dos mais antigos paradoxos da produção tecnológica no mundo moderno. Já no século XIX, sociólogos e filósofos previam a *tragédia da cultura moderna* (SIMMEL, 1989), na qual as técnicas da nova ciência se deslocavam de suas bases produtivas e se transformavam em objetos independentes. Assim, uma dada tecnologia inicialmente utilizada para melhorar e aprimorar a vida humana poderia também ser utilizada em ações criminosas ou danosas ao conjunto social ou à liberdade individual. Por exemplo, Manuel Castells, em seu *Fim do Milênio* (1999), mostra o quanto as novas tecnologias empoderaram o crime organizado. Dentre estas estão os *telefones celulares*, criados para ampliar em termos globais a comunicação entre os homens, mas que têm sido uma arma eficaz nas mãos do crime organizado, aumentando em proporções inimagináveis seu poder de interferir nas comunidades locais. A ampliação do uso dos celulares nas escolas pelos próprios alunos perturba os tradicionais mecanismos de controle.

Retornando no texto das Diretrizes n. 1, de 2002, vê-se que, paralelamente à necessidade de manipular as novas tecnologias, o documento conclui:

O treinamento militar na pode prescindir de uma boa carga horária de ensinamentos jurídicos, sociológicos, administrativos, humanísticos, pragmáticos e finalísticos, abordando os temas mais usuais e mais requeridos na situação diuturna. Tais conhecimentos proporcionam ao militar convicção e segurança para agir (MINAS GERAIS, 2002, p. 32).

Convicção e segurança para agir. Estas talvez sejam as necessidades mais prementes do profissional da polícia. Jaqueline Muniz ressalta o quando tais sentimentos estão ausentes no dia-a-dia do policial, o quanto faz falta para o policial a clareza de como agir em situações de conflito nas quais ele tem frações de segundo para decidir se “atira ou

não”, se “avança ou não”. E, como veremos mais à frente, esses mesmos sentimentos são fundamentais para os policiais que atuam na escola, pois, embora ali estejam na plena função da polícia ostensiva, em um contexto que se encontra entre os pontos estratégicos de combate ao *crime organizado*, sua atuação necessita de graus ainda maiores de definição acerca de seu mandato. Nesse ponto, a DPSSP n.1/2002 é muito lacunar. Sobre o policiamento escolar, existem apenas três parágrafos, que dizem:

É prioritária a instalação de policiamento ostensivo junto às escolas e colégios, onde os problemas de segurança pública têm-se avolumado, com incidência crescente de reclamações e ocorrências diversas, fonte geradora de insegurança e apreensão para os pais, alunos e professores.[...] Atenção especial deve ser dada ao tráfico e uso de drogas ilícitas nas proximidades das escolas. [...] Deverão ser estabelecidas normas no sentido de incentivar o relacionamento entre os educandários e unidades de área, proporcionando maior conscientização dos alunos através de palestras ou debates coordenados pela Polícia Militar, para o fornecimento de informações que possibilitem detectar e extinguir os fatores que causam risco à segurança do corpo docente e discente.

Inicialmente, o documento afirma ser *prioritária a instalação do policiamento ostensivo para as escolas e colégios*. Prioridade pouco observada quando contrastada com o número de efetivos (96 policiais militares) que se dedicam a essa função, os equipamentos disponíveis etc. Aparece claramente que o foco do policiamento escolar está no *tráfico e no uso de drogas*. E, ainda, que a aproximação da polícia com a escola visa conscientizar os alunos *para o fornecimento de informações que possibilitem detectar e extinguir os fatores que causam risco e segurança do corpo docente e discente*.

Em *Vigiar e Punir* (1976), Foucault estuda magistralmente como o *olhar* de alguns profissionais se institucionaliza. Ele descobre que esse olhar se *inscrevia no próprio espaço social*. Os projetos arquitetônicos dos hospitais, das prisões e das escolas permitiam *a visibilidade total dos corpos, dos indivíduos e das coisas*. Em verdade, quem descobriu a solução da construção de um espaço de total visibilidade dos corpos dos indivíduos que o freqüentam foi Jeremy Bentham, com o seu *Panopticon*. Segundo Foucault, Bentham descobriu uma tecnologia de poder própria para resolver os problemas de vigilância (FOUCAULT, 1982, p. 211).

As escolas, com sua forma arquitetônica, seus corredores e andares, permitam a observação de tudo o que acontecia naquele espaço de uma só vez. Com Bentham, como diz Foucault, concretizava-se o sonho de Jean Jacques Rousseau de se ter uma [...] *sociedade transparente, ao mesmo tempo visível e legível em cada uma de suas partes; que*

não haja mais zonas obscuras [...] que olhares não encontrem mais obstáculos [...] (FOUCAULT, 1982, p. 215). Surgia, assim, a possibilidade de uma *técnica de um poder omnividente* (idem).

Estando as escolas já construídas para funcionar um *olhar gigante* para tudo vigiar, pode-se entender por que não se precisava mobilizar um grande número de policiais para o policiamento escolar. Um ou dois deles poderiam dar conta de toda a tarefa. Em termos de uma política dos espaços, Foucault ajuda a compreender o quanto a vigilância escolar, a partir do século XIX, contribuiu para *inscrever os controles de sexualidade* na arquitetura. No caso da Escola Militar, nos diz o autor, *[...] a luta contra a homossexualidade e a masturbação é controlada pelas próprias paredes [...]* (op. cit., p. 213).

Hoje, pode-se acrescentar que arquitetura a serviço da vigilância no interior da escola contribui também para controlar o usuário de droga e o indivíduo que circula na escola sem fazer parte de seus quadros. Tal controle ainda permanece, embora a relação dos alunos com o espaço escolar tenha mudado radicalmente. Os policiais testemunham o fato de que os alunos já não mais se intimidam com o controle. Os meninos dão em cima das alunas, estas se deixam seduzir na frente de todos. Os meninos se masturbam em qualquer lugar sem temer qualquer punição.

O conteúdo juricista do discurso policial usado para justificar a sua entrada na escola sem causar conflitos de ordem constitucional foi comparado em diferentes instrumentos normatizadores. Inicialmente, a presença na escola se sustentava pela necessidade de combater o crime organizado previsto, na DOPM n. 11/1990. Em seguida, o executivo estadual de Minas Gerais aprova a criação e a implantação da Ronda Escolar, pelo Decreto-Lei n. 13.453, de 12 de janeiro de 2000, tornando mais precisa a ação da polícia dentro das escolas. No referido decreto, o artigo 2º descreve as finalidades do Programa, a saber:

- I - oferecer amplo atendimento policial e social nas escolas públicas e privadas;
- II - fiscalizar o comércio de alimentos e outras mercadorias na porta das escolas;
- III - fiscalizar o funcionamento do transporte escolar privado;
- IV - promover campanhas periódicas de combate ao consumo de drogas lícitas e ilícitas, ao álcool e ao tabaco inclusive, e à proliferação de doenças sexualmente transmissíveis;
- V - coibir o uso e o porte de armas no interior dos prédios escolares;
- VI - adotar outras medidas de repressão à criminalidade nos estabelecimentos de ensino.

Na finalidade, a lei autoriza os policiais a abordarem os comerciantes e os indivíduos que transportam estudantes. Além de coibir o porte de arma na escola, autoriza outras medidas repressivas. E, por fim, as *Diretrizes* instituem nas operações rotineiras da PMMG o policiamento escolar, o que faz com que deixe de ser uma atividade esporádica, sujeita às intempéries das mudanças de comando, para entrar no rol das atividades policiais.

Esclarecidos os reais suportes jurídicos que sustentam o discurso da Polícia Militar em Minas Gerais, vale analisar o que de fato eles legitimam e o que, na realidade, eles camuflam. Para discorrer sobre isso, nos servimos, mais uma vez, da ampla discussão que Michel Foucault faz sobre o problema que funda o posicionamento jurídico, no Ocidente, deste a Idade Média.

4.2 A soberania

No mundo ocidental, o pensamento jurídico, desde a Idade Média, quem encomenda é o rei. Este foi, segundo Foucault, o personagem central de todo o edifício jurídico. Coube ao direito o papel de fixar a legitimidade do poder, e nessa função o maior problema, em torno do qual reorganiza toda a teoria do direito, é a soberania (*Sovereignty/Souveraineté*). Este termo indica no mundo ocidental: a) autoridade para fazer a lei, segundo as normas de um sistema jurídico; b) a autoridade política ou moral do Estado; c) fonte de exercício do poder legal ou político; e d) condição de independência moral ou jurídica de uma comunidade (TOURAINÉ *et al.*, 1996).

Resumindo, o vocábulo *soberania* foi utilizado para destacar o poder supremo exercido por uma divindade, um soberano secular, um órgão de governo ou uma classe de indivíduos (*idem*).

Estudiosos do tema mostram que na literatura anglo-fônica o poder absoluto que maior impacto causou na filosofia e na ciência política foi atribuída por Thomas Hobbes ao Leviatã (Estado). Nessa obra, o doutrinador inglês afirma a necessidade de os integrantes de uma sociedade política concederem poderes absolutos ao governante ou à classe dirigente (WEBER, TOURAINÉ *et al.*, 1996). Outra versão do vocábulo *soberania* (poder supremo) ressalta o [...] *o fato político de obediência habitualmente prestada a uma pessoa, ou a um órgão supremo, o qual por sua vez, não se subordina a nenhum outro poder [...]* (AUSTIN).

Essas duas versões foram e têm sido contestadas pela própria teoria do direito, que, de um lado, tem a função de fixar a legitimidade do poder e, de outro, de estabelecer os limites do poder soberano, do monarca ou de um órgão. Ou seja, devem esclarecer [...] *a que regras do direito a que eles deveriam submeter-se e os limites dentro dos quais devem exercer o poder para que este conserve a sua legitimidade [...]* (AUSTIN, *op. cit.*).

Nos relatos apresentados, os discursos dos policiais estão impregnados dessa noção jurídicista. O foco de suas posições está em ressaltar a soberania do Estado e em legitimar suas ações na sociedade para o combate para o crime. Ao fazerem uso da lei, do Código Penal e do ECA, eles estão dizendo para a escola e, conseqüentemente, para a sociedade que podem agir daquela forma porque a lei legitima suas ações. Mas estão expressando também que *o seu poder está limitado pela lei*. Há uma série de regras do direito às quais eles têm de submeter-se. Ao lidar com crianças e adolescentes, eles têm de observar estritamente regras jurídicas: não podem espancá-los, não podem algemá-los e não podem prendê-los sem a presença de um responsável, por exemplo.

Embora reconhecendo que a noção de soberania se constitui no maior problema de pensamento jurídico, porque não se tem apenas de instituí-la, mas também de estabelecer as regras para limitá-la, Foucault, foi na direção contrária. Ele inverteu a análise do discurso do direito que se construiu sobre a soberania. Para ele, ao enfatizar apenas o lado da legitimidade e dos limites do poder supremo (soberania), os discursos jurídicistas camuflam a dominação [...] *em seu íntimo e em sua brutalidade* (FOUCAULT, 1982, p. 181). Dito de outra forma, o autor desvenda a dimensão da dominação que está em todo discurso jurídico. Lembrando que por direito Foucault não entende algo reduzido exclusivamente à lei, mas inclui no conceito de *conjunto de aparelhos (sistema penitenciário, sistema judiciário), instituições (as polícias) e os regulamentos (as diretrizes, ordens de serviço etc)*.

Nessa linha de raciocínio, o conceito foucaultiano de dominação torna-se mais pulverizado. Ou seja, a dominação não se localiza exclusivamente em um órgão central que exerce uma dominação global, mas, ao contrário, [...] *há múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade [...]* (FOUCAULT, *op. cit.*, p. 181).

Foucault não está preocupado com a dominação que está no topo da hierarquia de um sistema institucional, mas com aquela que ocorre no nível dos subordinados em suas relações recíprocas. No interior do corpo social, explica o autor, [...] *funcionam múltiplas sujeições [...]* (idem). Por meio do conceito de dominação, o autor inverte a interpretação

juridicistas. Por exemplo, com esse conceito, as sucessivas referências que os policiais fazem à legitimidade de suas funções, fundamentando-se no direito, seriam interpretadas como sendo *um procedimento de sujeição que o próprio direito desencadeia*.

Ao dizer à diretora: “*Você não está agindo de acordo com a lei (ou seja, com a verdade) porque você negligencia que o que o seu aluno fez foi um crime*”, o policial está apenas querendo que se reconheça a legitimidade de seu gesto em punir ou, eventualmente, prender o adolescente. Mas o que de fato ele está fazendo ao dizer isso é impor **uma forma de sujeição**.

4.3 A dominação

Ainda que o policiamento escolar esteja nitidamente definido nas *Diretrizes* da PMMG, sua eficácia só se concretiza na medida em que se estende até as extremidades da vida social, na medida em que se ramifica e se torna capilar. Ou seja, quando se manifesta no interior da sala de aula, comunicando-se diretamente com os estudantes e os docentes, interferindo na organização e na dinâmica da escola e infiltrando-se por toda parte, em todo lugar. Em suma, quando instala olhos e ouvidos que captem situações e eventos criminosos em vigor ou na eminência do vir-a-ser. Táticas e estratégias adotadas pela polícia com o intuito de penetrar o coração das instituições escolares há muito vêm sendo tentadas. No início, entretanto, tratava-se de eventos esporádicos, de iniciativa deste ou daquele comandante de batalhão. Ainda que se organizassem em termos efetivos, a presença da polícia dentro das escolas era concebida como um ato voluntário.

Será, portanto, a análise dessas pulverizações, dessa extensão de tentáculos, que permitirá conhecer melhor a dimensão desse poder que age sobre os corpos, os gestos e os impulsos.

Na análise, a seguir, dos dados relativos aos programas de policiamento escolar, busca-se seguir os “cuidados metodológicos” sugeridos por Michel Foucault (1982, p. 182-191), exatamente porque o objetivo de examinar os documentos e de analisar os relatos tinha o objetivo não apenas de orientar-se pela questão da soberania e da obediência dos indivíduos, mas também, e principalmente, de fazer emergir o problema da dominação e **da sujeição**.

O primeiro cuidado sugerido pelo autor é, como confirma a leitura dos documentos, com os fatos e práticas discursivas, isto é “[...] *captar o poder em suas extremidades, em suas ramificações, lá onde ele se torna capilar [...]*” (FOUCAULT, *op. cit.*, p. 182).

O ordenamento do policiamento escolar está nitidamente definido nas *Diretrizes* da PMMG de 2002. Sua existência e sua legitimidade estão totalmente garantidas nos princípios da lei. Mas não se esgota aí. No emaranhando de dispositivos de polícia, há um conjunto de mecanismos que viabilizam sua penetração nas extremidades da vida social. No caso da PMMG, ele ramifica-se por meio dos comandos regionais, e destes para os batalhões, até chegar nas companhias. Nestas, estabelecem-se todos os procedimentos operacionais materialmente concretos. Definem-se quantos soldados estarão envolvidos na operação, se estarão a pé ou em viaturas e qual o armamento adequado para entrar nas escolas. Há um intrincado sistema de escalas de serviço, que possibilita o revezamento do policial nas escolas, de forma que essas nunca fiquem desprovida de vigilância, e ainda o número de escolas que terão de ser observadas e integradas nesse poder a partir da base.

O direito de punir, atribuído à polícia pelo princípio da soberania, materializa-se nas instituições escolares, seja por meio de suplícios, de *encarceramento* (ficar detido na sala da diretora, não poder sair da sala no horário do recreio ou ficar após o término das aulas cumprindo uma tarefa específica), seja também por meio da humilhação ou, mesmo, pela difusão do medo, baseado em fato concreto ou imaginado que aumente, de forma singular, a insegurança dos atores no interior das escolas.

Quando há suspeitas (aliás, um dos princípios que orientada a ação policial) em relação a alunos considerados *perigosos* ou *desvirtuadores de ordem*, estes podem sofrer interrogatório pela diretora e/ou pela supervisora, com vistas a penetrar em suas intenções, para apurar o que fazem quando estão sob os *nossos olhos* (da escola e da polícia).

Na medida em que este estudo pôde captar esse intrincado modelo controlador, foi possível compreender que o poder exercido na extremidade da vida social, no caso nas escolas, é cada vez menos jurídico no seu exercício.

O segundo cuidado sugerido por Foucault, do qual, também se, apropria aqui, foi não satisfazer em “[...] *analisar o poder não no plano da intenção ou da decisão, ou seja, não abordá-lo pelo lado interno [...]*” (*op. cit.*, p. 182).

O autor propõe que se estude o poder na sua relação direta com “[...] o seu objeto, com o seu alvo, com seu plano de aplicação [...] onde ele se implanta e produz efeitos reais [...]” (idem). O policiamento escolar, por meio de seus diagnósticos (outro procedimento cuidadosamente definido nas operações de polícia), tem reconhecido, como se verá mais à frente, ao analisar os relatórios produzidos pelos policiais, que há nas escolas uma *multiplicidade de indivíduos e de vontades*. Entretanto, esse reconhecimento não tem sido visto como a expressão de uma sociedade democrática que, se não interrompida por golpes autoritários, não cessará de produzir essa multiplicidade. No lugar de potencializá-la, o policiamento escolar tem agido no sentido oposto, tradicional, buscando nos seus esforços aquilo que Foucault identificou nos procedimentos juristas do mundo moderno, como uma tendência de, a partir da multiplicidade “[...] formar uma vontade cívica [...] um corpo único, movido por uma alma que seria a soberania [...]”. Tal esforço, como veremos mais a frente, aparece nas palestras ministradas por policiais na escola, nas quais eles buscam suscitar o *espírito patriótico* dos estudantes, acreditando que por aí podem conseguir afastá-los das drogas e dos traficantes.

O terceiro cuidado metodológico proposto por Foucault é não analisar o poder como algo *maciço e homogêneo*, que vai de um indivíduo para outro, mas como algo que circula em rede. O autor descreve essa circularidade da seguinte forma:

[o poder] nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado com uma riqueza ou um bem [...]. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer essa ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (*op. cit*, p. 183)

Essa talvez seja uma das precauções metodológicas mais difíceis de observar no processo de investigação e talvez seja um dos aspectos mais controversos da teoria do poder foucaultiana. Imaginar o indivíduo como um efeito do poder não é algo simples, até porque cada um é obrigado, enquanto indivíduos, a pensar em si dessa forma. Circular-se nessa rede como alguém que sofre a ação do poder, mas que está, ao mesmo tempo, em condições de exercê-lo. Ao identificar aquilo que chamou a “perda de limites das crianças e dos adolescentes”, os docentes sentem-se de pés e mãos atados, quando pouco podem fazer para controlar ímpetos e gestos agressivos advindos deles. Ao relatarem esses episódios, têm a sensação de que estão sendo dominados por eles, Mas isso não quer dizer que tenham perdido a posição de exercício de poder sobre seus alunos. Da mesma maneira, quando os policiais criticam os diretores de terem ultrapassado seus limites decidindo coisas que, segundo eles, não lhes competiam, então também manifestando o

reconhecimento de que o *poder* passa de mão em mão e de que, em alguns momentos, vem a sensação de tê-lo perdido. Entretanto, isso não significa, como no caso dos docentes, que o tenham perdido. Nos dois casos, está-se sugerindo que o poder se negocia e que tal procedimento tem sido adotado com frequência nas escolas, embora nem sempre seja visível, porque está encoberto por uma grossa camada de pessimismo pedagógico que acredita que tudo está perdido, que vivemos sob a pura barbárie, que se abandonou de vez o projeto civilizador do mundo ocidental. Mas a circularidade do poder está lá. Há arranjos e concessões. Ora, para não se perder totalmente o controle da turma, os docentes, diretores e, também, os policiais do policiamento escolar cedem, provisoriamente, suas posições de mando, em determinadas situações, mas as retomam em outras, fortemente. *Antes perder os anéis do que os dedos.*

A quarta precaução metodológica refere-se, segundo Foucault, aos cuidados de não se pensar o poder como algo que vai de cima para baixo. O autor sugere que se faça uma análise ascendente do poder, destacando, entre outros, os seguintes aspectos:

[...] creio que deva ser analisada a maneira como os fenômenos, as técnicas e os procedimentos do poder atuam nos níveis mais baixos, como estes procedimentos se deslocam, se expandem, se modificam, mas sobretudo como são investidos e anexados aos fenômenos mais globais[...] (FOUCAULT, 1982, p. 184).

Examinando os procedimentos (intervenções, relatórios etc) do policiamento escolar, fica evidente que estes não são os únicos mecanismos de controle que funcionam na exclusão dos adolescentes infratores ou dos *invasores* (sujeitos estranhos ao ambiente escolar) na escola. Fazendo uma análise ascendente desse fenômeno, fica claro que as exclusões desses indivíduos se dão, também em nível familiar, da vizinhança, em *células ou nos níveis mais elementares da sociedade.*

Ao refletir sobre essa necessidade de buscar os mecanismos de exclusão em outras instâncias, Foucault está entrando num tipo de interpretação social que atribuía esse procedimento à dominação da burguesia. Para o autor, o que ocorreu foi que os mecanismos de controle foram desenvolvidos em diferentes níveis de sociedade, por diferentes agentes sociais, não necessariamente policiaiscos. A delinqüência, ou a infração juvenil, foi medicalizada. Criaram-se clínicas de tratamento por esses grupos. Hoje, tem-se um número assustador de organizações não-governamentais que replicam projetos internacionais de combate e resistências às drogas, com recursos fabulosos que têm por objetivo controlar esses segmentos. Uma fração significativa de psicopedagogos lançou-se avidamente no desenvolvimento de técnicas de controle. O pipocar de consultorias, o poder

de convencimento de especialistas no assunto, é algo que ainda precisa ser amplamente investigado. Em todo caso, para a presente tese, basta destacar esse aspecto do problema na lógica de Foucault. Segundo ele, esses mecanismos de controle, esses aparelhos de vigilância, que aumentaram os muros das escolas, equiparam-se com detectores de metal e cercas elétricas, essas técnicas de medicalização e de psicopedagogia terapêutica da delinquência juvenil que, segundo, Foucault “[...] evidenciaram, a partir de determinado momento e por motivos que é preciso estudar, um lucro econômico e uma utilidade política, tornando-se, de repente, naturalmente colonizados e sustentados por mecanismos globais de sistema de Estado” (op. cit, p. 185).

Dito de outra forma, Foucault reafirma algo que já os críticos da sociedade capitalista diziam com muita clareza. Não esperem dos que têm poder econômico que estes se importem com os delinquentes com sua punição ou reinserção social, porque a delinquência, para eles, não tem o menor interesse econômico, mas, em compensação, “[...] o conjunto de mecanismos que controlam, seguem, punem e reforma o delinquente, esta, sim, os interessa, e muito [...]” (idem).

Por fim, incorpora-se a quinta precaução metodológica sugerida por Foucault, que tende a afastar da tentação de ler os mecanismos de controle apenas como resultado de uma produção ideológica. Para o criador de *Microfísica do Poder*, tais mecanismos são mais do que isso:

[...] são instrumentos reais de formação e de acumulação de saber: métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de inquérito e de pesquisa, aparelhos de verificações. Tudo isso significa que o poder, para exercer-se nestes mecanismos sutis, é obrigado a formar, organizar e por em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber que não são construções ideológicas (FOUCAULT, 1982, p. 186).

Ao examinar a implantação das diversas iniciativas do Policiamento Escolar, busca-se, exatamente, identificar esses *instrumentos reais* a tentar captar, na medida do possível, os saberes que neles circulam e explicitar coerência que mantinham entre si, uma vez que eram produzidos em circunstâncias muito diferentes.

Usa-se o termo genérico *Policiamento Escolar* porque é assim que é identificado pela PMMG, em qualquer uma de suas formas. Vários têm sido o formato por ele assumido nos últimos vinte anos: “Anjos da Guarda”, “Anjos da Escola”, “Policiamento em Escolas e Centros de Saúde”, “Programa de Resistência às Drogas e à Violência” (PROERD), “Patrulhamento Escolar”, entre outros. As denominações mudam, mas representam iniciativas diferentes com um único objetivo: combater o crime organizado.

A seguir, analisam-se algumas dessas iniciativas, tratando-as em separado. Isso se faz necessário tendo em vista que ocorrem em momentos e espaços diferentes. Em cada uma delas, busca-se destacar os *cuidados metodológicos* sugeridos por Foucault. É claro que muitos traços são comuns, pois não deixam de ser ações da PMMG, o que significa dizer que, embora transpareçam autonomia e criatividade dos comandantes regionais e/ou de batalhões, a hierarquia se mantém intacta. Estes nada fazem sem o consentimento e autorização do comandante-geral. Logo, os traços mais salientes da corporação envolvendo princípios, valores e cultura institucional aparecem em todas elas. Entretanto, existem diferenças sutis que esclarecem bastante acerca dos saberes que são produzidos nessas ações.

A análise aqui empreendida baseou-se em documentos que refletem o que deveria nortear o espírito da ação. Algumas dessas ações ou já não existem mais ou foram incorporadas a outras com os mesmos fins. Há casos que se envolvem novos parceiros ou mudam-se as táticas de aproximação, mas a missão permanece a mesma: penetrar o coração das instituições escolares.

4.4 Plano Anjo da Guarda

O documento que institui o Plano de Policiamento Escolar, intitulado *Operação Anjo da Guarda*, data de abril de 1994. Foi elaborado e apresentado pelo Primeiro Comando Regional de Policiamento, por meio do 6º Batalhão da Polícia Militar, situado na cidade de Governador Valadares, na região leste de Minas Gerais.¹²

Um bombeiro em Contagem já se ofereceu para consertar a escola de sua comunidade durante todo o ano. Uma professora que hoje está no serviço burocrático da Secretaria de Educação, mas com uma bagagem de anos de regência de turmas, vai dar algumas horas de seu tempo para, na escola próxima de sua casa, recuperar alunos em dificuldade (Veja, nº 12/94 – informe Publicitário p. 9).

A dualidade entre ética cristã e valores do mundo laico, em torno do qual se vem construindo a formação do policial em Minas Gerais, já foi tratada no capítulo anterior. Por isso, não há necessidade de aqui retomá-la. Mas parece importante ressaltar a epígrafe acima, que salienta na “Operação Anjo da Guarda” o aspecto de doação, de sacrifício, do fazer para além do que já se faz.

A construção do documento segue, basicamente, a lógica discursiva da Polícia Militar. Primeiro, apresenta o universo em que será realizado a intervenção – no caso, eram

¹². A cidade contém uma confluência muito significativa, pois nela se cruzam as rodovias Rio-Bahia e BH-Vitória.

39 escolas estaduais e 19 escolas municipais de 1º e 2º grau. O público alvo, bastante significativo: 63.342 alunos. Em seguida, sugere-se que são os estabelecimentos de ensino que têm solicitado ao Comando da Unidade a presença de policiais, e não o inverso. Essa observação é importante porque ameniza a idéia de intervenção deliberada e unilateral da polícia em um território atravessado por relações de poder. De certa forma, a existência de solicitações das escolas contribui para a execução do plano de combate ao crime organizado, sem precisar criar alarde. Mas, seguindo uma orientação discursiva policial, o documento localiza os espaços que são focos de violência e tipifica os crimes que ali ocorrem e os personagens que os representam. A esse respeito, diz o referido documento:

Observa-se que muitos estabelecimentos de ensino se localizam em bairros periféricos. Alguns desses imóveis vêm sendo vítimas de vandalismo, invasões, arrombamentos. Há casos de brigas internas, ameaças a professoras, furtos e roubos a alunos e tráfico de drogas na porta da escola (MINAS GERAIS, 1994, p.1).

O fato de ressaltar a localização das escolas em bairro periférico expressa uma forte tendência explicativa, na época, tanto no mundo acadêmico quanto no imaginário dos cidadãos comuns, que associa a violência à pobreza. Tal associação era muito comum no início da década de 1990, mas que continua enquadrando os pobres do mundo do crime neste milênio.

O problema se coloca para a Operação Anjo da Guarda em um plano no qual se identificam, de um lado, o que representa o *mal* e, de outro, os representantes do *bem*. No primeiro bloco, entre os chamados *elementos adversos* estão: 1) gangues de menores de bairros de periferia; 2) traficantes de entorpecentes; e 3) *trombadinhas*. No segundo, aparecem exclusivamente as instituições na seguinte ordem: 1) Polícia Civil; 2) Polícia Federal; 3) Ministério Público; 4) Conselho Tutelar; 5) Juizado da Infância e da Juventude; 6) Delegacia de Ensino; e 7) Secretaria Municipal de Ensino (*op. cit*, p. 2).

Mesmo que não se tenha maior detalhamento sobre como se chega às classificações dos tipos do *mal*, o documento põe no foco das crianças e adolescentes (os menores de idade) os riscos do uso das drogas e a prática de pequenos furtos (*trombadinhas*). O plano já reforçava naquele momento uma presença mais ativa dos órgãos públicos como suporte para as ações.

O documento não deixa dúvida de que o objetivo maior (denominada no texto original como MISSÃO) é “[...] executar o Policiamento Ostensivo Geral, de forma que

assegura o grau de segurança objetiva e tranqüilidade pública nas Escolas Estaduais e Municipais compatíveis com as aspirações da população de Governador Valadares [...]" (idem). Logo em seguida, o documento precisa com muita exatidão o que se pretende fazer: a) identificar pessoas e efetuar prisões/apreensões, nos casos estabelecidos em lei; b) adotar medidas repressivas imediatas, no caso de afloramento do problema; e c) eventualmente, ministrar palestras sobre educação de trânsito, drogas, segurança no trânsito, cuidados para evitar ações de marginais (*ibidem*).

Os aspectos mais importantes a serem ressaltados são os princípios sobre os quais se pautam a operacionalidade do Plano. Na realidade, são outros princípios que o orientam.

O primeiro deles define de quem é a *responsabilidade territorial*: Note-se que se trata de uma linguagem nitidamente militar. Identificam-se no plano da cidade os territórios que devem ser ocupados e quem deve ocupá-los, *atribuir-se-á aos militares residentes no mesmo bairro em que estiver localizada a escola* (MINAS GERAIS, 1994, p. 2).

Há a preocupação de estabelecer de imediato a identidade do policial com o contato com o contexto em que vai atuar. O tal distanciamento, observado em outras épocas, entre a PMMG e a comunidade é aqui solucionado, fazendo-se com que o policial seja reconhecido pela própria comunidade como alguém que pertence a ela. Usando uma linguagem mais técnica, pode-se dizer que a solução para resolver o distanciamento na Operação Anjo da Guarda foi não colocar na escola um policial estranho à comunidade, ou seja, que não fosse do bairro, mas, sim, alguém que fosse reconhecido como *um dos nossos*, alguém que tivesse, quem sabe, filhos nas próprias escolas em que iria atuar como um "Anjo". A estratégia era a de romper as barreiras que se antepunham às funções de pai, policial e cidadão comum, alguém muito parecido com *nós mesmos*. Essa diluição de fronteiras foi tão levada a sério no Plano que, no item relativo às prescrições diversas, dizia-se que, *"[...] em princípio, a presença do militar na escola deverá ser fardado, podendo fazê-lo a paisano [...]"* (*op.cit*, p. 5).

Tirar a farda e não portar arma, os dois requisitos fundamentais na definição da polícia ostensiva, construíram uma opção para os *Anjos da Guarda*. O que importava era atingir a *Segurança Subjetiva*

[...] com o tempo, a presença alternada e inopinada do militar na escola terá a tendência de criar uma sensação de segurança entre alunos e professores e proporcionará um ambiente de tranquilidade pública no local (idem, p. 3).

No próprio documento, encontra-se um item dos pressupostos do *Plano Anjo da Guarda* que declara que a sua concepção

[...] baseia-se no exercício da Polícia Comunitária¹³, integrando e aproximando policial, alunos, professores e direção escolar de um mesmo bairro, objetivando, sob a ótica do cliente buscar a sua satisfação [...] (op.cit, p. 3).

O modelo de polícia comunitária defendido no Plano Anjo da Guarda é calcado no trabalho voluntário: *Independentemente do cumprimento da jornada de trabalho diário, o militar comparecerá à sua escola, onde exercerá, por tempo que achar conveniente, ação de presença real [...]* (idem).

Entendia-se que a ação de aproximação com a comunidade não poderia afetar sua escala de trabalho. Ou seja, o *Anjo da Guarda* era muito mais algo que existiria a partir do interesse, do esforço pessoal e do *compromisso com os resultados-dedicação*.

A base de sustentação do Plano é a responsabilidade consciente do militar escolhido. Seu compromisso como profissional de Segurança Pública em satisfazer a clientela da Polícia Militar é que permitirá o alcance dos objetivos colimados [...]” (idem, p.3).

Uma vez que o que se propunha era um trabalho não institucional que o policial deveria realizar em seu horário de folga, em dias e horários de sua escolha, devendo ocorrer, no mínimo, três vezes por semana, durante os períodos letivos do ano, para que a referida ações tivesse alguma concretude, teria de haver da parte da polícia uma *responsabilidade consciente*. Esta, no contexto da modernidade, articula-se com controles externos (ELIAS, op. cit.). A essência do indivíduo moderno está na sua capacidade de autocontrolar-se, mas ele só chega a este estágio submetendo-se a um rígido controle externo. Naquele contexto, o autocontrole já se aproximava da *autoresponsabilização*. Mas para chegar a isso o policial, na sua ação voluntária de *Anjo da Guarda*, era verticalmente vigiado.

¹³ Trata-se dos Partners of América associados aos Programas de Educação Comunitária – Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro./Belo Horizonte.

Ao comandante da Companhia cabia manter atualizado os dados dos militares, com os respectivos endereços, e a escola do bairro a ser protegida para implementação do Plano. E, ainda:

Exercerão a coordenação e o controle da execução do Plano, junto à direção da escola situada em sua subárea, através do **Relatório** (Anexo A) e dos contatos com a direção da escola [...]. Solicitarão da direção da escola, **uma vez por mês**, via telefone ou pessoalmente, **o registro de presença do militar ‘padrinho’ do estabelecimento** (Anexo A) [...] Reunir-se-ão com os militares padrinhos das escolas uma vez por trimestre para **avaliar resultados** obtidos e os principais problemas na execução do Plano, para **correção de distorções** [...] Recompensarão, dentro dos limites de competência, ou proporão ao Comando da Unidade, **os militares que mais se destacaram** ‘como padrinho’ (MINAS GERAIS, 1994, p. 4) (grifo nossos)

Na citação acima fica claro o nível de controle que o Plano estabelecia em relação à atividade o policial. Este estava sob olhares cruzados: do comandante da companhia e da direção da escola. Suas ações seriam avaliadas pelos *relatórios*, em *reuniões trimestrais* e pelo *registro de presença* fornecido pelo *cliente*. Um dos aspectos controlados é a área na qual o policial mora, pois a singularidade do Plano está na sua intenção de fazer a instituição polícia penetrar na escola por meio de alguém que faz parte, ao mesmo tempo, da corporação e da comunidade. Uma das prescrições que o *Anjo da Guarda* teria de obedecer: ao “[...] *mudar de bairro deverá comunicar a administração de Cia PM com pelo menos 72 (setenta duas) horas de antecedência*” (idem, p. 5).

Não foi possível encontrar documentos e relatórios da experiência da *Operação Anjos da Guarda*, que teve curto período de sobrevivência e que exigia do policial para a sua execução abnegação e entrega muito grande. Havia uma imagem hiperidealizada da polícia, muito próxima dos modelos de *polícia comunitária* norte-americana da década de 1970. Distanciava-se da visão de um policial heróico e se aproximava do protótipo do policial esforçado ou, como diz o próprio documento em apreço: *militar empenhando* que carregaria, sem conflito, uma dupla imagem: autoridade de polícia ostensiva no combate ao crime e cordial no relacionamento com os agentes da escola.

Quem se empenhasse teria recompensas, nos limites de competências do comandante. Por exemplo, se chegasse atrasado na sua apresentação para o serviço porque estava atendendo a alguma ocorrência em sua escola teria a ausência abonada ou justificada. Como era atividade feita no seu *horário de folga* e como o *serviço público estadual não remunera hora extra*, o militar que participasse do Plano teria “[...] *direito a uma dispensa do serviço, pelo seu empenho extra mensal, desde que o somatório dos horários de empenho [...] ultrapasse a 06 (seis) horas no mês [...]*” (op. cit., p. 5).

Apesar da carência de documentos que pudessem avaliar mais profundamente o *Anjo da Guarda*, decidiu-se por iniciar a análise das experiências de policiamento nas escolas pós-década de 1990 por ele. Impressiona no documento a coerência discursivo-policial. Mesmo se tratando de um *trabalho voluntário*, tudo é organizado segundo a hierarquia da PMMG e enquadrado em seus cânones mais sagrados. Ainda que tenha sido uma experiência limitada ao município de Governador Valadares, nela já aparece indícios de outras iniciativas que vão precedê-la no sentido de *institucionalizar* a ação dos policiais, seja para *padronizar e uniformizar procedimentos* que eram utilizados sem que se tivesse qualquer discussão sobre eles, seja para “[...] *dirimir dúvidas quanto ao atendimento de ocorrências, que na maioria das vezes, poderá envolver crianças, adolescentes e alunos da escola [...]*” (op. cit, p. 8).

No quadro das diretrizes de combate ao crime organizado da PMMG, o Plano *Operação Anjo da Guarda* dá um passo inicial concreto no que se refere à prescrição de vigiar a *entrada e saída das escolas*. Os anjos eram orientados a “[...] *impedir indivíduos não estudam na escola e fiquem em cima dos muros, nos portões ou em frente à sala de aula, produzindo algazarra perturbando assim o bom andamento das aulas [...]*” (op. cit., p. 10-11). Tais atitudes enquadram-se, segundo a Instrução de Conduta Operacional dos Anjos da Guarda, nos crimes *contra os costumes e a paz pública*. Diante dessa situação a prescrição era a seguinte “[...] *procurar abordar tais elementos, aconselhando e/ou advertindo, recorrendo ainda que as pessoas que estiverem concorrendo para esta situação, irregular ‘atrapalhando’ o andamento das aulas saiam do local [...]*” (MINAS GERAIS, 1994, p. 11).

Além dos identificados como perturbadores da *paz pública*, os Anjos da Guarda teriam que abordar um outro *personagem*, classificado pela polícia como *elemento suspeito*. Diz o texto: “[...] *fará a busca pessoal se for o caso. Havendo mais de um elemento deverá solicitar apoio ao COPOM¹⁴. Sendo aluno, dentro do possível, a busca será realizada com a presença da diretora ou professoras [...]*” (idem). Com a presença dos *Anjos da Guarda*, as escolas teriam de, aos poucos, ir habituando-se com o vocabulário. O aluno, até então denominado simplesmente de aluno ou, no máximo, adjetivado como *indisciplinado*, poderia ter associado à sua imagem o adjetivo *suspeito*. Com este novo rótulo, a escola teria de chamar a polícia para *abordá-lo*. Mas, em plena década de 1990, tal procedimento não poderia desconsiderar o *Estatuto da Criança e do Adolescente*. O Plano não o abandona de fato. Reconhece que a ação da polícia na escola estava também sujeita a restrições. No item das prescrições diz o Plano:

Em todas as ocorrências envolvendo criança e adolescentes deverá ser cumprido o disposto na IG 3004/90 – Atuação da Polícia Militar em face do Estatuto da Criança e do Adolescente. Havendo apreensão deverão ser observadas as orientações referentes ao local de encaminhamento dos menores/autores bem como condução de em viaturas da PM (op. cit., p. 12).

A ausência dos relatórios produzidos não permitem analisar os instrumentos mobilizados e os saberes produzidos nesse processo. Mas não há dúvida quanto ao papel instituinte que o *Anjo da Guarda* teve em Minas Gerais na tentativa de sistematizar operacionalmente a PMMG para enfrentar o *crime organizado* e dar os passos iniciais para definir a *violência escolar* na perspectiva da polícia.

Não foi possível saber, também, dimensionar a visibilidade que o Plano teve no município de Governador Valadares. O documento aparece no formato de cartilha, com o objetivo de ser divulgada para a população em geral. Não foi possível obter informações de quantos exemplares foram rodados, mas na contracapa há um logotipo da gráfica que o produziu, **Stampa**, e os logotipos dos patrocinadores da *Cartilha*, a saber: a Engetécnica e a SOCORROFRAGA, ambos de Governador Valadares.

Saindo desse embrião, pode-se passar à experiência que teve o Anjo da Guarda como inspiração, mas com modificações no que se refere ao voluntariado, integrando a ação das escolas nas atividades de rotina do policial. Ampliou a área de atuação e buscou dar maior visibilidade com apoio da mídia, inclusive televisiva.

4.5 Eventos e mudanças de perspectivas de atuação da Polícia Militar em meio escolar

Na fase de coleta de dados, encontrou-se nos arquivos do 22º Batalhão, na pasta relativa ao Programa *Anjos da Escola*, um pequeno número de reportagens publicadas na imprensa mineira e na carioca cujo tema girava em torno da tríade “jovem, escola e drogas”. Dentre os artigos arquivados, há um escrito por Fernando Gabeira, no jornal *O Globo*, do qual ele fala do “*novo olhar sobre a violência*”. Trata-se de um texto escrito em 1995, cujo tema abordado é o das *pequenas incivildades e a onda da violência urbana*. Seu referencial é o sociólogo Sebasten Roché. A partir dele, escreve Gabeira:

¹⁴ Centro de Operações Policiais Militares, por onde são despachadas as viaturas policiais e/ou outros recursos necessários à gestão de uma ocorrência policial.

[...] nas sociedades complexas com as nossas há uma espécie de relaxamento geral das regras e a multiplicação de possibilidades para que se cometam pequenas transgressões. Inscritos nos muros, orelhões e vidros quebrados, cheiro de urina nas escadarias, tudo isso [...] constitui matéria que estimula a violência urbana de tal forma que o combate às pequenas incivildades pode se tornar um bom ponto de partida para qualquer reação coletiva (GABEIRA, O GLOBO, 9 de abril de 1995, p. 6).

As chamadas “*pequenas incivildades*” trazem à baila o *processo civilizador* e requer, segundo o articulista, um repensar de situação em que se vive nas áreas urbanas. Primeiro, porque elas (as pessoas incivilizadas) *umentam a insegurança do cidadão comum*. Gabeira descreve como isso acontece da seguinte maneira:

Ao percorrer uma área de inscrições nos muros, ao tentar falar em um telefone vandalizado, ao ouvir os foguetes anunciando drogas no morro, ele percebe todos signos territoriais de demarcação de poder – um poder que ele escapa e dá a ele a sensação de desenraizamento, como se estivesse num país estrangeiro e perigoso (*op. cit.*).

Avançando na caracterização da insegurança urbana, Gabeira busca mostrar que essa primeira sensação de estar-se perdido em um mundo estranho agrava-se com o sentimento de que se está abandonado.

[...] por outro lado, as pequenas incivildades não corrigidas transmitem a impressão de que ninguém se preocupa com eles, que ninguém é responsável pelos problemas e isto funciona como um estímulo à delinqüência. Já que ninguém se comove e a polícia, por seu lado, está envolvida com questões mais importantes, o caminho parece aberto para quem quer transgredir (*idem*).

Segundo o texto, Gabeira formula seu ponto de vista dizendo que:

Apesar dos sorrisos irônicos de quem pede pena de morte ou índice zero de desemprego, arrisco a afirmar que um grande movimento social, partindo do combate coletivo às pequenas incivildades, poderia simultaneamente contribuir para reduzir a violência e criar as bases favoráveis para a atuação de uma polícia renovada (*idem*).

O que faria um artigo como esse na pasta do 22º Batalhão de reunião textos e informações sobre o *Anjos da Escola*?

O descaso do Poder Público com a segurança não se restringe, segundo o articulista, às falhas no combate ao crime organizado ou no policiamento ostensivo. Por exemplo, uma praça suja, coberta de mato, sem cuidado, além de ser um retrato de desmazelo, dá a sensação de que lugares assim deixam os cidadãos sujeitos a *vários tipos de ameaças a sua integridade*. Terrenos baldios podem ser esconderijos de marginais. A

falta de iluminação é, também, um problema de segurança pública. As pequenas incivildades praticadas, em sua maioria, por jovens não podem ser atribuições só de polícia. É preciso prever um envolvimento mais amplo da sociedade. Entende-se que para uma polícia que pretende penetrar no coração da escola o tema da *incivilidade*, como abordado no artigo de Gabeira, não podia ficar de fora. Restava, saber se ele tinha sido incorporado à proposta de ação.

Os outros artigos que acompanhavam o acima citado eram de jornais mineiros, em especial do *Estado de Minas* em que traziam ao debate o tema da juventude e droga.

PREVENÇÃO É A MAIS FORTE ALIADA

Durante a semana, o Caderno Gerais denunciou a ação de traficantes de drogas nas portas das escolas. Os tóxicos e a segurança são problemas dos quais a direção das escolas não pode se descuidar. A boa notícia é de que há várias, em busca de soluções, promovem palestras, e incentivam a criação de 'esquadrões contra-drogas' (Caderno Gerais – Educação – Jornal Estado de Minas. Belo Horizonte, domingo, 29 de março de 1996.).

Nos anos de 1996 e 1997, a imprensa abre um debate sobre o tema “*drogas e segurança nas escolas*”. Diretores de escolas são ouvidos, alunos dão suas opiniões sobre o assunto, especialistas analisam a situação, a partir de suas áreas de conhecimento.

As *soluções* a que se refere a manchete do jornal acima ajudam a compreender como as autoridades escolares reagem diante de situações que fogem de seu controle. Tais registros estão vinculados ao tipo de estabelecimento de ensino. O jornal, na época, queria respostas à pergunta: *Como ajudar o jovem – principal alvo – a se manter seguro e bem longe dos novos flagelos mundiais?* (PINHEIRO, Estado de Minas, Caderno Feminino, março de 1996).

Reproduzem-se textos do jornal em que se destacam as falas de diretores de alguns estabelecimentos de ensino de Belo Horizonte.

O diretor de uma escola da rede privada afirma que o seu estabelecimento de ensino nunca tinha tido um único caso de alunos envolvidos com drogas. Caso isso acontecesse:

[...] a primeira providência é solicitar imediatamente sua retirada. Acreditamos que o colégio não oferece condições de dar a esse jovem um atendimento individualizado. O problema requer programas específicos em instituições especializadas. Sobre a

violência, o diretor diz que esta não será tolerada e que, para garantir a segurança externa dos quase cinco mil alunos, o colégio mantém um grupo efetivo de aproximadamente 12 agentes em torno da escola [...] preparados para inibir assaltos ou qualquer tipo de movimentação suspeita que possa ter como alvo os alunos do colégio e mais doze pessoas garantem a ordem e a segurança dentro da escola.¹⁵

A segurança privada, já naquele momento, estava bastante difundida, embora com um conteúdo diferente daquele que deu origem a esse tipo de *proteção* no Brasil Colonial. A república de *jagunços* do passado hoje usa paletó e gravata, dirige automóveis de luxo e leva crianças à escola.

Mas outras soluções foram apresentadas. Em outra escola, também da rede privada, segundo o seu diretor, quase todo o corpo discente já havia passado pelo “*Curso de prevenção de uso e de abuso de drogas, que era ministrado na época pela Fundação Libanesa de Minas Gerais*” – *FULIBAM* (CADERNO FEMININO, *op. cit.*, p. 7). A escola mantinha encontros periódicos, os quais contavam com a participação de especialistas, estudantes e suas famílias, para debaterem *temas pertinentes ao mundo dos jovens* (idem). Há recomendações claras: *alunos menores não saem sem a companhia dos pais ou responsáveis e, no caso dos adolescentes, é recomendado evite andar sozinhos, mantendo-se sempre alertas quando estiverem andando pelas ruas* (idem). Arremata dizendo que não dispõe de equipe de seguranças profissionais, mas *o colégio conta com **disciplinadores espalhados por toda parte, que, além de observarem os movimentos dos alunos, vigiam as portas de entrada e saída da escola*** (idem, grifos nossos)

Ainda no âmbito das escolas da rede privada, havia também aqueles que incluíam na grade curricular trabalhos interdisciplinares nos quais se promoviam, uma vez por semana, *reflexão e convivência fora da escola. Um sítio foi o local escolhido*. Ali, a partir da demanda dos próprios alunos *eles podiam dizer qual a melhor saída, como encarar as drogas* (idem).

Há vários outros exemplos que mostram como as escolas da rede privada buscavam responder aos dilemas das drogas e aos riscos do envolvimento de seus alunos com o crime organizado. Mas os três dados acima são suficientes para esclarecer que a polícia não aparece inicialmente como uma solução para problemas dessa natureza, mesmo em casos de violência sofrida pelos alunos no entorno da escola. Por isso, algumas tinham a sua *guarda privada*.

¹⁵ Embora seja uma matéria publicada no jornal, decidimos por questões éticas, omitir o nome dos estabelecimentos de ensino e dos sujeitos que responderam as questões da jornalista.

Aproxima, assim, do tema da tese. Com esses dados, ficava explícito que a segurança pública, enquanto uma conquista e direito da coletividade moderna (SAPORI, 2006), exigia a definição da análise da relação entre a polícia e as escolas públicas e a revelação das respostas para os problemas da violência envolvendo crianças e jovens no período considerado.

É preciso deixar claro que dificilmente se compreende o que se passa em determinado momento se se limita apenas aos eventos do presente. Os problemas que envolviam a violência em meio escolar e, conseqüentemente, as crianças e jovens têm origens diversas e muitas persistem no tempo, sendo, assim, arriscado interpretar o que aconteceu apenas nos eventos vigentes.

Por exemplo, grande parte dos problemas que serão apresentados como sendo aqueles que mais afetam a segurança das escolas são problemas antigos. Muitos estavam no nascedouro do próprio estabelecimento de ensino. Apenas para ilustrar essas situações, centra-se a análise nos casos de Belo Horizonte. A emergência de *bairros novos*, se é que poderiam ser chamados de bairros, na cidade logo na passagem da década de 1970 para a de 1980 acarreta um crescimento significativo de demandas escolares. Não havia escola para todo mundo. Havia, paralelamente, um crescimento de conjuntos habitacionais populares. No projeto inicial da Câmara dos Vereadores todos os conjuntos teriam que ter em seu interior escolas para as crianças e jovens moradores desses conjuntos. Mas isso raramente acontecia. A exploração imobiliária não respondia a essa cláusula. Conclusão: de uma hora para outra as escolas inchavam. Escolas eram construídas pelo Poder Público em regiões da cidade com poucos serviços urbanos, tais como: rede de esgoto precária, ausência de iluminação pública, proximidades de terrenos baldios, escolas sem muros, e assim por diante. Essa situação foi crítica, criando impasses para o Conselho Estadual de Educação quanto ao reconhecimento de *escolas* situadas nessas regiões precárias.

O impacto desse crescimento desordenado nas escolas aparece com a adoção de três turnos para dar conta da imensa demanda. Para isso, foram reduzidos drasticamente os horários de aula dos alunos, aumentando significativamente o número de horas ociosas em que crianças e adolescentes passavam fora da escola, desassistidos. A maioria era de filhos de pais das classes trabalhadoras, cuja necessidade de ingressar no mercado de trabalho não tinha solução de imediato para a grande maioria. Amplia-se, assim, o fenômeno do *menor de rua*, que terá impacto direto nas questões de *segurança pública*.

A posição da segurança pública na hierarquia dos problemas conjunturais da cidade de Belo Horizonte foi estudada por Antônio Luiz Paixão e Luciana Teixeira Andrade (1996, p. 109-123). Os autores alertam que suas análises sobre a hierarquia têm como base as pesquisas de opinião pública, pois, na época, careciam de estudos sistemáticos das percepções, comportamentos e atitudes populares sobre o crime e as políticas de segurança (*op. cit.*, p. 118). Mesmo assim, foi possível dar alguma indicação do lugar da segurança nos problemas da cidade, como mostra a tabela a seguir:

Quadro 4.1: Posição dos principais problemas de Belo Horizonte: 1988-1991

Problema	Posição Hierárquica				
	6/88	8/88	12/90	5/91	11/91
Violência/falta policiamento	2º	5º	7º	3º	6º
Menor abandonado	1º	2º	6º	1º	1º
Trânsito	13º	8º	15º	8º	12º
Moralidade pública	12º	12º	13º	17º	13º

Fonte: Sensus – Mercado e Opinião

Na opinião dos belo-horizontinos, no período considerado, conforme os dados apresentados pelos autores supra-referidos (*op. cit.*, p. 119), o problema que eclodiu causando *escândalo* internacional foi a forma como se tratou o problema considerado número 1 em três rodadas de pesquisas de opinião: os *pivetes*. Ficou conhecido o episódio do prefeito que prometera até ao final de seu mandato retirar todos os *menores de rua*. Não tendo conseguido a contento a promessa, um juiz da Vara da Criança e do Adolescente determinou que se retirasse a força todos os pivetes da rua, e o fez com o serviço da polícia. Segundo Paixão e Andrade, os *desdobramentos, em 1991* dessas ações *introduzem o tema de articulação do medo do crime e da legitimidade do controle social democrático* (*op. cit.*, p. 119). Sobre o episódio e a enorme aprovação da população pela prisão das crianças, os autores fizeram a seguinte análise:

A participação de ‘pivetes’ na criminalidade oficialmente registrada declinou de 1989 a 1990 em torno de 18% nos crimes contra a pessoa e não mostrou alterações nas queixas de furtos e roubos na cidade: em 1990, a contribuição, de ‘pivetes’ nos crimes contra o patrimônio era inferior a 12%. Os dados da tabela (acima) não permitem quaisquer atribuições do significado criminal ao reconhecimento do *menor abandonado* como problema público – mas, em setembro e outubro de 1991, pesquisas de opinião revelavam que 51% dos entrevistados temiam a violência do ‘pivete’ e 86% aprovavam a prisão em massa de mais de 500 crianças de rua (e na rua) da cidade em flagrante desrespeito (ainda que apoiada em ato de juiz) aos direitos civis das crianças e dos adolescentes, assegurados formalmente no Estatuto de 1990 (*op. cit.*, p. 199-120).

A criminalização do problema público de *menor abandonado* configurava-se, para os autores, com uma *hipótese plausível*, que criava obstáculos imensos à institucionalização das liberdades e dos direitos civis entre nós, que, na época, na primeira metade da década de 1990, tinha apoio maciço da população.

As respostas a essas situações, sobretudo àquelas que se referem à escola e seu entorno, estão no documento encaminhado pela *Assessoria da Polícia Militar* à prefeitura de Belo Horizonte, que auxilia a esclarecer como a PMMG respondia às demandas específicas de outros órgãos públicos – no caso particular, da Secretaria Municipal da Educação. Trata-se de um documento não da PMMG, mas da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, denominado “Projeto Segurança nas Escolas”, datado de 30 de dezembro de 1993, elaborado pelo Gabinete da Assistência Militar da Prefeitura.

Na época, a PMMG matinha um assistente militar¹⁶ perante as esferas de gestão de outras entidades do Poder Público. Assim, as inúmeras demandas da presença de policiamento ostensivo nas escolas da prefeitura de Belo Horizonte eram dirigidas inicialmente a esse assessor, o qual as encaminhava ao Comandante de Policiamento da Capital. Ou seja, seguia-se, sem dúvida, a hierarquia do *quem fala com quem, quem se dirige a quem*. As diretoras encaminhavam o ofício demandando policiamento ao secretário de Educação, este ao prefeito, que, por sua vez, enviava-o ao assistente para as devidas providências do Comando de Policiamento da Capital.

O documento¹⁷ oficial, a que tivemos acesso, apresenta um breve *diagnóstico* classificando os atos delituosos que estavam ocorrendo em 63 escolas dos 176 estabelecimentos municipais de ensino existentes na época¹⁸. Ainda que breve, trazia detalhes quanto a turnos e aos sujeitos envolvidos nos delitos (em geral, pessoas estranhas ao estabelecimento de ensino).

¹⁶ Assistente militar é o oficial designado para exercer encargo perante determinado órgão ou entidade do Poder Público, na forma desta Resolução. A designação de assistente militar será feita por ato do Comandante-Geral, mediante solicitação do titular do órgão ou entidade, observadas a conveniência e a oportunidade, bem como a existência de instalações e meios adequados e compatíveis ao desempenho do encargo pelo oficial. A função principal do assistente militar é servir de elo entre o órgão assistido e a Polícia Militar (Resolução 2331, de 12 de dezembro de 1989)

¹⁷ Lembramos que tivemos enorme dificuldade para localizar documentos. Este, em especial, era importante porque fora produzido em um período no qual a violência escolar era noticiada com frequência pela mídia e havia certa expectativa da sociedade para que respostas fossem dadas.

¹⁸ Consta do Ofício 567/93/AM da PBH que a rede municipal de ensino era constituída por 176 escolas.

Entretanto, o documento não esclarecia que medidas haviam sido tomadas. Em função disso, decidiu-se localizar os policiais envolvidos - na época, Assistência Militar - para checar as informações, legitimar e validar o documento ora em análise. Para tanto, foram realizadas duas entrevistas: a primeira com o oficial que ocupava a função de assistente militar da Prefeitura na época da elaboração; a segunda, com o policial militar integrante do corpo de segurança do prefeito designado para o levantamento das informações.

O primeiro entrevistado lembrou-se, sem muitos detalhes, que houve reuniões do Comando de Policiamento da Capital com a Secretaria Municipal da Educação. Entretanto, não soube dizer o que ficou resolvido, pois a sua função era apenas servir de elo entre os órgãos. O segundo entrevistado era um policial militar da reserva (segundo tenente) que havia trabalhado boa parte de sua carreira profissional na Academia da Polícia Militar no setor de atividades físicas até o ano de 1982, quando foi para a reserva¹⁹. Ainda na Academia, teria trabalhado com o oficial que, em 1983, foi designado para ser o assistente militar do então prefeito de Belo Horizonte. Desse ano até 1993 o entrevistado atuou exclusivamente como segurança dos quatro prefeitos que se sucederam, quando então foi designado para fazer um levantamento detalhado das condições de segurança das escolas municipais de Belo Horizonte, estando à sua disposição um veículo e motorista.

Foram visitadas na época todas as unidades de ensino da rede municipal em turnos variados. Havia situações em que o levantamento iniciava às 7 horas e encerrava após as 23 horas, em face da demanda a ser verificada ou do número de escolas percorridas. As informações passadas pelas diretoras ou observadas pelo entrevistado eram anotadas num relatório e encaminhadas diariamente ao assistente militar ou ao secretário de Educação, com as respectivas sugestões de intervenção, na visão do policial. Em suma, os fatos observados refletiam as demandas que faziam parte das queixas das diretoras, que eram as seguintes: presença de pessoas estranhas na porta da escola, agressões a alunos, assédio a meninas, invasão das unidades, furto de merenda, falta de vigia noturno, danos às escolas, problema de trânsito, porte ilegal de arma e alguns casos de drogas nas imediações da escola.

De acordo com os levantamentos, as escolas que demandavam maior atenção policial estava na periferia – as chamadas “áreas deterioradas”. Mas nem todas as escolas

¹⁹ Reserva – designação dada ao policial militar que exerceu trinta anos de serviço e é transferido para o quadro de funcionários que podem ser (re)convocados em caso de necessidade até aos 60 anos de idade.

dessas áreas apresentavam problemas. Geralmente, os pedidos de policiamento eram atendidos durante o período das aulas, mormente no horário de entrada e saída dos alunos.

Quanto à intervenção policial dentro das escolas, essa ocorria apenas nos casos mais graves e mediante solicitação das diretoras, como o tráfico de drogas. Mas a função específica da polícia era do lado de fora da escola, na segurança dos alunos, sobretudo na entrada e na saída das aulas. Os fatos internos ficavam por conta das escolas.

Lembra-se, ainda, que nas gestões anteriores a 1991 não se demandava acompanhamento dos fatos ocorridos nas escolas pela Assistência Militar, como ocorreu na gestão 1999–1994. Nas outras gestões, os contatos com as escolas eram para acompanhar a visita dos prefeitos a algum evento nas unidades de ensino.

De acordo com o entrevistado, a maioria das observações constantes em seus relatórios diários foi atendida, como: instalação de grades em portas e janelas, aumento de muros, contratação de vigilância armada e lançamento de policiamento, embora não tenha acompanhado, na íntegra, a efetivação das medidas sugeridas. Destacou que, realmente, a situação na época em algumas unidades de ensino era preocupante do ponto de vista da segurança, com alguns casos de aparente abandono de infra-estrutura e sem vigilância, com as diretoras com pouca capacidade de intervenção nesses casos. Esse dado não há como confirmá-lo porque tais problemas reaparecem nos relatórios posteriores, inclusive no diagnóstico produzido pela PMMG, em 1999.

4.6 Anjos da Escola: uma invenção

Foi nesse contexto, em que se discutiam na mídia e na sociedade como um todo as questões do menor abandonado, as pequenas incivildades e o crescimento do tráfico de drogas e sua influência no mundo das crianças e dos adolescentes, que surge o *Anjo da Escola*, inspirado no *Anjo da Guarda*.

O documento que sintetiza um breve histórico do programa data de 12 de março de 1997 e é assinado por um capitão da PMMG. Ainda que não esteja suficientemente explícito, o texto foi encaminhado à redação dos veículos de imprensa. Tinha por objetivo (ao que parece) divulgar o que o Programa de Proteção Escolar *Anjos da Escola* havia feito até então. Há, portanto, um tom jornalístico, mas estruturado de maneira muito formal.

Revela o documento que o programa se inicia no 22º Batalhão, unidade policial responsável pela Segurança Pública da Região Centro-Sul, parte da Leste e Oeste de Belo Horizonte e dos municípios de Nova Lima, Raposos e Rio Acima. Regido pelo princípio da *Segurança Solidária*, o Anjos da Escola tinha por objetivo *desenvolver ações associadas à proteção dos educandários, incrementando medidas preventivas de segurança do corpo docente e discente, do patrimônio da escola, otimizando o clima da tranquilidade pública e procurando melhorar [...] as condições de ensino e aprendizagem (op. cit., p. 19).*

Anjo é um conceito que no Programa abrange diferentes atores

[...] poderá ser você: diretor, professor, pai, aluno, a IMPRENSA ou outro representante da comunidade desde que não corram riscos, mas que certamente será um Policial Militar no cumprimento da sua missão constitucional (idem).

Muda-se complementemente o enfoque que fora dado ao *Anjo da Guarda*. Ali, apenas para lembrar, buscava-se unir policial e comunidade de forma a criar um corpo único, uma coisa só. No Programa *Anjos da Escola*, destaca-se claramente o policial do restante do corpo social, fazendo-se dele uma espécie de protótipo, de ideal tipo com o qual outros atores poderiam se identificar caso agissem como ele: um ser policial militar.

O *release* ora analisado e encaminhado às redações de jornais informa as fases do Programa. A primeira, iniciada em 11 de setembro de 1996, constou de um levantamento das escolas afetadas à região do 22º Batalhão sobre as questões de segurança dos estabelecimentos de ensino. Ainda nesta fase, informa o texto, que buscou-se fazer contatos com órgãos públicos e privados para repassar os dados do levantamento junto as escolas, como forma de sensibilizá-los para a adoção de medidas de proteção necessárias na área de sua competência.

O lançamento oficial do programa *Anjos da Escola* se deu, segundo o documento em apreço, em 24 de outubro de 1996, em um grande evento que ocorreu no Palácio das Artes, em Belo Horizonte.

A segunda fase, a da implementação dos Anjos da Escola, é apresentada no documento como um conjunto de ações fragmentadas, nem sempre conectadas entre si, mas que expressam, pelo menos em intenção, o desejo da PMMG, por meio de seu 22º Batalhão, de aproximar-se da comunidade por intermédio dessas ações.

Realiza-se uma exposição com painéis tratando de substâncias entorpecentes, segurança no trânsito e segurança pública. O alvo era os diretores, professores, vigilantes, disciplinários de escolas, pais e alunos. Reforça-se, uma vez mais, a idéia de que cabe ao policial fazer palestras, “para conscientizar os alunos quanto ao problema do uso de drogas”. Buscou-se envolver empresas para resolver a precariedade dos prédios escolares não solucionadas pelo Poder Público, a quem compete tal função, por exemplo, a falta de cerca e de muros. Para a construção desses últimos, mobiliza-se a comunidade, por meio de mutirão, sob a alegação de que “esses é um problema de todos”.

O *release* aponta ainda intenções de participação ativa dos órgãos públicos, com suporte financeiro e administrativo, tais como: Central Elétrica de Minas Gerais, Telemig, Serviços de Limpeza Urbana e a BHTRANS. Mas não há qualquer documento desses órgãos confirmando ou atestando a participação solicitada.

A intenção de estabelecer o comprometimento das empresas e órgãos no documento para ser divulgado pela imprensa tem um peso simbólico muito importante. O Anjos da Escola, com essa mobilização, declarava, consciente ou inconscientemente, que os problemas de segurança afetavam outros setores de políticas públicas que não só polícia. As questões de precariedade das políticas urbanas, como ruas mal iluminadas, terrenos baldios nas imediações das escolas, excesso de lixo nas ruas, tudo isso contribuía para aumentar a sensação de insegurança da população. Com alertado no texto acima, o desleixo das áreas publicas por parte dos órgãos executivos levava os cidadãos a se sentirem-se também abandonados.

Entre 1996 e 1999, a ação da polícia no ambiente escolar pautou-se, pelo menos em Belo Horizonte, no programa *Anjos da Escola*. A mídia teve um papel fundamental na mudança de postura da PMMG. Todos os documentos, emitidos pelo Comando de Policiamento da Capital, 8ª Região de Polícia Militar, tinham na época os meios de comunicação de massa como ponto de partida e como justificativa para reforçar a ação da polícia nas escolas.

Aos poucos, o vigiar a “entrada e saídas das escolas, como uma das estratégias de combate ao crime organizado, ganhou mais legitimidade, na medida em que não seria apenas uma ação unilateral da Polícia para interferir em outras instituições, que estariam, de certa forma, submetidas a outros mecanismos de controle de poder. A polícia não precisava mais justificar o porquê de suas ações no interior dos estabelecimentos escolares. As

condições estavam dadas. Era assim que o memorando n. 30910/98-8ª RPM, assinado pelo então comandante do policiamento da Capital, reconhecia que:

Uma polícia, para ser operosa, necessita gozar de confiança da população, o que só se consegue mediante um *trabalho imparcial, coerente, honesto, cordial*, que demonstre competência profissional e a inspire mais proteção e respeito que temor de repressão. (MEMORANDO 30.910/98, p. 1)

Na realidade, esse é o epígrafe do memorando, aliás, um documento de circulação absolutamente interna, voltado para um público seletivo: todos os comandantes de batalhões e das companhias da capital. É a corporação falando para si mesma. Por isso, vale destacar que o documento explicita, de imediato, uma oposição entre competência profissional e temor à repressão.

O memorando avança em um sentido bastante imperativo, por meio do qual se exige:

Todos, sem exceção, precisam estar atentos para contribuir de forma positiva para a formação da cidadania que passa, sem a menor sombra de dúvida pela atuação profilática da Polícia Militar numa amplamente **disseminada pela mídia** – a violências nas escolas públicas localizadas na capital do Estado. (idem, grifos nossos)

O documento refere-se a uma reportagem publicada no jornal *Folha de S. Paulo*, de certa forma, repetida em outros meios de comunicação, sob o título “Violência atinge 56% das escolas do país” (idem)

Conforme se lê do memorando supracitado, no bojo da matéria jornalística

Foi inserido um estudo realizado pelo Laboratório de Psicologia da Universidade de Brasília e encomendada pela Confederação Nacional de Trabalhadores na Educação²⁰, sindicato que representa 2,5 milhões de professores. Trata-se de uma das maiores pesquisas sobre essa área já feita no mundo. (op. cit., p. 1)

A pesquisa a que o memorando acima se refere teve um grande impacto nos debates acerca das condições de trabalho do docente. Ela foi base para uma série de estudos acadêmicos, que aprofundaram as questões da violência escolar em diferentes perspectivas (CODO, 1999; SPÓSITO e GONÇALVES, 2000).

²⁰ Conferir a pesquisa

Para o Comando do Policiamento da Capital, a pesquisa forneceu integralmente o referencial teórico que fundamentou as medidas que foram adotadas pelos batalhões no combate à violência escolar. Vale seguir à risca o próprio texto para ver como nele se incorporaram os resultados do estudo na formulação das propostas de ação de polícia na Capital. Em síntese, diz o documento que os dados analisados permitem afirmar que a segurança na escola *pública brasileira* está comprometida

Na região sudeste, por exemplo, 57% das escolas da capital têm episódios de roubos e vandalismo, contra 51% no interior [...] um fator determinante no número de casos violentos é o tamanho da escola. Quanto menor menos vandalismo e agressão ao patrimônio. Nas escolas com mais de 2.200 alunos, chega a 68% a taxa de violência – contra 33% em escolas com menos de 600 alunos [...] um número maior de episódios de roubo ou vandalismo é provocado por pessoas de fora da escola (86% apresenta esse problema) e não pelos próprios alunos [...] **escolas situadas em regiões deterioradas** estão se transformando em fortalezas, professores se organizam para sair em grupo e alunos estão tendo que conviver com invasão de traficantes e usuários de droga. Em algumas escolas, verifica-se um clima de guerra, um verdadeiro desaguadouro de violência social [...] relato de professores apavorados, ameaçados por gangues ou alunos, tornaram-se uma constante nos dias atuais, **reforçando as informações sobre o envolvimento de adolescente em violências, vinculados ao crime organizado** [...] a escola virou caso de polícia em **em face da insensibilidade do poder público**, aliada ao não envolvimento (participação) da comunidade na vida da instituição escolar (idem, p.2. grifos nossos).

Em se tratando de um estudo em nível nacional, era de se esperar que os resultados acima apresentados produzissem impactos, sobretudo, naqueles órgãos que, de certa forma, são responsáveis pela segurança pública. Deve-se lembrar que a pesquisa do Laboratório de Psicologia da UNB não era uma pesquisa de opinião, mas um estudo com um certo nível de sofisticação metodológica que buscava examinar a percepção de professores e alunos sob o clima e a convivência nas escolas.

Apesar da grande diversidade que rege a dinâmica social e, conseqüentemente, a escolar da sociedade, o estudo mostrava traços de mudança do perfil das escolas brasileiras que eram universais, que exigiam dos órgãos de segurança pública uma mudança de postura e que era pouco consistente o famoso discurso regionalista ou bairrista que acreditava que “no meu estado” as coisas são diferentes. O crime organizado é um fenômeno da globalização, o que significa dizer que há muito ele rompeu com as fronteiras dos Estados Nacionais. Que dirá dos Estados da Federação?

“Regiões deterioradas” nas áreas urbanas não é privilégio de nenhuma capital ou grande cidade brasileira. Todas estão sujeitas a estas zonas consideradas *hot spots*. Outro traço universal é a presença da polícia na escola, mesmo que esta ainda não tenha virado

um dos seus casos. Não há uma só grande cidade brasileira em que uma de suas escolas não tenha experimentado uma *visita tranqüilizadora*.

Outro resultado importante que o memorando incorporou e colocou à apreciação dos comandantes de polícia da capital refere-se à incrível fantasia de que os muros altos livraria a escola da violência

[...] o estudo revelou ainda que a existência de portões trancados, funcionários na portaria e vigia noturno, não alteram a incidência das modalidades delituosas nas escolas. Os índices de roubos e vandalismo com ou sem segurança interna são exatamente iguais, ou seja, a presença da segurança interna reflete uma situação pré-existente de insegurança (idem)

No documento ora analisado, reconhecia-se que havia uma mudança significativa no perfil das escolas (poder-se-ia dizer, no perfil da própria sociedade). E, ainda, essa mudança obrigava a *Polícia Militar a adotar* medidas que tivessem por objetivo *reverter o quadro descrito, participando efetivamente do esforço comunitário (compartilhado) para reduzir a tensão social e desenvolver estratégias de prevenção e repressão aos crimes considerados* (ibidem).

Diante do exposto, o comandante do Comando de Policiamento da Capital recomendava aos comandantes das Unidades de Execução Operacional (UEOp) subordinadas a adoção de algumas medidas.

A primeira delas relaciona-se à criação de um “*Programa interdisciplinar comunitário de prevenção e combate à violência nas escolas públicas*”. Trata-se da formação de grupos de trabalho compostos por militares, professores, funcionários, pais e alunos. A segunda reforçava o tradicional policiamento ostensivo, sobretudo nas escolas onde se avolumaram os problemas de segurança. Já para aquelas que não tinham históricos dramáticos de violência propunham-se visitas diárias, exigindo-se do policial o registro do comparecimento e preenchimento de relatório. E, por fim, incentivava-se o relacionamento entre as escolas e as UEOp.

Embora no memorando essas medidas apareçam como recomendação, esta, no final do texto, figura como uma exigência:

[...] os planos respectivos contemplando o programa interdisciplinar comunitário de prevenção e combate à violência nas escolas públicas deverão ser encaminhados a este Comandante, para fins de aprovação até o dia 25 de junho de 1998. Por oportuno, a UEOp deverá manifestar-se naquilo que já vem fazendo no sentido enfocado (op.cit., p. 4, grifos do próprio documento).

Do material analisado da PMMG para atuar no combate à violência escolar, o memorando foi o que melhor explicitou a necessidade de mudança de perfil da polícia para empreender uma “ação de sucesso”. Reconhece a “fragilidade” do Poder Público para garantir a segurança subjetiva da população escolar e admite que, na extremidade, outras forma de poder se instituem, se materializam e se corporificam.

Apoiar-se integralmente em um conhecimento produzido fora da instituição policial para instituir sua própria ação é reconhecer que precisa fortalecer ou criar mecanismos de exercício do poder baseado no saber profissional do policial.

A comparação dessa proposta do Comando de Policiamento da Capital com os relatórios produzidos pelos policiais até aquela data revela uma flagrante contradição. De um lado, uma parte da corporação, incluindo a cúpula da 8ª Região da Polícia Militar, declarando que era preciso retomar o controle da ação contra a violência escolar, o tráfico e as drogas na escola; do outro, um enorme esforço, sobretudo na base da corporação, para dizer que tudo estava sob controle. Inúmeros relatórios a que tivemos acesso informavam sempre aos comandantes das companhias policiais que o problema estava resolvido e que a comunidade escolar estava satisfeita com o trabalho que vinham realizando.

Sessenta relatórios referentes à ação policial na escola foram examinados. Trata-se de documentos individuais, nos quais o policial registra o nome da escola visitada, o horário de funcionamento e o nome do diretor; faz uma avaliação diagnóstica; informa que sugestões foram dadas para reverter o quadro verificado (quando havia, é claro, algo para ser revertido); e, por fim, fornece dados sobre a viatura (caso tenha ido à escola de carro ou moto) utilizada, o número do boletim de ocorrência, a data e o contato realizado na escola (nome e função), e terminando com a sua própria identificação: nome, número na PMMG e assinatura.

Dentre os relatórios examinados, apenas um teceu críticas e informou as fragilidades da operação. Por acaso, este foi um dos poucos relatórios que estavam integralmente manuscrito. Dado o teor da crítica, decidiu-se por reproduzi-lo na íntegra.

Belo Horizonte, 30/04/99
Do: 1º Ten. Fulano de tal
Ao: Sr. Maj. Subcomandante
Assunto: Relatório (faz)

Relato-vos que o serviço transcorreu com as seguintes alterações (informações/críticas):

1 – Inicialmente pude perceber que o horário de chamada (19:30) e lançamento (08:00) são totalmente inviáveis e incompatíveis com os horários das escolas, pois, geralmente o horário de entrada dos mesmos gira em torno de 17:00 e 19:00;

2 – Os dois micro-ônibus foram insuficientes para a distribuição de tantas escolas, ou seja, os PM's somente foram totalmente distribuídos por volta das 22:00h, tendo em vista o grande número de locais a serem percorridos e grande dificuldade de acesso aos estabelecimentos;

3 – Como dito antes, houve situação em que as aulas foram encerradas antes da chegada do policiamento;

4 – Foi detectado, ainda, que várias escolas não funcionam à noite e mesmo assim foi escalado o policiamento (para elas);

5 – O horário de recolhimento foi, também inviável e seu objetivo, pois, na grande maioria as escolas terminaram suas aulas antes das 22:30 horas, ensejando que os PM's ficassem ociosos por mais de uma hora, pois o objetivo da "Operação era a Proteção Escolar".

* Sugestões:

1 – Atendimento a um menor número de escolas com maior número de PM's em cada;

2 – No caso de atendimento a grande número de escolas, que as chamadas sejam feitas por Companhias;

3 – Horário da chamada às 17:00h e recolhimento às 22:00horas;

4 – Caso a demanda seja centralizada no Batalhão, que haja maior número de ônibus para a distribuição: um por Cia;

5 – Que nas escalas constem o número e a unidade.

Pelo nível das críticas e das deficiências apontadas no texto, fica claro que colocamos em evidência um documento que é rigorosamente para uso interno. É uma espécie de desabafo de um subordinado para o seu superior. É, também, uma maneira de se autodefender das possíveis críticas a uma suposta ociosidade ou incompetência sua e de seu grupo. Apenas para ilustrar, desabafos como estes, vindos de um membro da corporação, não podem nunca vir a público. Segundo as Diretrizes para a Produção de Serviços de Segurança Pública (*op. cit.*, p. 25), uma informação com esta pode afetar negativamente a segurança subjetiva. Mas elas revelam que, apesar da rigorosa hierarquia que se estabelece na PMMG, as percepções dos profissionais são diferenciadas e comportam num certo nível de conflito.

O 1º tenente aponta em seu relatório uma série de problemas que afetam todo o conjunto da operação. Um deles é a própria montagem da escala de serviço padronizada. Estudiosos já mostraram que a rotina pode ser alterada em função da imprevisibilidade. É o que diz Lúcio Alves de Barros em uma densa etnografia ao analisar *as relações, paradoxos e dilemas do cotidiano policial*. A esse respeito diz o autor:

Nas organizações, os atores tendem a se adequar às rotinas prescritas nas atividades cotidianas. Na PM, contudo, é preciso encontrar o local no qual as rotinas estão em maior evidência. Nas atividades ostensivas nas vias públicas é clara a imprevisibilidade, a características contingencial e discricionária que marca as ações dos policiais 'na ponta de linha'. São muitos os PM's que atuam nas operações preventivas e repressivas que afirmam 'não existir uma ocorrência iguala outra (BARROS, 2005, p.105).

Entende-se que no trabalho da rua, espaço propício à imprevisibilidade, justifica-se a quebra de rotina, mas no caso do policiamento escolar ou da *proteção às escolas*, como bem lembra o 1º tenente em sua queixa, essa quebra não tem sentido, uma vez que as escolas têm rotinas preestabelecidas, horários de abrir e fechar. Montar uma escala de trabalho que desconheça isso é um sinal de total falta de planejamento ou de descaso para com atividades que não sejam as do policiamento ostensivo nas ruas.

Outro problema apontado pelo 1º tenente em seu relatório é o da dificuldade para se chegar a determinadas regiões. Sobre isso, Barros, cuja pesquisa incluiu o acompanhamento dos PMs em suas incursões na "Guerra contra o crime", na cidade de Belo Horizonte, observou o seguinte:

Em algumas favelas, na verdade bairros pobres da cidade, os policiais demoraram um pouco mais. A densidade demográfica, o número de equipamentos urbanos e a dinâmica da arquitetura da região obrigaram os policiais a várias manobras nas viaturas. Em certos lugares é impossível a entrada dos automóveis. Muitas vielas, becos, córregos, corredores, pequenas ruas e passagens fazem parte da organização urbana das favelas. Como se sabe, há muito o poder público deixou as políticas urbanas de lado. A urbanização descontrolada produziu lugares impossíveis de policiar com viaturas. Provavelmente, seria mais adequado o uso do policiamento a pé, mas, de acordo com os policiais, trata-se de lugares 'perigosos' e não parece existir ciência e interesse de policiamento nesses lugares (BARROS, *op.cit.*, p. 150)

O crescimento desordenado de Belo Horizonte levou à criação de escolas em lugares de grande densidade populacional, que se transformaram em aglomerados, onde a circulação por viatura é difícil. No caso do 1º tenente, sua queixa concerne tanto ao acesso a esses lugares como à insuficiência de transporte para levar todos a tempo e a hora. Na realidade, são deslocados por microônibus, o que significa que uma parte de seus trajetos serão feitos a pé caso os ônibus não cheguem em todos os cantos.

Nos outros relatórios examinados não constam críticas, mas eles ajudam a compreender como os membros da corporação que são designados para o policiamento escolar constroem discursivamente a violência escolar. Ao preencherem o item de *avaliação diagnóstica*, quase todos descrevem o problema sobre o qual atuaram em tal e tal visita.

Em vários relatórios, o problema é a *freqüência habitual de elementos desocupados em cima dos muros*. Ou, então, são os adolescentes *que passam na rua atirando pedras (torrões) e água pela vidraça, atingindo professores e alunos* (Relatório de um cabo do 13º Batalhão).

Há relatórios em que se percebem muitos dos problemas que a pesquisa do Laboratório de Psicologia da UNB detectou nas capitais, como o tamanho da escola e a dificuldade do controle num universo tão grande. Diz um relatório de um capitão da polícia

RG 236175A (uso de droga nas proximidades do antigo prédio da escola Y, na rua C, nº 288 [...] onde cerca de 3700 alunos estudam diariamente tornando impossível a detecção por parte dos diretores quanto a condutas inconvenientes de alguns alunos [...] dois deles vêm tendo conduta diferenciadas, Segundo o diretor, um deles diz estar indo até armado para a escola por ter sido ameaçado pelo outro por não querer buscar droga para vender na escola [...] uma das funcionárias da escola irá contatar com os responsáveis por esses alunos e nos repassará, maiores detalhes e providências [...] será feito pela Cia um levantamento quanto ao uso de drogas nas proximidades do prédio [...] (Capitão do 22º Batalhão, em maio de 1999).

Quando é possível associar o tamanho da escola aos problemas internos vividos por ela, tal como relatado pelo capitão, torna-se *mais fácil* compreender a complexidade do fenômeno ora abordado. Em um universo de 3.700 alunos só uma presença muito consistente e ininterrupta percebe o detalhe das *condutas inconvenientes*. No relato acima, quem detecta a dita conduta é a diretora, e não o policial. Quem vai obter mais informações dos alunos é uma funcionária da escola, e não da polícia. Aqui se reforça a necessidade de criar, conforme se salientou no Memorando n. 30.910/98-8ª RPM, um grupo interdisciplinar envolvendo policiais, professores, diretores, funcionários e alunos. Este é a saída que a polícia vê para retornar um controle que ela vem perdendo para outras forças que emergem no cotidiano.

Analisando, hoje, a distância, o Memorando n. 30910/98-8ª RPM e sua preocupação em criar um *programa interdisciplinar comunitário de prevenção e combate à violência nas escolas*, somos impelidos a questionar: Que tipos de arranjos sociais estavam sendo afetados com essa medida? Recorremos, é claro, ao material de análise disponível para verificar se ele forneceria pistas que ajudassem a compreender que efeito uma ação como essa teria no conjunto social.

A preocupação com a *violência escolar*, como a própria pesquisa do Laboratório de Psicologia da UNB já mostrava, não era só da Polícia. Setores da sociedade se

mobilizavam em torno dela. E, dada a dimensão que o problema poderia ter para a comunidade em geral e a sua importância enquanto objeto de exploração midiática, buscaram-se no material coletado pistas que puderam ajudar a compreender como a Polícia respondia a essas demandas quando acionada. Responder, positiva ou negativamente, a uma demanda que tem efeito mediático interfere na imagem da polícia, sobretudo considerando-se que essas demandas circulavam nas esferas de poder.

Um pequeno conjunto de ofícios encaminhados ao Comando do Policiamento da Capital trouxe informações valiosas para a elaboração da presente tese.

A maior parte das demandas que conseguimos recuperar em alguns Batalhões da Capital vinha do próprio Poder Público. A maioria fora encaminhada pela Diretoria de Transportes e Serviços Gerais da Secretaria do Estado da Educação solicitando policiamento para as escolas. As queixas eram sempre as mesmas: *vandalismo, pichações, arrombamentos*.

Mas há também ofícios que atestam demandas da comunidade intermediadas por políticos locais (vereadores) ou por deputados estaduais. Um dos casos por nós analisados ilustra como o item da violência em meio escolar mobiliza, de fato, a população local e, como, no afã de solucioná-la, misturam-se interesses diversos, alguns para além da solução do problema propriamente dito.

Inicialmente, deparamo-nos com um Ofício n. 466-g/97, da Câmara Municipal de Belo Horizonte encaminhado por uma vereadora ao Comandante do 13º Batalhão, datado de 17 de março de 1997, cujo conteúdo era o seguinte:

Com minha cordial visita e atendendo a solicitação dos moradores do Bairro Y representada aqui pela Sra Fulana e Sra Beltrana, venho à presença de V.Sa solicitar o aumento de policiamento na região da Escola das Ondas Nobres. Esta solicitação se faz devido ao aumento da violência acima citada, **colocando em risco a vida das muitas crianças** que freqüentam a Escola, as quais tem tido sua segurança totalmente ameaçada pela freqüente freqüência (*sic*) de assaltantes e drogados que estão circulando na região principalmente no período compreendido entre 17:40 horas e 21:40 horas. Solicitamos o empenho desse Batalhão no sentido de envidar esforços para garantir a segurança, destas crianças que não podem deixar de freqüentar a Escola e precisam de tranqüilidade para tal. Contando com a compreensão de V.Sa no sentido de atender esta solicitação e sendo a mesma do mais absoluto interesse desta Vereadora, antecipamos agradecimentos e apresentamos elevados protestos de estima e considerações (Ofício nº 466, de 17 de março de 1997, grifos nossos)

Anexado ao ofício que a vereadora encaminhou ao comando do 13º Batalhão há uma solicitação assinada por uma das pessoas citadas no referido ofício, apresentada como representante dos moradores do bairro onde a escola se localiza, com o seguinte teor:

À Vereadora Ciclana de tal

Venho solicitar à Vereadora a gentileza de providenciar um aumento no policiamento da região da escola das Ondas Nobres, pois a violência está aumentando cada dia mais, prejudicando as muitas crianças que freqüentam e estudam na escola. Gostaria de solicitar também que a Sra interceda-se junto ao Diretor dessa escola para que o mesmo abra o portão de entrada trinta minutos antes do horário estabelecido, ou seja, às 18:30 horas. Agradeço no que a Sra puder fazer por **nós**. Atenciosamente. (grifo nosso).

O documento, datado de 12 de março de 1997, foi escrito cinco dias antes do ofício encaminhado pela vereadora.

Considerando-se que os dois documentos foram escritos no final da década de 1990 e que têm ambos onze anos, os termos em que se apresentavam na época deixavam claro o quanto a *segurança pública*, até muito recentemente, não era vista como uma das atribuições do Estado nas sociedades modernas. Como lembra Luiz Flávio Sapori, *além de prover a saúde, educação, bem como outros serviços que garantem o bem estar social, deve o Estado zelar pela preservação do patrimônio dos cidadãos e de suas respectivas integridades físicas* (SAPORI, 2006, p. 97). Dito de outra forma, a garantia da segurança pública, como afirma o autor, é uma conquista da sociedade moderna. Ela não é uma benesse que precisa ser mediada por um agente político.

A representante da comunidade (segundo o ofício da vereadora) fala de um “nós” que não se sabe bem quem seja. Ela solicita *aumento do policiamento na região da escola* em função do aumento da violência, demanda essa que foi “traduzida” no ofício da vereadora como *violência que esta colocando em risco a vida de muitas crianças que freqüentam a escola*. Pede a compreensão do comandante para o atendimento à sua solicitação de mais policiamento não porque a “demanda de segurança para todos” seja um bem que se consolidou no interior do *processo de coletivização da ordem pública*, para o qual a violência e as atividades criminais passaram a ser concebidas como uma realidade específica, como um problema público, merecedor de intervenção por parte do Estado (SAPORI, *op. cit.*, p. 98); ela entende que se trata de uma demanda de seu “absoluto interesse”.

É impressionante como os dois documentos juntos (o da vereadora e o da cidadã) dão a sensação de que ali há uma perfeita relação entre uma representante e sua representada, que fala em nome de um “nós” que não se sabe quem é. Só tivemos acesso aos dois documentos porque eles estavam grampeados. Entretanto, ambos foram problematizados por um terceiro documento, que reproduz o relatório do policial ao comandante da 14ª Companhia, que lhe solicitou esclarecimentos quanto ao que estava acontecendo no estabelecimento de ensino, uma vez que ele era um dos “Anjos” daquela escola. Reproduzimos na íntegra o relatório do referido policial, que sugere a existência de conflitos de interesse. O documento é datado de 19 de março de 1997. Nele, o policial relata o motivo que levou a se promover uma assembléia na Escola Ondas Nobres. Lê-se no relatório:

Conforme o BO²¹ 96041, RP²² 4099, comandada pelo Sgt Cidadão, uma mulher inabilitada, servente da Escola Ondas Nobres, atropelou uma vítima, fatal, próximo ao portal de entrada da referida escola, tendo a mesma fugido do local (Capitão da 14ª Companhia).

Esse foi o episódio que, segundo o capitão 14ª Companhia, provocou uma mobilização na escola. Como se vê na descrição do que houve, a reunião na escola para discutir o problema do dito atropelamento com vítima fatal ocorreu no mesmo dia em que a representante da comunidade encaminhou a carta à vereadora.

Em data de 12 de março de 1997, as 20:00h, foi realizada uma assembléia no estabelecimento de ensino com integrantes da comunidade, com a participação da Polícia Militar, onde comparecemos juntamente com o 1º Tenente, o 2º Tenente, o 3º Sargento (Comandante do Grupo Tático Escolar), e mais dezesseis PM's para a realização de policiamento, onde foram abordados os seguintes temas: problemas de trânsito de veículos nas proximidades da escola, melhorias nas instalações físicas da escola e outras mudanças administrativas. Na assembléia compareceram cerca de 150 pessoas, vários professores da escola, pais, a vice-diretora e a Chefe do Departamento Regional de Educação. A partir do dia 12 de março de 1997, mantivemos por uns quatro dias o policiamento ostensivo fixo nas proximidades da escola; após esta data, quando o efetivo de turno permite, os auxiliares lançam um DCD²³, no local, além de ter sido determinado ao grupo tático escolar efetuar um policiamento itinerante mantendo a escola como prioridade. Adianto-vos que cumprindo a Doutrina da Polícia Comunitária, bem antes de acontecer o fato, já foram feitas reuniões com a Associação Comunitária do bairro e comerciantes, onde adotaram a VP²⁴ 2511 que esta em fase de recuperação para atender de forma mais próxima aquela comunidade (Capitão da 14ª Companhia, *op. cit.*).

²¹ Boletim de Ocorrência

²² Rádio Patrulha

²³ Dupla Cosme e Damião.

O capitão reduziu a mobilização de mais de 150 pessoas da comunidade ao evento envolvendo a servente. Ainda que seu relato não esclareça em detalhes o que se discutiu na assembléia da escola com um tão alto número de participantes e com uma concentração nada desprezível de policiais – 3 oficiais e 17 praças – os temas arrolados mostram que, de fato, há problemas de segurança na escola e em seu entorno que envolvem questões de trânsito e do prédio escolar, mas nada se diz sobre o que ocorre em termos de violência ou criminalidade.

O ofício da vereadora classifica os “personagens” a serem combatidos como traficantes e assaltantes. Já o relatório do capitão refere-se à Associação Comunitária do bairro, mas não cita sequer uma referência de sua diretoria, tal como fez quando se referiu às personagens da escola e da regional da Secretaria da Educação. É possível que as representantes da comunidade citadas no ofício da vereadora sejam da direção da Associação. Mas nem o documento assinado por elas, nem o relatório policial explicitam quem representa a referida Associação. Quem teria mobilizado 150 pessoas para irem à reunião? Por que os comerciantes estariam presentes em uma assembléia da escola?

O fato de a Associação e de os comerciantes adotarem uma viatura da polícia, fazendo algo que o Poder Público não faz, mostra que há literalmente um desvio da função do Estado. O capitão faz questão em dizer que a Companhia cumpre sua “missão” segundo a doutrina da polícia comunitária. Entretanto, ele recorta a doutrina com um viés utilitarista. E, assim, a comunidade é chamada e mobilizada para suprir aquilo que o Estado não faz. Realmente, estava longe de conceber a segurança pública como um direito assegurado à cidadania.

Resumindo, tem-se a sensação de que os três documentos são fragmentos desconectados. Eles não se citam uns aos outros. Parecem que falam de situações e demandas diferentes, mas no fundo referem-se todos a um mesmo objeto: a segurança pública. Por que será que aparentemente se ignoram? Cada um finge que o outro não existe. Todos querem ser os “donos” da iniciativa: a vereadora em nome de seu papel público; a representante da comunidade em nome de representados que sequer são mencionados no texto enviado à vereadora; e o policial, em nome de uma doutrina que esta enviesada pela vertente utilitarista.

²⁴ Viatura Policial

Fica explícito neste caso que o fato de se ter uma assembléia com 150 pessoas não significa que já exista ali um espaço em que se possam trabalhar conflitos e divergências normais em sociedades democráticas. O fato de o Memorando n. 30910/98-8ª RPM exigir que o policial se comprometa com a criação de um *Programa interdisciplinar comunitário de prevenção e combate à violência nas escolas* já era um indicativo de que a corporação policial teria um longo caminho a percorrer para controlar os vieses de interpretação que cada Companhia, cada Batalhão e cada indivíduo no exercício de sua função teriam de construir para conceber a ordem pública como o resultado de um árduo processo de coletivização.

Os relatórios e os ofícios com os quais trabalhamos estão concentrados entre 1997 e 1999, período em que se inicia o *Anjos da Escola* de forma fragmentada, com ações dispersas, embora focadas no policiamento escolar. Com o Memorando n. 30910/98-8ª RPM dá-se um passo decisivo para a institucionalização dessas em um outro patamar.

Para a seqüência da apresentação e análise dos dados, selecionamos documentos que forneciam pistas de como a PMMG se estruturou para enfrentar os desafios apontados pela pesquisa que traçava o panorama da violência escolar no Brasil. A difusão dos resultados pela mídia produziu impacto em diferentes setores, e foram impactos diferenciados. Nem todos reagiram da mesma forma e, menos ainda, tiveram a mesma leitura dos fatos. Os centros de pesquisa nas universidades, por exemplo, avançam no sentido de intensificar investigações científicas sobre o tema, originando, no início do século XXI, a criação de Observatórios de Violência Escolar. Organismos internacionais oferecem consultorias a estados e municípios para gerir programas de redução do fenômeno, principalmente em ambiente escolares. As polícias, em particular, esboçam reações que vão desde a ampliação de policiamento ostensivo até a produção de saberes específicos, a partir da ação conjugada com outros órgãos.

Acompanhando as precauções metodológicas apontadas por Foucault, buscamos nesse momento identificar nos documentos que deram ou forneceram as diretrizes da atuação policial nas escolas não a “ideologia” que sustentava a atividade do policiamento escolar, uma vez que esta, de alguma forma, já a tínhamos visto entre 1998 e 2001, no curso de pós-graduação da Fundação João Pinheiro, em dissertação na qual

analisamos a doutrina da Polícia Comunitária²⁵ em projetos sociais perante as populações desfavorecidas economicamente que a PMMG desenvolvia na sociedade, mais especificamente em Belo Horizonte. Na presente tese, queríamos detectar os instrumentos reais de formação e de acumulação do saber que restabeleceriam a “eficiência” ou, pelo menos, aquele que o comando geral entendeu como eficiência de seus mecanismos de controle. Foi assim que, seguindo os passos propostos por Foucault, investigamos nesta fase de estudo: *os instrumentos reais de formação e acumulação do saber – métodos de observação, técnicas de registros, procedimentos de inquérito e de pesquisa, aparelho de verificação* (FOUCAULT, 1982, p. 186). Apenas lembrando, para o autor o poder se exerce em todos esses mecanismos que acabamos de nomear e, como diz o próprio autor, “são mecanismos sutis”, pois dificilmente o cidadão comum veria nesses instrumentos alguma intenção de querer subjugar, de querer dominar. Mas é isso que eles, de certa forma, propiciam. A primeira medida que a PMMG toma para consolidar o policiamento escolar implicou a produção desses instrumentos, e para isso foi *obrigada a formar, organizar e por em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber* (idem).

A violência em meio escolar, conforme aparece no relatório da pesquisa encomendada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores do Ensino, dava um *veredicto* no mínimo incômodo para as instituições policiais: seus dados indicavam que a *guerra contra o tráfico e as drogas estava perdida, pois a violência escolar grassava nas escolas e os alunos e professores estavam reféns do crime organizado*.

A Polícia Militar, por meio do Comando de Policiamento da Capital, reagiu imediatamente e mobilizou, segundo o Memorando 30.488/99 – CPC, autoridades estaduais e municipais de ensino, diretores, professores e funcionários das escolas, bem como os comandantes das Unidades de Execução Operacional e de Subáreas [Companhias], em um megaevento, no Minas Centro, no dia 30 de abril de 1999, para informar que

[...] seriam desenvolvidos diversos trabalhos visando aprimorar a qualidade dos serviços de segurança pública prestados às escolas em Belo Horizonte, Sabará e Caeté, através do desencadeamento do ‘Projeto Anjos da Escola’ (MINAS GERAIS, 1999, p.1).

Ainda como parte do conteúdo do evento, o CPC anuncia que a primeira fase do programa do melhoramento dos serviços de segurança pública nas escolas seria a realização de uma pesquisa de campo, por meio do modelo de entrevista constante do

²⁵ Oliveira, Windson Jeferson Mendes de. **Polícia Comunitária**: estratégia de participação da Polícia Militar de Minas Gerais na implementação de projetos sociais em Belo Horizonte. 2001. 116f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública).

anexo, que deveria ser aplicado aos diretores de todos os estabelecimentos educacionais compreendidos na região do Comando de Policiamento da Capital.

Diante do exposto, o comandante do CPC recomendou aos comandantes dos Batalhões que adotassem as seguintes medidas:

4.1 Designar Oficiais e Subten/Sgt para a realização da pesquisa, sob acompanhamento direto do Cmt da respectiva Cia;

4.2 O entrevistado deverá ser, de preferência, o(a) próprio (a) diretor(a) do educandário ou alguém por ele(a) indicado;

4.3 Após realização da pesquisa dos dados colhidos deverão ser conferidos pela UEOp e encaminhando até 110900mai99-Ter à Seção de Estatística deste CPC.

O documento esclarece ainda que o cronograma deveria ser cumprido observando as seguintes fases:

5.1 Aplicação da pesquisa (UEOp)	10Mai99-Seg;
5.2 Entrega dos dados, concluídos (formulários preenchidos)	110900Mai-Ter;
5.3 Tabulação dos dados (CPC)	13Mai99-Qui;
5.4 Processamento e análise (CPC)	14Mai99-Sex;
5.5 Relatório (CPC)	19Mai99-Qua;
5.6 Divulgação à imprensa (CPC)	20Mai99-Qui.

Por fim, consta do memorando que em caso de dúvidas quanto à aplicação dos questionários e tabulação dos dados contatos poderiam ser feitos com o chefe da Seção de Estatística do CPC, pelo telefone 239-2606.

A Avaliação Diagnóstica do Ambiente de Segurança Escolar foi talvez o primeiro empreendimento sistemático e de amplo alcance já produzido pela PMMG no que se refere ao policiamento escolar. Ação ambiciosa, porque almeja atingir todas as escolas da Capital, independentemente da rede de ensino a que estivessem vinculadas. Como o Comando de Policiamento da Capital não se atinha apenas a Belo Horizonte, a pesquisa estendeu-se também a outros dois municípios da região metropolitana que estavam a ele vinculados: Sabará e Caeté. Na época, correspondia, em termos de universo, a 908 estabelecimentos de ensino, com uma população de 725.999 alunos, distribuídos por diferentes turnos: manhã, tarde, noite e intermediários²⁶.

Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2001

²⁶ Intermediários: este turno se refere à insuficiência do número de escolas para atender a comunidade escolar, conforme análise anterior.

O instrumento produzido para captar as informações sobre as escolas é um questionário com questões fechadas e abertas, distribuído em três blocos. No primeiro, tem-se uma caracterização completa da escola; no segundo, descrevem-se as condições de segurança da própria escola; e no terceiro, concentram-se as questões relativas à segurança pública na escola.

O primeiro bloco envolve dados referentes a localização da escola, seus horários de funcionamento, existência de gestores escolares e número de alunos por turno em faixa etária. Indaga-se sobre a existência ou não de disciplinas e, por fim, procura-se identificar se existe regulamento interno com normas que disciplina os procedimentos dos alunos.

Com essa bateria de questões, era possível chegar ao contexto no qual a escola estava inserida e, a partir daí, buscar outras informações que a caracterizasse em termos socioeconômicos e, até mesmo, criminológicos. Ou seja, a partir de perguntas simples e ingênuas, como endereço da escola e área de referência, a PMMG poderia articular outras informações para além daqueles que o instrumento aparentemente oferecia. Esses dados, no relatório do diagnóstico, como veremos mais à frente, ajudam a identificar outros fatores, mais precisamente fatores ambientais que poderiam estar associados à violência dentro e fora das escolas. Esses dados aumentariam a capacidade de controlar os fatores exógenos (e/ou criminológicos) aos quais as escolas estariam expostas. Com essas informações, as ações do *Anjos da Escola* estariam, hipoteticamente, monitoradas antes mesmo que chegassem na escola. É claro que aqui falamos sempre em termos teóricos, pois na prática fatores de imprevisibilidade e, mesmo, de ordem subjetiva interferem e alteram, às vezes significativamente, o curso das ações. Em todo caso, ressaltamos o conjunto de questões do questionário de avaliação diagnóstica do ambiente de segurança escolar, porque nele está embutida a poderosa crença de que é possível *antecipar informações úteis* que amenizem impactos da imprevisibilidade e de incerteza da ação de polícia.

O outro subconjunto de questões do primeiro bloco identifica, primeiramente, os gestores, ou seja, qualquer ator que, na hierarquia da escola, desempenhe o papel de ordená-la e de conduzir as tomadas de decisão necessárias ao seu funcionamento. Na realidade, eles seriam os informantes privilegiados quando da aplicação do questionário elaborado. Quando impossibilitados, deveriam indicar alguém para responder. Esse dado é importante, uma vez que o questionário tinha questões abertas, cuja resposta o respondente teria de justificar. Há aí embutida a crença de que o gestor escolar é o porta-voz da escola. Associa-se o seu papel ao dos comandantes, sem levar em conta que na escola há muito os

diretores deixaram de ocupar por indicação, seja política ou meritocrática. Pelos regimentos democráticos de gestão, são eleitos pela maioria, o que significa que as justificativas atribuídas a essa ou a outra questão nem sempre refletiam o sentimento de todos dentro da escola.

O terceiro subconjunto de questões do primeiro bloco permite descrever o tempo de funcionamento do estabelecimento: o seu período ativo, no qual se teriam professores, alunos e funcionários; e o seu tempo inativo, no qual a escola, sem a presença de seus atores principais, estaria por conta só de seus vigilantes ou de seus esquemas de segurança (alarmes, grades e trancas). Esses dados ajudariam a polícia no controle de seus próprios ativos. As escalas de serviços dos oficiais e praças do policiamento escolar seria racionalizada pelos tempos de funcionamento da escola, e não por outras lógicas que as desconhecêssem. Lembrando relatório anteriormente analisado do tenente que questionou a ineficiência do *modus operandi* da distribuição dos policiais no policiamento escolar por puro desconhecimento dos horários escolares, pode-se dizer que os dados coletados neste subconjunto seriam de muita utilidade e ajudariam a corrigir uma explícita ineficiência do policiamento escolar.

A combinação entre número de alunos, faixa etária e turno, sintetizada no item 1.6, aumenta o poder de observação da polícia, na medida em que indica os focos a serem atingidos. Por meio dela, é possível mapear turnos em que predominam os segmentos protegidos pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Esses dados, que definem a clientela em termos de faixa etária, facilitam a criação de programas de intervenção pautados na linguagem dos clientes, que é a forma de controle amplamente defendida pelos marketings publicitários, da qual outras instituições, incluindo a polícia e a escola, apropriaram-se e dela fizeram (e fazem até hoje) amplo uso.

Por fim, o primeiro bloco busca mapear se a escola teria uma pessoa específica para fiscalizar o comportamento dessas crianças e jovens, e impor-lhes limites, reconduzi-los à sala de aula, quando necessário, e produzir relatórios acerca da indisciplina ou dos atos de indisciplina no interior da escola. O *disciplinário* definido no questionário da PMMG é o personagem que daria sentido ao *Panopticon*, já analisado. Na estrutura do Vigiar e Punir foucaultiano, seria aquele agente que desfruta das tecnologias da arquitetura escolar para submeter a seu controle todos os corpos moventes no interior da escola. Teoricamente, acredita-se que o *disciplinário* que circula na escola inteira à cata de alunos que chegam atrasados, que estão fora da sala quando não deveriam ou que estão nos outros espaços

(banheiros, pátios, bibliotecas etc) tenha produzido um saber específico sobre como vigiá-los no ambiente escolar. Aliás, não se forma ninguém para ser *disciplinário* ou vigilante escolar. Essa atividade se aprende fazendo, aprende-se, vigiando. O policial de fato não sabe fazer *vigilância* escolar, pois ele não é preparado para isso. Sua experiência de escola, quando a teve, foi a de estudante que um dia foi vigiado também por um *disciplinário*. A relação desses *personagens* com os alunos é, na maioria das vezes, crucial, como uma relação de amor e ódio. Maria Carla Araújo (2000) mostra a relação de conflito extremo entre alguns alunos e o *disciplinário*, que os conheciam fora do ambiente escolar e por isso usava informações contra os alunos que o humilhavam. O conflito era de tal ordem que um dos adolescentes, quando entrevistado, declarou que *tinha tanto ódio do disciplinário* que, se pudesse, o mataria.

Shirlei R. S. Espírito Santo (2002) registrou em sua pesquisa de campo uma série de negociações que os disciplinários/vigias estabeleciam com os alunos. Como eles é que tinham, na maioria das vezes, o poder da portaria (eram eles que abriam ou trancavam o portão), em última instância, conseguir entrar na escola antes do horário ou sair antes do término das aulas dependia do humor ou da boa ou má relação que os alunos tinham com esse personagem.

De toda forma, conhecer as escolas que já tinham introduzido em seu cotidiano essa prática era fundamental para consolidar o policiamento escolar, pois o disciplinário abria o caminho e fortalecia as estratégias de controle sobre os “corpos escolares” que a polícia nunca conseguira estabelecer, mas que, a partir dos novos desafios, gostaria de pelo menos tentar.

Saber sobre a existência ou não de regulamento interno, com as suas normas disciplinares, é um quesito importante para se pensar em interferir nos problemas relativos a controle e a autocontrole, por serem esses mecanismos que caracterizam o processo civilizador, como bem o descreveu Nobeit Elias.

No diagnóstico proposto pela PMMG, às escolas bastaria que respondessem se tinham ou não um regimento. Para a Polícia Militar, a existência de regulamento disciplinar é algo tão óbvio que não seria necessário, como de fato não o fez sobre quando, como e se ele é aplicado. Sem seu regulamento disciplinar, a Polícia Militar não existiria.

A existência de um regulamento disciplinar para as Polícias Militares é condição *sine quo non* para a manutenção do corpo policial. A Polícia jamais usou os seus códigos disciplinares como instrumento de dominação. Seria inimaginável ou, até mesmo, ofensivo para um membro da corporação admitir que sua reverência ao código disciplinar fosse uma forma de sujeição. São sujeitos que aceitam a dominação a que são submetidos por seus códigos. Mas isso não é uma exclusividade do corpo militar ou dos policiais militares. Essa submissão consentida faz parte do “novo tipo de poder”, que, segundo Foucault, surge no período da consolidação do capitalismo industrial e se constitui como uma das grandes invenções da sociedade burguesa, a saber: o poder disciplinar (FOUCAULT, 1982, p. 188).

A disciplinarização do comportamento é, segundo esse autor, uma forma de exercício efetivo do poder. Entretanto, ela não *pode ser absolutamente transcrita no discurso do direito*. Dito de outra forma, os regulamentos disciplinares têm o seu próprio discurso, que não pode ser o do direito. Na visão foucaultiana, *os discursos dos regulamentos disciplinares são alheios ao discurso da lei e da regra enquanto efeito da vontade de soberania* (idem).

Não faz sentido algum, ao aplicar-se o regulamento, argumentar que o indivíduo (policial ou aluno) deve se submeter à regra regimental, porque ela é a expressão da soberania de um Estado, ou de uma divindade, ou de um seja-lá-o-que-for. Os regimentos nada mais são do que um conjunto de regras disciplinares ou de disciplinas, com diria Foucault, que produzem o seu próprio discurso. Essas disciplinas criam, segundo esse autor, *aparelhos de saber e inventam múltiplos domínios de conhecimento* (idem). O discurso da disciplina é completamente estranho ao da lei. As disciplinas veiculam um discurso que será o da regra, mas não o da regra jurídica derivada da soberania, e sim o da regra “natural”, quer dizer, da norma (idem).

O código dos regimentos disciplinares é o código da normalização. Não tem nada a ver com a lei. Ou seja, seu horizonte teórico *não é e não pode ser de forma alguma o edifício do direito, mas é o do domínio das ciências humanas* (idem). São estas que, estudando as regularidades das condutas e das práticas sociais, vai estabelecer o que é a norma (daí vem o adjetivo “normal”, para qualificar tudo o que segue invariavelmente uma regra da natureza). Entendemos que, ao querer saber se as escolas tinham ou não regimentos, estava querendo saber se as crianças e os adolescentes tinham, pelo menos, alguma referência do que seria norma (o normal) de conduta naquele estabelecimento.

A jurisprudência da norma, em sentido figurado, é, claro, uma jurisprudência entendida com o uso estabelecido, *aquilo que serve como modelo ou exemplo para agir, pensar, dizer*; é a de um *saber clínico*. Para Foucault, a ciência que forneceu, no mundo moderno, o instrumental para julgar o que é normal ou não foi a medicina, e junto com ela, ao longo de seu desenvolvimento, vem todo o aparato controlador: *a medicalização geral do comportamento, do discurso, dos desejos etc.* E acrescentamos que, junto com a medicina, posicionam-se: a pedagogia, que oferece instrumental normalizador de como se educar; a psicopedagogia, que lança na cruzada de apresentação soluções para comportamentos hiperativos ou apáticos que contrariam o que se espera de um tipo considerado normal; a psicologia da infância e da adolescência, aplicada em caso de desvios permanentes e que ponham em risco a paz da escola; as artes (música, teatro e expressão corporal), enquanto técnica terapêutica para a canalização de impulsos e desejos, e de sua transformação em produtos culturais; e práticas esportivas e jogos diversos, como forma de estabelecer novos modelos de sociabilidade.

Todos os saberes acima mencionados carregam consigo mecanismos de controle: uns mais suaves, outros mais severos e outros, ainda, entre o *hard* e *soft*. Por isso, mesmo quando não se encontram regulamentos disciplinares nas escolas, não significa que práticas que engendrem o controle comportamental não estejam ali existindo. Estão, sim, e muitas delas serão postas em ação pela polícia como estratégia explícita de aproximar-se das crianças e dos adolescentes.

Com a consolidação dos Anjos da Escola, o policiamento escolar foi inventando essas práticas e foi lançando mão desses saberes. Em muitos casos, sem qualquer cerimônia, instalaram-se nas escolas grupos a serem observados de perto, sem precisar de qualquer mediação dos agentes escolares.

Dada a importância desses dois itens – disciplinares e regulamentos escolar – para se conhecer as escolas em que o Comando da Capital pretendia instaurar o policiamento escolar, pareceu-nos pertinente antecipar, nesse momento, os resultados da “Análise Diagnóstica do Ambiente de Segurança Escolar” no que se refere a ambos os itens.

Em relação ao primeiro item – disciplinário –, o diagnóstico indicou que *apenas 28,33% das escolas pesquisadas possuem funcionários nessa função* (MINAS GERAIS, 1999, p. 12), o que indica que na área da vigilância (o olho *omnipresente*) permanente no ambiente escolar havia uma lacuna enorme, fato este que explicará, mais à frente, o

deslocamento de um efetivo maior de policiais às escolas, com uma função muito parecida à do vigilante-disciplinário, embora com regimes contratuais diferentes. Possivelmente esta lacuna foi a base para se introduzir a Guarda Municipal como presença fixa nas escolas.

Já no item Regulamento Interno, a “Avaliação Diagnóstica” registrou um número razoavelmente grande, em termos percentuais, de escolas que o possuem. Mas, como já comentado, o questionário limitou-se a perguntar se a escola tinha ou não um regulamento. Até mesmo o tempo de existência desses regulamentos²⁷ não foi questionado.

Passemos ao segundo bloco de questões: “Segurança na escola”. Inicia-se o questionário com um subconjunto de questões que propiciam informações acerca das condições das escolas, o que ela oferece em termos de segurança para os seus agentes (professores, diretores e funcionários, alunos) e para o seu próprio patrimônio: estacionamento exclusivo, barreiras físicas de proteção e vigia. Os três itens aparecem como sendo os principais que mobilizam a polícia ostensiva, citando ainda: danos ou roubos dos veículos de profissionais que atuam nas escolas, agressão física provocada por pessoas de fora da escola, arrombamentos, pichações e entrada de “pessoas estranhas” e “suspeitas” no interior da escola.

Avaliar essas condições, diante das denúncias veiculadas pela mídia sobre o “ataque às escolas públicas e presença de traficantes”, era fundamental para se pensar os próprios limites da PMMG na cobertura a esses estabelecimentos. Como proteger de arrombamento uma escola que não tem muros, cercas, portões e vigia à noite? As escolas recebem uma quantidade imensa de recursos e equipamentos (livros, vídeos, televisões etc), que são patrimoniados e que, portanto, são recursos públicos que ficam sob a responsabilidade da administração pública. Isso quer dizer que um arrombamento na escola no qual se roubam equipamentos é um evento que obrigatoriamente tem de gerar um boletim de ocorrência policial e, conseqüentemente, a abertura de um processo administrativo. Em última instância, a responsabilidade do patrimônio escolar é do diretor em exercício. A vulnerabilidade das escolas em face das precárias condições físicas foi um fator que mobilizou intensamente os gestores, aproximando-os da polícia no período em que se consolidava o “Anjos da Escola”.

²⁷ Na seqüência das gestões escolares, sobretudo a municipal, instaura-se um procedimento em que as escolas montam um “colegiado escolar constituinte”, com objetivo de criar um novo regulamento, com a “participação de todos os atores da escola”. Entretanto, essa experiência foi posterior à consolidação do “Anjos da Escola”. É aqui citada para mostrar que, pelo menos para a rede municipal, a discussão do regulamento foi um assunto que estava em pauta nas gestões posteriores.

De certa forma, esse primeiro subconjunto de questões sobre a segurança na escola visava captar se existiam nos estabelecimentos de ensino procedimentos que dificultassem danos ao patrimônio pessoal dos professores e funcionários da escola. Os dados fornecidos pela “Avaliação Diagnóstica” enriqueceram os manuais de prevenção com medidas práticas que poderiam ser tomadas e reforçariam uma das crenças de que a observância desses itens de segurança é de responsabilidade de todos, e não apenas da polícia. Aliás, a ausência de tais itens não só facilitava a ação delituosa como tornava menos eficaz o trabalho da polícia.

O segundo subgrupo do bloco Segurança na escola coleta informações acerca do entorno. O questionário traduz em linguagem concreta variáveis e/ou fatores que, embora não estejam no interior da escola, afetam seu funcionamento e a sua dinâmica.

A questão 2.4, sobre a proximidade das favelas, revela o quanto os estigmas orientam as ações de planejamento dos órgãos públicos, estigmas dos quais a polícia não está, de forma alguma, isenta. Descrita em diferentes estudos como “áreas deterioradas”, “sem saneamento”, “sem condições dignas para se habitar”, a favela caracteriza-se como sendo um espaço em que se concentra a população de baixa renda, os pobres, na sua maioria. Buscar registrar a proximidade desses espaços em relação à escola é associar diretamente pobreza e violência escolar. Como, desde a criação do cadastro escolar, na década de 1970 e início de 1980, as escolas deviam receber crianças do bairro ou bairros próximos que não tenham escola perto de suas casas, muito provavelmente, parte significativa dos estudantes que freqüentam estabelecimentos de ensino em regiões de favelas é oriunda delas.²⁸ Avaliam-se, também neste subgrupo as questões do trânsito, sobretudo a circulação de veículos. A qualidade da iluminação pública nas proximidades da escola é reconhecida com um fator bastante precário, que gera insegurança, na medida em que afeta principalmente os alunos e os professores do turno da noite, que têm que atravessar ruas, becos, travessas mal iluminadas ou sem nenhuma iluminação. A PMMG, ao introduzir essas questões no diagnóstico, sabia que a solução desse problema não dependia dela.

No início do “Anjo da Escola”, em 1996, encontramos no material de pesquisa coletado no 22º Batalhão de Polícia um conjunto de ofícios assinados pelo comandante e pelo diretor ou diretora das escolas solicitando à CEMIG colaboração na melhoria de iluminação no entorno dos estabelecimentos de ensino.

As questões 2.7 e 2.8 vão direto ao tema dos vendedores ambulantes. Ou seja, buscam saber se os gestores da escola identificam a presença desses personagens no dia-a-dia escolar. No saber policial, de certa forma fortalecido pela crônica midiática, o vendedor ambulante estava entre os tipos considerados suspeitos no desafiado “mercado varejista” das drogas. Era assim que na época se via esse personagem como o mediador entre traficantes e usuários (crianças e adolescentes escolares).

A questão 2.9 introduziu na “Avaliação Diagnóstica” uma variável, na ocasião, pouco cotejada nas ações de prevenção. O álcool entrou como um componente propiciador da violência. E os resultados obtidos para medir esse item registraram índices muito altos: na proximidade de 44,1% das escolas existiam estabelecimentos comerciais que efetuavam a venda de bebidas alcoólicas a alunos (MINAS GERAIS, 1999, p. 12). Situação como essa foi analisada por Shirlei R.S. do Espírito Santo (2002) ao estudar a manifestação de estudantes do período noturno de uma escola pública no centro de Belo Horizonte, Muitos dos jovens manifestantes, aliás os mais exaltados, compravam bebida alcoólica em um supermercado próximo da escola e bebiam sem nenhuma contenção.

Como o nosso objetivo ao apresentar o instrumento de coleta de dados que deu origem à “Avaliação Diagnóstica” não é analisar propriamente os resultados obtidos, mas sim o instrumento em si com um mecanismo de controle, de verificação e de ampliação, por meio do qual, lembrando Foucault, se forma, se organiza e se faz circular um saber, vale ressaltar que as partes que compunham o segundo bloco da referida avaliação estão totalmente calcadas em uma concepção de segurança na escola na qual se acredita que o gestor escolar seja capaz de identificar os fatores objetivos (concretos, palpáveis e mensuráveis) que poderiam funcionar como propulsores da violência no ambiente escolar ou de apontar, de forma precisa, as necessidades do entorno da escola que, se supridas, aumentariam a segurança do seu estabelecimento e garantiriam a segurança subjetiva de seu público diário.

O terceiro bloco que compôs a “Avaliação Diagnóstica” foi construído no sentido de captar a “percepção” dos gestores escolares quanto à segurança das condições naquele exato momento de seu estabelecimento. Das 13 questões que integralizam o bloco, 6 pressupõem julgamento: o gestor teria que julgar “o interior da escola”, o “trabalho da Polícia Militar”, o “trabalho do Conselho Tutelar” e do “Juizado da Infância e do Adolescente” e o

²⁸ Os resultados deste item da Avaliação Diagnóstica revelam que 46,64% das escolas estavam, em 1999, instaladas nas proximidades de favelas.

trabalho dos “pais com os filhos”, atribuindo valores que variavam de “ótimo” a “ruim”, e, ainda, tinham que justificar as suas escolhas. Percebe-se que aqui também instaurava-se uma outra maneira de avaliar a segurança em meio escolar. Diferentes atores entram na avaliação. Já se reflete a incorporação das exigências do *Estatuto da Criança e do Adolescente* na formulação do próprio questionário. Não dá para avaliar o trabalho da polícia isolada da avaliação do Conselho Tutelar, do juizado e da família. Todas essas práticas desenvolvem saberes e competências. É possível identificar em cada uma delas mecanismos disciplinares. Mas é possível identificar que elas não são práticas apenas cooperadoras entre si, mas funcionam, também, como instrumento que limitam os poderes uma das outras. O Conselho Tutelar, talvez por suas raízes, fincadas no direito da infância e da adolescência, tenta impor limites às práticas disciplinares da escola, da polícia e da família.

Há conflitos entre conselheiros tutelares e diretores de escola que não querem receber crianças e/ou adolescentes com história de violência ou com passagem por instituições de medidas socioeducativas. Os Conselhos Tutelares, nestes casos, aparecem para lembrar do direito soberano das crianças à educação. Esse, talvez, seja um dos exemplos mais significativos que mostra algo que Foucault analisou magistralmente na *Microfísica do Poder* (1982), a saber: que, embora os mecanismos de coerção disciplinares (escola, polícia e família) tenham assumido, a partir do século XVIII, um lugar central na modernidade ocidental, a afirmação dos direitos soberanos de cada indivíduo por meio da soberania do Estado, valor predominante no século XVIII, continuou existindo e se estende até nossos dias.

Foucault sustenta seu argumento de co-existência relativa dos mecanismos de coerção disciplinares e do direito soberano, afirmando: *quando se quer objetar algo contra as disciplinas e todos os efeitos a do saber que lhes estão vinculados, o que se faz concretamente serão invocar precisamente esse direito. Ambos (direito à soberania e mecanismos disciplinares) são partes intrinsecamente constitutivas dos mecanismos gerais do poder em nossa sociedade (op.cit, p. 190).*

Reinterpretando essa observação com foco na ação dos Conselhos Tutelares, pode-se dizer que, embora estes defendam bravamente os direitos das crianças e dos adolescentes contra coerções disciplinares incompatíveis com a lei (no caso, o ECA), eles se enquadram tranquilamente entre os mecanismos gerais de poder, e talvez por isso Foucault afirma que *na luta contra o poder disciplinar* não é em direção ao velho direito de

soberania que se deve marchar, mas a *um novo direito anti-disciplinar* (idem). Mas esse é um assunto para outra tese. Por ora, basta ressaltar que a “Avaliação Diagnóstica” de 1999 feita pelo Comando de Policiamento da Capital buscou saber se os gestores, a partir de sua percepção acerca do que ocorreria na escola, apresentavam literalmente uma vasta tipologia criminal: uso de drogas, porte de armas e assaltos, entre outros, pedindo para que ele assinalasse qual deles era o mais crítico no interior do estabelecimento.

Induzia-se a idéia de “perda de autoridade” do professor e se perguntava se tal perda era uma realidade naquela escola. Interrogava-se, também, quanto ao “monitoramento de condutas desviantes por parte dos alunos”. Mas a questão final do questionário traduzia o complexo imaginário no qual se apontavam as razões de violência nas escolas no fim do milênio.

Como não era uma pergunta que suscitasse uma resposta espontânea, mas continha uma série de hipóteses e/ou pressupostos que poderiam ser assimilados junto com outros, até porque eles não são excludentes, pode-se dizer que ali residia a síntese das idéias por meio das quais se pretendia explicar o fenômeno da violência escolar no mundo contemporâneo e que dominava o imaginário social brasileiro naquele momento histórico, com a ajuda, é claro, da mídia. Para que não se perca nenhum detalhe, reproduzimos a questão e o que se esperava que fosse sinalizado como resposta. Chama a atenção o fato de que não se tenha espaço livre para que o respondente sugerisse uma nova hipótese. Era como se tudo já estivesse ali.

3.1.2 A violência nas escolas está relacionada

- a) Decadência de valores morais e éticos – respeito, obediência, liberdade, autoridade, disciplina, regras, normas e responsabilidade.
- b) Influência das transformações sociais na vida familiar.
- c) Descrédito nos órgãos do Sistema de Defesa Social – polícia, justiça, sistema prisional etc.
- d) O império da lei dos mais forte e dos espertos.
- e) Falta de apoio aos professores para o exercício da profissão.
- f) Falta de comunicação e de atividades de lazer para os alunos.
- g) A escola perdeu o significado para o aluno enquanto a violência ganhou espaço.
- h) Incorporação de crianças e adolescentes com condutas desviantes.
- i) Os jovens estão abandonados pela sociedade, pelas políticas públicas, pelas famílias e educadores.
- j) A escola concentra indignação, descontentamento, raiva e frustrações sociais.

Para cada uma dessas hipóteses já existe uma infinidade de teses escritas e defendidas em várias partes do mundo. A ordem em que foram apresentadas é significativa porque já reflete uma certa concepção de sociedade e de ordem social.

Começa-se com a idéia de “crise” de valores morais e éticos. Essa percepção marca o início da Sociologia na segunda metade do século XIX.²⁹ Naquele contexto também a “crise” foi traduzida nas teorias sociais ou como “decadência” (SPENGLER, 1964) ou como anomia (Emile Durkheim). Poucos viam na “crise” a emergência de uma nova configuração social. Só focalizam o término da antiga. De certa forma, o questionário da “Avaliação Diagnóstica” faz o mesmo: formula as mudanças de valores em termos de “decadência”. Isto já é uma concepção que, ao ser introduzida dessa forma no questionário, induz os respondentes a adotá-la como universal.

Em seguida, reforça-se uma outra idéia, que priva de forma abundante o imaginário brasileiro: a transformação da família é considerada, ao mesmo tempo, produto da “crise” de valores e produtora de crises.

A avaliação relativa às instituições públicas é posta no questionário também em termos valorativos, e não operacionais. Não se formula a hipótese sobre a eficácia ou não da polícia, da justiça ou do sistema prisional. Ou seja, se seus métodos e procedimentos estão adequados para enfrentar os problemas contemporâneos. A pergunta é se há descrédito em relação aos órgãos de defesa.

A questão sobre a lei dos mais fortes e dos mais espertos tem também uma conotação moralista, que associa o uso dessa lei a indivíduos que não têm limites, não têm parâmetros coletivos, que só pensam em si mesmos. Nessa concepção social cristã, no atual sistema competitivo, só vence aquele que for esperto; ou seja, que pensa na frente dos outros, atropelando, que burla regulamentos o tempo todo, que suborna, e assim por diante. A lei do mais forte no questionário estava longe da idéia de que naquele momento, com a ausência do Estado em determinados contextos da sociedade, emergia um poder paralelo que competia ao próprio Estado.

²⁹ K. MANNHEIM, em seu “Pensamento Conservador” mostra, de forma magistral, como na Alemanha e na França os pensadores sociais focam os problemas da sociedade em transformação com uma perspectiva de decadência (Oswaldo Spingler) ou de anomia (E. Durkheim).

Os problemas específicos da escola – por exemplo, falta de apoio ao trabalho docente e ausência de atividades que atraiam o discente para o “bom caminho” do aprendizado – reforçam o tempo todo a falência institucional. A questão não se coloca no sentido de fazer ver que missões institucionais mudam quando surgem novas mudanças sociais. Permanecer fixo no tempo é um risco muito grande. A própria hipótese sobre a perda do significado da escola para o aluno encerra já uma concepção de escola. E quando crianças e adolescentes não respondem a essa concepção, sua atitude é vista como a perda de significado (acrescentamos, de velhos significados), e não como uma atitude que atribui novos significados à escola.

Quando se lê o relatório da “Avaliação Diagnóstica”, percebe-se que o resultado a que se chegou para esta questão altera muito pouco a ordem imposta pelo questionário que foca a violência escolar em uma perspectiva integralmente institucional. Considerando-se que os respondentes foram gestores escolares, não é de se admirar que a leitura institucionalista proposta pela polícia tenha se mantido. Quase 90% apontaram a “decadência” dos valores com um fator desencadeante da violência, seguindo das “transformações na vida familiar” (75,10%) e perda de autoridade dos professores em relação aos alunos (70,22%). Tal sentimento de perda, como já visto, tem sido associado ao *Estatuto da Criança e do Adolescente*, que deu “muitos direitos, sem exigir com clareza os deveres”, e à crise da família, que, segundo alguns relatos que veremos a seguir, não tem cumprido o seu papel na formação moral de seus filhos.

Esse quadro produzido pela “Avaliação Diagnóstica” aponta para “a falência das instituições”, que se consolidou como a implantação do policiamento escolar, por intermédio, no caso da Capital, do “Anjos da Escola”. Em 14 de junho de 1999, foi emitido o Memorando n. 3.090/99-P/3, assinado pelo comandante da Capital, no qual ele reitera o destaque dado pela mídia à violência escolar, que, segundo esse documento, estaria afetando a segurança subjetiva de toda a comunidade escolar. Sob esse aspecto, o texto era ambíguo. Não fica claro se o que teria afetado a segurança subjetiva era a “violência escolar” ou o “destaque que a mídia dava ao tema”. Esta é uma dúvida que paira até nossos dias. Há uma crença de que o problema tomou proporções dramáticas, porque os telejornais deram a ele um peso muito acima do que ele merecia. Essa retórica, como veremos mais à frente, repete-se a cada novo memorando. A PMMG ia, aos poucos, institucionalizando o policiamento escolar. Quer dizer, este ia deixando de ser um amontoado de ações fragmentadas e, até mesmo, improvisadas, para tornar-se num poderoso mecanismo de coerção disciplinar.

No Memorando n. 3.090/99, a fase de implementação do Anjo da Escola dá um passo decisivo para a referida institucionalização da proposta. Após breve exposição da situação dramática das escolas, no que se refere a decisões a serem tomadas, lê-se no documento o seguinte:

Diante desta situação determino:

- 1 – Cada Cia deverá escalar um Oficial para atuar como coordenador do Programa e um Sub Ten/Sgt como auxiliar.
- 2 – O Sub Ten/Sgt deverá ser motorista e/ou motociclista credenciado, além de possuidor de aptidão e qualificação para o serviço.
- 3 – Os graduados trabalharão de segunda a sexta-feira em horários definidos pelos Comandantes de Cias de acordo que atenda a carga horária semanal.
- 4 – Os Oficiais e graduados empenhados neste programa utilizarão as viaturas da Companhia que estiverem em descanso.
- 5 – As Companhia deverão criar ‘Equipes de Multisegurança Preventiva’, com a seguinte composição: representante da Cia, Direção/Colegiado da escola, Associação de pais, alunos e representantes das Associações Comunitárias.
- 6 – Todos os Oficiais e Praças integrantes do Programa Anjos da Escola receberão instrução específica em 30 jun 99 na sede do 22º BPM (MINAS GERAIS, 1999, p 3).

Com esse Memorando fica estabelecido como o programa se estrutura, o horário de trabalho e os equipamentos e estratégias de funcionamento. Indica-se que o policial, para atuar no “Anjos da Escola” terá de ter “aptidão e qualificação para o serviço”. Mas não diz quais. Como veremos, mais à frente, esse é um tema que permanece em aberto. Por vezes, aparecem sugestões de saberes que poderiam compor a formação do policial para atuar na escola, mas isso fica muito fluido nas propostas.

A criação de “Equipes de Multisegurança Preventiva” constitui-se, também em um grande desafio, difícil de ser enfrentado e, até onde pudemos acompanhar, continua sendo. Ter como meta obrigatória a “criação dessas equipes” traz inúmeros impasses para a PMMG, pois essa não é, e nunca será, uma decisão que possa ser tomada unilateralmente. A montagem dessa equipe não depende da determinação exclusiva do comandante da Polícia; terá de ser negociada o tempo todo com a escola – no caso, com o sistema público de ensino.

O fato de existirem dificuldades nas negociações não significa que não haja confluência em alguns pontos entre a escola e a polícia. As convergências são

integralmente identificadas e reproduzidas em outro memorando, o de n. 30.893/99 – 8ª RPM, datado de 27 de julho de 1999, no qual se detalha com precisão como se dará a “implementação do Anjos da Escola”.

Trata-se de um documento com cinco páginas, dividido em quatro seções. Na primeira, a das considerações iniciais, a retórica é praticamente a mesma dos documentos já analisados. Muda-se bruscamente o tom. Fala como se a ameaça da violência, tão intensificada pela mídia, fosse, agora, uma onda que passou. Aliás, o texto começa com os verbos todos no passado:

O ambiente de insegurança que **vinha** se instalando nas escolas de Belo Horizonte, gerado pelas crescentes ondas de criminalidade e violência, **causaram** um grande temor na comunidade estudantil, tornando-se um ‘fantasma’ na vida dos professores, alunos e pais de alunos (MINAS GERAIS, 1999, p. 1, grifos nossos).

A continuidade do argumento pretende mostrar que isso já não é mais assim porque a Polícia Militar tomou para si a responsabilidade:

Diante dessa crescente crise, o Comando do Policiamento da Capital desenvolveu uma pesquisa denominada ‘Avaliação Diagnóstica Ambiente de Segurança Escolar’ cujo resultado confirma que o trabalho a ser projetado é de **responsabilidade** da PM e merece uma integrada com outras entidades governamentais e a sociedade civil (*op.cit*).

Mesmo correndo o risco de sermos repetitivos, vale lembrar sempre que memorandos são documentos de circulação absolutamente interna. Ou seja, ele não fala para nenhum público externo, mas para os de dentro, mesmo assim para aqueles que ocupam posição de comando. Nesse sentido, cada termo do documento precisa ser visto nestas condições. Produzido quatro meses após o lançamento do *Programa Anjos da Escola*, o Comando de Policiamento da Capital se vê obrigado a reiterar a seus comandos que a segurança escolar é de responsabilidade da Polícia Militar. Não adianta querer responsabilizar outros órgãos ou entidade civil. No máximo o que irá acontecer é a mobilização desses agentes, mas como parceiros integrados à ação planejada da polícia.

O documento alertava os comandantes para que não se deixassem influenciar por imagens de fora do Brasil, nos seguintes termos:

[...] tornou-se perceptível uma relação entre a violência nas instituições norte-americanas e nas brasileiras, haja vista que o ápice desse problema veio à tona logo após os episódios ocorridos nos EUA. O brasileiro tem hábito de ‘copiar’ os acontecimentos dos norte-americanos, inclusive, os ruins. (idem).

Embora não tenha dito claramente que episódios eram copiados no Brasil, imagina-se que o documento refere-se ao massacre de *Columbine*, em *Sittleton*, no Colorado – Estados Unidos, que ocorreu em 20 de abril de 1999, quando dois estudantes de 18 anos, armados, invadiram uma escola secundária e abriram fogo contra os colegas. Resultado: 12 estudantes e 1 professor foram executados. Os dois estudantes que provocaram a matança faziam parte de um obscuro grupo chamado “Máfia da Capa Preta”. Após o episódio eles se suicidaram.

A *Avaliação Diagnóstica* dava munição para se afirmar que esse não era um problema que afetava as escolas em Belo Horizonte. Por estas, segundo o documento, *o dano ao patrimônio escolar, ameaças de gangues e o uso de drogas assustam mais a direção das instituições de ensino de Belo Horizonte que o porte ilegal de armas e bombas* (op. cit., p. 1).

O memorando informa também que a *Avaliação Diagnóstica* indicava que *um dos pontos nevrálgicos deve ser o estabelecimento da diferença entre violência e indisciplina* (idem, p. 1-2). Segundo a Secretaria Municipal de Educação, *a decadência de valores morais e éticos, são fatores que contribuem para o quadro atual de insegurança nas escolas* (idem).

Ainda com base na *Avaliação Diagnóstica*, afirma-se no documento que esta pesquisa confirmava que

[...] *modelos descentralizados* de comando e organização são condições para a transição a *um modelo de polícia orientada comunitariamente* a fim de restabelecer o foco preventivo à ação policial de preservação da ordem pública, nesse caso específico, nas escolas (MINAS GERAIS, 1999, p.2, os grifos são do próprio documento).

Descentralização de comandos e modelo de polícia orientado comunitário aparecem no memorando como um *novo conceito de operação para o Programa ‘Anjos da Escola’ na região do 8ª CRPM* (idem).

Define-se, claramente, até onde tem de chegar à descentralização de comando: na escola. A orientação básica era a seguinte:

O Oficial coordenador e o Subtenente/Sargento ‘Anjos das Escolas’ deverão incentivar a criação de uma Equipe de Multisegurança Preventiva em cada escola, também denominada ‘Anjos da Escola’ (idem, p. 3).

A equipe terá em sua constituição básica o graduado ‘Anjos das Escolas’, a Direção, o Corpo de Disciplinários, os Professores, os Alunos, o Colegiado, a Associação de Pais, acrescida de pessoas e entidades interessadas em solidarizar-se com a segurança nas escolas (idem, p.4).

Definido os termos acima, tem-se a nítida impressão de que se propõe uma fragmentação do poder. Mas é apenas impressão. A proposta traduz, em termos operacionais, uma forma nova de o programa *Anjos da Escola* produzir “novos saberes” que potencializam os mecanismos de controle disciplinar. Só que, no lugar de estar centrado em aparato policial, este é situado no coração das unidades escolares.

A *Equipe de Multisegurança* dentro da escola teria muito mais condições de produzir informações que alimentassem, de forma eficaz, os instrumentos de controle disciplinar. É claro que essa microestrutura não eliminaria os procedimentos mais gerais, como o *Disque Escola Segura*, por meio do qual qualquer cidadão (independentemente do ser pai, diretor, professor, aluno ou funcionário da escola) poderia registrar um evento de violência em qualquer estabelecimento de ensino sem precisar ser identificado. A diferença é que as informações produzidas pelo Disque-denúncia eram centralizadas no Centro de Operações Policiais Militares (COPOM), hoje Centro Integrado de Comunicações Operacionais (CICOp)³⁰, e as informações produzidas pela *Equipe Multisegurança* na nova proposta do *Anjos da Escola* alimentariam o banco de dados de cada Companhia. Estas, segundo orientação do Comando do Policiamento da Capital,

[...] com responsabilidade territorial, deverá manter um arquivo atualizado, constando a relação das escolas existentes na subárea com nome, endereço do educandário, dados pessoais referentes ao Corpo Diretor, número de alunos, turnos de aula, número de professores, horários, características físicas das instalações e todos as demais informações julgadas úteis (MINAS GERAIS, 1999, p. 3).

Por meio dessa orientação, o memorando salienta que, a partir dessa composição do banco, os dados estatísticos criminais deveriam constituir-se em uma das principais ferramentas de trabalho do programa (*idem*).

O documento propõe que toda a escala de trabalho dos *Anjos da Escola* fosse atrelada aos dados estatísticos criminais, reunindo os horários dos turnos considerados de risco e as reuniões do conselho de pais e mestres e do colegiado, de modo que a presença do graduado em cada escola seja constante (*idem*, p. 3).

Nas prescrições para aqueles que iriam participar do programa, encontram-se duas que se referem, uma, à preparação específica à qual o policial terá de submeter-se e, outra, à orientação que a Companhia teria que assumir: difundir a “política de proteção

³⁰ Atualmente, este Centro articula informações da PMMG, Polícia Civil e Corpo de Bombeiros.

escolar” a toda tropa. O objetivo era melhorar e padronizar o atendimento a ocorrências ligadas às escolas. Os comandantes de Companhia tinham o prazo de uma semana, a partir do recebimento do memorando, para apresentar o *planejamento específico de cada subárea*. Por isso, exigia-se que eles *utilizassem os dados da Avaliação Diagnóstica* (idem).

Mas a *Equipe* não estava encarregada apenas de gerar dados para a Companhia. A orientação que o Comando de Policiamento da Capital tinha para ela era bem mais qualificada. Dentre as ações previa-se:

[...] a criação/revisão de regimento interno participativo, visita às famílias de alunos com problemas pedagógicos/disciplinares, palestras educativas, incentivo as atividades sociais de integração [...], extensão o projeto *Bom de Bola, Bom de Escola*³¹ do 22º BPM, e diversas outras ligadas ao espírito do programa de proteção escolar [...] (MINAS GERAIS, 1999, p. 3).

Outra orientação diretamente vinculada à ampliação do controle era o *incentivo à contratação de vigias e porteiros para atuar internamente nas escolas, procedendo-se a sua instrução, com vistas a incrementação da produção de informação* (idem, grifos nossos).

Com o intuito de controlar as atividades comerciais no entorno dos estabelecimentos de ensino, o documento orientava que:

[...] os ambulantes e proprietários de bares e similares que atuavam nas proximidades da escola deverão ter seus cadastros e alvarás checados junto à Prefeitura Municipal e outros órgãos fiscalizadores e, ainda, verificada a possível particularização criminal (idem, p. 3).

Fortalecia-se, assim, um programa de proteção escolar, com base em uma intrincada rede de controle, na qual os indivíduos, direta ou indiretamente, envolvidos com a escola teriam suas atividades limitadas por um forte mecanismo de coerção disciplinar.

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 (o policial à paisana) (idem, p. 3).

³¹ Atendia crianças e adolescentes na quadra do quartel e com uma escolinha de futebol. Vinculada à Polícia Militar, Secretaria Municipal de Esportes, a de Abastecimento, a de Desenvolvimento Social e a de Meio Ambiente e uma empresa privada da construção civil. Para participar da escolinha, os alunos (de ambos os sexos) teriam de estar matriculados e freqüentando regularmente a escola.

Como reforço para que as ações coercitivas tivessem apoio da comunidade, o memorando orientava a Companhia a fazer *um estudo particularizado de cada escola para planejar atuação repressiva, mediante conhecimento da equipe Anjos da Escola* (ibidem).

Das ordens de serviços aos relatórios operacionais: os efeitos discursivos sobre a violência escolar.

A seqüência lógica da presente análise requeria que fossem introduzidas, neste momento as *Ordens de Serviço*, para que fosse possível acompanhar como as decisões do Comando do Policiamento da Capital foram absorvidas pelos Comandantes de Batalhões e de Companhias. Ou seja, que efeitos discursivos foram gerados a partir da *transmissão de ordens ou advertências, dentro do sistema hierárquico*, segundo o memorando.³².

Por meio da *Ordem de Serviço*, na estrutura hierárquica da Polícia Militar, o comandante do Batalhão determina o que o responsável pela execução de atividades administrativas e ações e/ou operações policiais-militares devem fazer. Em geral, é na *Ordem de Serviço*³³ que o responsável pela ação específica qual é a missão a ser cumprida e seus respectivos objetivos (geral e específicos). Em seguida, apresenta, de forma detalhada, como deve ser executada a operação; indica o efetivo de policiais que participarão da atividade; detalha como executarão (individual, em dupla ou em trio, quem deve ser contatado na escola e o que será feito especificamente na operação e como deve ser registrado); e descreve a atribuição de cada setor e/ou área implicada na operação, assim como a de cada Companhia. Em geral, quem elabora a *Ordem de Serviço* é um capitão, assessor de planejamento do comandante do Batalhão, que, eventualmente, não domina o assunto especificado. Sua função é estruturar uma intervenção dentro dos princípios organizacionais disponíveis. A *Ordem de Serviço* especifica também as diferentes prescrições a serem seguidas: não alterar a escala; acompanhar a ação dos *praças*, auxiliando-os no que for necessário; instruir toda a tropa quanto ao bom senso durante a abordagem; e definir o tipo de equipamento que os policiais usarão em campo. Constam, também, da *Ordem de Serviço*: o total de policiais empregados na operação; o uniforme a ser usado; o horário de apresentação, de instrução e de distribuição; e as viaturas que serão usadas.

³² É assim que a PMMG define memorando, em sua Resolução n. 3.262, de janeiro de 1996, p. 5.

³³ As referências para a elaboração de uma ordem de serviço estão no Manual de Trabalho e Comando (1985).

Como não foi possível encontrar *Ordens de Serviço* relativas ao período focado, ou seja, 1999 e 2000, buscamos apreender por meio de alguns relatórios o que de fato foi executado nas escolas após as decisões do comandante do policiamento da Capital.

Não restam dúvidas que muito do conteúdo se perdeu no percurso que vai do que se propunha nos memorandos analisados até o relatório elaborado pelos policiais que executaram as ações nas escolas. Estes, por sua vez, foram instruídos pelos seus superiores; ou seja, receberam informações que haviam sido interpretadas e, como em todo processo de interpretação, sofrem influências dos sujeitos intérpretes. Quem executa forçosamente acaba reinterpretando, inserindo aí mais uma bateria de novas informações. Essa segunda “interpretação” se faz em função da realidade na qual a atividade está se dando. Nesse sentido, querer encontrar alguma relação mecânica nesse processo é algo insensato. Essa reinterpretação já estava, de certa forma, incorporada no Memorando n. 30.893/99. Na realidade, esperava-se que adequações fossem encontradas, pois um dos objetivos em vista ao estabelecer o novo conceito de operações para o programa *Anjos das Escolas* era *adequar as estratégias e táticas policiais às especificidades de cada bairro ou região e aos problemas específicos de cada estabelecimento de ensino*. (MINAS GERAIS, 1999, p. 2).

Foi a partir dessa expectativa que os relatórios produzidos entre 1999 e 2000 foram analisados. É preciso esclarecer que os relatórios aos quais se teve acesso não são apenas documentos de prestação de conta de que o praça Anjos da Escola realiza nos estabelecimentos de ensino para os quais foi designado. Não há, portanto, uma padronização. As respostas são dadas tendo em mira um questionário. Mas eles refletem o maior ou menor grau de inserção do policial na área em que está atuando.

Um dos relatórios, datado de 14 de outubro de 1999, produzido por um primeiro-sargento do 13º Batalhão informa ao primeiro-tenente chefe de setor, sobre um conjunto de atividades por ele realizadas entre 5 de setembro e 5 de outubro do mesmo ano. Ainda que não sejam totalmente articuladas, elas refletem o compromisso do policial em pôr em prática as decisões do Comando da Capital. A primeira atividade relatada foi sua orientação às escolas quanto à criação de um *Conselho de Multissegurança*. Não informa, entretanto, qual foi a reação das escolas e se estas concretizaram a referida criação. Em seguida, há um bom número de participações do policial em conferências: proferiu palestras sobre “Drogas e Violência”, e segundo ele, para um público aproximado de trezentas e cinquenta pessoas, entre crianças e adultos; no item relativo à presença do policial em eventos promovidos pela

escola, ou pelas Secretarias de Educação ou, mesmo, por outro órgão público, desde que as escolas estivessem envolvidas, esteve presente no lançamento do *Pólo Educativo*, que contou com a presença do secretário da Educação e do presidente da Assembléia Legislativa; participou do lançamento do concurso *Viva Feliz sem Drogas*, pelo Conselho Estadual de Entorpecentes (CONEN); orientou as diretoras como melhorar a proteção da escola onde os muros são baixos; fez apreensões (dois adolescentes que estavam com buchas de maconha); e, por fim, realizou o levantamento proposto no memorando de implementação do novo modelo de *Anjos da Escola*. No relatório há um anexo contendo detalhadamente todas as informações que constam do levantamento.

Pelo formato apresentado, não há dúvida de que há um modelo padronizado e que será aplicado em todas as escolas, atendendo à mesma orientação do memorando analisado, que visava criar um banco de dados que gerasse informações mais detalhadas das escolas. Considera-se pertinente reproduzir integralmente o texto que, no relatório, o sargento chamou *Diagnóstico para as Entidades*. Ele foi o único exemplar encontrado no material que estava sendo descartado no 13º Batalhão. A forma como foi elaborado indica que o referido documento fora previamente preparado para ser incorporado em um programa estatístico. O nível de detalhamento mostra até onde se queria chegar em termos de profundidade. Vai para além do registro da criminalidade, frequência, horário em que ocorre, sujeitos perpetradores etc. Com o *Diagnóstico para as Entidades*, a PMMG buscava conhecer detalhes que escapam a qualquer coleta de dados em nível macrossocial, isto por que incluem dados que tratam do funcionamento microorganizacional da escola e mapeiam toda sua estrutura física (espaço por espaço).

O referido *Diagnóstico* é dividido em quatro blocos de questões. O primeiro incorpora questões que orientaram a primeira pesquisa que o Comando de Policiamento da Capital realizou, no início de 1999, e sobre quais já se debateu. Mas introduz novas questões. Além de mapear a localização das escolas, com endereço, bairro, região e pessoas de contato, o *Diagnóstico* elaborado pelo policial responsável pela escola e membro da *Equipe de Multisegurança* pretendia coletar também informações sobre a filosofia e os objetivos da educação em cada estabelecimento de ensino. Ou seja, para falar em uma linguagem mais educacional, sobre o seu projeto político-pedagógico. E ainda no primeiro bloco foi acrescentado ao texto digitado um sétimo item manuscrito, que buscava saber se a escola estava envolvida em *projetos/experiências de compromissos sociais*.

O segundo bloco, denominado *Superestrutura*, incluía informações sobre o corpo docente e o corpo discente, em termos de número e disponibilidade. No caso dos professores, buscava conhecer a área de conhecimento em que lecionavam; no caso dos alunos, quantos eram monitores. Quanto aos funcionários, o instrumento ora analisado só se restringia ao número dos que estavam atuando. As outras cinco questões vão mais a fundo. Procuram detectar se existe no interior da escola formas avaliativas e/ou de decisões colegiadas especificando claramente se a escola conta com associação de pais, grêmio, associação de ex-alunos e instituições colegiadas. Termina o bloco investigando o *grau de autonomia e dedicação dos gestores escolares*. *A priori*, todas essas informações poderiam ser coletadas nas Secretarias de Educação (estadual e municipal). Por que mobilizar um policial para coletá-la? Por que o projeto político-pedagógico da escola seria indispensável para a formulação de um programa de proteção escolar? Em que mudaria a ação da polícia o fato de saber que a escola tem um grêmio estudantil atuante ou uma associação de pais e mestre eficiente? O que a autonomia de decisão de gestão escolar contribuiria para a *proteção escolar*?

Independentemente de saber se esses dados poderiam ou não ser captados nas Secretarias de Educação (talvez estas nem os tivessem), o fato é que a Polícia Militar construiu um instrumento para captá-los. Instaurou, consciente ou inconscientemente, aquilo que Foucault chamou de *procedimento de inquérito, aparelhos de verificação*. Comparando o policiamento escolar antes e depois das medidas tomadas em 1999, constata-se que a escola e seus mecanismos de coerção disciplinar passam a ser alvo de observação direta de uma outra instituição que também funciona com iguais mecanismos coercitivos. O relatório do sargento confirma que esses mecanismos estão mais difundidos do que nunca e atuam num nível muito micro e quase imperceptível.

Outro relatório, datado de 3 de julho de 2000, apresentado por um sargento do 22º Batalhão, descreve a atuação da polícia contra um grupo armado que invadira o prédio de uma das escolas por ele acompanhada. O referido grupo teria *ameaçado todo o corpo docente e provocado uma correia nos alunos, cuja faixa etária era de 9 anos*. Segundo o policial, ele teve todo suporte da Companhia, que enviou um Grupo Tático para auxiliá-lo:

[...] atuaram de **forma brilhante**. [...] efetuaram, após intenso rastreamento, [...] **feito com trajes civis**, a prisão de dois homens e duas mulheres, sendo apreendidos duas armas de fogo e duas armas brancas [...] os elementos foram autuados em flagrante por porte ilegal de armas e formação de quadrilha. O fato foi completamente divulgado, sendo página **principal do Diário da Tarde** (3º sargento do 22º Batalhão, grifos nossos).

Chama a atenção no relato a forma como o policial se refere ao evento que ocorre na escola. Envolveu professores e alunos, mas não era um problema propriamente escolar, mas sim criminal: um caso típico de polícia – perseguir marginal. Faz questão de dizer que o desfecho teve repercussão na mídia. Como o final foi, na concepção do policial, um sucesso, ele julga de imediato a ação de seus colegas como “brilhante”. E informa também que o sucesso se deveu ao fato de que o rastreamento tenha sido feito pelo “policimento velado” (policiais não fardados).

Os dois outros relatórios dão conta do controle sobre “vendedores ambulantes”, personagens construídos na crônica policial como indivíduos suspeitos, prováveis repassadores de drogas. Faziam parte, portanto, do esquema do crime organizado. Entretanto, o problema dos vendedores ambulantes é, inicialmente, uma questão de fiscalização, não de polícia, mas de prefeitura. São trabalhadores de rua que precisam de autorização dos órgãos municipais, e muitos são. Nada os impedem de vender seus produtos na porta das escolas, desde que não cometam atos ilegais. A rigor, quem deveria atuar o “vendedor ambulante”, inicialmente, seria os fiscais da prefeitura, e só quando fracassassem na ação fiscalizadora é que chamariam a polícia, caso fosse necessário.

Entretanto, como revela o Memorando n. 30.893/99, o Comando de Policiamento da Capital abriu um espaço muito grande à ação policial em relação aos vendedores ambulantes sem precisar de mediação dos fiscais da prefeitura. Assim, deixou o policial escolar livre para tomar a decisão sobre a presença ou não de vendedores ambulantes na porta da escola. Um sargento do 22º Batalhão encaminha um relatório ao capitão da unidade, datado de 3 de julho de 2000, no qual simplesmente informa que, *juntamente com um policial da 127ª Cia e um policial da Operação Ambulantes*, decidiram retirar os vendedores ambulantes das portas das escolas. Não dá nenhuma explicação por que tomou essa decisão. Já em outro relatório do mesmo sargento, datado de julho de 2000, ele se queixa dos fiscais da prefeitura, que, de acordo com o seu relato, não têm horários compatíveis com os dos policiais:

Relato que os fiscais da prefeitura, responsáveis pela fiscalização dos vendedores ambulantes nas portas das escolas, estão alegando que seus horários de trabalho vão até as 17:00 horas e que, neste horário, os mesmos deixam os militares que os acompanham no batalhão e vão embora, só retornando, no outro dia para retomar a fiscalização (sargento do 22º Batalhão).

Considerando o conteúdo desses relatórios, pode-se dizer que a implementação dos *Anjos da Escola*, tal como foi emanado pelo Comando de Policiamento da Capital, refletia ainda dois anos depois de seu fortalecimento, em termos de orientações e pressupostos, nas ações policiais na porta da escola. Muitos entraram para a *Sala de aula*, criaram programas educativos específicos e passaram a atuar diretamente com os alunos. Forjava-se, como o próprio Memorando n. 30.893/99 ressaltava, um novo modelo de *Anjos da Escola*. Na sua nova roupagem, estes se infiltravam no ambiente escolar, assumiam em muitos momentos, a *identidade docente*, construía-se como *pedagogos*, como alguém que estava preparado para preencher a lacuna deixada pelo que chamavam de *decadência dos valores éticos e morais*. Inventaram práticas coercitivas indolores, fundadas no prazer, no lazer e no entretenimento. Aproximavam-se mais e mais das crianças e dos adolescentes por meio de uma linguagem lúdica, que pouco tinha a ver com a rigidez da estrutura militar. Essa nova fase dos *Anjos da Escola* ampliou o poder de coerção da polícia, que já não mais se efetuava de uma forma centralizada na sede do Batalhão ou do Comando Geral, mas que tinha sede na própria escola. Sentavam-se com pais e professores em reuniões pedagógicas e interferiam na orientação educacional das crianças. Chegavam-se muito mais rapidamente às casa das famílias do que os agentes escolares. Os relatos mostram que isso ocorreria sempre que os estudantes envolviam-se com alguma situação criminosa.

Talvez o mais importante nesse processo seja que o fato de que os *Anjos da Escola* introduzem nas práticas escolares um controle disciplinar baseado em regras, por meio de jogos, brincadeiras e gincanas. Com a presença desses policiais na escola, abre-se a possibilidade de que outras práticas penetrem com o objetivo de afastar alunos da criminalidade e das drogas. Junto com essas práticas, surge uma incrível empresa de “oficineiros”, financiados por projetos públicos e privados. 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* (estes cada vez mais jovens) com a *função mediadora* de impedir ou de salvar estudantes que estão em estado de vulnerabilidade social.

O programa *Anjos da Escola* teve, assim, um papel importante não apenas no combate à violência escolar, mas também na produção de saberes sobre esta violência, por meio de mecanismos de captação de informação e de uma imersão no ambiente escolar que talvez nem mesmo os professores tenham conseguido.

Dando seqüência à crítica dos nossos fragmentos, trata-se a seguir de um outro programa que se enquadra no âmbito do policiamento escolar, o qual teve inspiração

externa e cujo foco foi exclusivamente o combate às drogas na escola: o *Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência* (PROERD).

4.7 O Programa Educacional de Repressão às Drogas e à Violência (PROERD)

Nasce, em 1998, não na capital, mas em uma próspera cidade do Estado de Minas Gerais: Uberlândia. O acesso a seu nascedouro nos foi proporcionado pelo Memorando n. 33.592, de 12 de novembro de 1999, assinado pelo chefe do Estado Maior da Polícia Militar. Praticamente quase um ano após a implementação do “Anjos da Escola” os estabelecimentos de ensino do município de Belo Horizonte e de outras da região metropolitana, o comandante do Policiamento da Capital é notificado de que:

A Polícia Militar de Minas Gerais, após assinatura de um protocolo de intenções com a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, no ano de 1998, implantou o PROERD no Estado de Minas Gerais, utilizando os 17^º e 32^º Batalhões, sediados naquela cidade. Para que possamos estender o programa a todas as Unidades da Polícia Militar no Estado de Minas Gerais, necessário se faz formarmos mais instrutores, ara que, no futuro, estes venham a ser nossos ‘Mentores’, ou seja, os nossos formadores de Instrutores” (MINAS GERAIS, Memorando n. 33.592, 1999, p. 1).

O Memorando esclarece várias coisas. Apresenta *en passant* o que vem a ser o programa e, ainda, informa que há uma articulação entre a Polícia Militar de Minas Gerais e a Polícia Militar de São Paulo (PMESP). Esta ministria, no período de 22 de novembro a 3 e dezembro de 1999, na cidade de São José do Rio Preto – São Paulo, o *Curso de Instrutores do PROERD*, sendo cedido pela PMMG o total de cinco vagas (idem).

Esse acordo entre as duas policias indicava que havia um movimento que se erguia acima dos estados da Federação. Mas não encontramos nenhum documento que esclarecesse em que nível esse acordo teria sido feito e as razões que o teriam mobilizado.

Tal esclarecimento foi propiciado em uma entrevista realizada, em 2006, com o ex-comandante geral da Polícia Militar de Minas Gerais, que, na ocasião, estava implicado diretamente na “institucionalização do policiamento escolar” no Estado.

Logo de início da entrevista, o ex-comandante alertava de que não sabia se teria condições de rememorar todas as informações sobre os marcos específicos que deram origem aos trabalhos da Polícia Militar nas escolas porque

[...] nós não temos cultura de criar o arquivo eletrônico, ou seja potencializar nós mesmos no acompanhamento das coisas. A Polícia Militar não tem cultura de estabelecer este tipo de parâmetro [...] naturalmente que hoje eu uso esta com mais clareza (entrevista do ex-comandante geral da Polícia Militar de Minas Gerais, 2006)

Reproduz-se aqui a introdução da entrevista, porque ela dá um pequeno retrato das “condições de produção do discurso” que ora analisa-se. O depoente declara que estaria fazendo um esforço de memória, o que indica que não transmitiria exatamente a totalidade dos fatos, mas a situação em fractais, que receberiam a coloração de um personagem que estava mergulhado integralmente na ação. Sem esquecer, é claro, que a reprodução do relato é fruto de conversa de dois oficiais da PMMG: o comandante do Policiamento da Capital e, posteriormente, comandante geral e o hoje major, mas na ocasião da entrevista capitão da referida corporação. Sabia-se que essa condição produziria vieses advindos desse relacionamento, mas assim mesmo a entrevista foi realizada. O ex-comandante geral lembrou que a preocupação era centrada nos jovens em relação às drogas e ao crime organizado

[...] nasceu e foi trabalhado com as mesmas pessoas, desde a nossa época no Comando do Policiamento da Capital [...] consolidou-se com a nossa chegada ao comando da corporação, por meio de José Vicente³⁴, que é um estudioso de São Paulo, do Instituto Ilnud [...] ele escreve um artigo sobre os homicídios de São Paulo, mas especificamente em Diadema [...]. Lendo este artigo, vimos que enfrentávamos [também] na mesma época um crescimento vertiginosos de homicídio no Morro dos Tormentos³⁵ [...]. Aí escrevemos ao Coronel R. que era P 3 no Comando de Policiamento da Capital e, depois, chefe da PM 3, sempre no planejamento [...] fizemos uma memória para ele dizendo que não poderíamos culpar os mortos pelas mortes. Eu me lembro que nessa hora e já no Comando Geral, vindo de uma experiência já na capital e também no interior, eu via que a concentração dos homicídios nos jovens era corroborada e confirmada pelo próprio censo criminológico [...] iniciou-se, assim, a perspectiva de criar um núcleo estratégico para trabalhar uma progressividade nestas idéias [...] (idem).

O objetivo do entrevistado era ressaltar que, embora hoje muitas dessas iniciativas com vistas a mediar conflitos em áreas consideradas crítica tenham a parceria de pesquisadores do mundo acadêmico, *a essência na época era a Polícia Militar (op. cit.)*.

Continuando seu relato, o entrevistado justifica como a questão educacional entrou na proposta: *Tínhamos convicção já na época do Comando do Policiamento da Capital que não adiantava qualquer outro tipo de aplicação na segurança pública se não preocupássemos com a educação (ibidem)*.

³⁴ Ex-Comandante Geral da Polícia Militar do Estado de São Paulo

³⁵ Nome fictício.

Como já ressaltado, a primeira articulação se deu com a Prefeitura de Belo Horizonte e posteriormente estendeu-se para o estado, mediante parceria com a Secretaria de Educação. Foi aí que os *projetos internos de polícia começaram a nascer* (idem).

Apesar de insistir na “essência de polícia militar” dos projetos implementados, o ex-comandante geral reitera que havia uma demanda

[...] mas uma demanda muito oculta [...] ela existia. Passamos a ter muitos problemas, que ainda hoje ocorrem com menor intensidade com adolescentes armados na escola, com gangues atuando no ambiente escolar, com agressões [sejam verbais ou física] aos professores [...] com depredações nas escolas. Aliada nas escolas públicas [...] foi muito emergente naquela época [...] Eu e o coronel R começamos a pensar, a estudar um pouco os eventos [...] deveríamos nos **preocupar em aprimorar primeiro** as nossas habilidades para chegar em um embasamento mais adequado com os estudantes [...] na época, eu me lembro de um caso específico na zona norte [...] por pouco não ocorreu um caso extremamente grave de enfrentamento [da polícia] com um grupo de estudantes [...] era uma briga de gangues [...] e ainda havia a questão de drogas bem emergentes nas escolas. Então, esta demanda existia. Mas não existia uma intervenção sobre essa demanda [...] (idem, nosso grifo).

Nesse fragmento, chama a atenção o fato de o ex-comandante geral admitir que a violência em meio escolar não era algo novo para a Polícia Militar naquele momento. Admite que a demanda de intervenção da polícia em meio escolar existia, mas de forma velada, embora afirme que as Secretarias de Educação eram estimuladas a colaborar. As “demandas que já existiam e que já eram emergentes”. A intervenção na escola, como justifica o entrevistado, não parte unilateralmente da polícia, mas ela foi resultado da interação dos comandantes com as escolas na circunscrição que atuavam.

Foi assim que nasceu o *Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência* (PROERD). Quem estabeleceu essa política, segundo o entrevistado, foi o *Conselho Nacional de Comandos Gerais/CNCG – PM/CBM*.

Esse Conselho foi criado em 12 de fevereiro de 1993, em assembléia, na cidade de Belo Horizonte. Era um órgão colegiado cujo objetivo era participar de sua formulação e acompanhar a avaliação de políticas e diretrizes nacionais relacionadas com a segurança pública e contribuir para a correspondente formulação em âmbito estadual e, dentre outros, “promover intercâmbio com organismos nacionais e internacionais”. O estatuto deixa claro que se trata de uma entidade sem fins lucrativos, de caráter permanente e com sede na Capital do estado-membro dos seus presidentes. Tem, sobretudo, a função de ser uma entidade representativa dos interesses comuns das Polícias Militares e dos Corpos de

Bombeiros Militares (www.cncgpmbm.org.br, acessado em 25 de julho de 2008). Em suma, é uma entidade de classe, com um estatuto civil, o que lhe permite atuar enquanto órgão de responsabilidade civil, estabelecer convênios e captar fundos sem precisar do aval do Estado.

O Programa Educacional de Resistência às Drogas inicia-se em São Paulo, em 1993, inspirado e incentivado pelo seu congêner nos Estados Unidos, *Drug Abuse Resistance Education*, cuja a sigla é DARE, que em inglês significa desafio, mas tem outras constatações que se aproximam da atitude dos jovens, tais como: afrontar, encarar sem medo, não recuar.

O DARE foi fundado em Los Angeles, em 1983. Atualmente, funciona em 75% dos distritos escolares dos Estados Unidos e em mais de 43 países. Em termos práticos, o DARE é *um conjunto de ensinamentos conduzidos por policiais que ensinam desde crianças de jardim de infância até adolescentes das séries mais graduadas, de como resistirem à pressão dos pares de drogas e da violência* (www.dare.com, acessado em 25 de julho de 2008).

O DARE é, também, uma organização sem fins lucrativos, cuja função é “promover treinamento, subsidiar o desenvolvimento de currículos e avaliações, produzindo material instrucional, e monitorar a instrução dada à crianças e adolescentes” (idem).

É preciso esclarecer que o DARE não é um órgão de polícia dos Estados Unidos. sequer faz parte de algum departamento estatal. É uma entidade privada, formada por policiais que têm longa carreira nos departamentos policiais e no *Federal Bureau of Investigation Nacional (FBI)*. Embora não tenha fins lucrativos, é financiado por grandes corporações econômicas, por fundações e por alguns órgãos estatais.

Dentre as 43 corporações que subsidiaram o trabalho do DARE existem algumas gigantescas, cujo faturamento chega à ordem de bilhões de dólares, tais como: *American Honda, A T&T, General Mills, MBNA, Warner Bros 4 Kids Entertainment*. Para se ter uma idéia do tamanho do faturamento dessas empresas, basta destacar que a MBNA – *American Bank NA* movimentou em 2007 mais de 123 bilhões de dólares. Em 2002, sua contribuição a obras filantrópicas chegou a algo em torno de 22 bilhões de dólares. Outra gigante, a *American Telephone and Telegraph Corporation (AT&T)*, fundada em 1883, foi a primeira rede telefônica de longa distância dos Estados Unidos. Durante a sua longa história, foi a

maior companhia telefônica e a maior operadora de televisão por cabo do mundo. A *4 Kids Entertainment* é uma companhia dos Estados Unidos de produção de filmes especializada na aquisição, licenciamento e produção de entretenimento para crianças. Na sua lista de concessão e licenciamento estão as bilionárias *Pokémon* e a *Yu-gi-oh* japonesa.

Além das 43 corporações bilionárias, o DARE tem o suporte financeiro de 22 fundações. Dentre elas estão a *American Express Philantropic* e a *The Robert Wood Johnson Foudation*. Dispõe ainda de recursos de oito órgãos públicos, destacando-se o Departamento de Justiça e o Departamento de Defesa dos Estados Unidos.

Esse quadro exemplifica de forma contundente a observação que Michel Foucault faz sobre como o capital se apropria dos “mecanismos de coerção”, para utilizar a sua própria linguagem, *como poderes mais gerais ou lucros econômicos podem inserir-se no jogo destas tecnologias do poder que são, ao mesmo tempo, relativamente autônomas e infinitésimas* (FOUCAULT, 1982, p. 184). O DARE exemplifica muito bem como esses mecanismos surgem nas sociedades contemporâneas. Insurgem-se, indubitavelmente, como uma “tecnologia de poder”, construída por *experts*. Seus idealizadores e executores não são quaisquer policiais. Aliás, são todos ex-policiais que conhecem muito bem o terreno sobre o qual vão empregar a experiência acumulada em anos nos Departamentos de Polícia dos Estados e do FBI.

Consultando na página do DARE o portfólio dos executivos investidos em “cruzadas” contra o uso de drogas, colheram-se os seguintes dados:

- O atual presidente do órgão, desde em 1996, faz parte do Poder Executivo. Passou três décadas de sua vida no *Federal Bureau of Investigations* (FBI) antes de atuar como agente especial e encarregado do Escritório Regional da Polícia de Los Angeles. Na sua opinião, o DARE é o padrão na prevenção de educação para resistência às drogas.

- O diretor atual entrou para o DARE em 1997, após uma carreira muito bem sucedida no Departamento de Polícia de Los Angeles. Graduou-se pela *University of Southern Califórnia School of Policy, Planning and Development*, na qual recebeu o diploma de bacharel e o título de mestre em Ciências. Graduou-se, também, na *Federal Bureau of Investigation National Academy*.

- O percurso do atual presidente do Programa de Desenvolvimento do DARE não destoa muito dos dois anteriores. Trabalha no DARE há mais de vinte anos. É um dos seus fundadores. Recebeu alta condecoração da Marinha por sua atuação no Vietnã. É graduado pela *Califórnia State University*. Serviu no Departamento de Polícia de Los Angeles por vinte e cinco anos. Hoje, é responsável pela captação de recursos para o DARE. Ele próprio tem uma empresa de produção e trabalhou como produtor executivo da *Disney's Bueno Vista*, no *Studio Parmount* e na NBC. Trabalha como consultor de Stephen J. Cannell e Fred Dreyer. Foi consultor, também, de Aaron Spelly.

Os três são famosos artistas *hollyoodianos* e produtores de filmes para o cinema e para a televisão, novelistas e roteiristas. Todos têm no currículo filmes premiados que trataram da temática das drogas, do tráfico e das difíceis relações entre a polícia e o mundo do crime.

Os dois diretores de relações internacionais do DARE têm currículos muito parecidos. Um deles está na entidade desde 1999. Antes, trabalhou 29 anos como agente especial do Departamento de Combate à Droga. Enquanto funcionário desse órgão, serviu 12 anos de sua carreira fora dos EUA em vários países da América Latina. Destes 12 anos, quatro foram dedicados à Unidade do Setor de Treinamento em Quântico, na Venezuela, e os outros quatro como chefe de Operações da América do Sul.

O segundo deles, formado em 1970, pela *Eastern Washington State University*, bacharel em jornalismo e sociologia, serviu no Exército dos EUA na Guerra do Vietnã. Começou sua carreira no Departamento de Combate às Drogas, em Seattle, Washington. Foi transferido, em 1978, para Bogotá, Colômbia, e, em 1983, foi promovido a *agente residente do Escritório de Cali*. Em 1987, foi promovido a supervisor no Departamento de Polícia de Miami. Posteriormente, foi designado adido do Departamento de Combate à Droga na embaixada dos Estados Unidos em Santiago, no Chile, 1997. Detém 30 anos de experiência como agente especial do Departamento de Combate às Drogas a serviço do DARE. No cargo de diretor internacional, é responsável pela Europa e Ásia (exceto China e Japão) e Caribe, Colômbia e Brasil.

Segundo os ideólogos do DARE, este órgão é visto como um modelo de polícia comunitária reconhecido internacionalmente. O Departamento de Justiça dos Estados Unidos reconhece que o DARE tem beneficiado as comunidades locais (*idem*).

Paralelamente às pretensões educacionais alegadas anteriormente, nas quais seus idealizadores reafirmam uma cruzada sem trégua ao uso de drogas, aparecem outros objetivos que não são meros panos de fundo. Ao contrário, são dirigidos à outra parcela da clientela que o DARE queria atingir, a saber: as próprias polícias, seja nos EUA ou nos outros países para os quais o Programa se estendem. Dito de outra forma, o DARE tem objetivos específicos para públicos diferenciados. Os fins relativos ao afastamento das crianças e dos jovens das drogas falam diretamente aos órgãos públicos educacionais e, sobretudo, aos pais. Dentre as crenças defendidas pelos ideólogos do DARE de que as polícias deveriam aderir o programa ressaltam-se:

- a) O DARE humaniza a Polícia. Ou seja, os jovens podem se relacionar com os policiais como pessoas comuns.
- b) O DARE permite que os estudantes vejam o policial na função de prestador de socorro, e não apenas em seu papel de executor.
- c) O DARE abre diálogo entre a escola, a polícia e os pais.
- d) O DARE abre portas na comunicação entre a lei de execução e a prevenção (www.dare.com).

Crítico do momento de globalização do crime organizado e do tráfico de drogas, o DARE garante ao cliente “polícia” que ele possui um sistema mais eficiente do mundo de estoque de material sobre o assunto.

De outro lado, o DARE procura ser atraente para o seu público infanto-juvenil de outra forma. A própria avaliação que seus mentores fazem do sucesso do Programa está associada à proposta de induzir as crianças e os jovens a controlar seus impulsos, a resistir, a se autocontrolarem, utilizando-se de estratégia de sedução: a dança. É por meio dela que o DARE buscou “disciplinar os corpos”, inibir os anseios.

O apelo à dança no site do referido organismo não esconde o que os idealizadores do DARE esperam da dança, ou melhor com a concebem: *uma inovadora aventura no esforço de combater a droga e a violência na comunidade e escolas* (idem).

Em setembro de 1999, de acordo com as informações contidas no site do DARE, a entidade contratou um diretor em nível nacional para levar o trabalho de dança às escolas como alternativa à droga e à violência. Nessa esfera, esclarece o site, *os estudantes aprendem muitos estilos de dança, incluindo a dança afro, ballet, hip e hop, jazz* (idem)

Esse modelo repercutiu nas experiências de outros países. No Brasil, como se verá mais adiante, o PROERD lançará mão do recurso da dança para atrair os jovens. Mas a diferença com os Estados Unidos é gritante. Naquele país toda essa atividade é subsidiada por 13 poderosos financiadores. Dentre esses, destacam-se a *American Express Foundation* e a *General Mills*. Só para se imaginar o preço desses patrocinadores no empreendimento, ressaltam-se que a *General Mills*, a sexta maior exportadora de alimentos do mundo, teve no primeiro trimestre um lucro líquido de suas vendas em 2008 calculado em torno de 2,4 bilhões de dólares (www.generalmills.com/corporate/brands/index.aspx, acessado em 1º de agosto de 2008).

Esses suportes econômicos fazem com que a maior parte dos grupos de dança do DARE trabalhe com 25 companhias e organizações de dança, todas com nível estritamente profissional.

Procedimentos para a implantação do DARE

Uma vez que se trata de um programa cooperativo entre educação e execução da lei, é importante que ambos estejam de acordo quanto à implementação do programa. É assinada uma carta pelo chefe de polícia e pelo secretário de Educação.

Assinado o acordo, cabe às polícias selecionar os policiais que irão participar do treinamento. Estes serão submetidos a *um currículo que lhes proporcionará o background necessário para responder questões sofisticadas freqüentemente colocada por jovens estudantes sobre drogas e crime* (idem).

Antes de poderem, de fato, dar aula nas escolas, os policiais são submetidos a *80 horas de treinamento especial em áreas tais como desenvolvimento da criança, manejo de classe, técnicas de ensino, tecnologias de comunicação*. E ainda, têm mais *40 horas adicionais de treinamento para ensinar nas universidades* (idem).

O custo do treinamento é zero. *A instrução, o alojamento e as despesas com alimentação são cobertas sem qualquer custo para o policial e seu departamento. Pode-se requisitar uma ajuda financeira, sob a forma de subvenção, para cobrir gastos com a viagem* (idem).

Esse foi o modelo que inspirou a criação do PROERD no Brasil. Os policiais brasileiros, por intermédio do Conselho Nacional de Comandos Gerais, passaram a receber assessoria da entidade estadunidense, D.A.R.E., para desenvolver algo parecido no Brasil. O PROERD surge defendendo os mesmos ideais do *Staff* executivo da entidade americana, mas sem o suporte bilhonário que a mantém desde 1983. A seguir, reproduz-se o documento que o instaurou, primeiro, em São Paulo, depois no Rio de Janeiro e, em seguida, em Belo Horizonte.

O que é o PROERD

O Proerd (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência), é um programa de educação preventiva ao uso de drogas, que tem por objetivo evitar que crianças e adolescentes iniciem o seu uso. Ele ensina técnicas centradas na resistência à pressão dos companheiros e auxílio para as crianças dizerem não às drogas.

O PROERD é um programa eminentemente preventivo, estratégico, tendo como objetivo principal educar as crianças em seu meio natural, a escola, com o auxílio de policiais fardados e professores. Dá ênfase especial em alcançar as crianças na 4ª série do Ensino Fundamental, mostrando-lhes os efeitos das drogas e ensinando as habilidades necessárias e motivação para manterem-se longe desse mal.

O programa também busca oferecer aos estudantes uma chance de ver os adultos como amigos e pessoas em quem eles podem confiar.

Permite às crianças desenvolverem uma atitude positiva em relação às autoridades e respeito pelas leis.

O PROERD começou como um programa de parceria entre o Departamento de Polícia de Los Angeles e o Distrito Escolar daquela cidade, recebendo o nome D.A.R.E. (Drug Abuse Resistance Education). Este esforço cooperativo foi guiado por dados estatísticos que mostraram alta eficiência em programas de prevenção baseados na tomada de decisões, estabelecimento de valores, resolução de problemas e estilos de vida positivos.

Da Califórnia o programa D.A.R.E. se expandiu para todos os Estados Norte-americanos e para mais de quarenta países. No Brasil, contando com o apoio do D.A.R.E. - International, o programa recebeu o nome de PROERD e hoje é uma realidade em São Paulo e vários outros Estados brasileiros.

Lições do Proerd

As lições aplicadas têm por objetivo desenvolver nos alunos a auto-estima, controle de tensões, civilidade, além de ensinar técnicas de autocontrole e resistência às pressões dos companheiros que incentivam o uso de drogas. O sucesso do programa depende de um perfeito entrosamento entre a Escola, a Família e a Polícia.

Habilitação dos Policiais Instrutores

Os instrutores PROERD, voluntários, são cuidadosamente selecionados e exaustivamente treinados, tornando-os envolvidos com o programa. O instrutor prepara reuniões com professores e pais para orientar sobre os objetivos e conteúdo do currículo, incluindo como reconhecer sinais de uso de drogas e como melhorar a comunicação familiar.

O corpo de instrutores PROERD é composto por policiais fardados, formados pelos Cursos Especiais de formação de instrutores PROERD, D.O.T (DARE Officer Training), ministrados pela Diretoria de Assuntos Municipais e Comunitários que conta com o apoio e colaboração de profissionais que atuam em áreas afetas à prevenção, como saúde, educação, medicina e psicologia.

Acreditando em um ideal, o PROERD tem como um de seus objetivos proporcionar o crescimento e desenvolvimento global de nossas crianças, tomando-se cidadãos críticos, capazes de ajudar no tão sonhado processo de construção de um país melhor. Policiais fardados de diversos pontos de São Paulo e diversos pontos do Brasil passam de alunos a instrutores PROERD e levam dentro de seus corações o compromisso de educar com temas que abordam com segurança e clareza questões sobre drogas, auto-estima, violência e valorização da vida.

Aperfeiçoamento dos Policiais Instrutores

Após um ano de aplicação de aulas, nas escolas, os instrutores PROERD possuídores do D.O.T., poderão freqüentar o Curso Especial para mentores ("Mentor Officer Training" - M.O.T.) que habilita esses profissionais a ministrarem aulas nos Cursos Especiais de formação de instrutores PROERD (D.O.T.). A Polícia Militar do Estado de São Paulo em acordo firmado com o D.A.R.E. International, órgão oficial que coordena o programa em nível internacional, recebeu a incumbência de instalar e operacionalizar o Centro Nacional de Treinamento PROERD do Brasil, dessa forma podendo ampliar o programa para todo o território nacional. O Curso Especial para formação de mentores desenvolvido na P.M.E.S.P contou com a participação de policiais mentores norte-americanos, que aplicam o programa com sucesso em suas cidades de origem e também de representantes do D.A.R.E. International que supervisionam o curso.

Como as Escolas podem participar?

As escolas interessadas deverão entrar em contato com a DAMCO ou com o Batalhão de Polícia Militar que atende sua área, formalizando através de simples protocolo a participação das entidades no programa.

Embora haja diferenças gritantes entre os Estados Unidos e o Brasil no que concerne ao tráfico e, sobretudo, ao consumo de drogas, o programa proposto para o Brasil apresenta a mesma matriz estadunidense. Quanto à emergência do PROERD, o ex-comandante geral informa:

O Conselho Nacional de Comando Gerais na época estimulou que as polícias militares buscassem efetivamente desenvolver este Programa (PROERD). Existia no rio de Janeiro e São Paulo que enfrentava problemas com a própria Secretaria de Educação [...]. Aí nos articulamos e criamos toda estrutura até em nível de estado maior para trabalhar esta área. (Ex-comandante geral da PMMG entrevistados em 2006).

A articulação do PROERD via Conselho deve a ele um caráter mais universal, mais autonomia aos comandos gerais para agilizar as providências necessárias para funcionar e, ainda, dar vida a uma ação em rede, aliás, modelo organizacional adequado às transformações da sociedade no final do milênio (CASTELLS, 1999). Havia, entretanto, um problema para a sua consecução que precisava ser resolvido, segundo o ex-comandante geral:

[...] o comando da Capital, a Polícia Militar e o Comandante Geral, nós precisávamos voltar a nossa visão para a qualidade do nosso policial [...] é a questão do existencial quer dizer, o policial deveria tratar o assunto na escola não como um simples problema policial [...]. E aí nós abrimos a discussão daquela questão de que o **policial ele é o grande pedagogo**. O problema nosso enquanto comandantes era despertar neste policial o pedagogo que ele era [...] uma **pedagogia policial** para estabelecer um

parâmetro para atuar. Claro que todos os programas desenvolvidos, todas as orientações dadas através dos memorando, dos documentos não visam uma resposta em curto prazo. Mas a médio prazo poderia ocorrer. Como ocorreu. Hoje temos um projeto com uma realidade institucional [...]. Hoje temos o projeto sendo executado por voluntários da Polícia Militar [...]. O policial tem a sua atividade normal [...], algumas variabilidades de aceitabilidade por alguns comandantes. Infelizmente nós ainda temos pessoas na estrutura de comando que acha que fazer polícia é só subir e descer morro [...]. É só o cara carregando um revólver e uma arma e esquece que a essência da prevenção é estar presente (Ex-comandante geral entrevistado, *op. cit.*, grifo nosso).

O relato apresenta um problema central: a necessidade de preparação do policial para lidar com a segurança em meio escolar. Esclarece, de alguma maneira, em que contexto surgiu a idéia do “policial como pedagogo”, conceito que foi incorporado na *Diretriz de Produção de Serviços de Segurança Pública* n. 01/2002, que trata do emprego da Polícia Militar em Minas Gerais. Na fala do ex-comandante geral, o pedagogo já existe adormecido dentro de cada policial; basta despertá-lo. Mas reconhece que tal transformação não ocorreria em curto prazo. Não basta formulá-la em memorandos para que ela aconteça. Um dos aspectos que dificulta a sua concretude é, para o entrevistado, a resistência de comandantes que pensavam a cultura da Polícia Militar centrada na repressão, no uso constante da arma.

Ao admitir a resistência de parte dos comandantes, o entrevistado está explicitando algo que é corrente em toda a vida institucional: a divergência. Aliás, a não convergência de posições no interior da PMMG já foi amplamente estudada por Amauri Meireles e Lúcio Emílio (2003). Esses autores promovem uma visão mais dialética das relações intrapoliciais. Reconhecem a existência, pelo menos, de três correntes que dividem a PMMG desde a reformulação democrática: *policialista, moderada e militarista*. Isso demonstra que, ainda que haja uma demanda em relação ao policiamento escolar, não significa que haja consenso em como atuar.

O PROERD é um programa que nasce de uma articulação com o Conselho Nacional de Comandos Gerais, sendo regulamento na PMMG pela *Diretriz de Produção de Serviços de Segurança Pública* n. 9, publicada em 11 de janeiro de 2005. Considera como uma atividade cotidiana do profissional policial e que se adere ao programa voluntariamente, com esclarece o ex-comandante geral na seguinte passagem de sua entrevista:

Os voluntários que praticam o PROERD [...] praticam por eles mesmos. E a Polícia Militar é pródiga na questão do voluntariado. E nas escolas, também, aconteceram coisas assim [...] tivemos militares que apadrinharam algumas escolas (idem).

Trata-se de um paradoxo explicável. O que é institucional, ou seja, o que está incorporado na atividade dos policiais é o policiamento escolar (do qual se falará mais à frente). O PROERD é uma ação que pode ser incorporada ao policiamento. Mas, como exija preparação especial e outras habilidades, o policial terá de decidir se a incorpora ou não em sua prática. Daí o uso da expressão “voluntariado”. Terá de apadrinhar uma escola e acompanhá-la o tempo todo.

É a preparação para atuar no PROERD que se destaca na fala do ex-comandante. Ele insiste mais à frente que a questão da socialização da escola e a da presença do militar na escola estão na agenda do dia. Sobre os problemas comenta o entrevistado:

[...] são os mesmos: depedrações, atuação de gangues, agressões diversas aos colegas, aos professores [...] ainda ocorrem até hoje. A questão dessa pedagogia policial para atuar nas escolas coincide com as políticas de comando da polícia nas questões de transparência, na humanização, na relação direta com o cidadão [...] do policial militar para o aluno e para o professor (idem).

A preparação para atuar no PROERD se dá, como já assinalado, com a seleção dos policiais que demonstrarem “aptidão”, os quais passam por um treinamento sob os moldes do D.A.R.E e desenvolvem atividades muito semelhantes às que são desenvolvidas pelas polícias nos EUA.

O policiamento escolar é, sim, uma atividade ligada à rotina dos policiais. Não é em hipótese alguma voluntária. Ao analisá-lo, busca-se detectar o aprendizado que os policiais envolvidos desenvolveram: os saberes profissionais produzidos no policiamento escolar.

4.8 Policiamento escolar: saberes profissionais

Na elaboração da presente tese, teve-se a oportunidade de acessar a brilhante etnografia que Jaqueline Oliveira Muniz faz para compreender o trabalho de rua do policial militar no Rio de Janeiro. Em um dos capítulos de sua pesquisa, intitulado *Singularidade do saber policial de rua*, a autora chama a atenção para o fato de que existe um saber que o policial produz e que não é, de forma alguma, oriundo da sua preparação nas Academias de Polícia, mas que é gerador na sua interação com o seu objeto de trabalho. Um de seus

entrevistados declarou que *para o policial o diploma está na rua. A rua é a escola do policial. Tudo que você quiser ver está ali, é só olhar. Eu aprendi ter olho técnico na rua [...]* (sargento da PM *apud* Muniz, 1999, p. 159).

As observações que Muniz faz a respeito desse saber prático tiveram papel fundamental na leitura dos relatos dos policiais aqui entrevistados. Todos eles, antes de irem para o policiamento escolar, atuaram durante muitos anos no policiamento ostensivo de rua, o que se configurava como um complicador. Trabalhar na escola não é trabalhar na rua. Logo, eles não têm apenas que aprender, mas têm também de “desaprender” o que faziam na rua ou, então, “adaptar” os saberes adquiridos na rua ao novo ambiente.

Exemplos de aprendizado no policiamento ostensivo da rua podem ser extraídos daquilo que Muniz chamou de “seletivo processo de observação”. Na rua ou, como ela sugere, *da janela de uma rádio patrulha, como é imaginar a cidade e suas cidades?* A resposta que recebeu de seu interlocutor deixa claro o que teria de apreender:

Afinar os ouvidos ou discernir ‘os sons das ruas’, seus ruídos e silêncios; reconhecer e decifrar os mais distintos comportamentos e linguagens; capturar os inesperados movimentos; educar o olhar e ver ‘o que está por traz das coisas’, procurando identificar o que antes estava presente e ele não via (MUNIZ, *op.cit.*, p. 153).

Muita coisa não tem como ensinar. Por exemplo, o policial novato ficou surpreso quando viu seus colegas mais antigos na profissão *“abordarem dois rapazes ‘brancos e boa pinta’ que andavam discretamente pela calçada e descobriu-se que os dois estavam armados e portavam papérolas de cocaína”* (*idem*, p. 154). Ao perguntar aos colegas *“como sabiam que os caras estavam armados”*, eles responderam: *“Ah, isso vem naturalmente. Você vai sentir. É só olhar”* (*idem*).

Jaqueline O. Muniz elabora uma série de hipóteses acerca desse saber que nasce no que ela chama de *“rico e inesgotável mundo policial”*. Em primeiro lugar, ela destaca que tal *“saber esculpido nas ruas da cidade tem inspirado a sensibilidade de escritores, roteiristas, cineastas e pesquisadores* (*idem*, p. 154). Em segundo lugar, ela lembra que as narrativas contadas pelos policiais *falam de um conhecimento elaborado a partir do ‘pior de nós mesmo’* (*op. cit.*, p. 155), ou seja, daquilo que queremos “esconder”. De forma mais sintetizada, diz a autora:

Um PM que interveio em cenas de assassinato, que preservou inúmeras vezes locais de homicídios e que socorreu vítimas de crimes sexuais nos diz coisas que Nelson Rodrigues talvez só tenha imaginado. Os que os PM's sabem não está ordenado em um formato científico, não apreço quantificável, ou traduzido nas estatísticas, não pode ser provado com números, tabelas e gráficos. Este saber atrelado ao episódico, constrangido pelas contingências, parece resistir à padronização (idem).

Tal conhecimento, segundo a autora, está em cada evento na “*memória prodigiosa de cada policial*”.

Muniz realiza em sua etnografia aquilo que, de certa forma, Maurice Tardiff denominou de “epistemologia da prática profissional”, que, como ele próprio define, trata-se de *um conjunto de saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas* (TARDIFF, 2000, p. 10).

Os relatos analisados a seguir tratam em suma, de depoimentos de policiais que apreenderam inicialmente na rua que tiveram, como assinala Muniz, de *estar atentos ao menor indício de ‘anormalidade’, à procura do que se encontra fora do lugar [...] em perseguição à tudo aquilo que lhe apareça, à primeira vista, ‘incorreto’, ‘indevido’ e ‘inadequado’* (idem, p. 155-156).

Como adaptaram esses saberes à escola? A resposta para essa pergunta pressupõe uma tarefa que exige mais tempo de pesquisa. Na presente tese, busca-se apenas caracterizar esses saberes como resultantes da interação com o contexto escolar e mostrar o quanto eles contribuíram para moldar a violência em meio escolar em uma linguagem policial.

O suporte teórico utilizado para essa análise é a epistemologia da prática profissional de Maurice Tardiff (*op. cit.*). Dele aproveitaram-se as categorias básicas que caracterizam um “saber profissional”, aplicando-as ao conteúdo dos relatos.

Antes de analisar os relatos, segundo os modelos propostos, é pertinente explicitar um dos obstáculos apresentados pelos próprios policiais quanto à sua aceitação no ambiente escolar.

Tal como visto no capítulo sobre as imagens da polícia, há muito a PMMG tem consciência de que sua imagem tem que ser mudada. No início do século XX, houve um esforço imenso de mudança. Naquele momento, a imagem negativa estava ligada à origem da constituição da polícia e à baixa reputação de seus praças (os desclassificados do ouro).

Outra hipótese, mais recente, associa a imagem negativa da polícia ao período da ditadura militar de 1964 (ZAVERUCHA, 2003), argumento que teve muita pertinência durante muito tempo, mas perde força no momento em que a sociedade avança no processo de democratização e conta com uma imensa geração de jovens adultos que sequer viveram a ditadura e pouco conservam as imagens que seus pais e avós dela tiveram. Uma terceira hipótese tem surgido dentro da corporação da Polícia Militar. Em seu depoimento, o ex-comandante geral, relata o seguinte:

As demandas ocultas de que eu falei estavam muitas vezes na subjetividade ou no inconsciente das pessoas, dos dirigentes das escolas. Mas não emergiam[...] por que havia um distanciamento tanto da Polícia Militar com a escola como das escolas com os órgão de defesa social. A Polícia Militar teve dificuldade de se aproximar de algumas escolas por uma questão de aceitação[...] da desconfiança do mundo escolar, do ambiente escolar[...] com história do passado e pela origem do próprio aluno. O aluno acostumado a ver uma polícia[...] até se confrontar com um policial num aglomerado. Acostumado com a violência emergente no aglomerado (ex-comandante geral, 2006).

O que o ex-comandante geral declara é que o profissional fardado que aparece na escola para proteger é da mesma corporação daquele que vai até o conjunto habitacional em que os alunos de tal ou tal escola vivem e se confrontam. Isso produz medo. Essa situação precisava mudar. A questão é: Como mudar essa imagem ambivalente?

Os policiais entrevistados, bem ou mal, estavam sobrevivendo no policiamento escolar. Era, portanto, o momento de conhecer como conseguiram tal proeza. Não era só o dom, a vocação ou qualquer coisa desta natureza que os mantinham ali. Eles desenvolviam um saber que até então não se conseguiu sistematizar, talvez porque não seja possível. Mas, mesmo assim, propõe-se neste final de capítulo apresentar um esboço do que esses profissionais têm construído na atividade do policiamento escolar.

Como ressalta Tardiff (*op. cit.*, p. 11), *o trabalho não é primeiro um objeto para o qual se olha, mas uma atividade que se faz e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos.*

a) Os saberes profissionais dos policiais que atuam no policiamento escolar são temporais e adquiridos ao longo do tempo.

Como esses saberes se manifestam? Segundo Tardiff, em geral, por meio das crenças, de representações e de certezas *sobre o que é a escola, o que é o professor, o que é a autoridade e o que é ser educando* (idem, p. 13).

Admite-se, com Tardiff, de que muito do que nós (que passamos na escola como alunos) *sabemos sobre a escola, sobre o papel do professor e sobre o que é ser aluno provém de nossa história de vida escolar* (idem).

Interrogando os policiais sobre o que eles entendem ser importante para ser um policial do policiamento escolar, obtiveram as seguintes respostas:

O gostar, o ser pai[...] entender a situação para estar entendendo o problema [...] tem que gostar do que faz[...] tem ser paizão mesmo. (cabo do 34º batalhão).

Ainda que outros não tenham falado tão explicitamente dessa função paterna, deixaram claro que tinham a obrigação de fazer bem a obrigação nas escolas que atuavam porque gostariam que na escola de seus filhos agissem do mesmo jeito.

Não deixa de ser intrigante esse salto brusco. Do policial treinado para enfrentar assaltantes, criminosos, traficantes surge essa figura doce e protetora: o paizão.

Mas nenhuma mudança se processa sem conflitos, sem perturbação, e estes logo aparecem quando se ouvem os policiais do policiamento escolar. Em seu relato, um sargento da 5ª Batalhão, comenta:

A gente tem uma cultura de polícia. E cada tipo de policiamento é específico e precisa ser esclarecido. O policiamento escolar é muito fácil a pessoa se envolver nele [...] mas às vezes um policial vai na escola resolver um problema e ele pode criar um problema ainda maior [...] tem que ter muita paciência com criança e adolescente [...] essa passagem de pré-adolescência para adolescência é questão de hormônio, de família (Sargento do 5º Batalhão).

Para avançar nessa reflexão, foi necessário situar duas questões importantes. Primeira, a de cultura policial, a que tanto o ex-comandante geral como o sargento se referem. Segunda, a ambigüidade intrínseca ao policiamento escolar, que articula, ao mesmo tempo, a atividade de polícia ostensiva e a de manutenção da paz. Começa-se pela segunda, porque ela remete ao ponto central da tese: a ação de polícia em meio escolar.

Teoricamente, a ação de polícia na escola se coaduna com a idéia de cultura da paz, tão idilicamente traçada por órgãos públicos da educação, sustentada pelos ideólogos da UNESCO. A idéia de uma polícia com mandato de promover a paz surge, segundo Egon Bittner (2003), na moderna organização policial inglesa, na primeira metade do século XIX.

No início, comenta o autor, o mandato da polícia era ambíguo. Uma de suas partes vinculava-se ao Poder Executivo e a outra estaria *submetida ao controle direto do Judiciário* (idem). Nesta última, a polícia desenvolvia atividades de manutenção de paz que não envolviam prisões (BITNER, p. 43); ou seja, ela não invocava a lei (idem, p. 45).

A manutenção da paz, segundo Bittner, era um trabalho que a polícia teria que coordenar pela *sabedoria, integridade e altruísmo pessoal enquanto indivíduo* (op. cit., p. 43). Daí a imagem do entregar-se totalmente, ter dedicação exclusiva, o deixar-se levar voluntariamente. Entretanto, esse tipo de atividade, ainda de acordo com o autor, recebia pouca atenção nos manuais e nos livros da polícia, e seus registros eram, em geral, descartados. Mas os policiais, quando questionados acerca do que mobilizavam em termos de saber para executar atividades de manutenção da paz, respondiam que usavam apenas o “senso comum” (idem).

Bittner indica cinco condições capazes de gerar atividades policiais que não invocavam a lei – ou seja, estavam a serviço da manutenção da paz (op. cit., p. 47). A primeira envolvia atividades de fiscalização e de regulamentação de trânsito (idem). A segunda refere-se a pessoas que cometiam delitos de pouca gravidade, podendo ou não a polícia acionar a justiça ou, até mesmo, empregar sanções alternativas do tipo: *da próxima vez que você não me escapa* (idem, p. 46-47). A terceira engloba a arbitragem de brigas, pacificação de indisciplinas e ajuda da manutenção à ordem e até a ajudar pessoas com problemas. A quarta diz respeito ao controle de eventos de massa (idem, p. 48). A quinta compreende a ajuda a pessoas que não são responsáveis por suas ações: doentes mentais e crianças e adolescentes (op. cit., p. 48-49).

Embora teoricamente essas circunstâncias não invoquem – comenta o autor – processos criminais, nada impede que esses possam ocorrer nessas circunstâncias.

Voltando ao policiamento escolar em Minas Gerais, não há dúvida que este tema é recoberto pela aura de uma ação que visa, em última instância, à manutenção da paz. Mas já se demonstrou em páginas anteriores que ele nasceu por outros motivos. No lançamento do programa de combate ao crime organizado, em 1990, a escola aparece em primeiro lugar entre os espaços que deveriam ser controlados por meio de uma polícia ostensiva e repressiva. De lá para cá, a PMMG foi se moldando para responder a essa demanda em face dos desafios de controle em um mundo globalizado. Visto que o contexto escolar requeria um tratamento especial, o policiamento escolar incorporou as duas dimensões: o ostensivo e o de manutenção da paz.

Mostrou-se, também, que a Avaliação Diagnóstica feita pela PMMG em 1999 indicou que o desafio estava nas áreas dos aglomerados e das favelas. Nesse sentido, a ação do policiamento escolar foi intensificada nessas regiões.

Esse “detalhe” exigia que fossem incorporados na presente análise as conseqüências da “*manutenção da paz*” em áreas de alto conflito, com altos indicadores de criminalidade, as chamadas “áreas de risco”, ou *hot spots*.

Bittner ajudou a problematizar ainda mais as questões que a presente tese buscava responder. O autor no texto acima analisou as implicações do problema de manutenção da paz em áreas deterioradas (*skid row*), definidas por ele da seguinte maneira:

Áreas deterioradas sempre ocuparam um lugar especial entre as várias formas de vida urbana[...], a área deteriorada é vista como completamente diferente. Embora esteja localizada no coração da civilização, é vista como uma região que contém aspectos próprios de uma selva primitiva, necessitando de atividades missionárias e oferecendo oportunidades para aventura exótica[...], acredita-se que quem viva na área deteriorada repudiou o esquema de papéis da maioria e vive afastada da normalidade. Desse modo, a atividade tradicional de consciência cívica em relação à área deteriorada tem sido dominada pelo desejo de contê-la e de recuperar as almas de suas garras. A tarefa específica de contenção tem sido deixada para a polícia (BITTNER, 2003, p. 50).

No entendimento desse autor, essas áreas passam a ser reinterpretadas de forma muito especial pelos policiais. Em sua pesquisa, ele observou que os policiais designados para trabalhar nas “áreas deterioradas” têm desenvolvido *uma concepção sobre a natureza de seus domínios que é surpreendentemente uniforme: individualmente definem em muitos aspectos na prática, enfatizam preocupações diferentes e mantêm diferentes contatos, mas concordam fundamentalmente sobre a estrutura de vida nas áreas deterioradas* (BITTNER, p. 51).

Todas as entrevistas realizadas mostram com nitidez essa convergência de percepção dos policiais ao definirem as áreas onde atuam e, especialmente, as escolas nas quais atuavam. Ao descreverem suas ações, um aspecto que ressalta em todas as entrevistas é como eles descrevem a estrutura familiar das crianças e dos adolescentes que freqüentam essas escolas. Em primeiro plano, para eles, quem falhou foi à família.

[...] isto vai influenciar. Porque se ele [aluno] tiver uma estrutura familiar boa, na escola ele vai ser um bom aluno. Se ele não tiver, ele pode tornar-se um delinqüente, um infrator e procurar outros colegas para seguir o mesmo caminho dele (cabo do 1º batalhão).

[...] o que nós estamos vivendo hoje é o que nós chamamos de “desestruturação familiar”. Muitas vezes, 80% dos alunos, os pais colocam os alunos na escola [...] e falam para a escola cuidar [...] os pais, são eles que têm que dar a educação para os filhos e a escola tem de aprimorar os conhecimentos do filho, do aluno, do aprendizado [...] temos que verificar a situação. Por que isso está acontecendo? Os pais, muitas vezes, não têm controle do filho dentro de casa [...], chega na escola, o filho é violento [...] quando os professores ou qualquer pessoa de escola vai tomar providência, a escola não presta (sargento do 13º batalhão).

Vigora nestes e em todos os outros relatos a idéia de que “tudo começou” porque a família abdicou de seu papel matricial na formação dos valores, dos hábitos, da imposição dos limites. Essa idéia foi formulada pelo ex-comandante entrevistados da seguinte maneira:

A questão da terceirização. Eu coloco isso entre aspas ‘terceirização da educação’. Quer dizer, os pais, a família já numa situação de não darem conta da educação do filho, terceirizam a educação, a responsabilidade da escola, do professor, dos diretores etc [...]. Estes são problemas que a Polícia Militar lida porque tudo, exatamente tudo, da sociedade recai na Polícia Militar, seja de sua competência ou não (ex-comandante geral).

Nesse ponto, o discurso dos policiais coincide com o dos docentes. Há uma sensação de que as famílias, por não darem conta de impor limites e/ou educar suas crianças, deixam tudo para a escola. Mas, diante dessa percepção, vale lembrar o estudo do psicanalista e historiador Christopher Lash “Refúgio em mundo sem coração: a família: santuário ou instituição sitiada” (Paz e Terra, São Paulo, 1991), no qual ele mostra que o abandono da família em relação à educação de suas crianças se deu em função da prepotência da chamada “educação moderna”, ou “pedagogia moderna”, que, em dado momento, desqualificou a família como instância de educação dos próprios filhos. Diretores e supervisores escolares criaram a mística, sobretudo nos anos de 1970 e 1980, de que eles sabiam o que era melhor para a educação das crianças e dos adolescentes no mundo contemporâneo (MELLO, 1992; ROSEMBERG, 1993). Curiosamente, essa mesma escola que desqualificou a família implora hoje para que esta imponha limites às suas crianças e adolescentes. Isso ocorreu porque estes alunos advêm, na percepção dos policiais do policiamento escolar, de um meio social “deteriorado”, considerado como o *hábitat* natural desses adolescentes.

[...] eu priorizo justamente aquelas que são no meio do aglomerado para poder fazer aquela presença constante, para que não haja uma coisa mais grave [...] a presença da gente é importante e todas as escolas, principalmente destas que estão no centro do aglomerado [...], eu tenho observado os pontos críticos [...], esquinas, becos, aglomeração de pessoas [...], faço pergunta para saber o que aquele pessoal está fazendo ali todos os dias [...] (cabo do 22º batalhão).

Não só o ambiente escolar é visto na perspectiva do ambiente deteriorado. A própria escola é assim considerada:

[...] as escolas estão sendo também um foco de muitos membros delituosos. Pessoas que têm alta periculosidade estão estudando. Vieram de um local de crime, já cometeram vários delitos e estão dentro da escola [...], estão estudando aqui e se não tiver polícia, eles podem implantar uma conduta inconveniente no interior da escola, por falta de uma presença de polícia [...], eles sabem, e já dizem: “eu não vou fazer isto porque o policial a qualquer momento chega aqui. Todo dia ele vem aqui”. A diretora já falou comigo; “Você vem aqui, e a gente só vê cara pulando muro e saindo fora correndo” (cabo do 22º batalhão).

Outros relatos ainda mais precisos quanto a essa caracterização naturalista de áreas de violência são freqüentes. Interrogado como se prepara para atender chamados na escola, o sargento do 5º batalhão, responde:

[...] pela experiência que eu tenho e principalmente essas áreas que têm escola, se encontram a gente, já vai bem mais alerta e preparado [...], são escolas que já fizemos apreensão de armas [...], tem na área o tráfico de drogas, que recruta menores nas escolas. E, infelizmente, é o local onde há os conflitos (sargento do 5º batalhão).

A ida dos policiais às escolas nunca é neutra. A *Avaliação Diagnóstica* realizada pelo Comando de Policiamento da Capital moldou de alguma forma o perfil desses ambientes. Sobre isso, um dos cabos entrevistados, afirma:

[...] inicialmente, a gente vai nessas escolas com o espírito armado, porque a gente não sabe o que estava acontecendo [...], cada escola tem sua característica própria [...] a gente sabe o público que agente está interagindo [...] a gente sabe que aquele público ali requer mais cuidados [...], a gente vai armado, com o espírito armado. Vai com cobertura, porque a gente não sabe o que encontra [...], citar escolas é meio problemático, mas têm escolas que a gente sabe que lá dentro tem pessoas armadas [...]. Nós vamos, infelizmente, pensando que lá vamos encontrar um delinqüente (cabo do 1º batalhão).

Ainda que esses estereótipos pesem na ação dos policiais do policiamento escolar e *registram as possibilidades de interação com os moradores da região e/ou os alunos das escolas em questão*, há, como ressalta Bittner, as chances dessas *concepções estereotipadas dos policiais sobre as escolas e os alunos sofrem revisão e são modificadas em relação a indivíduos em particulares* (BITTNER, p. 51).

E isso acontece, na maioria das vezes. No depoimento de um sargento do 5º batalhão, ele não declara aos professores e à escola os delitos cometidos por alunos que se encontram em liberdade assistida.

[...] muitos professores até me perguntam, porque acham que sei o delito que eles [alunos] cometeram. Muitos até sei porque foram apreendidos aqui na área [...]; alguns assaltaram padaria, coletivo, fizeram alguma coisa [...]; então, eu sei, mas para mim morreu [...]; fiz a minha parte, ele está cumprindo a pena dele [...] mais sempre fica para os professores, para os funcionários até para os policiais que aqueles meninos vão cometer alguma coisa, algum momento [...]; cria-se insegurança [...] eu não sei se seria bom eu chegar e falar: “Seu aluno, professora, matou um cara em tal lugar”. Eu acho melhor que não saiba. A determinação do juiz é que se cumpra [...] eu prefiro não saber. Assim, eu lido com eles melhor, como iguais. São todos iguais’(sargento do 5º batalhão).

Outros depoimentos reproduzem esse cuidado ético no tratamento com os alunos. Considerando que em todos os entrevistados encontra-se esse tipo de preocupação, pode-se argumentar que este seja um aprendizado específico dos policiais que trabalham em escolas. O contato mais freqüente e contínuo com os estudantes, mesmo com aqueles estigmatizados por algum delito cometido, permite rever concepções e crenças.

A manutenção da paz nas áreas deterioradas, como afirma Bittner, exige dos policiais uma série de aprendizados que necessariamente eles não teriam se não estivessem em contato direto com o crime. Pensando que os policiais entrevistados atuaram por muito tempo no policiamento ostensivo nas ruas e que hoje são voluntários em escolas que se encontram em áreas de risco, era de se esperar que seus relatos revelassem, de alguma forma, esses aprendizados.

Dentre dos fragmentos estudados, fica 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. Promoveu, de fato, um mergulho na realidade social em que as escolas estão inseridas e no universo em que os alunos vivem. Pesquisadores do cotidiano escolar há muito advertem em suas pesquisas sobre o quão importante são os projetos político-pedagógicos nos quais a imersão no seu próprio entorno seria fundamental para atender à diversidade cultural e, em última instância, a inclusão social (CANDAUI, 2001). Só que essa proposta dificilmente saiu do papel. Os projetos ainda continuam muito centrados na sala de aula.

Para os profissionais do policiamento escolar, fixar-se exclusivamente no interior da escola é quase impossível. Como sua missão é conseguir “detectar” os desvios antes que ocorram, não tem como não penetrar no universo do aluno e, conseqüentemente, no da família e no da comunidade. Mas a estratégia para conseguir atingir esse mundo de fora consiste em aproximar-se ao máximo dos estudantes, ganhar definitivamente a sua confiança.

Questões do mundo objetivo e do mundo subjetivo misturam-se nessas interações. A prática do policiamento escolar escancara algo que inúmeros estudiosos da escola (ESPIRITO SANTO, 2002; DAYRELL, 2006; NOGUEIRA, 2007) já falavam e escreviam, a saber: A escola é, sobretudo, um espaço de convivência. As pessoas não estão ali apenas envolvidas com uma relação de ensino e aprendizagem. Trocam confidências, falam da vida, contam crimes ou situações que em outras relações seriam inconfessáveis. Mas isso não pressupõe que a escola tenha perdido a sua aura, a sua perspectiva iluminista do templo do saber.

Há policiais que acreditam que *a escola é um local para o adolescente, a criança ir para lá e crescer como ser humano. Aprender. Só que hoje em dia, muitas vezes, o problema é “familiar [...], a família não está estruturada e acaba que os professores fazem o trabalho dos pais [...] só que aí encontram uma grande barreira [...], os adolescentes hoje são muito difíceis”* (sargento do 5º batalhão).

É isso que se leva em conta quando se chama a polícia na escola. Ali é lugar para aprender [...], aprimorar os seus conhecimentos [...], quando o professor ou um funcionário nos chama, é para poder tomar uma providência. Dependendo da situação, temos que tomar uma atitude de polícia (sargento do 13º batalhão).

E, quando tem que se tomar essa atitude, que saberes são mobilizados pelo policial?

Apresentam-se a seguir alguns desses saberes fundamentados na segunda categoria proposta por Maurice Tardiff (2000) para analisar o saber profissional:

b) Os saberes profissionais são plurais e heterogêneos

Isso significa dizer que esses saberes vêm de diversas experiências e que muitos levam tempo para se consolidar. Os policiais, independentemente de terem pouca experiência com o policiamento escolar, aprenderam que o sucesso na aproximação com a comunidade escolar se deu por meio de “jogo de cintura”; termo utilizado por todos os entrevistados, o que significa que já se constitui em um senso comum produzido na prática.

[...] se fala um palavrão comigo [...] a primeira medida é entregar para os pais. A gente tem que saber fazer a abordagem, tem de saber conversar com esse aluno [...] tem que saber chegar neste aluno, ouvindo ele dentro dessa modalidade (cabo do 41º batalhão).

O que a sua intuição como policial e, certamente, a sua preparação no batalhão para lidar com adolescentes no ambiente escolar indicam é a escuta. Ter a capacidade de ouvir. Praticamente todos os depoimentos dos policiais apontam para essa necessidade. Eles vêem isso até mesmo como uma espécie de aptidão. Diferentemente do policiamento ostensivo na rua, para o qual o “saber olhar” é primordial, na escola o saber escutar é uma arte. Entretanto, o seu saber não se esgota aqui. Para convencer o adolescente a respeito de seu comportamento pouco adequado, ele usa a técnica de apresentar exemplos assustadores e ameaçadores no lugar de uma ação repressiva

[...] falo para ele (adolescente) das condições, de que pode acontecer, falando com ele o que vai ser. Dando alguns exemplos de alguns marginais, principalmente o pessoal da periferia, chamando a atenção do aluno [...], o que é que aconteceu com fulano de tal? Morreu. Com quantos anos? Com 17 ou 18. E quantos anos você tem? Ele me responde: “Eu estou com 8”. E eu digo: só faltam 10 anos para isto acontecer com você. Você quer? Ele responde: Não. É assim que você vai conquistando a confiança deste aluno. Você vai se aproximando dele desta forma. Pelo menos foi a forma que eu encontrei (cabo do 41º batalhão).

Esse é um exemplo claro de que o policial não só mobilizou um saber que vem de sua própria prática policial (ele conhece o histórico e o antecedente dos adolescentes que morreram no envolvimento com o crime) como também personaliza esse saber, que é outra característica do saber profissional. Ou seja, ele é subjetivo.

Outro exemplo do “jogo de cintura” aparece no relato de um sargento do 5º batalhão:

[...] cabe muitas vezes, a orientação, ao invés da repressão ou da condução dos meninos. A gente tem um tratamento diferenciado para a escola, porque o que se espera do aluno que está na escola é que ele esteja lá para crescer e aprender [...] a gente tenta não só conduzir os alunos, mas orientá-los (sargento do 5º batalhão).

Há controvérsias acerca do que se deve ensinar. Os policiais entrevistados, com exceção de um, fizeram pequenos cursos preparatórios para atuar nas escolas. Mas isso não significa que foram apenas esses saberes que eles mobilizaram para dar conta de suas atividades. Um dos entrevistados declarou:

Na verdade, formação diferenciada eu nunca tive [...]. Eu tenho a mesma formação de todo mundo [...] mas tem que ter certas qualidades [...]. Neste período em que estou no policiamento escolar eu só tenho mesmo a experiência de policial (de rua). Existem alguns cursos, até de policiamento escolar, o qual eu nunca fiz [...] acho que a questão é você se identificar com o tipo de policiamento mesmo onde você se trabalha. Eu procuro em todo o meu trabalho ser justo e até mesmo levar a palavra de Deus nas minhas atitudes para não ser injusto com as pessoas [...] Então, eu acho que é isto [...] é com a prática e com o tempo que eu fui desenvolvendo isto aí e fui aprendendo a lidar com estas crianças e adolescentes (sargento do 5º batalhão).

Experiências pessoais e palavras de Deus, tudo isso pode ser mobilizado nesse árduo trabalho de “manutenção da paz”, na qual se espera que o policial exerça suas atividades sem realizar prisões, o que não é fácil, como se verá a seguir.

Difícilmente os policiais conseguem se desvencilhar da sua função de cumpridor da lei. Nesse campo, os embates são inúmeros. A origem do próprio policial é um marcador fundamental na produção do “saber-fazer”, de com saber atuar em situações com as quais têm muita familiaridade.

Eu tenho uma visão dupla. Porque, além de ser policial, sou também pedagogo e vim de um aglomerado. Eu morei em uma favela. Eu sei o que é morar, em favela. Minha mãe ainda mora lá. Um professor e um policial precisam pelo menos ter o mínimo de contato com aquilo, para saber o que acontece. Quando eu morava lá e não era policial, eu via a abordagem da polícia e também tinha medo. Mas eu respeitava. Agora, eu sou policial [...] eu vou ao aglomerado e vou à escola. O que falta na gente é poder ter tido privilégio [...] Já morei, meus pais ainda moram lá e **eu sei da violência lá [...] melhor do que a polícia** (sargento do 5º batalhão, grifos nossos)

O sargento descreve, possivelmente, a história de muitos de seus companheiros de corporação. Sair do contexto para o qual tem de voltar para fazer abordagem policial é ter de “estranhar” o que conheceu em profundidade e, por vezes, ter de provocar constrangimentos inevitáveis. Esse é um aprendizado que só quem passa por ele pode dizer se ele ajuda ou não na própria prática profissional.

Admitindo-se, com Bittner, que na manutenção da paz podem existir ações que levam à prisão e ao uso da lei, fica evidente na ação dos policiais entrevistados que suas ações não estão imunes a essas situações. Ao contrário, elas são muito mais corriqueiras do que se imagina. E são elas que produzem conflitos no ambiente escolar.

Por vezes, os policiais se queixam que os gestores escolares desconhecem os procedimentos legais e passam a mão na cabeça do aluno diante de uma situação de delito. Mas, mesmo nessas situações, não há convergência na posição dos policiais.

Há, de um lado, aqueles que se atêm ferrenhamente ao que determina a lei e condenam os gestores.

Quando isso acontece, o que eu faço normalmente é buscar o Estatuto da Criança e do Adolescente e mostrar para elas (diretoras e professoras) [...] mostro que estão ferindo não só o Estatuto, mas talvez a própria Constituição Federal [...] fica inviável [...] amanhã ou depois, isto pode dar um problema que elas não saberão resolver [...] eu tomo providência policiais [...] na lei (cabo do 1º batalhão)

Nessa linha, há aqueles que exigem que a escola decida se o que aconteceu foi indisciplina ou delito.

Se a direção da escola fizer algum acordo relativo a isto (a um delito) com o aluno, não precisa chamar a gente, não. A gente está lá para atuar. O serviço preventivo e de orientação cabe a eles fazerem [...] se eles fizerem (acordo), a escola vai avaliar. Mas se ela chamar a gente lá e tiver acontecido algum ato infracional ou algum ou algum dano, a gente faz a condução do aluno [...] Cabe à escola avaliar se há necessidade realmente de chamar a gente (sargento do 5º. Batalhão).

Há, de outro lado, aqueles que respeitam a decisão da escola, porque consideram que esta já sabe distinguir crime de indisciplina.

[...] antigamente acionavam a polícia por qualquer coisa, e hoje, não [...]; se tiver que prender o autor ou prender o infrator [...] nós não conduzimos. Geralmente, passamos para a viatura básica, a qual toma as providências necessárias (sargento do 13º batalhão).

As forma como os policiais têm tratado a violência escolar passa por essa ambigüidade: manutenção da paz e policiamento ostensivo. Esses não são pólos opostos. Ambos existem no ambiente escolar com o objetivo de garantir a manutenção da ordem pública. Os aprendizados que possivelmente devem estar ocorrendo nessa interação polícia e escola são temas para uma outra tese, porque exigirão uma metodologia interativa, em que esses dois interlocutores possam falar de uma experiência tão singular.

Finalizando este capítulo, discute-se um aspecto que emergiu quando do encerramento da fase de interpretação do vasto material que havia pela frente, mas que nem por isso poderia ser negligenciando: o policiamento escolar e a questão de gênero.

Como se ressaltou nas páginas anteriores, todos os policiais entrevistados vinham do policiamento de rua e em seguida foram designados para o policiamento escolar. Tal designação, como foi dito, seguia critérios muito bem definidos: perfil adequado, ser comunicativo e expressar vontade de participar da experiência. Diante desse quadro, vale refletir sobre algumas questões que indicam como se deu a passagem do mundo da rua para o mundo da escola.

Alguns estudos já assinalaram que um dos traços expressivos da cultura policial é o “machismo” (BITTNER; BAYLE e SKONICK, MUNIZ). O *ethos* masculino se constrói no interior do mundo violento, de riscos e coragem, que os policiais têm de encarar e, conseqüentemente, constrói sua imagem policial.

A esse respeito, comenta Muniz:

Não muito diferente do que ocorre em outros universos profissionais marcadamente masculinos, como a construção civil, o transporte de cargas, o sistema rodoviário, etc, o bazófia sexual e as conhecidas piadinhas de mau gosto – hoje já classificadas como ‘politicamente incorretas’ – também fazem parte da gestão cotidiano das interações de gênero no ambiente de trabalho policial (MUNIZ, 1999, p. 241).

O policiamento ostensivo é coisa para “macho”, para quem não tem medo de enfrentar o pior. Por isso, no imaginário do jovem que ingressa na carreira de policial militar o seu trabalho é na rua, perseguindo e matando bandido, subindo morro, arma em punho, matando ou morrendo. Como lembra Muniz, o que se define como policial operacional é aquele que está policiando a rua.

[...] [A rua] espécie de “Terra de macho” [...] nesse território simbólico interpretado como sórdido, violento, insensível e, por tudo isso, masculino, parece só haver lugar para disputa entre os destemidos “machinhos” que interferem o “bonde do bem” e os bandidos e desregrados, que compõem o “bonde do mal”. Esse tipo de gramática dos papéis de gênero, em boa medida conservadora e estereotipadas, encontra-se disseminada na tropa (idem, p. 242)

A autora caracteriza muito bem o que significa a socialização no meio policial: *os requisitos de entrada e de permanência muito severos para os próprios PM's* (idem). Sensibilidade, doçura, nem pensar. São posturas absolutamente renegadas no interior da tropa. A aversão ao homossexualismo é uma condição *sine quo non* para se permanecer na corporação. Como diz Muniz

A contabilidade dos talentos considerados indispensáveis ao mito romântico do policial-herói, reforçado pelo senso comum extraído das mesmas, ancora-se em uma espécie de elogio tão extremo dos atributos da virilidade que esta oculto parece não poder prescindir de expedientes diretos e indiretos de vigília do comportamento masculino idealizado [...] a fragilidade, o receio, a sensibilidade, o medo, etc, são via de regra, interpretados como ‘coisa de mulher’ [...]. Nada é mais delicado para os ‘sujeitos homens’ de polícia ostensiva do que se verem convertidos em atores ‘apassivados’ e ‘inoperantes’. (idem, p. 243).

Muniz é bastante precisa neste tipo de observação. Ela destaca, talvez, uns dos traços mais característicos da corporação militar. Embora quando se pergunte qual deles é o mais importante, sempre se ressaltam os mais nobres: a hierarquia, e a disciplina. O *ethos* masculino está presente em todas as manifestações, mas fica velado pela imagem do policial-herói, imagem que, como se viu nas páginas anteriores, a PMMG vem buscando construir bravamente desde final do século XIX.

Mas, por mais que se finja que o *ethos* não orienta as condutas, ele está lá, impossível de ser dissimulado. Uma das conseqüências dos efeitos desse *ethos* no comportamento dos PMs é que tudo o que não for trabalho de rua, de confronto e de bravura, é rejeitado, é visto como um “grave fator de risco” moral para os PMs de ponta de linha. Muniz mostra que os PMs cariocas consideram o trabalho dos “jovens policiais” do policiamento comunitário de Copacabana, coisa de “boiolas” que servem de “babas” para a comunidade (MUNIZ, 1999, p. 243).

Outra lenda do *ethos* masculino na corporação é aquele que exalta a *indiscutível competência sexual dos policiais* (idem). Isso faz com que “no mercado erótico, os seus grandes rivais sejam os mesmos que os desafiem no exercício do seu trabalho – os “malandros”, “boys” e “bandidos” (idem).

Como fica a passagem desse mundo para o universo escolar, este eminentemente feminino, como caracterizou significativamente Eliane Marta Santos Teixeira Lopes (1991), esse universo marcado por sentimentos de abnegação, de sacrifícios, de convivência e do ser mãe e de ser professora ao mesmo tempo.

Fazer parte do policiamento escolar é uma opção. O policial tem que expressar a sua vontade, seu querer. Todos os entrevistados relataram que não é qualquer um que poderia realizar tal atividade. Sobre isso, tem-se o seguinte depoimento:

Infelizmente, é diferente [...] porque eles [os policiais de rua] não estão envolvidos diretamente. As atividades deles, apesar de que são da Polícia militar, são diferentes [...] estão envolvidos em um outro campo de visão [...] os objetivos são outros [...] às vezes se esquecem até de que é uma criança que cometeu aquele ato pela primeira vez. [...] Já nós, não. Nós estamos envolvidos [...] a gente conhece o perfil daquele menino. A gente sabe qual é o problema [...] Às vezes até, sem querer, a gente entra no pessoal e familiar desta criança [...] para eles é sempre complicado, porque eles não estão envolvidos diretamente. E até injusto cobrar isto deles também (cabo do 1º batalhão).

Subjacente ao depoimento está a diferença do que é ser um policial de rua e um policial dentro da escola. Ainda que o depoente não diga com clareza qual é a diferença, pelo menos ele ressalta a diferença de objetivos de ação e, ainda, a necessidade de se ter sensibilidade para tratar com uma criança. Mas ele não condena os seus colegas do policiamento de rua por não saberem lidar com a situação escolar. Ao contrário, ele os justifica:

[...] eles vêm de maneira diferente, porque foge um pouco do cotidiano deles [...]. Num assalto a banco, por exemplo, você não vai imaginar que tem uma criança envolvida, mas no nosso caso só tem crianças. Eles acham difícil trabalhar na escola porque é preciso trabalhar com o psicológico das pessoas. A gente, aqui, não vai direto com uma arma em punho, ou com uma abordagem, como manda os manuais [...]. Vamos providos de conhecimentos, só de conhecimentos [...] eles falam para mim: eu particularmente não consigo fazer isto em virtude do que eu faço do meu cotidiano. Eu vou ter de preparar o meu psicológico para que eu entre nesta situação que você se encontra hoje [...]. Mas todas as vezes que a gente solicita cobertura e que está com um problema grave eles chegam [...] (idem).

Ainda que, aparentemente, haja um bom relacionamento, segundo os entrevistados, entre o policiamento escolar e os outros policiais, os “operacionais”, para falar como Muniz, em algum momento, parece existir alguma forma de discriminação, como mostra um dos depoentes:

[...] eu acho que, na verdade, a própria polícia, os próprios militares, têm uma visão, por enquanto, por que está mudando, de que o policiamento escolar é um policiamento que não é tão eficazmente quanto aos demais. Isso porque para a gente cabe mais a orientação do que a repressão ou condução dos meninos (sargento do 5º batalhão).

Há uma tendência de avaliar a eficácia do policiamento pelo número de ocorrências atendidas, de prisões e de apreensões. É claro que as orientações que fazem nas escolas com alunos e professores não entram no processamento.

Outro depoente foi mais direto no centro da questão. Para ele, os colegas das operações de rua não gostam de atender ocorrências na escola.

[...] outro dia, eles reclamaram com a gente porque, a gente não estava trabalhando e eles tiveram que atender ocorrência em escola [...] a gente vê até uma certa discriminação [...] o policiamento escolar, pelo menos na minha companhia, é discriminado pelos outros PMs [...] o pessoal, do radiopatrulhamento [...] nos fazemos chamadas com o policiamento normal [...] eles conversam com todo mundo, mas eles não dão papo para a gente da patrulha escolar [...] até mesmo os oficiais [...]. Se eles dão instruções, eles dão para todo mundo. Mas a gente fica excluído do corpo ali de tropa naquele momento [...], eles simplesmente acham que a patrulha escolar [...] não está fazendo nada. Mas nós estamos ali conversando. Às vezes, dando uma palestra no horário de serviço. Nos geramos uma ocorrência [...] conversamos com professores [...] Às vezes, pinta uma ocorrência [...] meu faço contato com o 190 e o COPON, e gera a ocorrência [...] mas eles nem vêem isto [...] acham que agente está ali na maré mansa (sargento 16 Batalhão).

A idéia de que o policiamento escolar transforma o “ethos masculino” fica evidente nos depoimentos. Mas é preciso destacar o que foi modificado, o que compensa a perda do traço central da cultura militar.

Os policiais entrevistados gabam-se todos de estarem desempenhando uma atividade de extrema importância. O policiamento escolar se investe da “função civilizadora” e os policiais se enxergam como pessoas que podem inibir a incivilidade das crianças e dos adolescentes e levá-los a se autoconscientizarem, a se autocontrolarem. Parte dessa tarefa aparece na transmutação que fazem de “policial” para “pai”. Nesta função de pai-policial, eles buscam identificar o que consideram de mais “perverso” no comportamento das crianças e dos adolescentes. Desenvolvem como isso uma linguagem absolutamente moralista. Um dos alvos é, como se pode imaginar, a sexualidade.

Um dos entrevistados se horroriza com a liberdade sexual dos adolescentes. Para ele, as meninas estão com o sexo em fogo e os meninos são “punheteiros” contumazes.

Tem algumas ocorrências lá, às vezes, muito complexas que acontecem à noite: menino agarrando menina, meninos se masturbando na porta da escola olhando para a sala de aula [...] uns tipos de alunos problemáticos [...] nas outras escolas eu nunca vi este tipo de problema [...] Ah não! Está acontecendo algumas coisas naquela escola [...] acho que a merenda que eles comem ali é muito afrodisíaca [...] (cabo do 5º Batalhão).

O discurso moralista quanto à sexualidade exuberante dos alunos descreve muito claramente a incivilidade, ou a não interiorização das normas, e a não capacidade de autocontrole. A explosão hormonal, que outro policial declarou ao falar da paciência que tem de ter com os adolescentes, torna-se, para o cabo do 5º Batalhão um ponto crucial a ser combatido. E, ainda, ao falar das alunas, ele não esconde seus preconceitos sexista.

O maior problema que tem aqui é muito briga de mulher [...] tem mais briga de mulher do que de homem. Mulher, meninas, namoradas de marginais, mulheres de marginais. Uma que mete a faca na outra, uma querendo matar a outra (idem)

Não vigora apenas a postura do moralista repressor a uma outra versão em que a moralidade se articula com a compreensão. O policial é capaz de ouvir dos adolescentes aquilo que eles não conseguem dizer nem para os professores nem para os próprios pais. Às vezes, estes são os algozes dos seus filhos. Um sargento declara que no atendimento quem mais o procura são adolescentes de ambos os sexos:

[...] na maioria, são adolescentes, e a gente vê que eles estão ali à mercê do tráfico de drogas, à mercê, até mesmo, do abuso por parte dos professores. E muitos deles não têm pai, não tem mãe para estar ali passando para eles orientações. A gente vê uma coerência muito grande [...] já houve casos em que uma aluna chegou para mim e falou que uma colega dela havia sido estuprada pelo pai dela [...] então, você passa a entender

por que a aluna esta revoltada através desse contato. Porque uma moça para chegar e contar para um policial que determinada amiga dela foi violentada pelo pai, ela teve que ter uma certa confiança neste policial (sargento do 10º. Batalhão)

Haveria muitos outros depoimentos para analisar, os quais ajudariam a caracterizar o policiamento escolar e a esclarecer mais elementos que compõem o fenômeno de violência escolar no mundo contemporâneo. Sabe-se que as informações reunidas nesta tese não solucionam um problema tão complexo, mas entende-se que elas dizem muitas coisas que nem os formuladores de políticas educacionais, nem os de políticas de segurança pública conhecem.

A pesquisa qualitativa tem esse dom, o de dizer o “indizível”, o de mostrar aquilo que sem uma lupa gigante nunca seria visto.

O estudo do policiamento escolar pode ajudar a construir uma dimensão mais humana de policial, pois a sua prática, em um ambiente eminentemente feminino, obriga os policiais (homens e mulheres) se conhecerem enquanto seres humanos, enquanto indivíduos que passaram, também, pela experiência dos processos e de atos que visam à constituição de um indivíduo *civilisé*.

Não é à toa que em Belo Horizonte a principal personagem do policiamento escolar foi uma mulher, na época major e hoje tenente-coronel. Foi ela quem deu ao policiamento escolar um estatuto que dificilmente será alterado. Infelizmente, só se deu conta da dimensão do gênero no final da análise, que poderia ter sido mais convincente se contasse com essa consciência desde o início. Mas, tal como a maioria dos que hoje trabalham no policiamento escolar, este autor está aprendendo. Este será, certamente, o tema de nossa próxima pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O maior desafio desta tese foi desejar investigar um tema sobre o qual se tinham apenas fragmentos e informações desconectadas. Mas, assim mesmo, o esforço valeu a pena.

O primeiro aspecto a ser considerado no final deste estudo refere-se à hipótese que o motivou, a saber: a compreensão que a sociedade brasileira tem da violência em meio escolar foi moldada em linguagem policial, e não em termos pedagógicos. Isso parecia inicialmente óbvio, mas, lembrando as lições do antropólogo Darcy Ribeiro, deve-se duvidar de toda obviedade, porque ela mascara o essencial, ele não deixa ver o que ocorre na trama das relações. O que foi que conseguimos ver? Muito além do que categorias criminais fundadas no Código Penal. Em geral, hoje, quando os pesquisadores estudam a violência em meio escolar, o seu ponto de partida é registrar a ocorrência de crimes no interior dos estabelecimentos de ensino, identificar as vítimas e os agressores, e percorrer as iniciativas públicas de combate à violência.

Tendo em vista minha inserção como oficial da PMMG, decidi interrogar o que fazemos nós, policiais, nesse universo?.

O que este estudo proporcionou foi o descortinamento de um passado longínquo, no qual é possível verificar que as questões da polícia com a educação vêm de há muito tempo. Vêm de época em que o Brasil, ao pretender entrar no clube das nações civilizadas, precisou pensar o seu próprio processo de civilização. A instituição policial estava às voltas com a sua imagem. Herdeira de um pensamento que misturava, no caso de Minas Gerais, heroísmo e vilania, os construtores de uma polícia moderna tiveram que recorrer, já na primeira fase de reconstrução, à idéia da Polícia Educativa. E com ela surgem manuais formadores dos “futuros policiais”. Desde o início do século XX, a PMMG não abandonou esse processo civilizador.

A pesquisa mostrou que a construção dessa “nova imagem” não se livrou, em momento algum, de sua ambigüidade matricial. De um lado, encontra-se um esforço enorme de se construir um policial como um ser transcendente e, até mesmo, divino, associando-o à imagem de santos e de anjos. De outro, vê-se todo o trabalho de formar um corpo profissional fundado na perspectiva da racionalidade das competências, exigidas e requeridas para uma polícia moderna.

A PMMG é essa complexidade inextrincável. Foi dela que se partiu para compreender-se a relação polícia e escola. É isto que é o policiamento escolar, e foi nesta relação que os gestores públicos têm se apoiado para resolver um dos mais graves problemas do mundo contemporâneo: a violência no meio escolar.

Vários estudos haviam sido realizados tendo a escola como um foco. O grande mérito desses estudos foi mostrar que os sistemas públicos educacionais estavam pouco preparados para atuar com esse problema. Os professores não tinham formação suficiente para enfrentar as transformações por que passam as escolas no atual estágio de nossas sociedades. Os pais, cada vez mais desorientados, também clamam por iniciativas públicas mais constituintes. A sociedade como um todo está assustada com os eventos e episódios em meio escolar.

Esses estudos faziam, também, uma severa crítica às formas como os episódios eram tratados na escola. A polícia estava no centro do furacão. O que fazia essa instituição no meio escolar?

Praticamente não havia estudos que esclarecessem a função do policiamento escolar. Este era visto como intruso: os invasores.

Foi daí que a presente tese partiu. Descobriu-se que existiram fases, momentos em que a PMMG voltou seu olhar para os estudantes. Na década de 1960, no célebre manual do coronel Norberto, os estudantes eram evocados como sujeitos a serem protegidos dos malefícios da sociedade. Eram uma espécie de “bons selvagens” que precisavam de orientação para não se deixar levar pelos vícios da sociedade. Na década de 1990, o tema torna-se mais denso. Já não são mais os estudante que estão no centro da ação policial, mas, sim, a escola, esta considerada uma presa fácil do crime organizado e do tráfico de drogas. Daí em diante, o tema de violência em meio escolar é incorporado à imagem da decadência dos valores morais e da família.

Vários elementos encontrados ao longo do presente estudo foram surpreendentes. Investigando sobre o mandato da polícia nas sociedades modernas, descobriu-se a célebre idéia de que nestas sociedades cabe apenas a ela o uso de “força física”. Era profundamente relativizada, pois a “escola” também fazia uso da força, e o fez até muito recentemente.

Outro aspecto revelado foi a estratégia que a polícia usou para se aproximar das escolas: a construção da imagem de “anjos” e o apelo “aos sentimentos paternos”.

Vale ainda ressaltar nestas considerações finais a importância dos saberes produzidos na prática. O policiamento escolar vem gerando um conjunto de saberes e competências que precisam ser sistematizados. A riqueza que tem sido o encontro da escola e da polícia ainda não foi suficientemente reconhecida. O presente estudo apenas indicou uma pequena ponta do iceberg. Há muito por ser feito.

A pesquisa mostrou também que é possível haver uma polícia humanizada e que o policiamento escolar é a fonte de onde se podem extrair os fluidos dessa humanização. O encontro de professores e policiais indica que, por meio dessa ação, pode-se construir, com as gerações, tanto a presente como as futuras, uma segurança pública que é um bem coletivo indispensável para assegurar os nossos direitos de cidadania, uma das “caras” conquistadas do mundo moderno.

Espera-se que este trabalho possa incentivar outros estudos, outras pesquisas. Diante dos desafios que as autoridades têm de enfrentar no campo da segurança pública, o policiamento escolar é “algo pequeno”, por vezes, “invisível”, quando se consideram os embates contra o crime organizado globalizado. Mas é neste pequeno território, por vezes desprezado, visto como “coisa de mulher”, que se pode encontrar o germe para se sustentar, quem sabe, um grande movimento social que ajude a combater as “pequenas incivildades”, visitas, também, como coisa menor, mas que, quando deixadas de lado, acabam produzindo o terrível sentimento de que os cidadãos são abandonados pelos poderes públicos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ADORNO, Sérgio. Conflitualidade e violência: reflexões sobre a anomia na contemporaneidade. **Tempo Social**, São Paulo, n. 10, v 1, p. 19-47, maio 1998.
- ALVAREZ, Marcos César. Controle social: notas em torno de uma noção polêmica. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 168 -175, jan./ mar. 2004.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 1 ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 1996. 203p.
- AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Caderno Cedes**, Campinas, ano 19, n. 47, p. 7-19, dez. 1998.
- _____. **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas**. São Paulo: Moderna, 2003. 95p.
- AQUINO, J.G. (Org). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- ARAÚJO, Maria Carla de Ávila. **Vivências escolares de jovens de um bairro de periferia de Belo Horizonte: um estudo exploratório das marcas da violência na construção de suas identidades**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- ASSIS, Márcio Ronaldo. **Projetos sociais voltados para crianças e adolescentes desenvolvidos na PMMG**. Belo Horizonte, 2003. 84f. Monografia (Especialização em Segurança Pública) – Academia de Polícia Militar, Polícia Militar de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- AUSTIN, James. Crime & Delinquency, **SAGE**, vol 47, n 3, 314-334, 2001
- BARBOSA, José Geraldo Leite. **A Polícia Educativa: todos podem cooperar**. Polícia Militar de Minas Gerais. 1966.
- BARDEN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3ª ed..Lisboa:Edições 70, 2004. 225p.
- BAYLEY, David H. **Padrões de policiamento: uma análise internacional comparativa**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001, p. 267p.
- BAYLEY, David H; SKOLNICK, Jerome H. **Nova polícia: inovações nas polícias de seis cidades norte-americanas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001, 257p.
- BEATO Cláudio C. **Administração estratégica das organizações policiais**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Sociologia e Antropologia, 1999. p. 1-18.
- _____. Reinventando a polícia: a implementação de um Programa de Policiamento Comunitário. In: MOTOROLA (Org.). **Policiamento Comunitário: experiências no Brasil 2000-2002**. 1ª ed. São Paulo: Editora Página Viva, 2002, p. 113-166.

BITTNER, Egon. **Aspecto do trabalho policial**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003, 385p.

BORGES, Evandro Geraldo Ferreira. **A violência nas escolas, o trabalho da formação ameaçado por uma questão de segurança pública**. 2003. 66f. Monografia (Especialização em Criminalidade e Segurança Pública) – Centro de Estudos da Criminalidade e Segurança Pública, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

BLAYA, Catherine; HAYDEN, Carol. Comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas: dez abordagens européias**. Brasília: UNESCO, 2002, p. 63-102.

BLOMART, Janine. Evitando a violência no ambiente das escolas primárias. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas: dez abordagens européias**. Brasília: UNESCO, 2002, p. 35-62.

BRASIL. Secretaria Nacional de Segurança Pública. **Projeto de segurança pública para o Brasil**. 2003.

BRESSOUX, P., Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres. In: FORQUIN, J.C.(Org.), **Sociologie de l'Éducation – nouvelles approches, nouveaux objets**. Paris: INRP, 2000. p.173-219.

BUZZI, Carlo. Transgressão, desvio e droga. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5, p. 167-179, maio/ago. 1997.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo: Edusp, 2000.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n 1, p.123-140, jan./jun., 2001.

CAMPOS, Geraldo Galdino. **A contribuição do policiamento distrital para o conceito positivo da Polícia Militar na cidade de Belo Horizonte**. 1990. Monografia (Especialização) – Academia da Polícia Militar. Polícia Militar de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

CANAU, V. M. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: Dp&A, 2001.

CANO, Ignácio; JULITA, Lemgruber ; LEONARDA, Musumeci . **Quem Vigia os Vigias? Um estudo sobre controle externo da polícia no Brasil**. Rio de Janeiro: RECORD, 2003. v. 1. 317 p.

CARDIA, Nancy. A violência e a escola. **Contemporaneidade e educação**, Rio de Janeiro, v.2, n. 2, p. 26-69, set. 1997.

CARNEIRO, Leandro Piquet. Para medir a violência. In: PANDOLF, Dulce Chaves e et al. (Org.). **Cidadania, justiça e violência**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. p.165-178.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Marta Luz Sisson. Violência no cotidiano da escola básica: um desafio social e educacional. **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 21, v. 34, p. 7-22, abr. 1998.

CERQUEIRA, Carlos Magno Nazareth. (Org.). **Do patrulhamento ao policiamento comunitário**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHAGAS, Arnaldo. **Adolescência**: um fenômeno contraditório. 2006. Disponível em: <<http://www.revistapsicologia.com.br>>. Acessado em: 5 jun. 2007.

CHARADEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise de discurso**. SP: Editora Contexto, 2004.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ética, política e violência. In: CAMACHO, Thimóteo (org.). **Ensaio sobre a violência**. Vitória: EDUFES, 2003, p. 39-60.

CHESNAIS, Jean-Claude. **Histoires de la violence en Occident de 1800 à nos jours**. 8 ième édition Paris: Ed Robert Laffont. 1981.

CODO, Wanderley. **Pesquisa Nacional do Trabalho, Organização e Saúde dos Trabalhadores em Educação no Brasil**, Brasília, CNTE FASE, 1998.

COELHO, Suzana L. B. **As disciplinas dos indisciplinados**: código de normas e valores de jovens favelados em uma região industrial. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1992.

COLOMBIER, Claire. **A violência na escola**. São Paulo: Summus, 1989.

COTTA, Francis Albert. **A Polícia Mineira nas ruas**: policiamento preventivo na década de 1950. Belo Horizonte: Academia de Polícia Militar, 2008.

COUTO, Karine Gusmão do. **Violência e escola**: o que pensam os diferentes atores sociais sobre a intervenção policial na instituição escolar. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

CRUZ, Marcus Vinícius Gonçalves da. **Para administrar a ordem pública e a aplicação da lei**: formas de policiamento numa perspectiva comparada Brasil – Estados Unidos – uma análise das experiências de Belo Horizonte, MG e Washington, D.C. 2005. 389f. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CRUZ, Wilson José Antônio da. **A comunidade e os produtores da criminalidade**: efeitos do convívio. 2001. 138 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal de Minas Gerais. 2001.

DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 1ª ed. Belo Horizonte: UFMG, 2006, 194p.

DEBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n 1, p. 163-193, jan./jun. 2001.

DEBARBIEUX, Éric. Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas? In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: UNESCO, 2002, p. 13-34.

DEBARBIEUX, E. **La Violence em milieu scolaire 1: état des lieux**. Paris: ESF, 1987.

_____. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002, .268p.

DURKHEIM, E. **Emile Durkheim: sociologia**. São Paulo. Ática, 1995.

DUMONT, Louis. **O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna**, Rio de Janeiro: Rocco, 1985

DUPÂQUIER, J. La violece en milieu scolaire. In: DEBARBIEUX, Éric (Org). **Éducation et formation: enfants et adolescents en difficulté**. Paris: Universitaires de France, 1999.

ELIAS, Nbert. **O processo civilizador: formação do Estado e civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar,1993. V.1.

_____. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. V.2.

ESPÍRITO SANTO, Shirlei Rezende Sales do Espírito. **Oposição, diversão e violência na escola: os significados produzidos para práticas culturais de transgressão**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. Fontes documentais: uma experiência em processo. **Memória e Documentação**. PROEDE/UFRJ, n.2, 1993, p. 1-8.

FENELON, Dea R. . Cultura e História Social: Historiografia e Pesquisa. **Revista Projeto História**, SÃO PAULO/SP, v. 10, p. 73-90, 1994.

_____. Pesquisa em Historia: Perspectivas e Abordagens. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. SAO PAULO: CORTEZ EDITORA, 1989, p. 117-137.

FERNANDES, Rubens César. Segurança para viver: propostas para uma política de redução da violência entre adolescentes e jovens. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI Paulo (Org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 260-274.

FLICK, Uwe. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre:Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982. 295p.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 35ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 288p.

FRANK, Robert. Questões para as fontes do presente. In: CHAUVEAU, Agnes; TÉTART, Philippe. **Questões para a história do presente**. Bauru, SP: EDUSC, 1999. p. 103-118

FUKUI, Lia. **Violência e educação**. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1992.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **A implementação de projetos sociais em contexto de alta vulnerabilidade**: os projetos de combate à violência nas escolas. Belo Horizonte. FJP/EG, 2006. 482p.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI Paulo (Org.). **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 89-114.

GABEIRA, Fernando. **O Globo**, Rio de Janeiro, 9 abr.1995, p. 6.

GENDROT, Sophie. **Violência escolar**: um olhar comparativo sobre políticas de governança. Brasília: UNESCO, 2002.

GEREMEK, Bronislaw. **Os Filhos de Caim**. Vagabundos e Miseráveis na Literatura Européia 1400-1700. tradução de Henry Siewierski, São Paulo: Cia das Letras 1995

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. 233p.

GIULIAN, Jorge da Silva. **A crise do paradigma dual de polícia e a deslegitimação policial como instrumento de controle social**. Santa Catarina, 22 fev. 2000. Disponível em :< <http://www.neofito.com.br/artigos/art01/milit17.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2008.

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira; SPÓSITO, Marília P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n 115, p. 101-138, mar. 2002.

GUIMARÃES, Áurea M. **A dinâmica da violência escolar**: conflito e ambigüidade. São Paulo: Campinas, 1996.

GUIMARÃES, Eloísa. **Escola, galeras e narcotráfico**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

_____. A escola sitiada: novos padrões de relacionamento entre o meio urbana e a escola pública na cidade do Rio de Janeiro. **Revista Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, v.2, n 1, p. 135-152, maio 1997a.

_____. Juventude(s) e periferia(s) urbanas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.5, p. 199-208, maio/ago. 1997b

GUIMARÃES, Eloísa; PAULA, de Vera. **Cotidiano escolar e violência**: violência e educação. São Paulo: Livros do Tatu: 1992.

HANNAH, Arendt. **Sobre a violência**. Tradução de André Duarte. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994. 114p.

HOBBSBAWN, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX, 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, 2001, 2922p.

INÁCIO, Marcilaine Soares et al. **Escola, política e cultura**: a instrução elementar nos anos iniciais do império brasileiro. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2006, 126p.

LATERMAN, Ilana. **Violência e incivildade na escola**: nem vítimas, nem culpados. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000.

LE GOFF, Jacques. A visão dos outros: um medievalista diante do presente. In: CHAUVEAU, Agnes; TÉTART, Philippe. **Questões para a história do presente**. Bauru, SP: EDUSC, 1999. p. 93-102.

LIMA, Miriam Assumpção e. **Polícia e juventude**: informação e reflexão como fatores intervenientes na atuação de militares do 22º e 34º BPM junto a jovens de aglomerados. 2006. 70f. Monografia (Especialização) – Academia da Polícia Militar, Polícia Militar do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

LIMA, Roberto Kant de. **A polícia da cidade do Rio de Janeiro**: seus dilemas e paradoxos. 2 ed.. Rev. Rio de Janeiro: Forense, 1995. 164p.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. **Da sagrada missão pedagógica**. 1991. 403f. Tese (Concurso para Professor Titular do Departamento de Ciências Aplicadas a Educação da Faculdade de Educação da UFMG) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 1991.

MAFRA, L.A. A sociologia dos estabelecimentos de escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção”. In: ZAGO, N., CARVALHO, M.P., VILELA, R.A.T. (Org). **Itinerários de pesquisa** – perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. RJ: DP & A, 2003. p. 109-136.

MARTUCCELLI, Danilo. Reflexões sobre a violência na condição moderna. **Tempo Social**, São Paulo, v.11, n 1, p.157-175, maio. 1999.

MEIRELES, Amauri; ESPÍRITO SANTO, Lúcio Emílio. **Entendendo a nossa insegurança**. 1ª.ed. Belo Horizonte: Instituto Brasileiro de Policiologia, 2003. 424p.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito administrativo brasileiro**. São Paulo: Malheiros, 2001.

MELLO, Guiomar N. de. **Magistério do Primeiro Grau**: da Competência Técnica ao Compromisso político, São Paulo: Cortês, 1982

MESQUITA NETO Paulo de. **Policiamento comunitário**: a experiência em São Paulo. São Paulo, Universidade de São Paulo, Núcleo de Estudos e Violência, 1998, p. 40-96.

MILANI, Fiezi. Polícias nas escolas? Disponível em: www.novaescola.com.br., maio 2002.

MINAS GERAIS. Lei 13 453, de 12 de janeiro de 2000. Autoriza a criação do programa ronda escolar no Estado de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.intranetpm.mg.gov.br/>

_____. Polícia Militar. Comando Geral. **Manual de policiamento ostensivo**. Belo Horizonte, 1987.

_____. Polícia Militar. Comando Geral. **O papel do policiamento ostensivo**: nota instrutiva 008. Belo Horizonte, ago. 1986.

MINAS GERAIS. Polícia Militar, Comando Geral. **Combate ao crime organizado**: diretriz de operações policiais militares n° 11/99 – CG. Belo Horizonte, 1990. 16p.

_____. Polícia Militar, Comando Geral. **Polícia comunitária**: diretriz de planejamento operações n° 3008/93 – CG. Belo Horizonte, 1993.

_____. Polícia Militar, Comando Geral. **Planejamento do emprego da Polícia Militar**: diretriz de operações policiais militares n° 12 - CG. Belo Horizonte, 1994.

_____. Polícia Militar. 1º Comando Regional de Policiamento. **Plano Anjo da guarda**. Governador Valadares –MG, 1994b, 13p.

_____. Polícia Militar, 8º Região da Polícia Militar. **Memorando 30.910**. Programa Anjos da Escola. Belo Horizonte, 1998.

_____. Polícia Militar, Comando de policiamento da capital. **Memorando 30.488**. Programa Anjos da Escola. Belo Horizonte, 1999a.

_____. Polícia Militar, Comando de policiamento da capital. **Memorando 3.090**. Programa Anjos da Escola. Belo Horizonte, 14 jun. 1999.

_____. Polícia Militar, Comando de policiamento da capital. **Memorando 30.893**. Programa Anjos da Escola. Belo Horizonte, 27 jul. 1999.

_____. Polícia Militar. Comando de policiamento da capital. **Avaliação diagnóstica do ambiente de segurança**. Belo Horizonte, maio. 1999. 17p.

_____. Polícia Militar, Comando Geral. **A atuação da PMMG na prevenção do uso e tráfico de drogas**: diretriz para a produção de serviços de segurança pública n° 03/2002 – CG. Belo Horizonte, 2002a.

_____. Polícia Militar, Comando Geral. **A filosofia de polícia comunitária na Polícia Militar de Minas Gerais**: diretriz para a produção de serviços de segurança pública n° 04/2002 – CG. Belo Horizonte, 2002b.

_____. Polícia Militar, Comando Geral. **Conselhos Comunitários de Segurança Pública**: diretriz para a produção de serviços de segurança pública n° 05/2002 – CG. Belo Horizonte, 2002c.

_____. Polícia Militar, Comando Geral. **O emprego da Polícia Militar na segurança pública**: diretriz para a produção de serviços de segurança pública n° 01/2002 - CG. Belo Horizonte, 2002d.

_____. Polícia Militar. 8ª Região de Polícia Militar. **Plano de Emprego do policiamento escolar e em postos de saúde**. Belo Horizonte, 2002f.

_____. Polícia Militar. Comando Geral. **Plano estratégico 2004-2007**. Belo Horizonte, 2003. 46p.

_____. Polícia Militar, Comando Geral. **O administrador da polícia e a globalização**: diretriz para a produção de serviços de segurança pública n° 06/2003 – CG. Belo Horizonte, 2003.

MINAS GERAIS. Polícia Militar, Comando Geral. **A filosofia de direitos humanos na Polícia Militar de Minas Gerais**: diretriz para a produção de serviços de segurança pública n° 08/2004 – CG. Belo Horizonte, 2004a.

_____. Polícia Militar, Comando Geral. **Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência**: diretriz para a produção de serviços de segurança pública n° 09/2004 – CG. Belo Horizonte, 2004b.

_____. Polícia Militar, Comando Geral. **Núcleo de prevenção ativa na Polícia Militar de Minas Gerais**: instrução n° 3001.7/2004. – CG. Belo Horizonte, 2004c.

_____. Polícia Militar. 8. Região de Polícia Militar. **Ordem de Serviço n 3.007.1/04**. Plano de Policiamento Escolar. Belo Horizonte, 2004d.

_____. Polícia Militar, Comando Geral. **Grupo especializado em policiamento de área de risco**: instrução n° 02/2005. – CG. Belo Horizonte, 2005a.

_____. Polícia Militar, Comando Geral. **Regula o emprego de meio ambiente e trânsito**: diretriz para a produção de serviços de segurança pública n° 10/2005 – CG. Belo Horizonte, 2005b.

_____. Polícia Militar. 8ª Região de Polícia Militar. **Instrução Nr 05/2005 – organiza e disciplina a nova malha protetora da PMMG sobre Belo Horizonte**. Belo Horizonte, 2005c.

_____. Polícia Militar, Comando Geral. **Comunicação organizacional na Polícia Militar de Minas Gerais**: diretriz para a produção de serviços de segurança pública n° 11/2006 – CG. Belo Horizonte, 2006a.

_____. Polícia Militar. Comando Geral. **Resolução 3 927, de 27 de abril de 2007**. Organograma operacional da PMMG. Belo Horizonte, 2007.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Polícia Militar. **Convênio 24/2003. (aquisição de viaturas para a PMMG)**. Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <<http://www.almg.mg.gov.br>> Acesso em: 06 jun. 2006.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Defesa Social. **Plano Estadual de Segurança Pública 2003-2004**. Belo Horizonte. [2003?].

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. **O processo de desenvolvimento de Belo Horizonte: 1897-1970**. Belo Horizonte, 1979. 336p.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. Planejamento da Região Metropolitana de Belo Horizonte – PLAMBEL. **A estrutura urbana da RMBH**: o processo de formação do espaço urbano da RMBH 1987-1985 (vol.1). Belo Horizonte, 1986. 201p.

MONTOYA, Yves. Violências nas escolas: orientação e situação atual das pesquisas na França. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas**: dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002, p. 103-130.

MORAIS, Regis. **Violência e educação**. Campinas: Papirus, 1995.

MUGHAIL, Salma Tannus. O lugar das instituições na sociedade disciplinar. In: RIBEIRO, Renato Janine (Org.). **Recordar Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 197-208.

MUNIZ, Jaqueline. **Ser policial é antes de tudo uma razão de ser**. 1999: cultura e cotidiano da Polícia Militar do Rio de Janeiro. 250 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – IUPERJ, Rio de Janeiro, 1999.

NOVAES, Regina; VANNUCHI Paulo (Org.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.p. 7-18.

OLIVEIRA, Francisco Gomes de. **Violência nas escolas públicas de Belo Horizonte**. 2000. 59 f. Monografia (Curso de Especialização em Segurança Pública) – Academia de Polícia Militar, Polícia Militar de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

OLIVEIRA, Therezinha R de. **Pesquisa Biomédica**. Belo Horizonte: Atheneu, 1995.

OLIVEIRA, Windson Jeferson Mendes de. **Administração participativa da comunidade na PMMG**: a experiência do 22º Batalhão. 1997. 96 fl. Monografia (Especialização em Administração Pública) – Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 1997.

_____. **Polícia Comunitária**: estratégia de participação da Polícia Militar de Minas Gerais na implementação de projetos sociais em Belo Horizonte. 2001. 116f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública). Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Escritório contra drogas e crimes. **Promovendo a prevenção ao crime**. Brasília. 2004.

ORTEGA, Rosário. O projeto de Sevilha contra a violência nas escolas: um modelo de intervenção educacional de natureza ecológica. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas**: dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002, p. 197-222.

PAIXÃO, Luiz Antônio. A distribuição da Segurança Pública e a Organização Policial. *Revista OAB-RJ, A Instituição Policial*. Rio de Janeiro:, n. 22, p. 167-186, jul. 1985.

PAIXÃO, Luiz Antônio; ANDRADE, Luciana Teixeira. In: SOMARRIBA, Mercês et ali. **Belo Horizonte**: Poder, Política e Movimento Sociais, Belo Horizonte: Liga Brasileira de Editores. 1996, p. 109-123

PERALVA, Angelina . A violência urbana e educação. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, v.2 , n 2, set.1997.

_____. **Democracia e violência**: o paradoxo brasileiro. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. **Revista Contemporânea de Educação**, São Paulo, n 2, p. 7-25, set. 1997.

PINHEIRO, Paulo. S. Violência, Crime e Sistemas Policiais Em Países de Novas Democracias. **Tempo Social**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 43-52, 1997.

PINHEIRO, **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 13 mar. 1996. Caderno Feminino.

PINO, Angel. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 763-785, out. 2007.

POCHMANN, Márcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI Paulo (Org.). **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 217-241.

PRADO, Ricardo. O desarme da violência. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n.125, p.10-19, set. 1999.

PREVENÇÃO é a mais forte aliada. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 29 mar. 1996. Caderno Educação.

RENOUARD, J.M. Les relations entre la police et les jeunes: la recherche en question. **Déviance et Société**, n.4, v.17, pp 419-438, 1993.

RIBEIRO, Ruth. **Droga, juventude e desvio**: um estudo exploratório dos significados atribuídos o uso e tráfico de drogas, por jovens de escola pública de Belo Horizonte. 2002. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

RICO, Jose Maria; SALAS, Luis. **Seguridad ciudadana y policía**. Madrid: Tecnos, 1988. 261p.

ROLIM, Marcus. **A síndrome da rainha vermelha**: policiamento e segurança pública no século XXI. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ROLIM, Vanderlei Hudson. **A atuação de policiais militares e de guardas municipais na prevenção da violência em escolas**: um estudo comparativo. Belo Horizonte, 2003. 52 f. Monografia (Especialização em Criminalidade e Segurança Pública) – Centro de Estudos da Criminalidade e Segurança Pública, UFMG, 2003.

RONDELLI, Elizabeth. Imagens da violência: práticas discursivas. **Tempo Social**, São Paulo, n.10, v.2, p. 145-157, out. 1998.

ROSA, Paulo Tadeu Rodrigues. **Responsabilidade do Estado por atos das forças policiais**: teoria – prática – jurisprudência. Belo Horizonte: Líder, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia, Educação Infantil, educar e cuidar e atuação do profissional, **Infância na Ciranda**, São Paulo, v 3, pp 21-26, 1993.

SANTOS, Antônio Norberto dos. **Policiamento**. Belo Horizonte. Polícia Militar, 1962.

SANTOS, José Vicente Tavares. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 105-122, jan./jun. 2001.

_____. Violência e dilemas do controle social nas sociedades da “Modernidade Tardia”. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 3-12, jan./ mar. 2004.

SANTOS, Getúlio Bezerra. Crime organizado: participação da PM no esforço de repressão. **O Alferes**, Belo Horizonte, n. 13, p. 65-79, abr./ jun. 1987.

SANTOS, Marcos Antônio. **A implantação do curso de mestrado em segurança pública na Polícia Militar de Minas Gerais**. 2006. 112f. Monografia (Especialização em Gestão Estratégica de Segurança Pública) – Academia de Polícia Militar. Polícia Militar de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SAPORI, Luis Flávio. **Política de segurança pública e controle da criminalidade** – os desafios da provisão da ordem pública como bem coletivo. 2006. 206f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SCHWARTZMAN, Simon. Da violência de nossos dias. **Revista Dados**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 365-370, 1980.

SILVA, André Luiz Mendes da Silva. **A eficiência da patrulha escolar como fator de prevenção e redução da violência e criminalidade nas escolas públicas das regiões noroeste e pampulha de Belo Horizonte**. 2006. 141 f. Monografia (Especialização em Segurança Pública) – Academia de Polícia Militar, Polícia Militar de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SILVEIRA, Geraldo Tito. **A Polícia Militar de Minas Gerais**: fragmentos, Historietas e Anedotas. Minas Gerais, 1955, 501p.

SIMMEL, Gerog **La Tragédie de la culture**, Paris: Seuil, 1989.

SIQUEIRA, Otávio Augusto de. **Policiamento escolar**: visão crítica. Belo Horizonte, 1990, 88f. Monografia (Curso Superior de Polícia) – Academia de Polícia Militar, Polícia Militar de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1990.

SMITH, Peter K.; COWIE, Helen. Violências nas escolas: uma perspectiva do Reino Unido. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas**: dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002, p. 247- 268.

SOARES, Luiz Eduardo. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI Paulo (Org.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 130-159.

_____. **Considerações sobre a Segurança Pública**: presente e futuro. São Paulo: USP, 2000.

SOUZA, Elenice. **Polícia comunitária em Belo Horizonte**: avaliação e perspectiva de um programa de Segurança Pública. 1999. Dissertação (Mestrado Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

SOUZA, Laura de Mello e. **Desclassificados do ouro**: a pobreza mineira no século XVIII. 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

SPENGLER, Oswald. **Decadência do ocidente**, Rio de Janeiro: Zahar, 1964

SPÓSITO, M. P. Estudos sobre a juventude em educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.5/6, p. 37-52, 1997.

_____. A instituição e a violência. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n.104, p. 58-75, jul. 1998..

_____.Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Revista**, São Paulo, v.27, n.1, p. 25-47, jan./jun. 2001.

- TOURANE, A. **Critica da Modernidade**, Rio de Janeiro: Vozes. 1996
- TRAJANOWICZ, Robert; BUCQUEROUX, Bonnie. **Policiamento comunitário: como começar**. São Paulo: Polícia Militar do Estado de São Paulo, 1999.
- UMBERTO, Eco. **Como se faz uma tese**. 21ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. 175p.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Núcleo de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública – CRISP. **Perdas sociais causadas pela violência: as escolas (sumário executivo)**. Belo Horizonte. UFMG/CRISP, [2003?]. Disponível em: <http://www.crisp.ufmg.br/relatorio_total_violencia_escolas.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2006.
- VANAGUNAS, Stanley. Planejamento dos serviços policiais urbanos. In: GREENE, Jack R (Org). **Administração do trabalho policial: questões e análise**. São Paulo: Edusp, 2002. p. 43-60.
- VELLOSO, João Paulo dos Reis. O Brasil e as reformas políticas. In: **FÓRUM NACIONAL COMO EVITAR UMA NOVA DÉCADA PERDIDA**, 4, 1991, Rio de Janeiro.
- VIOLÊNCIA no Rio. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 14 nov. 1989.
- WEBER, Max **Ciência e Política: duas Vocações**, 8ª ed, São Paulo Cultrix, (1920) 2000.
- WIEVIORKA, Michel. O novo paradigma da violência. **Tempo Social**, São Paulo, v. 9, n. 1, 5-41, maio. 1997.
- YIN, Robert K. **Estudos de casos: planejamento e métodos**. Porto Alegre:Bookman, 2001.
- YUNES, João. Epidemiologia da violência. .In: OLIVEIRA, Maria Coleta (Org.). **Demografia da exclusão social: temas e abordagens**. Campinas: Unicamp, 2001. p.145-162.
- ZALUAR, Alba. **Condomínio do diabo**. Rio de Janeiro: Revan, Ed. UFRJ, 1994. 271p.
- _____. Violência e Crime. In: MICELI, Sérgio (Org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. São Paulo:Editora Sumaré: ANPOCS; Brasília, DF: CAPES, 1999. p.14-107.
- ZAVERUCHA, Jorge. **Polícia Civil de Pernambuco: O Desafio da Reforma**. Pernambuco: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Belo Horizonte, maio de 2007.

Identificação do entrevistado

Graduação:

Tempo de serviço:

Tempo no policiamento escolar:

Escolas atendidas:

Primeira parte – Experiência profissional

1. O que você faz na escola?
2. Que tipos de serviços são oferecidos para atuar diante da violência escolar?
3. A sua chegada na escola foi uma demanda dos estabelecimentos de ensino ou iniciativa da polícia?

Segunda parte – Capacitação e treinamento

4. A sua formação policial capacita-o atuar nas escolas?
5. É necessário possuir formação específica?
6. Qual é o conteúdo a ser trabalhado?
7. Como você tem superado essa lacuna se não teve treinamento?
8. Qual deve ser o perfil do policial?
9. Que doutrina operacional tem orientado o seu trabalho nas escolas?

Terceira parte – O núcleo central

10. Quando vai a uma escola para atender a um chamado, você se prepara da mesma forma como se fosse atender a uma outra ocorrência policial?
11. Situações de menor poder ofensivo, como xingamentos, são casos de intervenção policial?

12. Você considera as ocorrências entre alunos no entorno (nas proximidades) da escola como violência escolar? Por quê?

13. Que atividades você realiza no entorno da escola?

14. No seu entendimento, por que existe violência na escola?

Quarta parte – Alternativas e trabalho em rede

15. Você articula soluções para o problema da violência escolar envolvendo a direção, os professores e os alunos?

16. Você é convidado para participar das reuniões da escola para atuar diante da violência escolar?

17. A atuação da polícia interfere na autonomia da escola para atuar diante da violência escolar?

Quinta parte – Considerações sobre a violência escolar

18. Como você descreveria a relação da polícia com os professores, a direção e os alunos da escola? Há conflitos nessa relação?

19. Na sua concepção, a diretora, os professores e os alunos contribuem para que haja violência na escola? Como?

Sexta parte – Fechamento

20. A incidência criminal existente na região da escola influencia o exercício da sua atividade?

21. Qual é a característica da criminalidade nas escolas atendidas? Tem mostrado alguma diferenciação ao longo dos anos?

22. Na sua concepção, o que é violência escolar?