PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LAURA JANE RIBEIRO GARBINI BOTH

A POLÍCIA NO COTIDIANO ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DA *PATRULHA ESCOLAR DO PARANÁ*

CURITIBA
2012

LAURA JANE RIBEIRO GARBINI BOTH

A POLÍCIA NO COTIDIANO ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DA *PATRULHA ESCOLAR DO PARANÁ*

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná como requisito à obtenção do Título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profª Doutora Maria Lourdes Gisi

CURITIBA
2012

Dedico esta tese aos meus filhos Mateus e Guilherme,

ao meu marido Antonio e aos meus pais Luiz e Antonia.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria Lourdes Gisi pelo acolhimento, confiança, imensa paciência e firme orientação.

Aos colegas de doutorado Alessandra, Andréa, Ângela, Fabiane, Celso, Maria Silvia e Vanderlei pela interlocução.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná pela dedicação e compartilhamento de conhecimentos.

Aos colegas Professores Rosalice Fidalgo Pinheiro e Valter Fernandes Cunha Filho pelo diálogo constante sobre o tema da tese nestes quatro anos.

À UniBrasil, instituição onde aprendi o real sentido da vida acadêmica.

Ao meu marido e aos meus filhos por estarem sempre ao meu lado.

A todos, que diretamente ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

"O que se pode fazer? Tudo, menos o que vejo. Aumenta-se a vigilância, câmeras, castigo. Nada resolve. Ninguém nasce violento. Diz-se das águas dos rios que são violentas. Nada se diz das margens que as comprimem e aprisionam. É de Bertolt Brecht. Se mantivermos esse modelo, a violência de fora torna-se a violência simbólica da escola. Desculpem a arrogância, mas hierarquia não rima com pedagogia. Para conter a violência, teremos de mudar a organização da escola e responsabilizar a comunidade. É preciso uma tribo para educar uma criança."

José Pacheco, o Zé da Ponte

RESUMO

A escola é um espaço de socialização construído por relações que representam, expressam e concretizam costumes, tradições, valores, normas, regras e hierarquias, modos de pensar e fazer, constituintes e constituídos da sociedade e, por isso, a escola é também o espaço da diferença, da diversidade, da divergência, do contraditório e dos conflitos. As escolhas da gestão e resolução dos conflitos, sejam elas dialogadas e/ou autoritárias e repressivas, denotam significados e sentidos culturais, sociais e políticos, atribuídos a essas escolhas por todos agentes sociais e políticos envolvidos. Esta pesquisa problematiza a intervenção policial, própria da esfera da segurança pública, assumida de forma sistemática como uma das organizadoras da ordem e da disciplina no cotidiano escolar da rede estadual de ensino do estado do Paraná. As ações no entorno e no interior das escolas foram realizadas pela *Patrulha Escolar do Estado do Paraná* que durante os anos de 1992-2010 (período delimitado pela análise) desenvolveu atividades cada vez mais consolidadas de patrulhamento, intervenção e permanência em escolas de ensino fundamental e médio. O foco da investigação situa-se na busca de elementos que caracterizem tais intervenções do aparato policial como expressão de violência simbólica da ordem estatal instituída (BOURDIEU, 2001). Tendo como fonte de dados: i) um inventário dos dispositivos constitucionais brasileiros que se referem à polícia e à educação escolar; ii) o registro, tornado público, de imagens (vídeo e fotos) da ação da *Patrulha Escolar*, a partir de uma *descrição densa* (GEERTZ, 1989) dos mesmos, a análise se apoiou em categorias como dominação, poder, ordem e disciplina (WEBER, 1979 ; BOURDIEU, 1989 ; ALTHUSSER, 1985 ; FOUCAULT, 2006). O estudo aponta para a compreensão de que a polícia – a quem cabe o exercício concreto do monopólio da violência do Estado (WEBER; 1970) - deve ter, em virtude da organização própria do seu *campo* e de seu correspondente *habitus* (BOURDIEU,1992) sua ação circunscrita ao campo da política de segurança pública pois, mesmo amparada em instâncias legais e depositária de legitimidade, mobiliza na sua ação relações de violência simbólica. Daí, ser incompatível no Estado democrático de direito seu acionamento como política pública de educação e como constituinte da organização/gestão do cotidiano escolar.

Palavras-chave: Polícia; Escola; Poder; Ordem; Violência Simbólica.

ABSTRACT

The school is a place for social relationships constructed by representing, express and illustrate customs, traditions, values, norms, rules and hierarchies, modes of thinking and doing, and made constituents of society and therefore the school is also the space of difference, diversity, divergence, the adversarial and conflict. The choices of the management and resolution of conflicts, be they dialogued and / or authoritarian and repressive, denote meanings and cultural meanings, social and political assigned to these choices by all social and political agents involved. This research examines the issue of police intervention, itself the sphere of public security, taken consistently as one of the organizers of the order and discipline in school life of the state schools of the state of Parana. The actions surrounding and inside the schools were made by Patrol School of Paraná that during the years 1992-2010 (period defined by the analysis) developed activities increasingly consolidated patrols, intervention and retention in elementary schools and Avg. The focus of research lies in the search for elements that characterize such intervention of the police apparatus as an expression of symbolic violence of the established state order (BOURDIEU, 2001). Having a source of data: i) an inventory of Brazilian constitutional provisions that refer to the police and school education; ii) the record made public, images (video and photos) of action of the School Patrol, from a description dense (GEERTZ, 1989) the same, the analysis relied on categories such as dominance, power, order and discipline (WEBER, 1979; BOURDIEU, 1989; ALTHUSSER, 1985; FOUCAULT, 2006). The study points to the realization that the police - who are responsible for the practical exercise of the monopoly of state violence (WEBER, 1970) - must have, because the organization of your own field and its corresponding habitus (BOURDIEU, 1992) its action confined to the field of public security policy because even supported by legal entities and repository of legitimacy, mobilize action in their relations of symbolic violence. Hence, be incompatible in a democratic state of law operate it as a public policy education and as a constituent of the organizations/management of the school routine.

Keywords: Police; School; Power, Order, Symbolic Violence.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10

1 AS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....23
1.1 O caráter eminentemente social da educação 23
1.2 A educação e a pedagogia 29
1.2.1 A abordagem sociológica na pesquisa em educação 34
1.3 A investigação qualitativa: ainda uma discussão pertinente.....43
1.3.1 O interpretativismo e as certezas movediças.....49
1.3.2 A *descrição densa* : a essência da etnografia.....57

2 POLÍCIA E ESCOLA: FACES DISTINTAS DE UM MESMO *CORPUS*.....67
2.1 A sombra do Leviatã 67
2.1.1 Poder, dominação e controle social : temas da vida política e social 70
2.1.2 Distinções entre o poder disciplinar e o poder de polícia.....79
2.2 A organização social da polícia e da escola 86
2.2.1 A organização social da polícia e a disciplina da ordem 88
2.2.2 A organização social da escola e a disciplina da socialização.....93
2.3 A polícia e a educação escolar no Brasil em perspectiva constitucional.....99
2.3.1 A polícia e a educação escolar nas Constituições brasileiras 105
2.3.2 A polícia e a escola nas Constituições: instâncias de interação 139

3 A POLÍCIA NA ESCOLA 143
3.1 A polícia militar: estrutura, organização e símbolos 144
3.1.1 A Polícia Militar do Paraná 147
3.1.2 Batalhão da Patrulha Escolar Comunitária 149
3.2 A intervenção policial no ambiente escolar 156
3.2.1 Descrição analítica 164
3.2.2 A disciplina dos corpos e dos espaços 182

À GUISA DE CONCLUSÃO : PODER SIMBÓLICO E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA.....194

REFERÊNCIAS 200

ANEXO 1 208

ANEXO 2 209

ANEXO 3 217

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

B749p
2012

Both, Laura Jane Ribeiro Garbini
A polícia no cotidiano escolar : um estudo a partir da *Patrulha Escolar do Paraná* / Laura Jane Ribeiro Garbini Both ; orientadora, Maria Lourdes Gisi. – 2012.
220 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012
Bibliografia: f. 220-207

1. Polícia escolar - Paraná. 2. Violência na escola. 3. Segurança pública - Paraná. 4. Política pública. I. Gisi, Maria Lourdes. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21. ed. – 371.782

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro de Teologia e Ciências Humanas

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 015
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE

Laura Jane Ribeiro Garbini Both

Aos sete dias do mês de março do ano de dois mil e doze, reuniu-se no Auditório Tristão de Ataíde da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.ª Dr.ª Maria Lourdes Gisi, Prof. Dr. Bernard Jean Jacques Charlot, Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva, Prof.ª Dr.ª Neuza Bertoni Pinto e Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti, para examinar a Tese da candidata Laura Jane Ribeiro Garbini Both, ano de ingresso 2008, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A doutoranda apresentou a tese intitulada "A POLÍCIA NO COTIDIANO ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DA PATRULHA ESCOLAR DO PARANÁ", que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 17:20. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A Banca recomenda a publicação da tese em forma de artigo

Presidente:
Prof.ª Dr.ª Maria Lourdes Gisi

Convidado Externo:
Prof. Dr. Bernard Jean Jacques Charlot

Convidado Externo:
Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva

Convidado Interno:
Prof.ª Dr.ª Neuza Bertoni Pinto

Convidado Interno:
Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti

Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

INTRODUÇÃO

Briga de jovens acaba em confusão com a polícia e pais de alunos

A mãe de um aluno - e mais um rapaz de 18 anos - foram presos e quatro estudantes apreendidos pela polícia depois de uma briga entre dois jovens no Colégio Estadual Guilherme Maranhão, no Jardim da Ordem, situado no bairro Tatuquara, em Curitiba. Pais e alunos fecharam as ruas que dão acesso ao colégio para protestar contra a ação da polícia. Por conta da confusão, as aulas foram suspensas. A briga entre os jovens teria começado na manhã desta quarta-feira, por volta de 11h. Segundo reportagem do Paraná TV, a Patrulha Escolar foi chamada para apaziguar os ânimos, mas o tumulto começou justamente com a chegada dos policiais.Um aluno, que prefere não se identificar, disse, em entrevista ao telejornal, que os policiais entraram no colégio armados e ameaçando que iam atirar. "Eles chegaram gritando mandando todo mundo entrar na sala. Eles estavam com cacetete, as coisas de choque e uma 12 (arma) engatilhada ameaçando atirar", conta. "Eles chegaram batendo em todo mundo aí", relata uma mãe de um aluno.A polícia, entretanto, também foi vítima de violência dos estudantes. Alguns alunos, com pedras, teriam quebrado o vidro de uma viatura da polícia, o que gerou mais tensão. (Gazeta do Povo On Line, 28/03/2007)

O fato narrado na notícia acima, longe de ser extraordinário, infelizmente se tornou trivial nas escolas brasileiras. Depreende-se da breve descrição a conjunção e intensificação de dois fenômenos que ainda carecem de estudos mais frequentes e profundos: o primeiro é a maior incidência e/ou visibilidade de conflitos no interior da escola; o segundo é a intervenção cada vez mais constante do aparato policial nesses conflitos.

A demanda de pesquisas, especialmente no que concerne ao primeiro fenômeno, demonstra uma lacuna de indefinição na compreensão do mesmo: houve um aumento quantitativo e mensurável estatisticamente dos conflitos, especialmente das agressões físicas ou os conflitos mantiveram séries numéricas históricas, contudo passaram a ter maior visibilidade? Da mesma forma, o tema da utilização do aparato policial na contenção dos conflitos na escola sofre igualmente da carência de pesquisas acadêmicas que balizem a discussão no âmbito das políticas públicas, em que pese a ação policial na escola estar constantemente presente na pauta dos órgãos de imprensa. [1]

Por isso, conflitos classificados como "violentos" nas escolas brasileiras são, mais do que um fato, um tema dos mais recorrentes, relevantes e urgentes tanto no âmbito da sociedade civil, quanto no âmbito das políticas públicas. A gestão desses conflitos, cerne do processo de socialização e constitutiva das formas de controle social, também tem sido objeto de discussões, questionamentos e – principalmente – refinamento e complexificação na sua operacionalização concreta. Uma dessas formas,

[1] Em uma pesquisa rápida da expressão "polícia na escola" no site de busca Google surgem aproximadamente 40.000.000 resultados.

hoje cada vez mais comum, é justamente a intervenção policial no ambiente escolar cumprindo com freqüência o papel de mediar (e criminalizar) determinados conflitos que eclodem e que supostamente expandem os limites das possibilidades de soluções propriamente pedagógicas, gestadas, geridas e operacionalizadas pelos agentes escolares. Desta feita, a socialização escolar em particular tem sido foco não só das políticas públicas de educação, mas também - dada a proporção e dimensionamento social das situações de conflito - tem sido abarcada no âmbito das políticas públicas de segurança com a presença mais intensa da polícia na escola. Exemplo disso é a Patrulha Escolar do Paraná.

A *Patrulha Escolar do Paraná* foi instituída no ano de 1994 e conta com policiais militares que desenvolvem atividades de patrulhamento motorizado no entorno e intervenção em grupamentos e permanência no interior das escolas, supostamente de "maior potencial de risco". Também são realizadas intervenções programadas aos estabelecimentos de ensino onde são realizadas atividades como palestras e dinâmicas de grupo com a finalidade (do ponto de vista governamental) ampliar a "sensação de segurança" e "proteção" das crianças e adolescentes que frequentam as escolas públicas da rede estadual de ensino.

Como divisão da Polícia Militar, o atual *Batalhão da Patrulha Escolar* se apresenta com o dever de "atuar precipuamente na prevenção e supletivamente, de forma ostensiva na repressão a crimes e atos infracionais no ambiente escolar"[2] participando cotidianamente da rotina de vários estabelecimentos escolares da rede pública estadual de ensino. Pela sua própria natureza política, organizacional e atribuição constitucional a polícia militar é um "órgão do sistema de segurança pública ao qual compete atividades de polícia ostensiva e preservação da ordem pública"[3] .

Da existência e manutenção do *Batalhão da Patrulha Escolar* no estado do Paraná nas duas últimas décadas, assumida como política pública de educação - para além da orientação político-ideológica dos governos que a mantém[4] pode-se perceber uma linha de continuidade temporal-estrutural que engloba rupturas conjunturas governamentais, com uma atuação sistemática, especialmente nas escolas estaduais,

---

2 http://www.seguranca.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=26

3 http://portal.mj.gov.br/data/Acesso em: 19/06/2011.

3 Roberto Requião de Mello e Silva (PMDB) -15/03/1991 a 02/04/1994; Mario Pereira (PMDB) – 02/04/1994 a 01/01/1995; Jaime Lerner (PDT/PFL) – 01/01/1995 a 01/01/1999; Jaime Lerner(PFL) - 01/01/1999 a 01/01/2003; Roberto Requião de Mello e Silva (PMDB) – 01/01/2003 a 04/09/2006; Hermas Eurides Brandão (PSDB) – 04/07/2006 a 01/01/2007; Roberto Requião de Mello e Silva (PMDB) – 01/01/2007 a 01/04/2010; Orlando Pessuti (PMDB)– 01/04/2010 a 01/01/2011.

que expressa a permanência de uma forma de ação policialesca, forjada no *espírito militar* , ao longo da história política do Brasil[5].

A polícia, parte do aparato estatal na gestão da violência, tem sua intervenção sistemática nas escolas justificada por um intrincado aparato legal e por dimensões não tão explícitas de legitimidade. No entanto, pela sua própria maneira de organizar (controlar, disciplinar, criminalizar) a vida social, pode configurar para além das formas reveladas de violência física, formas não reveladas de violência simbólica, que inclusive podem contradizer seus propósitos.

A justificativa da escolha deste tema pode desdobrar-se em três dimensões: uma mais imediata, de caráter pessoal-biográfico, outra mais ampla de viés acadêmico-institucional e, finalmente, uma terceira que engloba e inclui as outras duas e que é a dimensão do cenário político-social.

Quanto ao tópico pessoal-biográfico passo a relatar que, há um quarto de década, imersa no ofício da educação escolar como professora do ensino fundamental e do ensino médio - tanto na rede pública, quanto na rede privada - e mais recentemente no ensino superior, proponho e apresento aqui uma reflexão que me inquietou por todos esses anos: qual a conseqüência no que se refere ao processo de construção da relação ensino-aprendizagem, típico da sociabilidade escolar, da presença cada vez mais contínua e sistemática da polícia no ambiente da escola, especialmente na intermediação dos conflitos (inerentes às relações humanas) presentes de forma bastante intensa – e na percepção de alguns, violenta – neste espaço primordial e central de socialização da criança e do adolescente, do ponto de vista da cultura ocidental moderna.

Confesso que me senti apta – propriamente "mais livre" – para estudar o tema apenas quando deixei, depois de 20 anos, de atuar nos níveis fundamental e médio para me dedicar exclusivamente à docência na graduação e à pesquisa acadêmica na condução de grupos de pesquisa de Iniciação Científica – cuja linha de pesquisa é Violência Institucional - no curso de graduação em Direito da UniBrasil, em Curitiba, Paraná. Enquanto estava atuando em sala de aula tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio tinha a clareza de que me faltava o "estranhamento" e a "objetividade" necessários, condições *sine qua non* do cânone científico, para analisar, compreender e interpretar, dentre outros fatos ocorridos incontáveis vezes, as interrupções das minhas aulas de Geografia ou Sociologia por 2, 3 ou até 7 policiais imbuídos da

[5] CASTRO, C. & LEIRNER, P. Antropologia dos Militares: reflexões sobre pesquisas de campo. Rio de Janeiro: FGV Editora, 1999.

responsabilidade de "revistar, buscar e apreender" e quem sabe "fichar" um ou mais alunos ou alunas da 7ª série ou da 1º série do Ensino Médio. O momento exato da minha conscientização ou, mais adequadamente, da "desnaturalização" da situação e da emergência da inquietação científica para estudá-la se deu quando em uma das intervenções policiais na sala de aula, percebi que eu, a professora, em que pese compartilhar o mesmo espaço e ordem de relações com os alunos e alunas , nunca fui revistada, nunca estive em situação de ser "fichada". Estava, enfim, acima de qualquer suspeita, contrariamente aos alunos e alunas, situados sempre e a *priori* no papel de suspeitos ou no mínimo, passíveis de sê-lo: ali materializou-se a convivência com a polícia de "carne e osso" e o auto-questionamento sobre a real existência da democracia, da igualdade e da autonomia na escola. E foram muitas as palestras promovidas pelo Núcleo Regional de Educação, muitos os textos lidos, estudados e discutidos nos grupos de estudos e nas semanas pedagógicas na escola e muitos os fóruns e encontros com duração de uma semana em Faxinal do Céu[6] nos quais o tópico da democratização *da* e *na* escola foi exaustivamente focado. Estava clara e explícita a minha dúvida de pesquisa: a organização escolar sob parâmetros democráticos é compatível com a intervenção sistemática da polícia? Ou ainda, existe um papel para a força policial na organização escolar?

Ao me afastar das atividades cotidianas que englobam e - no mais das vezes - sufocam a rotina de um professor de ensino fundamental e/ou médio da rede pública ou privada do estado do Paraná, me vi, com maior desenvoltura, capaz de olhar essa situação de uma perspectiva menos passional e emotiva, de forma mais distanciada e depurada, mas certamente não menos comprometida e nem menos indignada.

Quanto ao tópico acadêmico-institucional, extensão do envolvimento pessoal, que justifica a escolha do tema aqui focado, a pesquisa com este recorte é resultado do projeto inicial e original com o qual ingressei no PPGE- PUC/PR e que foi

---

[6] Local que abrigava um complexo de casas e auditórios em meio à mata nativa, no interior do Paraná e que durante o período do governo de Jaime Lerner e com continuidade no governo de Roberto Requião, foi chamado de "Universidade do Professor" cujo objetivo era oferecer formação integral e continuada aos professores da rede pública, desenvolvida pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná. A idéia começou a ser implantada em 1995, depois de se constatar que a capacitação convencional oferecida a poucos professores não estava sendo efetiva nos resultados junto aos alunos. Em parceria com a Copel (Companhia Paranaense de Energia), reformou-se o sítio Faxinal do Céu, da hidroelétrica Foz do Areia. O processo de formação incluia cursos não só em áreas de conhecimento curricular, mas também de eventos transdisciplinares, onde ao professor era possibilitado ampliar suas "competências" pessoais, culturais e profissionais, em convívio com um grande número de colegas das mais diversas áreas do conhecimento. Na gestão do governador Beto Richa as atividades em Faxinal do Céu não foram retomadas, exceto em eventos episódicos.

amadurecendo ao longo dos últimos quatro anos, com desdobramentos dos temas pesquisados em publicações[7], conseqüência do espaço e incentivo que encontrei nesta Universidade nas disciplinas relativas ao cumprimento dos créditos, nos Seminários Avançados promovidos semestralmente e na participação do Projeto de Pesquisa Avaliação de Políticas Públicas Educacionais coordenado pela minha orientadora Profª Drª Maria Lourdes Gisi, do PPGE-PUC/PR. Noto também como de extrema importância no desenvolvimento do trabalho e como espaço de interlocução o PET-DIREITO/UNIBRASIL, grupo de Iniciação Científica que coordenei durante cinco anos naquela instituição, além da docência na graduação, ofícios dos quais não me desvinculei durante a pesquisa e que foram cenário de incontáveis e muito relevantes discussões sobre o tema com pacientes e dedicados alunos.

Ainda no âmbito acadêmico-institucional, um grande incentivo tanto na manutenção do tema (polícia na escola) e do objeto (ação da Patrulha Escolar do Paraná) quanto na ênfase que os justificassem, se deu a partir de um breve levantamento referente ao tema da *polícia na escola* feito a parir das informações coletadas sobre teses e dissertações defendidas a partir de 1987 junto a programas de pós-graduação do país disponibilizadas no Banco de Teses que faz parte do *Portal de Periódicos* da CAPES/MEC[8]. Para este levantamento a CAPES disponibiliza uma

---

[7]ENS, R. T.; BOTH, L. "Políticas Educacionais e Trabalho Docente na Rede Estrado em 2006". Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional, v. 4, p. 201-228, 2009.
BOTH, L.. . Polícia na escola: sentidos e significados de uma reflexão necessária. In: VI Seminário Indisciplina na Educação Contemporânea, 2010, Curitiba. Anais do VI Seminário Indisciplina Na Educação Contemporânea. Curitiba : SM, 2010. p. 227-240.
BOTH, L.; ROLOFF, A. . ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO:UM EXERCÍCIO DE ANÁLISE METODOLÓGICA. In: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2009, Curitiba. Anais do IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Curitiba : CHAMPAGNAT, 2009. p. 9535-9546.
BOTH, L. ; STIVAL, M.C. ; RADUENZ, E. . POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A OCORRÊNCIA DO BULLYING NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERCEPÇÃO DOS(AS) ALUNOS(AS). In: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2009, Curitiba. Anais do IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Curitiba : CHAMPAGNAT, 2009. p. 9559-9570
BOTH, L. A VIOLÊNCIA NA ESCOLA E OS CAMINHOS DA NEGOCIAÇÃO E REPRESSÃO. In: VIII Congresso Nacional de Educação, 2008, Curitiba. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Curitiba : CHAMPAGNAT, 2008. p. 11341-11351.
GISI, M. L. ; BOTH, L.. ; ESCORSIN, A. P. ; KERKOSKI, M. J. . O PROJETO ESCOLA & UNIVERSIDADE: UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA. In: VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2008, Curitiba. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Curitiba : CHAMPAGNAT, 2008. p. 4801-4812.

[8] CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior encarregada de avaliar os programas de pós-graduação stricto sensu, divulgar a produção científica brasileira; investir na formação de cientistas de alto nível no país e exterior e promover a cooperação científica internacional. MEC – Ministério da Educação do Brasil.

ferramenta de busca e consulta aos resumos dos trabalhos e que permite a pesquisa por autor, título e palavras-chave. Os resultados apresentados aqui, referentes à pesquisa realizada no Portal da CAPES até o ano de 2010 [9] foram baseados na busca de resumos a partir dos seguintes critérios/descritores: 1º) Assunto: *escola*; *polícia* ; 2º) Nível: doutorado; 3º) Ano- base. A referida pesquisa revelou que: do ano de 1987 ao ano de 2007 não foi encontrado nenhum resumo para esses descritores; no ano de 2008 foi encontrada 01 (uma) tese[10] e nos anos de 2009 e 2010, nenhuma tese.

Considerando apenas os registros das teses de doutorado no Banco de Teses da CAPES pode-se notar que no período de 23 anos – e, ressalte-se, abrange o processo de redemocratização da sociedade brasileira - o referido banco de teses registrou apenas 1 (uma) tese que assume no seu resumo e palavras-chave os termos relacionados *polícia* e *escola*. Tal cenário de extrema carência de pesquisas sobre o tema pode indicar, dentre outras derivações, a invisibilidade para a pesquisa acadêmica como uma problemática a ser estudada, das ações da polícia no ambiente escolar . Tal fato poderia ser explicado hipoteticamente por: 1) inexistência dessas ações – o que não corresponde à realidade, pois é cada vez mais intensa a presença da polícia na escola; 2) a não percepção das mesmas como um fator componente e influente na organização, gestão, participação, rotina e cotidiano escolar, ou seja, existe uma naturalização da intervenção da força policial. De qualquer forma, pode-se depreender de tal cenário que o tema é quase invisível, silenciado nas pesquisas de doutorado. Essa constatação solidificou a dimensão do cenário político-social da escolha do tema.

Quanto à única pesquisa registrada, no ano de 2008, de acordo com o resumo da mesma o tema tratado é o 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. O objetivo, segundo consta no resumo, 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 a questão. Trata-se de uma pesquisa exploratória e, quanto à natureza, qualitativa e o autor utilizou procedimentos bibliográficos e documentais, e entrevistas, para a construção do objeto

[9] Pesquisa atualizada em 28/11/2011 em: http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do

[10] "A policialização da violência em meio escolar.".Windson Jefferson Mendes de Oliveira. 278p. Defendida em 01/08/2008, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob orientação do Profº Dr. Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves.

de estudo e nas suas palavras apresentam-se, ainda, traços de raciocínio indutivo e técnicas do método histórico. O trabalho consiste na investigação do 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, segundo o autor, que a construção de uma "nova imagem" policial, os "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, conclui que é possível haver uma polícia que atue no cumprimento da lei e na manutenção da paz, que o policiamento escolar "é a fonte de onde se podem extrair os fluidos dessa prática policial e que a riqueza que tem sido o encontro da escola e da polícia ainda não foi suficientemente reconhecida." (OLIVEIRA, 2008)[11]

Em que pese existir convergência quanto à temática e ao objeto, a pesquisa aqui empreendida diverge da pesquisa citada quanto aos objetivos, método e principalmente quanto à tese defendida: contrariamente à Oliveira (2008)[12] para quem é possível haver uma polícia que atue sistematicamente na escola sem o comprometimento da democracia e da autonomia, o posicionamento aqui assumido é a recusa dessa atuação sistemática e recorrente na organização cotidiana da escola. A sustentação dessa recusa está assentada na premissa, que conduz a dúvida investigativa desta pesquisa, de que as intervenções policiais na escola mesmo sem o uso da força física podem vir a organizar sua ação pelo uso da violência simbólica.

Assim, dada a importância da escola como instância de socialização, do destaque na mídia e da comoção causada na sociedade acerca da violência na escola, da aparente ausência de discussão crítica sobre a presença da polícia na escola diante da consolidação da uma cultura do medo e da insegurança[13], da incorporação da ação policial na escola pelas políticas públicas de educação[14], dentre outros eventos e que se

[11] Idem.
[12] Ibidem
[13] Pesquisa da Paraná Pesquisas encomendada pelo jornal *Gazeta do Povo* feita com 1505 paranaenses em 70 municípios entre os dias 8 e 15 de julho de 2011, com margem de erro de 2,5% revelou que 37% dos entrevistados acham que a garantia da segurança das crianças e adolescentes na escola e no entorno dela é da própria escola, 26% acham que a responsabilidade é da polícia, 14% acham que é do governo, 14% acham que é dos pais, 8% acham que é da sociedade e 2% não sabe.
[14] Pesquisa promovida durante a primeira quinzena do mês de julho de 2011 pelo *Grupo Paranaense de Comunicação (GRPCom)* com urnas itinerantes instaladas nos colégios estaduais de todos os municípios

desenrolam em um país que tem a sua história delineada por 400 anos de escravidão e longos ciclos de autoritarismo, repressão e violência justificam-se continuamente e de forma urgente pesquisas que procurem problematizar a mediação do aparato policial na organização da sociedade civil.

A partir da definição deste cenário, o objetivo geral desta pesquisa foi, a partir da descrição e análise da ação de intervenção da *Patrulha Escolar* – no seu modo programado, metódico, sistemático e recorrente de agir – buscar vestígios que indicassem , ou não, elementos de violência simbólica que, se confirmados poderia constituir-se numa prática que comprometesse a autonomia desta instância de socialização e, por isso, incompatível com uma educação/sociedade republicana e democrática.

Em princípio, a polícia, dado o seu próprio papel político- burocrático na constituição do Estado não deve atuar de forma recorrente e sistemática na mediação das relações de educação escolar sob o risco de contradizer e negar a natureza, a função, os objetivos, os métodos e a razão de ser de uma organização escolar autônoma e participativa, pois a educação, inegável instância disciplinadora e a escola, um dos espaços sociais nos quais se realiza, é um processo peculiar que pressupõe a construção de relações democráticas que tenham como fundamento a socialização cidadã. Já a polícia – que também opera a disciplina – mesmo no contexto do Estado Democrático de Direito é o veículo de institucionalização da ordem, inclusive pela violência e, no caso brasileiro, militarizada tem larga tradição de repressão e registra na sua história impasses de insubordinação ao poder civil[15]. Tratam-se aqui de diferentes campos político-institucionais com suas diferentes práticas nas lides dos conflitos cotidianos inerentes às sociedades em geral e às relações escolares em particular. A presença da polícia na escola, só teria justificativa nestes termos como agente da ordem e da segurança pública, em intervenções circunstanciais.

Por seu lado, a escola em uma sociedade democrática, deve organizar a gestão dos conflitos por um modelo de educação que englobe a paridade de participação, a autonomia, o reconhecimento do outro na sua diferença e diversidade. Parece estranho à este contexto um modelo que inclua a policialização militarizada cujo *habitus*

---

do Paraná onde o grupo tem uma unidade geradora de televisão no item referente ao policiamento os entrevistados reclamam da falta de rondas em frente às escolas (46%), a falta de envolvimento da Patrulha Escolar no dia a dia (28,9%) e a demora no atendimento a ocorrências (12,2%) e truculência dos policiais (4,5%).

[15] CASTRO, C. & LEIRNER, P. Antropologia dos Militares: reflexões sobre pesquisas de campo. Rio de Janeiro: FGV Editora, 1999.

(BOURDIEU, 1989)[16] da disciplina e da hierarquia administra a gestão dos conflitos pela tutela com o uso da força. Operada na prática, essa ação policial que, aparentemente, se apresenta como expressão de política de educação, mas que - pelo seu caráter e função - exerce também papel na gestão dos conflitos e de forma mais ampla na socialização, mediando pela via da criminalização, relações que na sua essência deveriam se constituir em bases pedagógicas/educacionais, interfere e transforma o cotidiano escolar.

Em que pese compartilharem características comuns, porque ambas são instituições organizadas e vinculadas ao aparato estatal, além de disciplinadoras, escola e polícia diferem – ou deveriam diferir- fundamentalmente nos seus objetivos (socialização a primeira e repressão ao crime a segunda) e, mais particularmente, no tipo e no agenciamento dos seus métodos e práticas. A interseção de ambas as práticas, de forma sistematizada no cotidiano escolar, seria algo semelhante à uma "idéia fora do lugar" (SCHWARZ, 1977)[17]: a inadequação de certas referências intelectuais a um dado contexto social; um descompasso, uma dessincronização entre discurso e prática no qual permanências conservadoras e repressoras se mantém ativas e articuladas em contextos mais participativos e democráticos.

O tratamento teórico-metodológico partiu de uma aproximação/investigação analítica da prática policial na escola , entendida em toda sua complexidade e variadas nuances de intenção e concretização para, a partir da perspectiva interpretativista e de categorias como dominação, poder, ordem e disciplina, compreender os elementos materiais e simbólicos que estruturam a forma de ação/intervenção policial no cotidiano escolar.

Para a compreensão mais efetiva do cenário de atuação da polícia na escola, é importante notar que uma política educacional só pode ser compreendida no contexto da sociedade na qual ela se insere (EYNG, GISI e ENS, 2007) [18], por isso que nessa perspectiva é preciso situar a política educacional no contexto sócio-econômico vigente

---

[16] BOURDIEU, P. O poder simbólico. Lisboa: DIFEL, 1989.

[17] Original formulação da crítica cultural brasileira na qual ao discutir o liberalismo no Brasil do século XIX nota que uma ideologia essencialmente européia converte-se em uma espécie de ideologia de 'segundo grau' no Brasil: ao fazer parte das idéias que regulavam as relações entre homens livres, o liberalismo - numa sociedade escravista, cujas relações de força são a norma- teria sido incorporado ao 'favor', que mantém relações de obrigações e hierarquias. Desta forma, no caso brasileiro o liberalismo teria perdido seu caráter pretensamente universalista por Para o autor: "com método, atribui-se independência à dependência, utilidade ao capricho, universalidade às exceções, mérito ao parentesco, igualdade ao privilégio, etc.". SCHWARZ, R Ao Vencedor as Batatas: Forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

[18] EYNG, A M; GISI, M.L. e ENS, R.T. Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 21, p.213-223, maio./ago. 2007.

na busca da compreensão da repercussão deste contexto no papel do Estado e, por extensão, na formulação e implementação dessas políticas públicas. Igualmente, é preciso compreender como o contexto social, econômico, histórico, político e cultural que configura o papel do Estado e na formulação e implementação de políticas públicas pois as mesmas repercutem no cotidiano das relações que constituem as instituições sociais – no caso aqui, polícia e escola - cada uma com as suas peculiaridades.

Ao descrever o processo de construção desta pesquisa destaco duas situações que, de maneiras diferenciadas foram as primeiras limitações – no sentido de estabelecer parâmetros – e que prontamente impuseram um primeiro recorte na forma de abordar o objeto: a) a minha já citada inserção profissional no contexto da pesquisa (escola); b) a dificuldade para os pesquisadores de acesso aos dados resguardados pelas instituições policiais, que rigidamente estruturadas em termos de hierarquia, são permeadas por alegados sigilos de suas rotinas com enormes restrições de acesso aos documentos e estatísticas. Contudo, apesar desses obstáculos o recorte da investigação se deu sobre esses dois elementos e sua interação: a escola (e não a educação em sentido amplo) e a intervenção da polícia na organização do cotidiano desta.

De acordo com Boudon & Bourricaud (1993) [19], foi Durkheim o inspirador dos primeiros pensadores que procuraram dar à palavra instituição um sentido preciso. Parafraseando o grande pensador francês, afirmam os autores que as instituições são maneiras de fazer, de sentir e de pensar 'cristalizadas', quase constantes, socialmente coercitivas e distintivas de um grupo social dado. Neste sentido, a escola (e o ambiente que é sua concretização) é uma instituição social. No entanto, é uma instituição social peculiar, ou seja, uma unidade de um sistema social orientada simultaneamente por normas e pela interação de uma pluralidade de pessoas que assimilam e internalizam - não sem conflito- esse conjunto de normas específicas.

O próprio Durkheim (2001) [20] explicita claramente o papel da educação não só no processo de socialização, mas também e essencialmente na constituição e manutenção do tecido social ao afirmar que a sociedade não poderia existir sem que houvesse em seus membros certa homogeneidade: a educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando de antemão na alma da criança certas similitudes essenciais, reclamadas pela vida coletiva. Por outro lado, ressalta o autor, sem tal ou qual

[19] BOUDON, R. & BOURRICAUD, F. Dicionário Crítico de Sociologia. São Paulo:Ática, 1993.
[20] DURKHEIM, E. Educação e Sociologia. Lisboa: Edições 70, 2001.

diversificação, toda cooperação seria impossível: a educação assegura a persistência desta diversidade necessária, diversificando-se ela mesma e permitindo as especializações.

Em uma crítica a essa concepção, Establet & Baudelot (1979) [21] afirmam que a escola no mundo ocidental contemporâneo é concebida como uma instituição reprodutora da ideologia capitalista, uma vez que universaliza interesses particulares de uma classe, pois tudo o que acontece dentro da escola só pode ser explicado através do que ocorre fora dos muros escolares, isto é, pela divisão capitalista do trabalho. É justamente nesse contexto sócio-histórico, resguardadas as particularidades conjunturais, que a polícia (no caso das escolas públicas do Paraná , a *Patrulha Escolar*) atua na mediação dos conflitos.

Para Bova (1999) [22] a polícia exerce uma função do Estado que se concretiza numa instituição de administração positiva e visa a pôr em ação a limitação que a lei impõe à liberdade dos indivíduos e dos grupos para salvaguarda e manutenção da ordem pública, em suas várias manifestações: da segurança das pessoas à segurança da propriedade, da tranquilidade dos agregados humanos à proteção de qualquer outro bem tutelado com disposições penais. Na concepção desse autor, esse estado de coisas demonstra que a defesa da ordem pública exprime a repressão de todas as manifestações que possam mudar as relações político-econômicas estabelecidas entre as classes sociais, fato que, no contexto contemporâneo ocidental, caracterizado por uma evidente divisão de classes, faz com que a defesa dos bens da população se reduza à tutela das classes possuidoras de bens. Concebida desta forma e por ser uma atividade orientada a consolidar a ordem pública, a ação policial se resume – conforme essa perspectiva - na defesa de grupos ou classes particulares, consolidando na realidade social o estado de relações de força entre classes e grupos sociais.

Ora, a escola é um ambiente (público ou privado) no qual é ministrado, de forma sistematizada, o ensino coletivo, que visa de acordo com o Art 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), desenvolver e preparar o educando para o exercício da cidadania além de qualificá-lo para o mundo do trabalho. Portanto, a escola pode ser compreendida de forma bastante ampla como uma instituição social, ou

---

[21] ESTABLET,C. & BAUDELOT, R. L'école primaire…un dossier. Paris:Maspero, 1979

[22] BOVA, S. In: BOBBIO, N. Dicionário de Política. Brasília: UnB, 1999.

melhor, como uma expressão institucionalizada e concreta da ação/relação social estabelecida, com todos os elementos que constituem essa dimensão da organização da sociedade: expectativas normativas, valores que são normatizados, condições reais de concretização das normas, motivação dos agentes que operam nesse contexto institucional específico.

A escola nas sociedades ocidentais contemporâneas em geral e na sociedade brasileira em particular tem tido visibilidade como uma instância fundamental na gestão dos conflitos sociais, tal é a quantidade de pessoas que agrega - daí, sua importância social e política - e que, aciona métodos específicos e particulares para realizá-lo. Controlar com força policial e criminalizar o ambiente escolar expressa claramente uma ambiguidade tanto em relação à concepção de educação quanto à concepção de gestão da violência e de segurança pública. Para dar densidade a uma pesquisa acerca das consequências pedagógicas da ação policial na escola, se fazem urgentes estudos que mapeiem a especificidade da atuação policial nesse ambiente em particular; estudos que proponham investigar qual o propósito e como se articula em termos de logística institucional e política a ação policial nesse ambiente específico. É necessário procurar desvendar os termos que orientam as práticas constitutivas dessa ação/intervenção e como isso se desdobra da legislação educacional e na formulação e implementação das políticas públicas de educação, nos PPP's (Projetos Político- Pedagógicos), na formação e capacitação docente, na relação professor-aluno, na escolha e condução dos conteúdos e métodos didático-pedagógicos, enfim, na qualidade das relações sociais construídas no ambiente escolar.

Ao pensar sobre a formulação da problemática de pesquisa - um problema específico que possa ser pesquisado por processos científicos - o primeiro passo é tornar o problema concreto e explícito (GOLDENBERG, 2002) [23]. Isto posto, este relatório final de pesquisa estrutura-se da seguinte forma:

No capítulo 1 será descrita a construção teórico-metodológica da pesquisa partindo da reflexão de sobre o caráter eminentemente social da educação (Durkheim), da especificidade da pesquisa em educação (Gamboa) e da perspectiva sociológica (Pierson). Em seguida, após uma nota acerca da pesquisa quantitativa (Goldenberg) será

[23] GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2002.

desdobrado o escopo do interpretativismo e da *descrição densa* na análise (Silverman e Geertz).

O capítulo 2 problematizará o fato de polícia e escola pertencerem ao *corpus* do aparato estatal e, por isso situarem-se no fluxo das relações de poder , dominação e controle social (Bourdieu). Contudo, será empreendida uma distinção entre o poder disciplinar próprio da polícia e o poder disciplinar próprio da escola (Foucault; DiPietro). Por fim, será exposta uma comparação entre escola e polícia a partir de um inventário comentado de todas as Cartas Constitucionais brasileiras, desde 1824 a 1988 (Lerche).

O capítulo 3 focalizará a intervenção da *Patrulha Escolar do Paraná* descrevendo com densidade a complexidade das suas práticas e analisando sua ação na sala de aula a partir de imagens de vídeo, com a finalidade de ressaltar elementos que possam – ou não – caracterizar a violência simbólica (Bourdieu e Foucault).

Finalmente, no capítulo 4 a discussão é centrada na relação entre poder simbólico e violência simbólica e como ambos intrincados podem estar explicitados na ação policial, fato que provoca desdobramentos que enfrentam as relações democráticas que devem pautar a organização escolar.

1 AS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

> *"A arte do pesquisador, ao que nos parece, estaria exatamente na sua capacidade de escolher o instrumento de análise mais adequado ao problema de pesquisa que o desafia e às possibilidades empíricas do campo de investigação em que se coloca."*
>
> *Zaia Brandão, 2001*

1.1 O caráter eminentemente social da educação

Educação é o ato ou efeito de educar (se). É um processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social.[24] Para além das inúmeras possibilidades conceituais, dos atributos de significados e de práticas que possa organizar, a educação além de ser um ato eminentemente social, é um fato social por excelência (DURKHEIM, 1974)[25]. Traz em si a condição dinâmica da ação, da mudança, da transformação, da integração, da relação e da estruturação social. Sobre a amplitude e a abrangência da idéia e do processo da educação e sobre a sua condição necessária de interação, instiga Carlos Rodrigues Brandão:

> Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 1984, p.7)[26]

---

[24] FERREIRA, A.B.H. Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

[25] DURKHEIM, E. As regras do método sociológico. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1974. Tendo como pressuposto que a sociedade tem precedência lógica sobre o indivíduo, Durkheim define o *fato social* como objeto da sociologia nos seguintes termos: "É um fato social toda a maneira de agir, fixa ou não, capaz de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior, ou ainda, que é geral no conjunto de uma dada sociedade tendo, ao mesmo tempo, uma existência própria, independente das suas manifestações individuais." (p.93).

[26] BRANDÃO, C. R. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1984.

Émile Durkheim (1858- 1917) dedicou tempo, pois lecionou disciplinas ligadas à área e empenho intelectual ao estudo da educação (publicou livros sobre o tema)[27] atribuindo a esta atividade humana uma centralidade sem igual entre os grandes teóricos das ciências sociais. Para ele só havia sentido falar educação no âmbito da sociologia, pois assim procedendo, não haveria risco em mostrar a realidade educativa por um aspecto qualquer que porventura viesse deformar a sua compreensão. Estava o autor convencido de que não havia melhor processo (a análise sociológica) para salientar a verdadeira natureza da educação: um processo social que submete o indivíduo ao contato com uma sociedade determinada historicamente e não como uma sociedade *in genere*. A educação, para ele, consiste no meio pelo qual cada sociedade prepara na formação "das crianças" as condições essenciais da sua própria existência e cada povo, cada cultura, cada sociedade tem a educação que serve para defini-la, da mesma forma que o fazem a organização política, religiosa ou moral. Da observação dos fatos, orientado pelo método positivista, para ele a concepção sociológica da educação e de seu papel se impõe com a força de uma evidência. Assim, a educação para Durkheim,

> [...] é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas ainda não amadurecidas para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política no seu conjunto e em especial pelo meio a que a criança particularmente se destine. (DURKHEIM, 1974, p.9) [28]

Como um pensador marcado pelo ponto vista sociológico, Durkheim construiu os fundamentos de uma sociologia da educação com profundas preocupações de ordem política pois, como lembra Sell (2009)[29], via na escola um dos mecanismos fundamentais pelo qual a sociedade deveria imprimir, nas novas gerações uma moral racional, de caráter laico. A educação neste sentido se confunde com próprio processo de socialização do indivíduo.

---

[27] Educação e Sociologia; A educação moral; A evolução pedagógica da França.
[28] DURKHEIM, E. Educação e Sociologia. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1974.
[29] SELL, C.E. Sociologia Clássica: Marx, Durkheim e Weber. Petrópolis: Vozes, 2009.

Deste ponto de vista, a socialização (socializar a ação) é o processo de integração – não sem conflitos – do indivíduo no grupo social. Para Boudon & Bourricaud (1993)[30] a história da palavra socialização é tortuosa e parece resultar de uma interpretação não muito exata na tradução para o inglês (*socialization*) da noção de *Vergesellschftung*, ato de entrar em relação social, as-sociação. A socialização designa processos de assimilação (que inclui o conflito) dos indivíduos aos grupos sociais e expressa uma problemática clássica da sociologia, especialmente na obra de Durkheim.

A noção de socialização, partindo desse pressuposto, abrange inumeráveis e heterogêneos estudos relativos às variadas formas de aprendizagem a que está submetido o indivíduo, especialmente na infância: aprendizagens lingüísticas, cognitivas, simbólicas e normativas. Alguns desses estudos, com ênfase em elementos estruturais, procuram descrever etapas de processos fundamentais de socialização consideradas independentes de contextos sociais e culturais particulares (por exemplo, os estudos de Piaget [31] . Outros estudos referentes à socialização, desenvolvidos, sobretudo nos anos 60 do século XX, adotam uma perspectiva comparativa e analisam o efeito dos valores transmitidos pelas práticas educativas sobre os comportamentos e representações dos indivíduos já quando adultos. Tanto numa perspectiva mais estrutural quando numa perspectiva conjuntural submerge a noção de que todo processo social põe em jogo sujeitos agentes contínua e simultaneamente. Ação, relação, transformação, educação e socialização estão intimamente imbricados.

Dois percursos podem ser tomados: no primeiro pode-se conceber a socialização essencialmente como um processo de condicionamento pelo qual o agente social (o sujeito na relação) sob a influência do seu meio, registra e interioriza as "respostas" que lhe convém dar às diferentes situações com as quais se depara. Para Boudon & Bourricaud (1993) [32] esse esquema de condicionamento só pode fornecer a chave do comportamento dos atores sociais se os supusermos confrontados a um conjunto finito de situações repetitivas; essa questão consiste precisamente nos casos mais extremos em tratar a socialização como uma espécie de adestramento pelo qual a criança, o jovem ou o adulto é levado a interiorizar normas, valores, atitudes, papéis, saberes e habilidades que comporão uma espécie de programa destinado a ser executado mais ou menos mecanicamente. Parece ser legítimo indagar sobre se este ou aquele valor, se este ou

[30] BOUDON & BOURRICAUD. Dicionário Crítico de Sociologia. São Paulo: Àtica, 1989.
[31] PIAGET, J. A Formação do julgamento moral na criança. São Paulo: Mestre Jou, s.d.
[32] BOUDON, R. & BOURRICAUD, F. Dicionário Crítico de Sociologia. São Paulo: Ática, 1993.

aquele tipo de competência é recorrente ou não entre os indivíduos deste ou daquele grupo, desta ou daquela classe social. Quando uma correlação é observada - por exemplo - entre classes sociais e valores, pode-se ter a evidência de uma ação causal mecânica das estruturas sociais sobre a interiorização dos valores, o que não seria totalmente verdadeiro porque a interpretação causal só foi possível porque se decidiu isolar duas variáveis no interior de um processo complexo.

No segundo percurso, derivado do anterior, pode-se confrontar este paradigma do condicionamento ao paradigma da interação, o que na interpretação de Boudon & Bourricaud (1993)[33] parece muito mais realista porque permite conceber a socialização como um processo adaptativo: em face de uma situação nova o indivíduo é guiado por seus recursos cognitivos e pelas atitudes normativas resultantes do processo de socialização a que está exposto e uma situação nova o levará eventualmente a enriquecer seus recursos cognitivos ou a modificar suas atitudes normativas.

A inclusão da interação pode explicar como numa dada situação um sujeito tenta ajustar seu comportamento ao melhor de suas preferências e de seus interesses tais como os concebe. Boudon & Bourricaud (1993)[34] reconhecem que esta hipótese bastante é suficientemente específica para excluir os comportamentos mecânicos e eventualmente determinados, implicados pelo paradigma anterior do condicionamento nas suas formas puras.

Na concepção de Giddens (2005)[35] a socialização consiste no processo pelo qual os membros de uma sociedade aprendem o modo de vida que os organiza. A sociedade, nestes termos, é o principal canal para a transmissão da cultura através dos tempos e das gerações e por isso é o processo por meio do qual a criança gradualmente se torna uma pessoa autoconsciente, instruída e hábil nos modos da cultura na qual ela nasceu. Esta concepção tem um forte apelo ao dado da aprendizagem no processo de socialização. Para o autor, a socialização não é um tipo de "programação cultural" sob a qual os membros de uma sociedade absorvem passivamente as influências com as quais entra em contato. Muito mais do que isso, a socialização conecta diferentes gerações umas com as outras e por isso dever ser vista e compreendida como um processo que dura a vida inteira, período no qual o comportamento humano é continuamente modelado pelas interações sociais.

---

[33] Idem.
[34] Ibidem.
[35] GIDDENS, A. Sociologia. Porto Alegre: Artmed, 2005.

A socialização, classifica Giddens (2005)[36], ocorre em duas grandes fases ou dimensões envolvendo um número diferente de agentes - grupos ou contextos sociais em que ocorrem processos significativos : a *socialização primária* que ocorre na infância – atributo histórico cultural - e é o período em que se aprende a língua e os padrões elementares de comportamento que regem determinada ordem social e que formam a base para o aprendizado posterior. O núcleo familiar – também histórica e culturalmentet organizado - é o principal agente socializador durante essa fase. A *socialização secundária* tem lugar mais tarde na vida do indivíduo e nessa fase outros agentes assumem algumas das responsabilidades antes exclusivas da família. No contexto ocidental em geral e brasileiro em particular a escolas, os grupos de iguais, as organizações, a mídia e o trabalho se tornam formas socializantes. As interações sociais nesses contextos organizam as pessoas com a finalidade de que aprendam os valores, as normas, as crenças, que constituem os padrões de sua cultura.

Através do processo de socialização os indivíduos *aprendem* sobre os papéis sociais - que são as expectativas socialmente definidas que uma pessoa segue numa dada posição social. Esses papéis sociais não são fixos e nem imutáveis, uma vez que, os indivíduos aprendem as expectativas que cercam as posições sociais em sua cultura particular e desempenham aqueles papéis em um contexto de relações negociadas, conflituosas e criativas. Por meio da socialização, os indivíduos internalizam os papéis sociais e aprendem nas relações como desempenhá-los e é também no processo de socialização que os indivíduos podem exercitar modos de ação que passam a entender e assumir por meio de um processo progressivo de interação social. Socialização, interação e educação parecem encadear-se de maneira inequívoca.

Ao discorrer sobre o caráter social da educação, Durkheim que antecipou esse encadeamento, criticou a visão da educação como um fenômeno individual:

> Para Kant como para Mill, para Herbart como para Spencer, a educação teria como objeto primacial o de realizar em cada indivíduo, levando-os ao mais alto grau de perfeição possível, os atributos constitutivos da espécie humana, em geral. Dava-se como verdade evidente, axiomática, que há uma educação, e uma só, a qual, com exclusão de qualquer outra conviria indiferentemente a todos os homens, quaisquer que fossem as condições históricas e sociais de que dependessem. Era um ideal abstrato e único que os teoristas de educação se propunham determinar. Admitia-se que houvesse uma *natureza humana* cujas formas e propriedades

[36] Idem.

> seriam determinadas uma vez por todas; e o problema pedagógico consistiria em verificar de que modo a ação educativa devia exercer-se sobre a natureza do homem assim definida. (DURKHEIM, 1974, p.32) [37]

A análise durkheiminiana refuta com vigor esta compreensão da educação como algo que o homem apresentasse de uma só vez "tudo" o que poderia ou deveria se desde que entra na vida e que o processo de socialização com suas transformações não faria mais do que atualizar virtualidades e trazer à luz energias latentes pré-existentes e pré-formadas no organismo físico e mental humano. A primeira linha de refutação – de viés culturalista - de que o indivíduo já trouxesse consigo os "germes" do seu desenvolvimento e o que importava era conhecer as faculdades nativas e sua natureza - se dá pela constatação de uma contradição formal histórica evidente: não se aponta um só povo que tenha praticado a educação a partir dessa compreensão. Muito ao contrário de haver uma educação universal, adaptada a toda espécie humana, coexistem várias dimensões educativas funcionando paralelamente:

> É a sociedade formada de castas? A educação varia de uma casta a outra; a dos patrícios não é a dos plebeus; a de Brama não a de Sudra. Igualmente na Idade Média, que diferença entre a cultura que recebia o jovem pajem, instruído em todas as artes da cavalaria, e a do vilão que não ia à escola senão aprender alguns magros elementos do cálculo, do canto e da gramática! Não vemos ainda hoje a educação variar com as classes sociais e até mesmo com o *habitat* ? A da cidade não é a do campo, a do burguês não é a do operário. (DURKHEIM, 1974, p.39)[38]

A segunda linha de refutação, à uma suposta constituição natural da educação, é a denuncia de que nessas condições o educador nada teria de essencial juntar à obra da natureza, não criaria nada de novo, seu papel seria limitado a impedir que essas virtualidades existentes não se atrofiassem por inação, não se desviassem da direção "normal" – do padrão social - ou não se desenvolvessem muito vagarosamente. Daí, não teriam as condições de tempo e lugar ou o estado social (a organização política, por extensão) nenhum interesse pela pedagogia[39]. Contrariamente, a educação é o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência ao perpetuar e reforçar a homogeneidade, fixando no indivíduo com antecedência as

[37] DURKHEIM, E. Educação e Sociologia. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1974.
[38] Idem.
[39] A definição do termo que diferencia pedagogia do termo educação será discutida em seguida.

similitudes essenciais que a vida coletiva supõe ao mesmo tempo em que perpetua e reforça a cooperação assegurando a persistência da diversidade e da especialização e como conseqüência lógica e política, o conflito.

1.2 A educação e a pedagogia

No que concerne ao caráter geracional do processo de socialização, Durkheim diferencia educação de pedagogia:

> Não há momento do dia em que as novas gerações não estejam em contato com seus maiores e, em que, por conseguinte não recebam deles influência educativa. De fato essa influência não se faz sentir somente nos curtos momentos em que pais e mestres comunicam conscientemente, por via do ensino propriamente dito, os resultados de sua experiência aos que vêm depois deles. Há uma educação não intencional que jamais cessa. ((DURKHEIM, 1974, p.58) [40]

A pedagogia, por outro lado, distingui-se da educação por não consistir em ações, mas em teorias. E teorias são maneiras de conceber a educação e não maneiras de praticá-la. A pedagogia – modo de reflexão - comporta inclusive a crítica à educação e a construção e proposição de modelos que podem renová-la. Isto posto, cabe trazer ao centro da discussão os termos ou os caracteres da reflexão pedagógica e dos seus resultados.

Sobre os modos de abordar e analisar a educação Gamboa (2007)[41] nota que, para além de alguma especificidade que possa ser reivindicada - a questão da sua natureza, do seu estatuto epistemológico e do estudo do próprio método - é imprescindível na investigação dos processos educativos se ter: uma preocupação com o grau de eficácia dessa investigação, com a sua utilidade e correspondência com as necessidades reais; uma reflexão sobre a conveniência ou não de determinar prioridade de alguns temas e estudos; ter a clareza da importância política de se detectar se as investigações estão orientadas ou não na conservação de uma ordem injusta estabelecida ou se estão direcionadas à mudança das atuais estruturas desiguais. Ainda, ressalta que atrás das formas e métodos de abordar a realidade educativa estão implícitos diferentes pressupostos que precisam ser desvelados e daí o aumento significativo da importância

[40] DURKHEIM, E. Educação e Sociologia. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1974.
[41] GAMBOA, S. S. Pesquisa em Educação: métodos e epistemologia. Chapecó: Argos, 2007.

dos estudos de caráter qualitativo. Corroborando com essa perspectiva e no que tange à epistemologia dos métodos de investigação educativa Demo (1981)[42] considera necessário questionar a cientificidade dos mesmos, a construção do próprio objeto científico, os temas recorrentes, os pressupostos ideológicos, as carências teóricas, os vazios analíticos, as abordagens clássicas e modernas das ciências sociais que são utilizadas na interpretação dos fatos e processos educacionais, bem como, ter-se a clareza dos modos diversos e sobretudo divergentes de interpretação da realidade.

Já, sobre o estatuto de cientificidade da pedagogia ou da reflexão da educação, Durkheim (1974)[43] não hesita em considerar como fácil a demonstração de que as práticas da educação possam ser objeto de uma disciplina que apresenta todos os caracteres das outras disciplinas científicas. Assim, a pedagogia atende de forma suficiente aos termos essenciais dos estudos científicos. São eles:

> 1º) Os estudos devem recair sobre fatos que conheçamos, que se realizem e sejam passíveis de observação. Uma ciência de fato define-se pelo seu objeto; supõe , por conseqüência que esse objeto exista e que possa ser claramente definido; de qualquer modo, que se possa determinar o lugar que na realidade ocupe;
> 2º) É preciso que esses fatos apresentem entre si homogeneidade suficiente para que possam ser classificados numa mesma categoria. Se uns forem irredutíveis a outros, haverá não uma ciência, mas tantas ciências quantas forem as espécies distintas de fatos ou coisas a estudar. Acontece, frequentemente, que as ciências em formação procuram abarcar confusamente uma pluralidade de objetos diferentes; é o caso, por exemplo, da geografia e da antropologia. Mas isso não será senão fase transitória no desenvolvimento das ciências;
> 3º) A ciência estuda os fatos para conhecê-los e tão somente para conhecê-los de modo absolutamente desinteressado.
> (DURKHEIM, 1974, p.60) [44]

Contudo, no pensamento durkheiminiano a pedagogia não pode ser reduzida a uma *ciência da educação*, portanto trazendo um elemento de especificidade no tratamento desse mecanismo de socialização e o mais instigante é que essa especificidade localiza-se não em um objeto ou método, mas no "destinatário" se assim pode-se chamar. A reflexão da prática educativa abriga-se em uma atitude mental intermediária porque permite e exige que ao invés de agir sobre coisas ou seres segundo modos determinados reflete-se sobre os processos de ação empregados não só com o

[42] DEMO, P. Metodologia Científica em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 1981.
[43] DURKHEIM, E. Educação e Sociologia. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1974.
[44] Idem.

intuito de conhecê-los e explicá-los mas também para apreciar o seu valor, a utilidade e necessidade de modificá-los e de que modo e quem sabe até substituí-los por novos processos. E são essas reflexões que tomam a forma de teorias. Explicita o autor:

> São combinações de idéias, não combinações de atos; e , por esse lado, aproximam-se da ciência. Mas as idéias que são assim combinadas não têm por objeto exprimir a natureza de determinadas coisas: tem por objeto dirigir a ação. Não são movimentos, mas estão muito próximas do movimento, que tem por função orientar. Se são ações constituem programas de ação [...]. (DURKHEIM, 1974, p. 60)[45]

Para exprimir a natureza mista desta composição de especulações Durkheim propõe nomeá-las de *teorias práticas*. Destarte, a pedagogia constitui-se em uma teoria prática que não estuda cientificamente os sistemas de educação, mas reflete mais ou menos profundamente sobre tais sistemas no sentido de fornecer ao educador[46], o "destinatário", uma visão teórica que o inspire na sua ação. Portanto está implícita na noção de pedagogia a síntese entre teoria e prática.

Diferente de Durkheim, refletindo outro momento histórico-cultural, ao discutir especificamente o estatuto epistemológico da pesquisa educativa Gamboa (2009)[47] explica que durante a década de setenta do século XX no Brasil houve o predomínio da influência das tendências baseadas nas concepções positivistas/tecnicistas de ciência (cujo modelo também é Durkheim) e como alternativa a essa relativa exclusividade se apresentaram o que o autor classificou – talvez de forma equívoca e imprecisa[48] - de novas tendências epistemológicas - dentre as quais está a pesquisa participante e a pesquisa-ação e que no seu entendimento desenvolvem a crítica à perspectiva positivista pressupondo o conhecimento essencialmente como um produto social que se expande ou muda continuamente da mesma maneira que transforma a realidade concreta.

Assim como Durkheim que procura na educação a matéria e a substância da pedagogia, Gamboa (2009)[49] concebe que a lógica interna da pesquisa em geral e da

---

[45] Ibidem.
[46] Termo utilizado na tradução brasileira.
[47] GAMBOA, S. S. Pesquisa em Educação: métodos e epistemologia. Chapecó: Argos, 2007.
[48] Note-se que o equívoco e a imprecisão parecem estar em tomar técnicas de pesquisa por epistemologias como se a simples inserção do pesquisador no meio ou contexto estudado fosse a garantia da crítica à estrutura estabelecida e suficiente para sua transformação.
[49] GAMBOA, S. S. Pesquisa em Educação: métodos e epistemologia. Chapecó: Argos, 2007.

educação em particular supõe a reconstituição das articulações entre os diversos fatores que integram a produção do conhecimento, quais sejam: os conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos. E, para o autor, esses conteúdos podem organizados didaticamente por níveis de amplitude/ grau de explicitação – desde aqueles que se apresentam de forma imperativa e prescritiva, inclusive aqueles que se apresentam na forma de pressupostos e são eles:

> [...] o nível técnico- instrumental que refere-se aos processos de coleta, registro, organização, sistematização e tratamento dos dados e informações; o nível metodológico que corresponde aos passos, procedimentos e maneiras de abordar e tratar o objeto investigado; o nível teórico que deve problematizar fenômenos educativos e sociais significativos, operacionalizar núcleos conceituais básicos, pretender críticas à outras teorias, propor mudanças e transformações, dialogar com o cânone do campo de estudo da educação; o nível epistemológico que refere-se aos critérios de cientificidade, das concepções de ciência, dos requisitos da prova e da validade e da concepção de causalidade; o nível gnosiológico que corresponde ao entendimento que o pesquisador tem do real, do abstrato e do concreto no processo de pesquisa científica, fato que implica, diversas maneiras de abstrair, conceituar, classificar e formalizar, de relacionar o sujeito e o objeto de pesquisa e que se refere aos critérios sobre a construção do objeto; e finalmente, o nível ontológico que abrange as concepções de homem, da sociedade, da história, da educação, da realidade e que se articulam na visão de mundo expressa em toda produção científica. (GAMBOA, 2009, p.65) [50]

Essa desconstrução que depois de discriminada e parcializada é retomada na forma de uma cosmovisão tem uma função metodológica integradora e totalizadora que no entendimento do autor instrumentaliza a elucidação dos elementos de cada modelo e/ou paradigma selecionado para fundamentar a análise. A propósito deste tópico Gamboa (2009)[51] sugere que se esses níveis de abrangência forem tomados e aplicados, por exemplo, à análise de uma tese ou à produção de uma instituição ou centro de pesquisa, ou ainda, aos resultados científicos sobre uma problemática em um determinado período de tempo, pode-se identificar com certa clareza a construção da lógica que articula diversos elementos que aparentemente se apresentam desconexos uns dos outros. Como justificativa do seu método o autor menciona que pode-se identificar diversas técnicas ou instrumentos de coleta de dados e supor que esses têm validade própria, uma vez que são úteis para essa função. À medida que esses dados são

[50] Idem.
[51] Ibidem.

articulados com as abordagens teórico-metodológicas constata-se que é possível dar maior importância às informações recolhidas com critérios quantitativos ou qualitativos, dependendo dos objetivos da pesquisa e dos interesses que orientam a elaboração do conhecimento. Para o autor, é legítimo utilizar todas as técnicas de pesquisa possíveis, contudo, os resultados obtidos com a pesquisa terão maior ou menor importância ou significado dependendo essencialmente da visão de mundo e da motivação do conhecimento e para articular os níveis técnico e ontológico destacados aqui é necessária a mediação dos níveis metodológico, teórico, epistemológico e gnosiológico para se tentar abarcar da forma mais explícita possível a complexidade das ações e dos processos da educação.

Ampliando a discussão sobre a singularidade da educação como uma disciplina original e , por extensão da especificidade da pesquisa em educação e, ao incluir não só tópicos de conhecimentos, saberes e práticas, mas também tópicos de políticas ligadas à dimensão educacional escolar da sociedade, Charlot (2006)[52] expõe com clareza que, em que pese constituir-se de uma realidade institucional, organizacional, administrativa, a educação (ou a ciência da educação) carece de uma existência epistemológica específica e estrita e dela faz-se pesquisa sociológica, psicológica, didática, enfim, pesquisa fortemente transdisciplinar. No entanto, a carência de um estatuto epistemológico particular não destitui a educação por completo de uma especificidade disciplinar, de uma identidade própria, pois,

> [...] o que é específico da educação como área de saber é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas. Delimita-se assim uma primeira definição da disciplina educação ou ciências da educação: é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam , de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação. (CHARLOT, 2006, p. 9)[53]

Em síntese, a apreensão, análise, interpretação e compreensão das práticas educacionais por um percurso metodológico-teórico é possível porque são modos de fazer, costumes, fatos perfeitamente definidos e que são vivenciados em sociedades

[52] CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. Revista Brasileira de Educação. V.11, n.31, jan/abr/2006.
[53] Idem.

determinadas, consideradas em determinado tempo e lugar. Não são resultado apenas de combinações mais ou menos arbitrárias influenciadas por vontades e caprichos contingentes e - apesar da diversidade de arranjos que possam concretizar - apresentam um caráter comum e essencial: resultam todas da ação/interação exercida entre indivíduos e gerações de indivíduos expressas em hierarquias e poderes inscritos nos processos de socialização e com finalidades que, as pesquisas nos contextos específicos, poderão revelar.

1.2.1 A abordagem sociológica na pesquisa em educação

Conforme discutido, as ações humanas não podem em geral ser analisadas se forem abstraídos os processos de aprendizagem – de socialização – que as forjaram, de modo que todo estudo sociológico tem a probabilidade de comportar informações ou proposições sobre os fenômenos da socialização.

Com simplicidade e didatismo Souto (1987)[54] pontua que é da natureza humana pensar socialmente – sobre a sua vida social – e circunstancial pensar sociologicamente. Seguindo a lição de Durkheim o autor afirma que pensar sociologicamente é pensar de modo racionalmente rigoroso e de maneira comprovável pela observação controlada dos fatos sociais que englobam situações de aproximação ou afastamento, consenso ou dissenso, coesão ou descoesão, equilíbrio ou desequilíbrio, equilíbrio estável ou instável, paz ou conflito.

Disso resulta que pensar sociologicamente será sempre pensar de modo crítico para além dos formalismos prescindindo da exatidão e da certeza e assumindo a probabilidade. Sobre a atitude do conhecimento sociológico, diz Souto:

> Conhecida a realidade social de maneira científica tão rigorosa quanto possível, então é viável à ação prática social escolher, com base nesse conhecimento, entre: sobretudo adaptar-se racionalmente a essa realidade ou sobretudo transformá-la de maneira racional. Sempre há, simultaneamente, adaptação à realidade social e sempre há transformação dela (seja esta transformação ligeira ou profunda, pois a realidade social é uma realidade em contínuo movimento). (SOUTO, 1987, p.7) [55]

[54] SOUTO, C. O que é pensar sociologicamente. São Paulo: EPU, 1987.
[55] Idem.

Assim, o conhecimento sociológico que não é intrínseco à realidade, mas construído a partir dela e no diálogo com ela a partir da observação, descrição, classificação, definição, interpretação e compreensão com o objetivo de criar proposições/teses que a explique rigorosamente.

Não foram poucos os desafios que uma investigação sociológica das implicações intersubjetivas e interinstitucionais da ação da polícia na escola surgidos ao longo do percurso teórico-metodológico de construção desta pesquisa. Mesmo assim, foi preciso começar a desatar esse nó por uma das pontas – ou pelas duas ao mesmo tempo - para que teorias, hipóteses e dados fossem tecidos em parâmetros próprios da ciência o que só dificultaram imensamente a avaliação da escolha dos instrumentos de análise mais adequados ao problema da pesquisa colocado diante das inúmeras possibilidades empíricas que o campo de investigação ofereceu.

O tema e a tese aqui propostos, assim como a problemática que os envolve e os métodos aos quais são submetidos, inserem-se no âmbito da sociologia da educação ou, melhor definindo, no âmbito da sociologia da educação escolarizada. Assim, traz-se para o estudo dos processos e organizações educacionais o amplo e variado aparato teórico e metodológico da sociologia, inclusive e principalmente, seus dilemas, disputas e pretensões de validade e verdade. Pensar sociologicamente a realidade do mundo da vida pressupõe, como já discutido, a observação e a interpretação libertas da imediaticidade das circunstâncias cotidianas e ordinárias. Pressupõe *imaginação*[56] na compreensão da dinâmica de construção das relações sociais.

Da inserção da investigação no quadro da sociologia deriva necessariamente um desafio logo de saída e que precisa de um instante de reflexão e discussão: a escola, como arena social e organizacional, é atravessada perpendicularmente e simultaneamente pelas dimensões micro e macro das relações e interações intersubjetivas e interinstitucionais. Contudo, permanecem dificuldades e desafios que derivam de uma abordagem neste formato, como apontou Elias:

> [...] uma vez alcançada uma visão mais clara dos aspectos da vida social que se destacam com mais nitidez do fluxo histórico quando contemplados do alto e numa longa extensão, convém retornar à outra perspectiva, a que se tem dentro do fluxo. Cada uma dessas perspectivas, se isolada da outra, apresenta riscos específicos. Ambas – a visão aérea e do nadador – mostram o quadro com certa

[56] Termo consagrado no campo sociológico cunhado por WRIGHT-MILLS (1975).

> simplificação. Ambas nos inclinam a depositar uma ênfase unilateral. (ELIAS, 1992, p.93) [57]

Com efeito, o desafio está tanto em não assumir uma perspectiva unilateral na apreensão do fluxo em dinâmica constante que é a vida social como, ao mesmo tempo, compreender o princípio durkheiminiano da sociedade que se constitui como algo maior e diferente do que os indivíduos isolados que a compõe, pois essa forma de vida comum (sociedade) embora invisível, e não percebida diretamente, permite ao indivíduo vivenciar um menu mais ou menos restrito de funções e modos de comportamento possíveis. No limite, existem circunstâncias macrossociais que podem definir interações microssociais.

De qualquer forma, dada a importância e, em muitas ocasiões, dada a efetiva divisão do trabalho de pesquisa entre investigadores que se dedicam à microssociologia e aqueles que aderem às abordagens macrossociais apontada por Brandão (2001)[58] e seu efeito na pesquisa em educação vale delimitar de forma mais clara uma e outra com a ressalva de que esta delimitação agrupa formulações que podem divergir entre si sobre todo um conjunto de questões associadas em maior ou menor grau.[59]

A macroanálise é essencial para entender o cenário institucional no qual se desenrola a vida cotidiana com seus contatos diretos e pessoais bem como pelos contatos indiretos e impessoais. Define Zaia Brandão os processos que vão das estruturas sociais às interações:

> [...] privilegia o olhar sobre a reprodução dos papéis e posições sociais herdadas do passado e presentes no mundo social, sustentando a pretensão de construir teorias gerais sobre as regularidades das relações sociais. Normalmente focaliza as bases em que se sustentam determinadas práticas sociais que, pela recorrência nas situações cotidianas transformam-se em disposições – as quais se situam e agem de acordo com posições sociais definidas pelas estruturas sociais [...] agregando subconjuntos de agentes relativamente estáveis que podem ser reconstruídos pelo macrossocial. (BRANDÃO, 2001, p.156) [60]

---

[57] ELIAS, N. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

[58] BRANDÃO, Z. A dialética micro-macro na sociologia da educação. Cadernos de Pesquisa, n.113, julho/2001.

[59] Várias foram as tentativas de superação dessa ortodoxia metodológica: algumas teorias propuseram a apreensão de *indivíduos plurais* (historicizados) produzidos e produtores de relações sociais variadas e não apenas *o indivíduo* no conjunto das suas relações sociais visto de um ponto de vista ou de outro.

[60] BRANDÃO, Z. A dialética micro-macro na sociologia da educação. Cadernos de Pesquisa, n.113, julho/2001

Por outro lado, os microestudos se prestam a dar visibilidade aos padrões institucionais abrangentes ao elucidar processos que vão das interações às estruturas sociais. Compara Brandão que:

> [...] supondo a incomensurabilidade do social, descarta as tentativas de teorização mais geral sobre a sociedade e procura construir hipóteses a partir de fragmentos microssociais sobre a dinâmica do (s) mundo (s) social (ais); algumas vezes chega até mesmo a afirmar ser o mundo social uma permanente ilusão constituída pela recriação de papéis e situações a partir das interpretações forjadas nas interações face-a-face e pela linguagem. Não haveria pois por que investir em teorias mais gerais sobre o mundo social. Tudo o que se poderia aspirar é um conjunto de interpretações subjetivas e ilusórias do ponto de vista da experiência. (BRANDÃO, 2001, p.157) [61]

Aconteceram vários esforços de superação da tensão teórico-metodológica macro-micro. Corcuff (2001)[62] realizou um inventário sintético das oposições clássicas nas ciências sociais e compilou o percurso das *novas sociologias* especialmente aquelas discutidas na França nos anos 80 e na primeira metade dos anos 90 do século XX e enuncia que essas novas abordagens rejeitam as perspectivas unilaterais porque os processos e configurações, ou seja, as estruturas sociais estão intrinsecamente ligados às dinâmicas macro e micro. No mesmo sentido Brandão (2001)[63] acrescenta à interpretação e à discussão outros elementos que subjazem a oposição em tela e que rendem igualmente discussões epistemológicas e metodológicas intensas a pesquisa qualitativa *versus* a pesquisa quantitativa. Para a autora, na dialética micro-macro:

> As ações podem ser significativas ou expressar comportamentos não intencionais; as abordagens qualitativas nem sempre estão alertas para a possibilidade de que muitas das situações e significados não encontrem nos atores diretamente envolvidos a melhor referência para a sua interpretação. As oposições no espaço social, as experiências anteriores, os diferentes contextos institucionais podem vir a ser indicadores mais adequados à compreensão de determinadas práticas e representações do que os depoimentos ou observações dos agentes sociais envolvidos diretamente nas ações/situações. (BRANDÃO, 2001, p.160)[64]

---

[61] Idem.
[62] CORCUFF, P.. As Novas Sociologias. Bauru: EDUSC, 2001.
[63] BRANDAO, Z. A dialética micro/macro na sociologia da educação. Cadernos de Pesquisa, n.113, julho/2001.
[64] Idem.

A relação macro-micro longe de ser superada pode ser entendida na sua especificidade e potencialidade metodológica. Contudo devem ser evitadas as posições ortodoxas porque reducionistas e as posições relativistas que tendem à cisão com a perda do potencial interativo. Gerstein (1987)[65] sistematiza de forma didática a questão: i) é preciso reconhecer que a ação social é inerentemente dual e por isso pode ser representada tanto por *escalas* como por *significados* com o cuidado de perceber que essas dimensões não funcionam da mesma forma. Assim, uma análise da ação social tem na estatística e na interpretação recursos adequados para a sua compreensão; ii) a distinção micro-macro é analítica, assim como sua suposta oposição. Por isso, vale lembrar, seu conteúdo é relativo e responde ao propósito analítico da circunstância do seu uso como recurso; iii) não deve ser estabelecida ou mesmo postulada uma relação causal *a priori* entre macro-micro. Como construção analítica essa relação é hipotética e aberta e se constitui com graus variáveis no tempo sob diferentes condições.

Sobre a ciência como vocação Weber (1946)[66] reconhece as posições de valor surgidas na escolha dos tópicos de pesquisa e considera relevante essa discussão na construção do percurso teórico-metodológico. Silverman (2009)[67] em que pese concordar com tal reconhecimento rejeita totalmente o "partidarismo" como uma base para a avaliação dos achados de pesquisa. Este embate teórico resume a dificuldade em lidar com uma das principais dificuldades da pesquisa em ciências sociais: o viés, a parcialidade, o pré-conceito (conceito prévio), a subjetividade do pesquisador, suas escolhas metodológicas na busca das regularidades e rupturas da observação empírica e sistemática.

Ao enumerar os obstáculos que as disciplinas sociais enfrentam para se tornarem científicas Pierson (1968)[68] destaca o problema do viés subjetivo. Define o autor:

> Refere-se àquela distorção da realidade devida à íntima participação do observador no que está observando por ter ele previamente participado de uma só cultura e sociedade, ou pouco

---

[65] GERSTEIN, D. To unpack micro and macro: link small with large and part with whole. In: ALEXANDER, J. et al. (Orgs). The micro-macro link. Berkeley: University of California, 1987.

[66] WEBER, M. A Ciência e Política: duas vocações. São Paulo: Cultrix, 1970.
[67] SILVERMAN, D. Interpretação de dados qualitativos. Porto Alegre: Artmed, 2009.
[68] PIERSON, D. Teoria e pesquisa em Sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

> mais, em uma só época e de ser esta experiência limitada , em grande parte, aos grupos de que ele participa e também dos acontecimentos de sua própria vida. (PIERSON, 1968, p. 52) [69]

Comparar as ciências físicas às ciências sociais pressupõe ter em mente que em primeiro lugar os dados físicos independem de tempo e espaço, enquanto que os dados em que se baseia a abordagem sociológica da educação são históricos. Isto é, os fenômenos físicos sempre independem de um cenário social, não tendo assim os cientistas físicos de tomar em consideração a teia de relações sociais, tanto do lugar quanto do período em que trabalham. Os dados das ciências humanas, porém, sucedem-se num contexto social e passam a interessar aos pesquisadores e adquirem sentido apenas quando aí se realizam. Esta circunstância dá origem a um problema de grande importância e que pesa particularmente nas pesquisas da área das ciências humanas: o problema do viés subjetivo. O pesquisador tem que estar alerta contra um tipo de conceito prévio que o físico, por exemplo, raramente conhece: aquele que surge não só devido à necessidade de fazer uma escolha entre os muitos dados do lugar e tempo de estudo, mas também devido ao ponto de vista e atitudes pessoais do indivíduo/sujeito histórico que está fazendo a seleção. Por isso,

> Ao avaliar uma determinada pesquisa tem-se sempre que levar em conta tanto o próprio investigador quanto aquilo que ele está procurando descobrir. Duas questões muito importantes devem ser propostas: 1ª) O investigador está cônscio do problema da subjetividade quanto à si mesmo? 2ª) Está o investigador tentando sempre e constantemente enfrentar esse problema com coragem e realismo?. (PIERSON, 1968, p. 65)

Por outro lado, mesmo com o risco do viés subjetivo os pesquisadores sociais podem transformar em vantagem a pesquisa de fenômenos com os quais eles mesmos estão intimamente relacionados como a família, os clubes, as igrejas, as escolas, os sindicatos, as nações, as relações íntimas e distantes, a socialização, o status, o papel e tantos outros, desde que incorporem como procedimento metodológico transformar em exótico o familiar e, sendo o conhecimento interno – do interstício das relações - essencial para a pesquisa nas ciências humanas e tendo o pesquisador que penetrar dentro do fenômeno estudado, esta condição de constituinte pode torna-se uma

[69] Idem.

vantagem desde que, reitera-se leve-se em conta os alertas de procedimentos necessários. O caminho do analista para tornar estranho o familiar, o caminho da desnaturalização, é ensinado por Gilberto Velho:

> Acredito que seja possível transcender, em determinados momentos, as limitações de origem do antropólogo e chegar a ver o familiar não necessariamente como exótico mas como uma realidade bem mais complexa do que aquela representada pelos mapas e códigos básicos nacionais de classe através dos quais fomos socializados. O processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações.
> (VELHO, 2008, p.86) [70]

Desde a infância todo ser humano age e reage ao comportamento expressivo dos outros, vivencia suas experiências e percebe a dos outros e pode vir a atribuir às outras pessoas em circunstâncias semelhantes suas próprias atitudes e sentimentos. Ou seja, vê outros indivíduos agindo como ele mesmo já agiu e se defrontando com situações às quais ele mesmo já se defrontou atribuí-lhes atitudes e sentimentos semelhantes: seres humanos têm a capacidade de penetrar na experiência do outro assumindo o seu papel ou papéis, a sua parte na vida, o seu "status", pode ver o mundo do ponto de vista do outro, tomando com relação a este os mesmos pontos de vista as mesmas atitudes que este ele tomaria, definindo a situação como ele definiria. Este é o princípio da construção da identidade e da alteridade.

O ponto crucial deste procedimento consiste em saber como a até que ponto o observador/pesquisador pode descobrir exatamente a experiência que o observado está vivendo, como pode se garantir que o pesquisador experimente as mesmas atitudes e sentimentos e consiga perceber os mesmos pontos de vista, atitudes, sentimentos e verdadeiros e não apenas aparentes das relações que está investigando. Isto, para Pierson (1968)[71] é um problema metodológico sério, a maior parte do qual, todos os cientistas sociais devem admitir com franqueza, ainda não foi resolvido. Porém, há um fato importante a ser relevado: o ser humano não apenas vive por toda parte em grupos, como também, em todo grupo os próprios sentimentos são semelhantes, em que pese as suas diferentes formas de expressão. Os homens em toda parte temem o ridículo,

[70] VELHO, G. Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia das sociedades contemporâneas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008
[71] PIERSON, D. Teoria e Pesquisa em sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

buscam as honrarias, amam e odeiam, sejam beduínos, *masais* ou esquimós. Sobre a expressão obrigatória (cultural) dos sentimentos, revela Marcel Mauss:

> É meu propósito mostrar, através do estudo do ritual oral dos cultos funerários australianos, que, num considerável grupo de populações, bastante homogêneas e bastante primitivas, no sentido próprio da palavra, as indicações que M. Dumas e eu temos dado para as lágrimas, valem também para outras numerosas expressões de sentimentos. Não só o choro, mas toda uma série de expressões orais de sentimentos não são fenômenos exclusivamente psicológicos ou fisiológicos, mas sim fenômenos sociais marcados por manifestações não espontâneas e da mais perfeita obrigação. Vamo-nos limitar ao ritual oral funerário, que inclui gritos, discursos e cantos. Mas poderíamos estender nossas pesquisas a muitos outros ritos, particularmente ritos manuais, nos mesmos cultos funerários e entre os mesmos australianos. (MAUSS, 1981, p.59) [72]

Este fato é importante para a metodologia da pesquisa nas ciências humanas, uma vez que, pelo que há de humanamente comum em todos os seres humanos (a comunicação) existe a possibilidade de penetrar, por assim dizer, a experiência social dos outros, qualquer que seja sua origem cultural. É por meio de uma compreensão mútua baseada numa experiência humana universal – organizar-se e estruturar-se socialmente - que existe a capacidade de convivência entre as sociedades. No âmbito da família, nas aulas escolares, no trabalho, nas festas, é constante a interpretação das atitudes – das tendências de agir – das outras pessoas em cuja companhia todos vivem; indivíduos em sociedade estão continuamente procurando penetrar o sentido dos seus gestos em relação aos outros e vice-versa. Assim, é por esta troca de compreensões, de interpretações recíprocas dos gestos de cada um, sejam eles palavras, um dar de ombros, a contração dos músculos da face, ou outro gesto que não sem conflito seres humanos podem "viver junto", constituir ações conjuntas, estabelecer laços sociais. E aí, reiterada, está a vantagem do cientista social no seu processo de pesquisa.

A escola como objeto de estudo também está sujeita aos olhares macro e micro analíticos. Ao valorizar e ressaltar o fecundo desenvolvimento de uma *sociologia da escola* Licínio Lima (2003)[73] constata que os estudos do ambiente escolar foram frequentemente marcados ora por análises "macro" que desprezaram as dimensões organizacionais cotidianas e locais (a microfísica) dos fenômenos educativos e

---

[72] MAUSS, M. "A Expressão Obrigatória dos Sentimentos". In: S. A. Figueira (org.), *Psicanálise e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1981.

[73] LIMA, L. A escola como organização educativa. São Paulo: Cortez, 2003.

pedagógicos, ora pelas análises "micro", de caráter demasiadamente local e quase que exclusivamente centradas na sala de aula e nas práticas pedagógico-didáticas, desvinculadas de uma dimensão estrutural de uma ordem social global.

No primeiro caso, o da análise macrossocial, o risco é o de reduzir a escola à simples reprodução de determinismos, totalmente subordinada a imposições político-normativas levadas a cabo pelo Estado e pelas instâncias globais de controle. Este percurso analítico geralmente condena os atores escolares, despojando-os das suas margens de autonomia, capacidades e potencialidades estratégicas. No segundo caso, o da análise microssocial, o risco é o de considerar a escola como uma coleção de atores e de práticas amputados das suas dimensões organizacionais para além-muro (inclusive e principalmente estatais), dos fenômenos de liderança e de coordenação da ação que situam-se para além da comunidade que a cerca, bem como, da diversidade de interesses, projetos e jogos de poder que animam a vida escolar cotidiana.

Na superação dessa cisão, a abordagem sociológica da organização escolar que, pelos seus pressupostos metodológicos toma a escola como uma unidade social e como expressão da ação pedagógica organizada, revela-se capaz de valorizar os elementos de mediação ou intermediários pelos quais se articulam e são construídos e reconstruídos os tópicos eleitos nas focalizações macro-micro.

Essa instância mediadora, uma espécie de meso-abordagem, sem ignorar, desprezar e muito menos dispensar os conteúdos macro e micro parecem constituir uma forma de integração/articulação entre objetos de estudos macroestruturais (o Estado, os sistemas político, jurídico e econômico, a macro organização do sistema escolar e outros) e objetos de estudo do tipo microestrutural (a sala de aula, grupos /subgrupos que compõem a comunidade escolar, os atores e suas práticas em contextos específicos de ação). Isto significa que:

> [...] entre os Estado e o ator, entre o sistema educativo globalmente considerado e a sala de aula, passamos a observar acções e contextos organizacionais concretos, que seguramente interagem e se cruzam com aqueles elementos, podendo assim ser distinguidos deles em termos de análise. Deste modo, passa à devolver-se a organização-escola não apenas centralidade em termos de estudo, mas também seu carácter complexo, a heterogeneidade e diversidade que a marcam profundamente, mesmo quando as orientações político-normativas e certas perspectivas teóricas se encarregam de as inviabilizar ou diluir." (LIMA, 2003, p. 8) [74]

[74] Idem.

Portanto, a proposta é a valorização do estudo - através de estudos de caso, da etnografia da escola, das pesquisas qualitativas - de contextos específicos de organização e ação e , por essa via, a relação entre estruturas e atores. Essas ações, que se apóiam, enfeixam e irradiam (organizam) na ordem das conexões normativas e da conformidade burocrática em outros momentos podem ser veículos de desconexões relativas e que podem ser vistas inclusive como *des-ordem*, configurando a escola como *locus* , ao mesmo tempo, de reprodução normativa e de produção de orientações e regras. A intervenção da polícia na escola e suas implicações se enquadram exatamente neste ponto de clivagem.

Neste sentido, conclui Lima (2003)[75] a escola poderá ser estudada: i) como uma instância hetero-organizada para a reprodução, no quadro do Estado e de outras dimensões macroestruturais (e da crítica ao monopólio da intervenção por parte deste Estado); ii) e como uma instância auto-organizada para a produção de regras e tomada de decisões (e da crítica ao voluntarismo que super dimensiona como ilimitadas e onipotentes as capacidades estratégicas dos atores sociais escolares).

1.3 A investigação qualitativa: ainda uma discussão pertinente

Ampliando o debate acerca dos limites da objetividade da análise da pesquisa qualitativa, Goldenberg (1997)[76] destaca as críticas sofridas por uma abordagem investigativa desta natureza: 1ª) ausência de padrões de objetividade, rigor e controle científico, já que não possui testes adequados de validade e fidedignidade; 2ª) dificuldades em produzir generalizações que visem a construção de um conjunto de leis do comportamento humano; 3ª) falta de regras de procedimento rigorosas para guiar as atividades de coleta de dados, fato que supostamente pode dar margem para que o viés subjetivo do pesquisador venha a modelar os dados que coleta e que por isso não possam ser usados como evidência científica. Responde a autora que: i) para evitar o viés subjetivo do pesquisador é fundamental a explicitação de todos os passos da pesquisa; ii) é impossível a neutralidade do pesquisador quantitativista, assim é imprescindível que pesquisador tenha consciência da interferência dos seus valores na

[75] Ibidem.
[76] GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997

seleção e encaminhamento do problema estudado; sua tarefa é reconhecer o viés subjetivo para poder prevenir sua interferência nas conclusões da investigação. Enfim, não existe outra forma para excluir o viés subjetivo nas ciências sociais do que enfrentar as valorações assumindo sua existência e premissas nos resultados da pesquisa.

Para superar esta dificuldade - no campo da sociologia certamente – que é compatibilizar a impossibilidade da realização efetiva da objetividade nas pesquisas sociais e o conhecimento objetivo fidedigno como ideal da ciência, Bourdieu (2003)[77] sugere que o pesquisador deve buscar a objetivação, ou seja, o esforço controlado de conter a subjetividade. Problematiza o autor que a sociologia da prática não nos apresentou somente a questão da reflexividade do agente estudado, mas também à do pesquisador. Pois, é por um movimento de reflexividade (de retorno sobre si e sobre sua atividade) que o sociólogo pode evitar os erros ligados ao intelectualismo e que consistem em considerar sua própria relação intelectual com o objeto de análise como sendo a relação do agente com sua ação. Ensina o autor que a capacidade do sociólogo de levar em conta a relação que ele mantém com seu objeto constitui-se num dos meios para melhorar a qualidade científica de seu trabalho, donde a importância do que chama de objetivação participante, mecanismo metodológico no qual a objetivação (aqui , no sentido de conhecimento científico) da relação subjetiva do sociólogo com seu objeto (sua participação no objeto que ele analisa) faz parte das condições de cientificidade da sua análise. Por isso, para Corcuff (2001)[78] a sociologia bourdieusiana é tida como uma sociologia reflexiva, que convida o sociólogo a passar por um trabalho rigoroso de auto-socioanálise de sua relação com o objeto, do seu lugar no campo intelectual, do seu próprio percurso social. Trata-se enfim de um *esforço* porque não é possível realizar a auto-socioanálise plenamente mas, é essencial, conservar-se esta meta para não fazer do objeto construído, um objeto inventado.

Como já nos alertou Weber (1983) [79], a simples escolha de um objeto já significa um julgamento de valor na medida em que ele é privilegiado como mais significativo entre tantos outros sujeitos à pesquisa. O contexto da pesquisa, a orientação teórica, o momento sócio-histórico, a personalidade do pesquisador, o *ethos* do objeto pesquisado, influem no resultado da pesquisa. O que parece ser importante considerar é que quanto mais o pesquisador tem consciência de suas circunstâncias mais é capaz de tornar-se

[77] BOURDIEU, P. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
[78] CORCUFF, P. As novas sociologia: construções da realidade social. Bauru: EDUSC, 2001.
[79] WEBER, M. Ensaios de Sociologia. Rio de Janeiro: LTC, 1983.

alerta em relação ao viés subjetivo, caso contrário poderá ser tomado pela ilusão de ser orientado apenas por considerações objetivas e neutras. Compartilha Wright-Mills:

> É necessário que o pesquisador seja autoconsciente, reconhecendo que, necessariamente, seus valores estão envolvidos na escolha dos problemas estudados e, por isso, devem ser permanentemente explicitados. É precisamente quando se pretende uma objetividade absoluta, quando se crê ter recolhido fatos objetivos, quando se eliminam dos resultados da pesquisa todos os traços da implicação pessoal no objeto de estudo, que se corre mais o risco de se afastar da objetividade possível. (WRIGHT-MILLS, 1965, p.123)[80]

Em um posicionamento mais político, ressalta Becker (1994)[81] que uma das maneiras de evitar o viés subjetivo é o pesquisador assumir conscientemente de que "lado" ele está, explicitando esta escolha no processo da pesquisa. Além disso, o autor enfatiza a necessidade de tornar explícitos os resultados negativos dos estudos, de mostrar as dificuldades e os (des) caminhos percorridos pelo pesquisador até chegar aos resultados da sua pesquisa. Revelar os percalços é uma sugestão interessante, uma vez que de modo geral os pesquisadores escondem as suas dificuldades em seus relatórios de pesquisa, preferindo tornar pública apenas as confirmações das suas teses.

Estes procedimentos fazem sentido quando temos que diferentemente dos dados estatísticos que podem ser resumidos em tabelas, os dados da pesquisa qualitativa não se prestam a tal síntese, as derivações são mais complexas. Como dever o pesquisador deve tornar as operações de coletas de dados claras para aqueles que não participaram da pesquisa, através de uma descrição explícita e sistemática de todos os passos do processo, desde a seleção e definição do problema até os resultados finais pelos quais as conclusões foram alcançadas e fundamentadas permitindo que outros estudiosos sejam capazes de acompanhar os detalhes da análise e ver como e em que bases o pesquisador chegou às suas conclusões. Este cuidado, segundo Becker (1994)[82], oportuniza que outros pesquisadores façam seus próprios julgamentos quanto à adequação da prova ao grau de confiança a ser atribuído à conclusão.

Sobre a dificuldade de generalização, pontua Goldenberg (1997)[83] que na discussão acerca da representatividade dos dados coletados através de uma pesquisa

---

[80] WRIGHT-MILLS, J. A Imaginação Sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
[81] BECKER, H. Métodos de pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Hucitec, 1994.
[82] Idem.
[83] GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

qualitativa não necessariamente está embutida a questão da possibilidade de sua generalização, ou pelo menos, da generalização no modelo positivista das ciências naturais, uma vez que aquela privilegia a compreensão do significado dos fatos sociais e tem como princípio o entendimento de que o ato de compreender está ligado ao universo existencial humano. Desta forma, reforça a autora, os dados da pesquisa qualitativa objetivam uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto weberiano da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social, com ênfase nas particularidades de um fenômeno em termos do seu significado para o grupo pesquisado. Da mesma forma que o reconhecimento da parte do pesquisador das suas circunstâncias torna-se um elemento da própria investigação, o reconhecimento da especificidade das ciências sociais conduz à elaboração de um método que permita o tratamento da subjetividade e da singularidade dos fenômenos sociais. Com estes pressupostos básicos a representatividade dos dados na pesquisa qualitativa no campo das ciências humanas - e seu potencial de generalização - está relacionada à sua capacidade de possibilitar a compreensão do significado dos fenômenos estudados em seus contextos e não à sua expressividade numérica. A *descrição densa*[84] provou-se um dos caminhos mais qualificados para a comprovação da efetividade dessa proposta.

Desta forma, a quantidade é substituída pela intensidade, pela imersão profunda em casos exemplares podem ser reveladores da cultura na qual estão inseridos. Para além do número de pessoas, procura-se enxergar uma mesma questão sob várias perspectivas. Isto pode dar margem a conclusões não objetivas e, mais do que isso, diferentes a respeito de organizações ou comunidades supostamente semelhantes. Becker (1994)[85] enfatiza que a diferença de resultados não indica a falta de objetividade dos pesquisadores, mas que estavam observando coisas diferentes a partir de enfoques teóricos e metodológicos também diferentes. Por isso, ressalta que não se deve esperar resultados semelhantes e sim que estes resultados sejam compatíveis e que as conclusões de um estudo não contradigam implícita ou explicitamente as de outro. O pesquisador, em qualquer caso, sempre dirige sua atenção para *certos* aspectos dos fenômenos - dada a impossibilidade de abarcar os mesmos na sua totalidade – e, tais aspectos são os que lhe parecem importantes em função das suas pressuposições. É sabido que a totalidade de qualquer objeto de estudo é uma construção do pesquisador,

---

[84] Termo da antropologia e da etnografia cunhado por Clifford Geertz usado para descrever relatórios de pesquisa que analisam os muitos níveis de significado de qualquer situação.
[85] BECKER, H. Métodos de pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Hucitec, 1994.

definida em termos do que lhe parece mais útil para responder ao seu problema de pesquisa e acaba se concentrando em alguns problemas específicos que lhe parecem de maior importância. Observar aspectos diferentes, sob enfoques diferentes, pode não só reduzir o viés subjetivo da pesquisa como também propiciar uma compreensão mais profunda do problema estudado.

É tarefa da pesquisa sociológica ultrapassar as interpretações de nível superficial da vida comum, escapar da especulação, reunir evidências factuais antes de chegar a conclusões e procurar garantir a maior precisão possível às problemáticas selecionadas para investigação. Isto se enquadra numa linha de questionamento própria da sociologia que se constitui em quatro dimensões na classificação de Giddens (2005)[86]: a) questões factuais, que procuram indagar pelo que aconteceu; b) questões comparativas, que procuram relacionar contextos e contrastá-los; c) questões da dinâmica social que procuram indagar pelos processos de mudanças e transformações; d) questões propriamente teóricas que procuram o significado que subjaz o fenômeno estudado. Estes desdobramentos analíticos do método sociológico marcam sua especificidade e relevância no estudo das dimensões da vida social e a educação entre elas, pois pode revelar a consciência das diferenças culturais, uma vez que, permite que se veja o mundo social de vários pontos de vista, percebendo a complexidade das problemáticas sociais, e a partir disso fornecer subsídios para avaliação dos resultados das iniciativas políticas e seus desdobramentos em políticas públicas.

Investigação ou pesquisa qualitativa é a denominação de um movimento intensificado e consolidado no início dos anos 70 do século XX no meio acadêmico. O movimento abrangeu múltiplas críticas epistemológicas, metodológicas, políticas e éticas da pesquisa científica social em campos e disciplinas que favoreceram estratégias de novos modos de pesquisar na esteira do movimento feminista e dos estudos de gênero, do pós-modernismo e do pós-estruturalismo. E talvez, justamente pela diversidade que que o agrega, lembra Schwandt que:

> Brigas em torno da organização departamental, das alianças interdisciplinares, do que constitui uma pesquisa "legítima", de quem controla o cargo de editor dos principais periódicos e assim por diante refletem, em parte, a confusão quanto ao que constitui as metas e os meios de investigação humana. Por conta das discussões acaloradas que suscita é melhor entendermos a investigação qualitativa como um terreno ou uma arena para a crítica científica

[86] GIDDENS, A. Sociologia. Porto Alegre: Artmed, 2005.

> social do que como um tipo específico de teoria social, metodologia ou filosofia. (SCHWANDT, 2006, p.194) [87]

Conclui-se que, para além da ironia que esta discussão infinda possa suscitar, existe um sinal essencial que marca essa forma de abordagem da problemática social: a definição do significado.

Sobre a peculiaridade da pesquisa qualitativa, Goldenberg (1997)[88] aponta que os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Estes não são dados padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los uma vez que não pode contar com regras precisas e passos a serem seguidos; o bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade e experiência do pesquisador, o que pode dar margem para que o viés subjetivo do pesquisador venha a modelar os dados que coleta.

A falta de uma crítica teórico-metodológica consistente no campo das ciências sociais – especialmente para algumas "armadilhas" e limitações - foi apontada por Cardoso (1986)[89]: para a autora, um pragmatismo (confundido muitas vezes com politização) dominou a ciências sociais contemporâneas o que de certa forma desqualificou o debate sobre os compromissos teóricos que cada método exige. Em concordância com a crítica, Durham (2008)[90] reitera que ocorreu uma politização crescente dos estudos em ciências sociais com uma preocupação de imediata aplicabilidade dos resultados da pesquisa instrumentalizados na resolução dos problemas que afetavam a população estudada. A autora adverte que - para além de uma possível identificação do pesquisador com seu objeto, até necessária para uma compreensão "de dentro" – existe o risco de se explicar um fato social pelas categorias nativas sem uma análise crítica sobre as mesmas e sobre uma reflexão teórica e metodológica sobreposta pela postura militante do cientista social.

Ao refletir sobre a possibilidade do envolvimento do pesquisador com o objeto estudado sem a compreensão das conseqüências para os objetivos da pesquisa desse

---

[87] SCHWANDT, T. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. & LINCOLN, Y. Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

[88] GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997

[89] CARDOSO, R. "Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método". *In:* CARDOSO, R. (org.) A Aventura Antropológica, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

[90] DURHAM, E. A dinâmica da cultura. São Paulo: Cosac & Naif, 2008.

envolvimento Cicourel (1975)[91] aponta para a falta de regras processuais claras que definam o papel do pesquisador. Já Peirano (1995)[92] ao analisar a tradição etnográfica brasileira, afirma que a base é o princípio de que a criatividade pode superar a falta de disciplina e a carência de um *ethos* científico a essa tradição. Para a autora, não se pode ensinar a fazer pesquisa qualitativa como se ensinam métodos estatísticos, técnicas de *surveys*, aplicação de questionário. A pesquisa qualitativa depende da biografia do pesquisador, das opções teóricas, do contexto mais amplo e das imprevisíveis situações que ocorrem no dia-a-dia da pesquisa. Conforme já apontado, lembra Goldenberg (1997)[93] que um dos principais problemas a ser enfrentado na pesquisa qualitativa diz respeito à possível "contaminação" dos seus resultados em função da personalidade do pesquisador e seus valores e a melhor maneira de controlar esta interferência é tendo consciência desse fato e até que ponto pode ser minimizado ou, ainda, analisado como dado da pesquisa. A omissão de fatos, ocorrências e detalhes pode ser tão significativa quanto sua inclusão, e justamente por essa fragilidade, Becker (1994)[94] sugere que no lugar de procedimentos uniformes prefere um modelo artesanal de ciência no qual cada pesquisador produziria as teorias e as técnicas necessárias para o trabalho que está sendo feito. Para o autor, os cientistas sociais podem e devem improvisar soluções para os seus problemas de pesquisa sentindo-se livres para construir os métodos e escolher a teoria capazes de responder às suas questões, já que uma organização ou grupo ou instituição pode ser vista de muitas maneiras diferentes, nenhuma delas certa ou errada, visto que são alternativas possíveis e quem sabe complementares.

1.3.1 O interpretativismo e as certezas movediças

Comungando com o entendimento de Berstein (1983)[95] para quem os rótulos na filosofia e no discurso cultural têm a propriedade de envenenar e matar e também de remediar e curar – propriedade que Derrida atribui ao *fharmakon* de Platão) – tem-se que apesar do risco os rótulos são necessários justamente no que lhes cabe de função:

[91] CICOUREL, A. "Teoria e método em pesquisa de campo". *In*: Zaluar, A.(org). Desvendando mascaras sociais. Rio de Janeiro,Francisco Alves: 1975.
[92] PEIRANO, M. A favor da etnografia. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
[93] GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997
[94] BECKER, H. Métodos de pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Hucitec, 1994.
[95] BERSTEIN, R. Beyond objectivism and relativism: science,hermeneutics and praxis. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1983.

servem para identificar um estilo, um temperamento, um conjunto de preocupações e ênfases comuns, ou ainda para se compor uma visão sobre determinado tema com formato determinado. Porém, é necessária também muita cautela quanto aos modos pelos quais podem os rótulos cegar ou reificar o que é variável e mutável. Em resposta ao quesito de expressão da postura epistemológica assumida neste trabalho toma-se como perspectiva analítica o interpretativismo que, assim como outras formas de abordagem ou rótulos, segue diferentes percursos quanto à compreensão da prática da ação humana, assim como, diferentes compromissos éticos e posturas em relação a questões metodológicas e epistemológicas que envolvam a representação, a validade, a objetividade. A investigação social é uma práxis distintiva (SCHWANDT ,2006)[96], um tipo de atividade que, ao ser executada, transforma a própria teoria e os próprios objetivos que a orientam. A investigação é uma ação na qual o pensamento, a prática e a teoria estão interligadas em um processo contínuo de reflexão crítica e de transformação. Sob essa compreensão toma-se aqui o interpretativismo como lente analítica das conseqüências intersubjetivas e interinstitucionais da ação da polícia no ambiente escolar.

O interpretativismo, assim como a hermenêutica, tiveram sua origem no final do século XIX e início do século XX, nas reações dos historiadores e dos sociólogos alemães neokantistas - Dilthey, Simmel, Weber - à então dominante filosofia do positivismo. No centro dessa disputa estava a declaração de que as ciências humanas tinham diferenças fundamentais em relação às ciências naturais quanto à natureza e finalidade e os defensores dessa vertente analítica afirmavam que o objetivo das ciências humanas era compreender a ação humana e reivindicavam uma especificidade na abordagem. Na outra trincheira, os defensores do positivismo somados aqueles que propunham a unidade das ciências mantinham-se fiéis à idéia de que a finalidade de qualquer ciência – e isto a caracterizaria enquanto tal – seria oferecer explicações causais de fenômenos sociais, comportamentais e físicos. Essa é uma discussão infinda e que ainda permanece nos dias de hoje, especialmente no que tange a existência ou não de uma distinção crítica a ser traçada entre as ciências naturais e as ciências humanas com base em diferentes objetivos: explicação (*Erklaren*) versus compreensão (*Verstehen*).

---

[96] SCHWANDT, T. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. & LINCOLN, Y. Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

No ponto de vista do interpretativismo, o que diferencia a ação (social) humana do movimento dos objetos físicos é o fato da primeira ser inerentemente significativa. Sendo assim, para que uma determinada ação social seja entendida (seja ela a amizade, a eleição, o casamento ou o ensino) o investigador deve compreender o significado que constitui essa ação. Enfatiza Schwandt:

> Dizer que uma ação humana é significativa é o mesmo que alegar que esta possui um certo conteúdo intencional que indica seu tipo de ação e/ou que o significado de uma ação pode ser compreendido apenas como o sistema de significados ao qual esta pertence. (SCHWANDT, 2006, p.195 e 196) [97]

Entendendo a ação humana desta forma, lembremos o clássico exemplo de Geertz (1989)[98] no qual um piscar de olhos não é um piscar de olhos simplesmente, pois a esse ato são atribuídos significados culturalmente diversos. E, para encontrar o significado de uma ação – mesmo sendo ela um singelo piscar de olhos - ou para afirmar que se entende o que uma determinada ação significa, é necessário que se interprete de um modo específico o que os atores estão fazendo: esse processo de interpretação e de compreensão (chegar ao *Verstehen)* é diferencialmente representado. E é justamente nesse ponto, ou seja, compreender o que é diferencialmente representado é que situam-se algumas comparações importantes entre o interpretativismo e a hermenêutica, por exemplo, particularmente no que concerne aos seus aspectos filosóficos.

Atualizando o esclarecimento das clivagens entre o interpretativismo e a hermenêutica, no ponto de vista de Schwandt (2006)[99], existem quatro formas de definição (teorização) da noção da compreensão interpretativa, três das quais constituem a tradição interpretativa no sentido estrito e uma quarta que marca claramente o legado da hermenêutica nessa abordagem.

A primeira, é a "identificação empática", noção que surge primeiramente nos trabalhos de Dilthey. A identificação empática indica que para entender o significado

---

[97] SCHWANDT, T. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. & LINCOLN, Y. Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.
[98] GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
[99] SCHWANDT, T. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. & LINCOLN, Y. Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

da ação humana é preciso que se compreenda a consciência ou intenção subjetiva do ator, do agente social envolvido na ação, a partir de dentro. Portanto o *Verstehen* requer como primeira providência um tipo de identificação entre investigador e investigado, um ato de restabelecimento psicológico – entrar na cabeça de um ator para entender do que ele é capaz em termos de motivações, crenças, desejos, pensamentos e assim por diante. Não deixa de ser uma questão polêmica – pelas dificuldades que enseja - determinar se é ou não possível chegar a uma compreensão interpretativa através do processo de compreender a intenção do ator. Geertz (1979)[100] sustenta que a compreensão origina-se mais no ato de "espiar" por sobre os ombros dos atores e tentar imaginar o que eles pensam do que a pretensão de traduzir a mente desses. Polêmicas à parte, a idéia de se adquirir uma compreensão "de dentro" – a definição que os atores têm da situação – é uma idéia central e portentosa para entender a finalidade da investigação interpretativista.

Um segundo tópico da compreensão interpretativa é influência da sociologia fenomenológica - encontrada nos trabalhos de Cicourel e Garfinkel. A análise fenomenológica nesses autores interessa-se principalmente em compreender a constituição do mundo intersubjetivo cotidiano (mundo da vida ou *Lebenswelt*). O objetivo é compreender como se chega a considerar como significativa a própria ação e a dos outros e, a partir daí, reconstruir, segundo a gênese dos significados objetivos da ação na comunicação intersubjetiva dos indivíduos no mundo da vida social. Dois instrumentos conceituais são geralmente empregados nessa reconstrução: a indexicalidade - indica que o significado de uma palavra ou enunciado é dependente do seu contexto de utilização - e a reflexividade que direciona atenção do analista para o fato de que os enunciados não são apenas sobre algo, mas também fazem algo . Um enunciado compõe, em parte, um ato de fala, uma fala em ação. Essas duas noções, destaca Schwandt (2006)[101], fazem parte do meio através do qual os sociólogos de linhagem fenomenológica acabam compreendendo como a realidade social, a vida cotidiana é composta na conversação e na interação.

A terceira teorização que marca a peculiaridade do interpretativismo está representada na análise das abordagens da linguagem inspiradas em Wittgenstein para quem existem muitos jogos/arranjos executados com a linguagem (formas de

[100] GEERTZ, C. O Saber Local. Petrópolis: Vozes, 1986.
[101] SCHWANDT, T. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. & LINCOLN, Y. Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

comunicação) e se constituem em composições diversas nas diferentes culturas. Disso resulta que cada um desses jogos possui regras ou critérios próprios que o revestem de significado a seus participantes, são próprios aos indivíduos que compõe aquela ordem social. Raciocinando por analogia tem-se que a ação humana, assim como a fala, é um elemento da comunicação governado por regras e a ação humana faz sentido em virtude do sistema de significados (nos termos de Wittgenstein, jogos de linguagem) ao qual ela pertence. Entender esse sistemas de significados, no caso da pesquisa aqui realizada normas institucionais e intersubjetivas, assim como as normas culturais e as regras que constituem a ação é a meta do *Vesrtehen.*

Esses três elementos de composição do interpretativismo têm em comum considerar por princípio a ação humana significativa, evidenciar um compromisso ético na forma de respeito e de fidelidade do pesquisador e da pesquisa em relação à experiência de vida particular de cada grupo social e finalmente, a partir de um ponto de vista epistemológico, compartilhar a ênfase da contribuição da subjetividade humana – no que concerne ao seu aspecto intencional – em relação ao conhecimento com a pretensão de não sacrificar a objetividade da investigação. Na perspectiva interpretativista:

> É possível compreender o significado subjetivo da ação de uma maneira objetiva e no significado que o intérprete reproduz ou reconstrói é considerado o significado original da ação e para não interpretar de maneira equivocada o significado original os intérpretes devem empregar algum tipo de método que lhes possibilite um afastamento de seus referencias históricos. (SCHWANDT, 2006, p.207) [102]

É possível e importante perceber também que as dificuldades (micro/macro; objetividade/subjetividade; pesquisa qualitativa/pesquisa quantitativa) acerca do método de pesquisa nas ciências sociais e já discutidas retornam no delineamento do interpretativismo. Contudo, quando corretamente empregado este método é um meio que permite aos intérpretes alegar uma atitude puramente teórica do investigador, por que:

> A atitude teórica ou ato de contemplação científica à distância exige o estilo cognitivo do observador desinteressado o qual não necessariamente contradiz o fato de que, para compreender

[102] SCHWANDT, T. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. & LINCOLN, Y. Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006

> significados intersubjetivos da ação humana um dos requisitos metodológicos do investigador possa ser sua "participação" nas experiências da vida dos outros. (SCHUTZ, 1972, p.140) [103]

Na trilha da mesma síntese que entende a linguagem como ato de fala ou fala que é ação, a compreensão interpretativista desdobra-se em duas dimensões: a primeira constitui-se num processo complexo pelo qual todos indivíduos em seu cotidiano interpretam o significado de suas próprias ações e dos outros com os quais interagem e a segunda e concomitante é que o interpretativismo é também um método peculiar às ciências sociais, um processo por meio do qual o cientista social procura compreender as ações e relações sociais.

Conclui-se então que o objetivo da abordagem interpretativista das relações sociais é reconstruir a auto-compreensão dos atores engajados em determinadas ações e agindo dessa forma supõem que o investigador, também condicionado pela auto-análise da sua situação (como já foi discutido em tópico anterior), não possa dispensar os modos como os atores/agentes sociais compreendem já que os modos deles compreenderem suas ações fazem parte da própria ação. Essa experiência de ambos, investigador e investigado é extremamente relevante para a compreensão científica da sociedade do ponto de vista desta abordagem.

Sobre o quarto item na caracterização do interpretativismo e tendo como princípio essa dialética muito própria problematizada no parágrafo anterior, não se pode tomar de forma simplista e reducionista a perspectiva interpretativista pela hermenêutica, mas certamente ambas derivam de uma mesma matriz que marca a ênfase na necessidade de se entender a situação na qual as ações humanas fazem ou adquirem sentido para que se possa firmar uma compreensão da ação específica e analiticamente focada. A hermenêutica como método ou procedimento apropriado para as ciências humanas pressupõe que para entender uma parte (frase, enunciado ou ato específico) o investigador deve entender o todo – o complexo de intenções, crenças, desejos ou o texto , o contexto institucional , a prática , a forma de vida , o jogo da linguagem – e vice-versa. Assim, talvez convenha ressaltar como peculiaridade do interpretativismo – por tratar-se de um capítulo teórico-metodológico da investigação – os desafios que a abordagem apresenta ao investigador e que podem não necessariamente se apresentar para o investigador que escolha a hermenêutica como caminho da compreensão.

---

[103] SCHUTZ, A. Fenomenologia do mundo social. Buenos Aires: Ed. Páidós, 1972.

A especificidade da pesquisa qualitativa na vertente interpretativista coloca desafios peculiares para o pesquisador. De acordo com Denzin & Lincoln (2006)[104] esse tipo de pesquisador é algo muito próximo de um *bricoleur* ou "confeccionador de colchas" que a semelhança de um produtor de filmes reúne imagens transformando-as em montagens e para os autores é possível até fazer uma tipologia: existem muitos tipos de *bricoleurs* – o interpretativo, o narrativo, o teórico, o político. O *bricoleur* interpretativo produz uma *bricolage* , ou seja , um conjunto de representações que reúne peças montadas que se encaixam nas especificidades de uma situação completa. A *bricolage* que é o resultado do método empreendido pelo *bricoleur* é uma construção que sofre mudanças e assume novas formas à medida que se acrescentam diferentes instrumentos, métodos e técnicas de representação e de interpretação.

O *bricoleur* é aquele que executa um trabalho usando meios e expedientes que denunciam a ausência de um plano previamente estabelecido e que se distanciam dos processos e normas adotados pela técnica. Caracteriza-o especialmente o fato de operar com materiais fragmentários já elaborados que não se apresentam como matéria-prima bruta, como as imagens e fotos analisadas nesta pesquisa. No seu estudo comparativo – que pressupõe a análise de diferenças e similitudes - entre o pensamento mítico e o pensamento científico, Claude Lévi-Strauss (1997) [105] deriva do pensamento científico uma segunda ordem de distinção que esclarece de forma singular a ação movediça – porque potencialmente interpretativa - do pesquisador/analista como um *bricoleur*:

> O *bricoleur* está apto a executar um grande número de tarefas diversificadas, porém, ao contrário do engenheiro não subordina nenhuma delas à obtenção de matérias-primas e de utensílios concebidos e procurados na medida do seu projeto: seu universo instrumental é fechado, e a regra de seu jogo é sempre arranjar-se com os "meios-limites", isto é, um conjunto sempre finito de utensílios e de materiais bastante heteróclitos, porque a composição do conjunto não está em relação com o projeto do momento nem com nenhum projeto em particular, mas é resultado contingente de tods as oportunidades que se apresentaram para renovar e enriquecer o estoque ou para mantê-lo com os resíduos de construções e destruições anteriores. O conjunto de meios do *bricoleur* não é, portanto, definível por um projeto (o que suporia, aliás, como com o engenheiro, a existência tanto de conjuntos instrumentais quanto de tipos de projeto, pelo menos em teoria); ele se define apenas por sua instrumentalidade e, para empregar a própria linguagem do *bricoleur*, porque os elementos recolhidos ou

[104] DENZIN, N. & LINCOLN, Y. O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.
[105] LÉVI-STRAUSS, C. O pensamento selvagem. Campinas: Papirus, 1997.

> conservados em função do princípio de que "isso sempre pode servir". (LÉVI-STRAUSS, 1997, p. 33) [106]

Os elementos com os quais lida a abordagem *bricoleur* não são, portanto, particularizados na sua totalidade e integralidade. Ou seja, os elementos são particularizados apenas na medida suficiente para que o pesquisador/analista não tenha a necessidade do conhecimento de todos os elementos do *corpus*, mas não o bastante para que cada elemento se restrinja a um emprego exato e determinado, assim, "cada elemento representa um conjunto de relações ao mesmo tempo concretas e virtuais; são operações, porém, utilizáveis em função de quaisquer operações dentro (no interior) de um tipo.

Como *bricoleur* ou confeccionador de colchas o pesquisador qualitativo-interpretativo para Becker (1994)[107] utiliza ferramentas estéticas e materiais do seu ofício empregando efetivamente quaisquer estratégias, métodos e materiais empíricos que estejam ao seu alcance. Havendo necessidade de que novas ferramentas ou técnicas sejam inventadas ou reunidas, assim o pesquisador o fará. As opções de práticas interpretativas a serem empregadas não são necessariamente definidas com antecedência e a escolha das práticas de pesquisa e depende das perguntas que são feitas e as perguntas se relacionam ao contexto, mais especificamente do que está disponível neste contexto e do que o pesquisador pode fazer com os elementos contidos nesse cenário.

Este encaminhamento metodológico enseja escolhas quanto ao manuseio da teoria. Notam Denzin & Lincoln (2006)[108] que diversos paradigmas podem ser trazidos para a análise de um determinado problema (positivismo, pós-positivismo, feminismo, marxismo, estudos culturais, construtivismo, teoria *queer)* . Contudo, para o *bricoleur* esses paradigmas não podem ser misturados ou sintetizados – confusão muito comum na definição do interpretativismo - o que torna difícil nessa abordagem o deslocamento e o cotejamento do objeto em direção a paradigmas construídos como sistemas filosóficos de maior abrangência e que denotam ontologias, epistemologias e metodologias específicas, pois os mesmos representam sistemas de crenças que vinculam quem os operacionaliza a visões de mundo particulares. Contrariamente, a

---

[106] Idem.
[107] BECKER, H. Métodos de pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Hucitec, 1994.
[108] DENZIN, N. & LINCOLN, Y. O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006

perspectiva interpretativista não se enfeixa em *um* sistema mas sim em sistemas abertos e o deslocamento do objeto se dá de forma mais dinâmica e dialógica. O pesquisador no papel de teórico *bricoleur* trabalha dentro de perspectivas e paradigmas concorrentes (multi) e sobrepostos (trans) entre eles.

O produto do trabalho do *bricoleur* interpretativo é uma análise complexa, uma montagem reflexiva – um conjunto de ações, relações, interações expressas em rituais, atos, fatos, imagens e discursos mutáveis e interligados e, essa estrutura interpretativa é uma sequência de representações que ligam as partes ao todo. A *descrição densa* de Clifford Geertz é um procedimento metodológico dos mais qualificados e apropriados para realizar esse trabalho interpretativo.

1.3.2 A *descrição densa* : a essência da etnografia

Ao eleger a descrição densa como o fundamento da condução da sua antropologia e como uma resposta a um conceito de cultura semiótico e dimensionado de forma relativa Geertz (1989)[109] afirma que a etnografia não é um método ou uma técnica, mas sim um esforço intelectual por uma descrição inteligível e passível de interpretação. Seguidor fiel do pensamento de Max Weber, o autor entende o homem como um indivíduo amarrado a outros indivíduos por teias de significado que ele mesmo e os outros teceram. Assim, assume a cultura como sendo as teias e por isso objeto da sua análise. Ensina o autor que, para se compreender o que é a ciência deve-se focar principalmente o que os praticantes desse ofício fazem e não as teorias que constroem ou as descobertas que revelam, e muito menos, o que seus apologistas dizem sobre ela, e afirma: em antropologia o que os praticantes fazem é a etnografia. E, justamente compreender o que é a etnografia e, nos termos propostos, compreender como seus praticantes a fazem é proposta aqui.

Refletir sobre o fazer etnográfico não é uma questão de método simplesmente uma vez que não são as técnicas e os processos que definem o empreendimento, em que pese um certo reducionismo opinar que praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e publicar descrições. O que define a perspectiva etnográfica é um risco elaborado para uma descrição densa que compreende uma hierarquia estratificada de

[109] GEERTZ, C. A Interpretação das Culturas. São Paulo: LTC, 1989.

estruturas significantes em termos dos quais gestos e ações são produzidos, percebidos e interpretados; são estruturas superpostas de inferências e implicações através das quais os pesquisador tem que procurar o seu caminho continuamente. E este caminho é tortuoso e difícil por implicar em condições já exaustivamente discutidas nos tópicos anteriores (viés subjetivo, macro-micro, qualidade x quantidade). Em lição metodológica Geertz ensina :

> Os dados do pesquisador que escolhe o caminho da etnografia são construções de construções de outras pessoas, do que elas e outros com quem vive e convive se propõem nas suas relações sociais e que este fato de um modo geral está obscurecido, pois a maior parte do que o pesquisador precisa para compreender um acontecimento particular, um costume, uma idéia, ou o que quer que seja está insinuado como informação de fundo antes da coisa em si mesma ser examinada diretamente. (GEERTZ, 1989, p.15) [110]

Desta forma, a análise se dá , conclui o autor, ao se escolher entre as estruturas de significação e determinar sua base social e sua importância, seria algo como lidar com códigos estabelecidos. Mesmo apropriando-se do termo "descrição densa", Geertz assevera que a construção do argumento "do outro" induz o investigador à compreensão de que o empreendimento etnográfico se assemelha à tarefa de um decifrador de códigos, quando na verdade o esforço analítico é muito mais próximo ao trabalho realizado pelo crítico literário. O que o pesquisador-etnógrafo enfrenta de fato é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas vezes sobrepostas ou amarradas umas às outras e que são simultaneamente estranhas, irregulares e não explícitas e que, por tudo isso, lhe colocam o desafio ordenado de primeiro apreender e depois apresentar. Sintetiza o autor:

> Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de "construir uma leitura de") um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses e incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (GEERTZ, 1989, p.15 e 16) [111].

A *descrição densa* empreendida na compreensão etnográfica pode ser explicada como uma inclusão dialética contínua entre o detalhe de algo mais local e o mais

[110] GEERTZ, C. A Interpretação das Culturas. São Paulo: LTC, 1989.
[111] Idem.

global da estrutura geral, de tal forma que ambos possam ser vistos simultaneamente, " saltando para frente e para trás entre o todo concebido através das partes que o realizam e as partes concebidas através de todos que as motiva" (GEERTZ, 1989)[112], buscando transformá-las através de um tipo de moto contínuo intelectual em explicações recíprocas.

O pressuposto do método etnográfico nestes termos é o de que esse "documento de atuação" - forma de organização social e no limite, a cultura - deve ser entendido como público no sentido de que, embora seja uma ideação, não existe de fato na cabeça de alguém. Contudo, embora não-física, não é uma identidade oculta e a respeito dela, no entendimento de Geertz, não se deve indagar sobre seu caráter de objetividade ou subjetividade e sim indagar sobre qual é a sua importância, qual o conteúdo de significação que está sendo transmitido com sua ocorrência e através do seu agenciamento. Isto porque, a cultura é pública, e o seu significado é construído e compartilhado nas relações sociais, na compartilhado e é para a familiaridade com o universo imaginativo dentro do qual os atos sociais são marcos determinados que o esforço de compreensão do pesquisador deve ser dirigido.

Para ampliar o entendimento do jogo esconde-revela que traça o "não determinado" caminho do interpretativismo e da *descrição densa*, esclarece Wittgenstein, citado por Geertz:

> Falamos de algumas pessoas que são transparentes para nós. Todavia, é importante no tocante a essa observação que um ser humano possa ser um enigma completo para outro ser humano. Aprendemos isso quando chegamos a um país estranho, com tradições inteiramente estranhas e, o que é mais estranho ainda, mesmo que se tenha um domínio total do idioma da país. Nós não compreendemos o povo (e não por não compreender o que eles falam entre si). Não nos podemos situar entre eles.
> (WITTGENSTEIN, 1989, p.23) [113]

Isto posto, a pesquisa etnográfica como empreendimento científico consiste em situar-se "entre", tentar formular a base na qual se imagina estar-se situado e com isso alargar o universo do discurso humano, tornar o exótico familiar – em sentido oposto da noção já discutida anteriormente. Situar-se para descrever deforma inteligível, com densidade, ampliando o campo semântico das utilizações provinciais, os sistemas

[112] Idem.
[113] WITTGENSTEIN, L. Apud GEERTZ, C. A Interpretação das Culturas. São Paulo: LTC, 1989

entrelaçados de signos interpretáveis, aos quais Geertz (1989)[114] nomeia de símbolos, pois a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos , as instituições ou os processos, a cultura é um contexto.

Na intenção determinar com maior acuidade os parâmetros da sua construção analítica diferenciando-a tanto das teorias subjetivistas quanto e muito especialmente das teorias estruturalistas, Geertz (1989)[115] explicita que a absorção antropológica do exótico ou o não familiar (de um ponto de vista determinado) é um artifício para deslocar o senso de familiaridade embotado, pelo viés subjetivo do pesquisador, da habilidade de relacionar compreensivelmente os elementos da análise uns aos outros. Procurar o comum em locais geográficos ou sociais onde existem formas não-usuais não ressalta a arbitrariedade do comportamento humano, mas sim o grau no qual o significado varia de acordo com o padrão de vida através do qual esse comportamento é informado. Compreender a cultura de um povo ou de um grupo ou ainda de uma corporação (no caso polícia e escola) expõe a sua normalidade sem reduzir a sua particularidade, colocar esses grupos, povos ou corporações no quadro das suas próprias banalidades, para utilizar uma referência geertziana, dissolve a sua opacidade. Quanto mais densamente o pesquisador descrever o que fazem os sujeitos das ações/situações/relações que estuda, mais lógicas e singulares elas lhe parecerão. Essa é a essência da abordagem *verstehen*, da análise êmica, da perspectiva antropológica, da interpretação.

Ao se debruçar sobre as questões epistemológicas que condicionam tanto a investigação empírica quanto a construção do texto resultante da pesquisa, Roberto Cardoso de Oliveira (2000)[116] enfatiza o caráter constitutivo "do olhar, do ouvir e do escrever" na elaboração do conhecimento próprio das ciências sociais. Para o autor, olhar, ouvir e escrever, como ato cognitivos que são, além de trazerem em si responsabilidades intelectuais específica formam, pela dinâmica de sua interação, uma unidade irredutível.

O olhar funciona como uma espécie de prisma por meio do qual a realidade observada sofre um processo de refração, uma vez que devidamente sensibilizado pela teoria disponível observa objetos de investigação previamente construídos por ele; ao

[114] GEERTZ, C. A Interpretação das Culturas. São Paulo: LTC, 1989.
[115] Idem.
[116] CARDOSO DE OLIVEIRA, R. O trabalho do antropólogo. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

ouvir, o investigador pode eliminar todos os ruídos que lhe pareçam insignificantes, isto é, que não façam nenhum sentido no corpus teórico de sua disciplina ou paradigma no interior do qual foi treinado. E, finalmente o escrever que é a configuração final do produto do trabalho, onde a questão do conhecimento torna-se tanto ou mais crítica.

Quando se pensa sobre a qualidade do texto que resulta da *descrição densa*, é legítimo entender, na perspectiva geertiziana, que os textos antropológicos são ficções - no sentido original de *fictio*- pois são algo construído e modelado, contudo estão muito distantes de serem falsos, não-factuais ou apenas experimentos. Construir descrições orientadas pelos atores envolvidos nas ações/situações/relações a partir da linguagem que usam para definir o que lhes acontece é um ato de imaginação[117] não muito diferente da construção de descrições semelhantes que aparecem nos clássicos da literatura, ambas são fabricações. Todavia, na literatura os personagens/atores são representados como hipotéticos e os acontecimentos como se não tivessem ocorrido de fato. Por outro lado, na construção da descrição etnográfica os atores e as situações são apresentados como verdadeiros, com a ressalva de que a linha entre o modo de representação e o conteúdo substantivo se apresentar tênue e sutil e este dado, dentre outros, parece colocar em dúvida o estatuto de objetividade do conhecimento antropológico e da prática etnográfica que o sustenta. Sobre esse dilema, também de certa forma já problematizado anteriormente, se posiciona Geertz:

> Essa ameaça existe, na verdade, mas ela é superficial. A exigência de atenção de um relatório etnográfico não repousa tanto na capacidade do autor em captar os fatos primitivos em lugares distantes e levá-los para casa como uma máscara ou um entalhe, mas no grau em que ele é capaz de esclarecer o que ocorre em tais lugares, para reduzir a perplexidade - que tipo de homens são esses? – a que naturalmente dão origem a atos não-familiares que surgem de ambientes desconhecidos. Isso naturalmente levanta alguns problemas sérios de verificação – ou , se verificação é uma palavra muito forte para uma ciência tão *soft* (por mim eu preferiria avaliação) - de que maneira diferenciar um relato melhor de um pior. Todavia, essa é também sua melhor virtude. Se a etnografia é uma descrição densa e os etnógrafos são aqueles que fazem a descrição, então a questão determinante para qualquer exemplo dado, seja um diário de campo sarcástico ou uma monografia alentada, do tipo Malinowski, é se ela separa as piscadelas dos tiques nervosos e as piscadelas verdadeiras das imitadas. Não precisamos medir a irrefutabilidade de nossas explicações contra um corpo de documentação não-interpretada, descrições radicalmente superficiais, mas contra o poder da imaginação

[117] Lembremos aqui a *imaginação sociológica* de Wright-Mills.

> científica que nos leva ao contato com as vidas dos estranhos. Conforme disse Thoreau, não vale a pena correr o mundo para contar os gatos de Zanzibar. (GEERTZ, 1989, p. 26 e 27) [118]

A concepção geertziana de cultura expressa no que o pensador denomina empreendimento etnográfico procura escapar tanto de um certo psicologismo, que a reduziria à um "fenômeno mental" ou a um "comportamento aprendido", quanto de um esquematismo que tende a tratar a cultura como sistema simbólico pelo isolamento dos seus elementos, pela especificação das relações internas entre esses elementos e pela caracterização de todo o sistema de uma forma geral, porque de forma idêntica ao psicologismo reduziria a complexidade do que a cultura consiste: a lógica informal da vida real. O foco deve ser no fluxo do comportamento (ou , em termos weberianos, na ação social) pois, para é nesse fluxo que as formas culturais encontram articulação e de onde o seu significado emerge do papel que desempenham. Quaisquer que sejam ou onde quer que estejam esses sistemas de símbolos obtém-se acesso empírico a eles "inspecionando os acontecimentos e não construindo entidades abstratas de padrões unificados ao gosto dos estruturalistas" (GEERTZ , 1989)[119].

Cabe ao pesquisador etnógrafo escrever e inscrever o discurso e/ou as várias vozes do discurso para depois fixá-lo de uma forma inspecionável: o etnógrafo anota, observa, registra e analisa - esses discursos e ao fazê-lo transforma um acontecimento passado, uma vez que o mesmo existiu somente no próprio momento da sua ocorrência em um relato que existe em sua inscrição e que pode ser permanentemente consultado. Todavia, alerta Geertz (1989)[120], isso não significa que a teoria tenha apenas que se ajustar a realidades passadas e delas gerar interpretações convincentes. Para ter sua "validade" ela tem que sobreviver intelectualmente às realidades que estão por vir e isto acontece quando o arcabouço teórico que fundamenta a interpretação de tal ação/situação social é capaz de render interpretações defensáveis à medida que surgem novos fenômenos sociais. Essa articulação observação/descrição/inscrição da ação é a original e sólida contribuição de Geertz e dá o suporte para o convencimento de que a etnografia é mais do que uma técnica e se estende para além de uma inserção no campo estudado.

---

[118] GEERTZ, C. A Interpretação das Culturas. São Paulo: LTC, 1989.
[119] Idem.
[120] Ibidem.

Ainda sobre a natureza da inscrição da ação, do conteúdo e especificidade do que a escrita fixa, reflete Paul Ricoeur::

> Não o acontecimento de falar, mas o que foi dito, onde compreendemos, pelo que foi dito no falar, essa exteriorização intencional constitutiva do objetivo do discurso graças ao qual o *sagen* – o dito – torna-se *Aus-sage* – a enunciação, o enunciado. Resumindo, o que escrevemos é o *noema* (pensamento, conteúdo, substância) do falar. É o significado do acontecimento de falar, não o acontecimento como acontecimento. (RICOEUR, 1989, p.87) [121]

A descrição, expressa num texto e constituída pela interpretação do fluxo do discurso social, consiste em "salvar" o *dito* da possibilidade - sempre real - de extinguir-se e com a intenção de fixá-lo em formas pesquisáveis. E para o pesquisador, obter tal descrição microscópica é a oportunidade de conhecer extensivamente e exaustivamente assuntos extremamente particulares e peculiares, o que não significa que este método não se confronte com as mesmas grandes realidades que os historiadores, os sociólogos, os economistas, os cientistas políticos que se enfrentam com temas como o poder, a mudança, a fé, a opressão, o trabalho, a paixão, a autoridade, a beleza, a violência, o amor, o prestígio. Esse confronto existe, só que o etnógrafo as enxerga em contextos mais obscuros, nas formas domésticas e caseiras que assumem.

Mas é cheio de dificuldades o caminho a se percorrer para se "retirar de uma coleção de miniaturas etnográficas uma ampla paisagem cultural da nação, ou de uma época, de um continente, de uma civilização [...]" (GEERTZ , 1989) [122]. A primeira delas é a noção de que se pode encontrar a essência das sociedades nacionais, das civilizações, das grandes religiões resumida e simplificada nas pequenas aldeias ou nos acontecimentos/fatos localizados. Lembra o Geertz, com pertinência, que o *locus* do estudo não é o objeto de estudo, antropólogos não estudam as aldeias, estudam nas aldeias, nesta toada, aqui não se pretende um estudo da Patrulha Escolar, mas da ação da corporação na escola, ambiente de relações sociais peculiares. Os achados etnográficos não são privilegiados ou excepcionais, são apenas particulares na sua especificidade complexa, na sua circunstancialidade. É nessa espécie de material produzido pela descrição densa que os conceitos que interessam a ciência social contemporânea – alguns como legitimidade, modernização, integração, conflito, carisma, estrutura, significado – podem ser atualizados , fatos pequenos e circunscritos podem ser

[121] RICOEUR, P. *Do texto à acção.* Porto: RÉS, 1989
[122] GEERTZ, C. A Interpretação das Culturas. São Paulo: LTC, 1989.

relacionados a grandes temas. O objetivo é formular conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados.

E essa relação particular-universal , no quesito metodológico, não se dá através de uma curva de achados cumulativos , mas separa-se numa sequência desconexa mas coerente de incursões: os estudos constroem-se sobre outros estudos, não no sentido de que retomam onde os outros deixaram, mas no sentido de que melhor informados e melhor conceitualizados estão aptos a mergulhar mais profundamente nas mesmas coisas (GEERTZ, 1989)[123] . Assim, fatos anteriormente descobertos são mobilizados, conceitos anteriormente desenvolvidos são usados e hipóteses anteriormente formuladas são testadas, caminho que indica que o movimento para a *descrição densa* não parte de teoremas já comprovados para outros recém-provados, ele parte da frágil compreensão mais elementar para uma alegação comprovada de que foi superada. A tarefa essencial da construção teórica não é, como já foi citado, codificar realidades abstratas, mas tornar possíveis descrições minuciosas, a tarefa "não é generalizar através do casos, mas generalizar dentro deles" (GEERTZ , 1989)[124] e isso se faz ao se cumprir a de descobrir as estruturas conceptuais que informam os atos dos sujeitos envolvidos nas situações estudadas, o dito no discurso social e por fim construir um sistema de análise em cujos termos o que é genérico a essas estruturas, o que pertence a elas e porque são o que são, se destacam contra outros determinantes do comportamento humano. Para Evans-Pritchard (1972)[125] o texto etnográfico resulta da adequação da ambição universalista da disciplina científica com os dados novos detectados pelo pesquisador em determinado contexto e estes dados resultam da combinação da sensibilidade do pesquisador e do aprendizado adquirido quando da sua formação. Portanto, desafiando postura consagrada de que a simples erudição seria condição suficiente para formar um pesquisador no ofício da etnografia.

Na etnografia é papel da teoria fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo, sem a pretensão de esgotar as possibilidades analíticas, pelo contrário, é ter consciência de que a análise cultural é intrinsecamente incompleta porque a sociedade é dinâmica. Sobre essa provisoriedade dos estudos no campo da cultura, diz Geertz, de forma definitiva:

---

[123] Idem.
[124] Ibidem.
[125] EVANS-PRITCHARD, E. Antropologia Social. Lisboa: Edições 70, 1972.

> É uma ciência estranha, cujas afirmativas mais marcantes são as que têm a base mais trêmula, na qual chegar a qualquer lugar com um assunto enfocado é intensificar a suspeita, a sua própria e a dos outros, de que você não o está encarando de maneira correta. Mas essa é a vida do etnógrafo, além de perseguir pessoas sutis com questões obtusas.
> A antropologia, ou pelo menos a antropologia interpretativa, é uma ciência cujo progresso é marcado menos por uma perfeição de consenso do que por um refinamento de debate. O que leva a melhor é a precisão com que nos irritamos uns aos outros.
> A vocação essencial da antropologia interpretativa não é responder às nossas questões mais profundas, mas colocar à nossa disposição as respostas que os outros deram e assim incluí-las no registro de consultas sobre o que o homem falou. (GEERTZ, 1989, p.36) [126]

No centro de um do debate que não é novo entre pesquisadores das ciências sociais – e da antropologia em particular – Peirano(1995) [127] se posiciona a favor da etnografia[128] por que este procedimento, que é metodológico, mas atrelado necessariamente ao aparato teórico, além de revelar realidades discretas, não explícitas, revela também as idiossincrasias, fragilidades e limites da abordagem científica das relações sociais. Está contida aí sua especificidade e estatuto de validade. É pela pesquisa de campo que a teoria se desenvolve, transforma, se dinamiza combinando em diferentes arranjos a permanente tensão , já apontada aqui em outros pólos, entre o particular e o universal e entre o etnográfico e o teórico.

Não discordando de Thomas (1991)[129] para quem a pesquisa de campo e o escrever etnográfico são práticas discursivas políticas, Peirano (1995)[130] dialoga com Evans-Pritchard (1972)[131] para marcar algumas dessas idiossincrasias, fragilidades e limites que coexistem mas não comprometem o fazer etnográfico. Muito ao contrário constituem-se em contribuições e ganhos para a análise científica da dimensão social das relações humanas. São eles: i) o processo de descoberta empreendido por este procedimento teórico-metodológico resulta de um diálogo comparativo entre a teoria acumulada da disciplina (no caso da antropologia) e a observação etnográfica e não como se acredita comumente entre investigador e investigado. Este fluxo, não sem conflitos, traz novos desafios tanto para a teoria quanto para o encaminhamento da

---

[126] GEERTZ, C. A Interpretação das Culturas. São Paulo: LTC, 1989.
[127] PEIRANO, M. A favor da etnografia. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
[128] A autora se posiciona de forma antagônica à Nicholas Thomas se apresenta como 'against ethnografy'.
[129] THOMAS, N. Against Etnography". Cultural Anthropology, vol.6, n.03, 1991.
[130] PEIRANO, M. A favor da etnografia. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
[131] EVANS-PRITCHARD, E. Antropologia Social. Lisboa: Edições 70, 1972.

etnografia; ii) não há possibilidade da existência de cânones, no sentido tradicional do termo, no que concerne à pesquisa de campo. A pesquisa etnográfica depende da biografia do pesquisador, das opções teóricas em determinado momento, do contexto histórico mais amplo e das imprevisíveis situações que se configuram no dia-a-dia local da pesquisa, daí a dificuldade de ser ensinada, ao contrário dos métodos estatísticos, das técnicas de *surveys*, da aplicação de questionários; iii) na medida em que se renova por intermédio da pesquisa de campo a abordagem etnográfica simultaneamente repele e resiste à modelos rígidos. Contudo, tal realidade não a impede de constituir-se em um conhecimento disciplinar e coletivo socialmente reconhecido e teoricamente em transformação; iv) o objeto etnográfico é indivisível o que acaba por gerar no pesquisador análises focadas nas totalidades, sejam elas cosmológicas, sociológicas ou ideológicas.

Pode-se concluir que a prática etnográfica que decorre de forma artesanal, microscópica e detalhista traduz de maneira ímpar e original o reconhecimento do aspecto temporal das explicações (PEIRANO, 1995)[132]. Essa fração de tempo e espaço, pronto a ser interpretado na sua peculiaridade, é onde o *locus* analisado nesta pesquisa está situado.

[132] PEIRANO, M. A favor da etnografia. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

2 POLÍCIA E ESCOLA: FACES DISTINTAS DE UM MESMO *CORPUS*

> *"Visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida como alguma forma de poder e violência. Contudo, autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesma fracassou."*
>
> *Hannah Arendt*

2.1 A sombra do Leviatã

Polícia e escola, no contexto brasileiro, emanam de um mesmo *corpus,* a ordem estatal e, portanto são constituídos e constituintes dos mecanismos de poder, dominação e controle social – dentre tantos outros - acionados por esta forma de organização política que surgiu, se transformou (Estado Antigo, Estado Grego, Estado Medieval, Estado Moderno) e se consolidou no mundo ocidental.

A denominação *Estado (*do latim status = estar firme) que se define por uma situação permanente de convivência ligada particularmente às formações sociais-políticas foi utilizada pela primeira na obra de Maquiavel, no ano de 1513. Considerando as enormes diferenças entre as concepções acerca do conceito, afirma Dallari (2005)[133] que o nome Estado só pode ser aplicado com propriedade à sociedade política dotada de certas características bem definidas, que na sua essência configuram-se como sociedades políticas que, com autoridade superior, fixaram as regras de convivência dos seus membros.

Existem muitas dificuldades na definição de Estado na contemporaneidade e essas dificuldades derivam das múltiplas relações que se criaram ao longo dos tempos entre a ordem estatal e o complexo social e as conseqüências dessas relações na dinâmica do processo político. Uma possível abordagem desta difícil análise é a sugerida por Gozzi (1999)[134] que indica a investigação referente aos problemas derivados da difícil coexistência, das formas do Estado de Direito com os conteúdos do Estado Social; discussão que particularmente colabora na construção da argumentação

[133] DALLARI, Dalmo de Abreu. Elementos de Teoria Geral do Estado. São Paulo: Saraiva, 2005.
[134] GOZZI, G. Estado Contemporâneo. *In*: BOBBIO, N. Dicionário de Política. Brasília: Editora UnB, 1999.

da tese defendida nesta pesquisa. Para o autor, os direitos fundamentais representam a tradicional tutela das liberdades contidas no ideário liberal: liberdade pessoal, política e econômica. Já e contrariamente, os direitos sociais representam direitos de participação no poder político e na distribuição da riqueza social produzida. Assim, na forma Estado constituiu-se na sua origem uma oscilação entre liberdade e participação, ou seja, uma dificuldade em compatibilizar ambas.

Contudo, a partir da segunda metade do século XIX a gradual integração da dimensão política do Estado com a sociedade civil acabou por transformar a conformação do primeiro particularmente quanto aos processos de legitimação e estrutura administrativa. Desta forma, conforme Neumann (1969)[135] a estrutura do Estado de Direito pode ser sistematizada como: 1) Estrutura formal do sistema jurídico, garantia das liberdades fundamentais com a aplicação da lei geral-abstrata por parte de juízes independentes; 2) Estrutura material do sistema jurídico: liberdade de concorrência no mercado, reconhecida no comércio aos sujeitos da propriedade; 3) Estrutura social do sistema jurídico: a questão social e as políticas reformistas de integração social do indivíduo; 4) Estrutura política do sistema jurídico: separação e distribuição de poder. Foram justamente as mudanças nas estruturas material e social que originaram transformações nas dimensões formal e política do Estado de direito.

Ainda sobre a morfologia do Estado moderno e considerando o conjunto dos governantes e do montante de recursos que podem mobilizar no exercício de seu poder, entre as atividades que ele exerce, algumas são propriamente da sua alçada, contudo, nem sempre é o próprio Estado que cumpre todas as funções que dizem respeito à sua soberania. Asseveram Boudon & Bourricaud (1993)[136] que a delimitação entre as atividades que claramente só podem depender exclusivamente e unicamente do Estado e as atividades que em nenhum caso é da sua competência é das mais difíceis, mas certamente pode-se definir o Estado pela interdependência que institui entre governantes e governados e sua ação é passível de abranger todas as dimensões da vida social. Para os autores:

> Mesmo que não se confunda com o poder espiritual, o Estado tem parte no exercício desse poder, como se vê pelo exemplo de suas relações freqüentemente delicadas com as igrejas, pelas responsabilidades que assume em matéria de educação, por suas

[135] NEUMANN, F. Estado Democrático e Estado Autoritário. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.
[136] BOUDON, R. & BOURRICAUD, F. Dicionário Crítico de Sociologia. São Paulo: Ática, 1993.

> intervenções, e eventualmente pela censura que exerce no domínio dos bons costumes. A ação do Estado difunde-se pelo conjunto da sociedade segundo uma tradição constante. (BOUDON & BOURRICAUD, 1993,p. 211). [137]

Neste sentido, o Estado contemporâneo constitui-se da própria sociedade vivendo sob leis instituídas pelo poder soberano e pactuadas por aquela. Os indivíduos que constituem a ordem social sob determinadas regras, valores, costumes, tradições, transferem ao poder soberano – vontade geral, pessoa moral, coletividade livre, corpo político de cidadãos - a exclusividade para o uso da violência, da vingança contra os crimes, da regulamentação dos contratos econômicos, de casamento, de sucessão, assim como, da instituição jurídica da propriedade privada. Por meio de instituições públicas ao Estado é atribuído o poder de promulgar e aplicar leis, definir e garantir a propriedade privada, exigir a obediência incondicional dos governados. Os indivíduos constituintes da ordem social compactuam, sob a égide do contrato social, a perda da total liberdade para ganhar a solidariedade social, consolidando relações políticas que nada mais são do que a participação no poder ou a luta para influir na distribuição do poder.

Cabe aqui, ainda, problematizar com um pouco mais de acuidade o entendimento weberiano sobre o Estado. Para o autor, conforme já mencionado, sociologicamente o Estado não pode ser definido em termos de seus fins. Por outro lado, o Estado moderno só pode ser definido em termos dos meios específicos e peculiares a ele, a saber: o uso da força física. Contudo, o uso da força não é o meio natural e muito menos o único meio do Estado, mas certamente é um meio específico dele. Para Weber:

> Hoje as relações entre o Estado e a violência são especialmente íntimas. No passado, as instituições mais variadas – a partir do clã – conheceram o uso da força física como perfeitamente normal. Hoje, porém, temos que dizer que o Estado é uma comunidade humana que pretende, com êxito, o monopólio do uso legítimo da força física, dentro de um determinado território. (WEBER, 1982, p.131). [138]

Ressalte-se que ao Estado é atribuído o direito exclusivo de usar a violência, a força física para fazer valer a ordem instituída e esse direito pode ser atribuído a outras

---

[137] Idem.
[138] WEBER, M. Ensaios de Sociologia. Rio de Janeiro: LTC, 1982

instituições ou pessoas na medida em que o Estado o permite. Assim, ressaltando-se mais uma vez o caráter relacional, tem-se que *"*o Estado é uma relação de homens dominando homens, relação mantida por meio da violência legítima, isto é, considerada como legítima (WEBER, 1982)[139]. Para que o Estado exista, os dominados devem obedecer à autoridade alegada por quem detém o poder.

2.1.1 Poder, dominação e controle social : temas da vida política e social

Em seu significado mais geral, o *poder* designa a capacidade ou a possibilidade de agir e de produzir efeitos. Em seu sentido especificamente social, ou seja, na sua relação com a vida do homem em sociedade, o espaço conceptual de poder pode ir desde a capacidade geral de agir até a capacidade de determinar o comportamento de outro (s). Assim, conforme Sttoppino (1999)[140] o poder de uma pessoa ou grupo sobre outra pessoa ou grupo demonstra que homens, indivíduos, pessoas e grupos podem ser não só sujeitos mas também objetos de poder social. Parece ser relevante, para o propósito desta pesquisa, ressaltar o caráter eminentemente relacional do poder.

Em uma perspectiva hobbesiana, a dimensão relacional do poder é ignorada uma vez que o poder social é identificado com a posse de instrumentos aptos a execução de fins almejados. Para o autor "o poder de um homem consiste nos meios de alcançar alguma aparente vantagem futura." (HOBBES, 1974)[141].

Constata-se que neste sentido o poder é entendido como algo que se possui, assim como um objeto ou uma substância. Contudo, sem refutar a possibilidade do exercício do poder por meio de instrumentos ou coisas, nota Sttoppino (1999)[142] que não existe poder, se não existe, ao lado do indivíduo ou grupo que o exerce outro indivíduo ou grupo que é induzido a comportar-se como o primeiro deseja. Donde pode concluir-se que, o poder social não é uma coisa ou a sua posse e, para além disso, é uma relação entre pessoas e como um fenômeno eminentemente social deve ser analisado. Nota ainda o autor que a relação entre homens da qual emana o poder é uma relação triádica porque para torná-la visível é preciso: i) especificar a pessoa ou o grupo que detém o poder; ii) especificar a pessoa ou grupo que a ele está sujeito; iii) e, finalmente

---

[139] Idem.
[140] STOPPINO, M. Poder. In: BOBBIO, N. Dicionário de Política. Brasília: Editora UnB, 1999
[141] HOBBES, T. LEVIATÃ, ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil. Trad. de João Paulo Monteiro. São Paulo: Abril Cultural, 1974. Coleção Os Pensadores.
[142] STOPPINO, M. Poder. In: BOBBIO, N. Dicionário de Política. Brasília: Editora UnB, 1999

especificar a esfera de atividade à qual o poder se refere (esfera do poder). Isto porque, a mesma pessoa ou grupo pode ser /estar submetido à vários tipos de poder relacionados com diversos campos e a esfera (abrangência) do poder , pode ser mais um menos ampla e delimitada mais ou menos claramente dependendo do contexto de organização política.

Esta perspectiva aponta para um ponto fundamental na argumentação aqui construída acerca da ação policial na escola: a relação entre poder e dominação. Numa herança de weberiana cujo entendimento é de que o poder consiste em toda probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, incluindo as resistências, independente do fundamento desta probabilidade, Giddens (1981)[143] associa de forma geral o poder à capacidade transformadora da ação e de forma particular à capacidade relacional . Assim, este pensador define o poder como "a capacidade de conseguir resultados que dependem, para sua realização, da intervenção de outras pessoas " o que implica necessariamente numa distribuição desigual de recursos. Na mesma toada, Boudon (1979)[144] afirma que "o poder só opera com base nas assimetrias de recursos inerentes às estruturas de dominação", e são variados os modos específicos pelos quais os recursos podem ser acionados no exercício do poder: a persuasão, a manipulação, a coerção, a ameaça, a recompensa ou ainda a violência.

Assim, tem-se que no âmbito da Sociologia Política, a expressão do poder em ação constitui-se em controle social, pois intervém na manutenção da ordem no sentido em que baliza e busca garantir a previsibilidade do comportamento e conduta dos indivíduos. Do ponto de vista funcional-sistêmico o controle social está associado à organização da coesão social em determinada sociedade baseada no cumprimento dos papéis sociais e das normas de convivência estabelecidos em determinado tempo e espaços concretos, circunscritos historicamente. Contudo, a ordem social abarca inúmeros conflitos e para limitá-los os mecanismos de controle social são acionados e o consenso pode vir a ser obtido ou pela persuasão ou pela coerção violenta ou não. O pressuposto – contratualista – é o de que a coexistência humana só é possível com o domínio das motivações/paixões da "natureza" humana. A forma e o modelo como esta coesão será organizada é determinada pela concepção de homem e natureza que cada

---

[143]GIDDENS, A. A Contemporary Critique of Historical Materialism. Vol. 1. Power, Property and the State. London : Macmillan, 1981

[144] BOUDON, R. *La Logique du social*, Paris : Hachette, 1979

sociedade estabelece para si, de como organiza o seu modo particular de vida, na condução da resolução dos seus problemas. São diversos os meios utilizados pelo grupo que legitimamente ou não representa a ordem instituída:

> [...] os meios vão desde e recusa de afeto dos pais para com os filhos desobedientes, a reprovação e o desprezo até o banimento, o linchamento e a pena de morte; mas não deve deixar de considerar que esse controle se realiza também de formas gratificantes que vão desde o apreço do grupo até a concessão de prêmios especiais ou de benefícios. (LUMIA, 2003, p.26) [145]

Ao anotar a interdependência relativa entre a ordem almejada e o controle social, Dias (2009)[146] ressalta que a manutenção da paz – ou seja, busca de um grau máximo de mitigação dos conflitos – nas atuais sociedades implica no aumento dos mecanismos de controle do Estado, gerando uma multiplicidade de formas do aparato estatal refinado a vigilância da vida cotidiana. O autor destaca o papel das tecnologias (de imagem principalmente) mas pode-se acrescentar o refinamento de funções com o acréscimos de complexos mecanismos que por vezes, ou quase sempre, podem inclusive mascarara ou tornar invisíveis a profundidade e abrangência da vigilância (fato analisado aqui quando a Patrulha Escolar se reveste de uma nomenclatura "comunitária" mas mantém políticas de ação contrárias às qualidades que este termo abrange).

O controle social é um processo complexo que opera em vários e simultâneos níveis de ação que busca regular desde o comportamento individual, passando pela intervenção normativa na conduta do grupo até atingir a sociedade em sentido mais geral quando as normas dirigem-se indistintamente à indivíduos ou grupos.

A expressão controle social continente do conteúdo aqui problematizado data do final do século XIX e início do XX no cenário conflagrado da sociedade dos Estados Unidos com o seu desafio de inserção de grandes levas de imigrantes, cada qual com seu modo de pensar, agir e fazer. Neste contexto a idéia e as políticas voltadas ao controle social focaram o processo de socialização (assumida como interação social persuasiva) que , sob a responsabilidade da sociedade civil, objetivava a assimilação e internalização, pelos indivíduos, das normas culturais (no caso, *WASP* = branca e anglo-saxônica). Partindo de um postulado claramente sistêmico o controle social é

---

[145] LUMIA, G. Elementos de teoria e ideologia do Direito. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
[146] DIAS, Reinaldo. Sociologia do Direito: a abordagem do fenômeno jurídico como fato social. São Paulo: Atlas, 2009.

"uma categoria relacionada aos problemas da ordem e da organização da sociedade na busca de uma estabilidade social integradora como resultado da aceitação de valores únicos e uniformizadores" (ROSS, 2001)[147]. Num enquadramento conceitual mais amplo, o controle social é constituído por meios de intervenção acionados por cada sociedade ou grupo social com a finalidade de induzir os próprios membros e s conformarem às normas (sociais, políticas, culturais, jurídicas, religiosas, morais) que a caracterizam e de impedir ou desestimular os comportamentos contrários às essas normas e de restabelecer as condições de conformação e/ou mudança no sistema normativo.

Do ponto de vista de uma perspectiva que se interessa em compreender a especificidade das ações do indivíduo nas suas relações sociais, Boudon & Borricaud (1993)[148] criticam como insuficiente, por não abranger a complexidade da questão, o entendimento do controle social como apenas o conjunto dos recursos materiais e simbólicos de que uma sociedade dispõe para assegurar a conformidade do comportamento de seus membros a um conjunto de regras e princípios prescritos e sancionados. Isto porque, os estímulos externos (sociais e não-sociais) são frequentemente ambíguos, pois o mesmo evento/acontecimento pode anunciar para o indivíduo ora uma sequência favorável, ora desfavorável, ou ainda, não ter nenhuma conseqüência prevista e nem previsível. Mais do que isso, os indivíduos não estão desprovidos da capacidade de informação e nem da capacidade de previsão, ou seja, potencialmente podem intervir e com esta atitude mudar o curso dos acontecimentos, até porque sua escala de preferências não é fixada de forma definitiva. Assim, certas ações/acontecimentos podem ser aceitos, em que pese, terem sido rejeitados em outra ocasião, por serem naquele momento mais ou menos vantajoso.

Desta forma, existe apenas um número limitado de sanções com eficácia positiva e negativa por si mesmas e, em todas as circunstâncias, com o agravante de que as mesmas não podem ser puramente externas (física e social). Os mecanismos de controle social também são internalizados e acionados pelos próprios indivíduos. Por exemplo, para Durkheim (1978)[149] a educação moral é o modo de coerção mais sutil e mais efetivo que a sociedade dispõe em relação aos seus membros.

---

[147] Apud: GURVITCH, G. Elementos de Sociologia Jurídica. Granada: Editorial Comares, 2001.
[148] BOUDON, R. & BOURRICAUD, F. Dicionário Crítico de Sociologia. São Paulo: Ática, 1993
[149] DURKHEIM, E. Coleção "Os pensadores". São Paulo: Abril Cultural, 1978.

Para fundamentar com maior propriedade sua argumentação Boudon & Borricaud (1993)[150] lançam mão da explicação psicanalítica para complementar a explicação sociológica. Esclarecem os autores que, por caminhos diferentes, Freud chegou a uma proposição muito semelhante a de Durkheim:

> É a identificação de seus membros com um modelo comum que assegura a unidade simbólica de instituições como o exército ou a Igreja. Mas a identificação não é só um resultado, que nunca é completo nem durável: é um processo regulado por certo número de mecanismos. A criança quer tornar-se seu próprio pai para dispor de um certo número de atributos de que no momento está desprovida. A identificação apóia-se em uma série de relações que se estabelecem entre os atores, os motivos que os opõem ou os associam , ou o Superego, que constitui a instância suprema a que se submetem. Nossa conduta, portanto, não é regrada exclusivamente pelas sanções do meio exterior. Está também submetida a exigências internas, das quais algumas, rebeldes a todo controle buscam satisfazer-se literalmente a qualquer preço, e outras, domadas entram em estratégias mais complexas e de mais longo alcance. (BOUDON & BOURRICAUD,1993, p. 102 e 103)[151]

Nestes termos, na medida em que se funda na identificação do ator com uma instância de reciprocidade, o controle social não é , portanto redutível à violência – mesmo simbólica – nem tampouco à coerção exterior. Este entendimento é o mesmo de Durkheim para quem a educação moral como um dos vetores de controle social não é um adestramento, mas a possibilidade de uma instância de autonomia do indivíduo. A autonomia para Durkheim (1978) [152] é a capacidade do indivíduo de reconhecer a si mesmo em suas obras e seus projetos, de cooperar na condução de seu próprio desenvolvimento, de descobrir nestes uma exigência de sua própria realização. Essa construção social só é possível se a coerção social for moral, elo que institui entre o indivíduo e o outro (s) relações de solidariedade e reciprocidade.

Como desdobramento, tem-se então que nenhuma violência – mesmo simbólica – tem eficácia duradoura se a regra que ela sanciona institui entre os membros da sociedade relações fundamentalmente arbitrárias e assimétricas com desvantagens sistemáticas para uma parte e vantagens recorrentes para outra, pois o controle social

[150] BOUDON, R. & BOURRICAUD, F. Dicionário Crítico de Sociologia. São Paulo: Ática, 1993
[151] Idem.
[152] DURKHEIM, E. Coleção "Os pensadores". São Paulo: Abril Cultural, 1978.

afiança sua eficácia pela definição das obrigações comuns, recíprocas e estratégicas. Em síntese:

> [...] deve-se admitir que a sociedade possa ser analisada como um conjunto de mecanismos de controle ao mesmo tempo estimuladores e limitantes e que põem em jogo as iniciativas e os recursos dos indivíduos, as coerções coletivas e as obrigações morais; mas é necessário também ficar atento à extensão desse controle e à natureza dos recursos que ele põe em jogo. Percebe-se então que nunca é total e que o domínio dos homens sobre a sociedade e o domínio da sociedade sobre os homens são, um e outro, estritamente limitados. (BOUDON & BOURRICAUD, 1993, p. 106).[153]

O controle social é acionado por instituições através de políticas, ações e sanções cujo caráter disciplinador visa tanto o indivíduo quanto a capacidade da sociedade em regular-se a si mesma a partir de parâmetros universalizados naquele contexto. Essa regulação social dá-se através de pressões, da autoridade, de um conjunto de mecanismos destinados a manter a ordem social. Enfim, constitui-se de um conjunto normativo que estabelece padrões de conduta com o objetivo de garantir a estabilidade do sistema de dominação. Para Parsons, o controle social é:

> [...] um processo motivacional em um ou mais atores individuais que tende a neutralizar uma tendência para o desvio do cumprimento das expectativas do papel no próprio ator ou em um ou mais *alters*. È um mecanismo de reequilíbrio. (PARSONS, 1968, p. 231)[154]

Esses mecanismos são acionados através da persuasão e /ou da coerção, segundo Dias (2009)[155] que as diferencia da seguinte forma: a) a persuasão é realizada ao longo do tempo, através do processo de socialização, no qual o indivíduo internaliza as normas e as aceita, resultando assim uma conduta coerente, previsível e esperada. Este é o caminho para se obter uma expectativa de consenso social; b) já a coerção é um recurso utilizado quando ocorre um desvio da conduta padrão normatizada. Neste caso, o controle social coercitivo tem como objetivo re-enquadrar o comportamento daqueles

[153] BOUDON, R. & BOURRICAUD, F. Dicionário Crítico de Sociologia. São Paulo: Ática, 1993
[154] PARSONS, T. La estructura de la acción social. Madri: Guadarrama, 1968
[155] DIAS, Reinaldo. Sociologia do Direito: a abordagem do fenômeno jurídico como fato social. São Paulo: Atlas, 2009.

membros da sociedade que divergem da normatividade vigente. A coerção pode se dar pela recorrência à vários recursos como a violência moral ou física ou a sanção penal.

No entendimento complementar de Gareli (1999)[156] são duas as formas mais comuns de controle social que um sistema se serve para conseguir o consenso. Primeiro, os controles são externos e constituem-se de mecanismos acionados contra as condutas não uniformes com as normas dominantes: são as ações reativas como as sanções e as punições. Explicita o autor:

> Neste nível nos encontramos perante uma gama de sanções, extremamente variada e de peso punitivo diferente, entre as quais mencionamos, além do caso extremo da morte, os da privação de determinadas recompensas e direitos, as formas de interdição e de isolamento, as formas de reprovação social, de admoestação, de intrigas e de sátira. (GARELI, 1999, p.285)[157].

A outra forma, complementar da primeira é a esfera dos controles internos que são os meios com os quais a sociedade procura internalizar nos indivíduos – especialmente durante a socialização primária na infância – as normas, os valores, as metas sociais consideradas fundamentais para a própria ordem social. Os controles internos são, de acordo com Berger & Luckmann (1985)[158], aqueles que não ameaçam uma pessoa externamente, mas aqueles que cobram da sua consciência a observância das normas. Para os autores:

> Os controles internos dependem de uma socialização bem sucedida; se esta última foi realizada adequadamente então o indivíduo que pratica certas transgressões contra as regras da sociedade será condenado pela sua própria consciência que na realidade constitui a interiorização dos controles sociais. (BERGER e LUCKMANN, 1985, p. 32).[159]

Cada vez mais são complexos e sutis os recursos alocados pelo controle na manutenção da ordem social, pondera Gurvitch:

> Os mecanismos de controle social fazem-se valer de conjunto de modelos culturais, símbolos sociais, significados espirituais,

---

[156] GARELI, Franco. Controle Social. In: BOBBIO, Norberto (org.). Dicionário de Política Brasília: UnB, 1999.
[157] Idem.
[158] BERGER & LUCKMAN. A Construção Social da Realidade. Petrópolis: Vozes, 1985.
[159] Idem.

> coletivos, valores, idéias e ideais, assim como também as ações e os processos diretamente relacionados com eles, mediante os quais toda sociedade, todo grupo particular e todo membro individual componente vencem as tensões e os conflitos interiores próprios e restabelecem um equilíbrio internos temporário, o que lhes dá a possibilidade de seguir adiante com novos esforços de criação coletiva. (GURVITCH, 2001, p.265)[160]

Se o sistema de controle social não opera de uma forma única na realidade social concreta e cotidiana, tampouco pode-se afirmar a impossibilidade de identificação de alguns de seus elementos que , pela recorrência em diferentes contextos podem ser considerados estruturais. São eles, segundo Dias (2009)[161]: os sistemas normativos, as agências de controle social e as modalidades de sanção.

Primeiramente, as normas são, antes de tudo, práticas sociais compostas da regularidade dos comportamentos acompanhadas da ciência de um corpus de condutas que desviam dessa regularidade e que se organizam e manifestam através de sistemas normativos encarregados de direcionar socialmente a conduta do indivíduo, do grupo e da sociedade, como a religião, a moral, o direito e os costumes.

É importante notar que no contexto contemporâneo de crise de recursos, carência de amplas perspectivas políticas, da diversificação de interesses consolidados, de crise de representação de grupos de referência, o problema do controle social:

> [...] se torna um problema de regulação de interesses e de pressões dos vários grupos, por parte do Estado e da afirmação de uma situação de neocorporativismo na qual resultam mais fortes os grupos que ocupam as posições centrais da estrutura social, política e produtiva. (GARELI, 1999, 284) [162].

Completa ainda o autor que é imprescindível na compreensão da relação entre poder, dominação e controle social perceber que o objetivo do controle social não é somente perseguido pelo sistema social ou pelos grupos neles dominantes, mas também pelos grupos que numa sociedade parecem marginais ou reacionários. Para ele:

> De fato, as dinâmicas e os processos que caracterizam os grupos reacionários aparecem regulados por normas específicas e consolidadas, em relação às quais se determinam claros

[160] GURVITCH, G. Elementos de Sociologia Jurídica. Granada: Editorial Comares, 2001.
[161] DIAS, Reinaldo. Sociologia do Direito: a abordagem do fenômeno jurídico como fato social. São Paulo: Atlas, 2009.
[162] GARELI, Franco. Controle Social. In: BOBBIO, Norberto (org.). Dicionário de Política Brasília: UnB, 1999.

> mecanismos de controle. Esta é, de fato, uma das condições indispensáveis ao grupo reacionários para que sua ação não seja prejudicada na sociedade. (GARELI, 1999, p.284) [163]

Já as agências de controle social são as entidades coletivas que derivam do Estado ou do seio da própria sociedade. Dias (2009)[164] identifica a função específica de intervenção na obtenção da ordem e da estabilidade social como uma característica comum dessas agências controladoras. As agências de controle, ou espaços de agenciamento do controle são o legislativo, a magistratura, o ministério público, a polícia e as prisões; assim como, a família, as igrejas, os partidos, os sindicatos e a escola, dentre outros que possam vir a constituir-se com esse fim. Para Foucault (2006)[165] esse modelo generalizável de funcionamento, essa maneira muito particular de definir, de forma disciplinar, as relações de poder na vida cotidiana que resulta numa eficácia e capacidade de penetração no comportamento dos homens consiste a essência do panoptismo que , para muito além de concretizar-se em um local desenhado na mente de um pensador[166], o panoptismo é capaz de:

> Reformar a moral, preservar a saúde, revigorar a indústria, difundir a instrução, aliviar os encargos públicos, estabelecer a economia que sobre um rochedo, desfazer em vez de cortar, o nó górdio das leis sobre os pobres [...] (FOUCAULT, 2006, p.118) [167].

Não seria sem sentido, portanto, ressaltar a face disciplinadora da organização estatal e seus mecanismos de instauração e manutenção de poder, dominação e controle social. Para Weber (1982)[168] o conteúdo da disciplina consiste apenas na execução da ordem recebida, coerentemente racionalizada, metodicamente treinada e exata, na qual toda crítica pessoal é incondicionalmente eliminada e o agente se torna um mecanismo preparado exclusivamente para a realização da ordem.

---

[163] Idem.
[164] DIAS, Reinaldo. Sociologia do Direito: a abordagem do fenômeno jurídico como fato social. São Paulo: Atlas, 2009.
[165] FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes, 2006.

[166] Refere-se a Jeremy Bentham que em 1789 concebeu o Panóptico, que foi pensado como um projeto de prisão modelo para a reforma dos encarcerados. Mas, por vontade expressa do autor, foi também um plano exemplo para todas as instituições educacionais, de assistência e de trabalho, uma solução econômica para os problemas do encerramento e o esboço de uma sociedade racional.

[167] Apud: FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes, 2006.
[168] WEBER, M. Ensaios de Sociologia. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

2.1.2 Distinções entre o poder disciplinar e o poder de polícia

O conceito de poder concentra e irradia um enorme feixe de complexidade tanto pode ter sua compreensão concentrada em sua dimensão juridicizada, restrita às regras de direito que o organizam e delimitam, quanto pode ter a sua compreensão estendida para as técnicas, instrumentos, mecanismos e instituições que o localizam, expressam e concretizam como, por exemplo, as suas faces disciplinar e policial. O procedimento indicado por Foucault (1999)[169] é o de analisar o poder para além do nível da intenção ou da decisão estudando-o na sua externalidade, no plano do contato que estabelece com o seu objeto, com o seu campo de aplicação, com o objetivo de alcançá-lo no exato ponto no qual se estabelece e produz efeitos.

Sobre o poder disciplinar, Foucault (1987)[170] entende que a disciplina não deve ser reduzida à uma instituição ou aparelho, pois é um tipo de poder, ou mais especificamente, uma modalidade de exercício do poder que por sua vez comporta todo um conjunto de instrumentos, técnicas, procedimentos, níveis de aplicação e de alvos sujeitos à ele. Por isso, é uma física, uma anatomia, uma tecnologia.

Essa modalidade, de acordo com a organização histórica, cultural e institucional, pode ficar a cargo de instituições especializadas em instrumentalizá-la como as penitenciárias e as casas de correção ou a cargo de instituições que dela se servem como instrumento essencial para um fim determinado, como as escolas e os hospitais, ou ainda, pode ficar a cargo de instâncias pré-existentes que através dessa modalidade reforçam ou reorganizam seus mecanismos internos de poder, como as relações intra-familiares que absorvem esquemas escolares, militares, médicos, psiquiátricos externos a elas. Na escala social, existe a disciplina dos aparelhos estatais que têm por função, não exclusiva, mas principal, de fazer reinar a disciplina (policial) na integralidade do corpo social. Pode-se falar, em suma:

> [...] da formação de uma sociedade disciplinar nesse movimento que vai das disciplinas fechadas, espécie de quarentena social, até o mecanismo indefinidamente generalizável do panoptismo. Não que a modalidade disciplinar do poder tenha substituído todas as outras; mas porque ela se infiltrou no meio das outras, desqualificando-as às vezes, mas servindo-lhes de intermediária, ligando-as entre si, prolongando-as e principalmente permitindo conduzir os efeitos do poder até os elementos mais tênues e mais longínquos. Ela assegura

[169] FOUCAULT, M. Em defesa da sociedade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.
[170] FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Petrópolis: Vozes, 1987.

> uma distribuição infinitesimal das relações de poder. (FOUCAULT, 1987, p. 210)[171]

Bem circunscrita na sua definição, nestes termos, a disciplina é um tipo de organização técnica espacial que distribui os indivíduos através da inserção dos corpos em espaços individualizados, classificatórios e combinatórios e isola-os esquadrinhando e hierarquizando com o objetivo de fazê-los desempenhar funções específicas e de acordo com o objetivo que deles se exige.

Ao refletir sobre os progressos da disciplina a partir do século XV, quando homens adeptos da ordem ou "esses organizadores esclarecidos"[172] procuravam difundir uma nova idéia de infância e educação, ARIÉS (1981)[173] analisa que a missão dos mestres-escola não consistia em apenas transmitir os elementos de um conhecimento. Eles deviam, além disso, formar espíritos, inculcar virtudes, educar quanto instruir. Para o autor:

> Esses educadores eram responsáveis pela alma dos alunos [...]. Para eles, era um dever de consciência escolher judiciosamente seus colaboradores, os outros mestres e submonitores: *viros bonos, graves e doctos*. Era um dever também usar sem indulgência culpada de seus poderes de correção e punição [...] .(ARIÉS, 1981, 179) [174]

A nova disciplina, autoritária e hierarquizada, foi introduzida também através da organização dos colégios e pedagogias depositários de uma autoridade superior pavimentando o desenvolvimento de sistema disciplinar cada vez mais rigoroso. Esse sistema pode ser distinguido em três características principais na proposição de ARIÈS (1981)[175]: a vigilância constante, a delação erigida em princípio de governo e instituição e a aplicação ampla de castigos corporais.

Sobre o poder de polícia Di Pietro (1999) [176] ensina que o regime jurídico a que se submete a Administração Pública possui dois aspectos fundamentais: o primeiro são as prerrogativas concedidas à Administração como meios que assegurem o exercício de suas atividades e, o segundo, as sujeições que são limites opostos à atuação administrativa em benefício dos direitos dos cidadãos. A existência desses dois aspectos

---

[171] Idem.
[172] ARIÈS, P. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
[173] Idem.
[174] Ibidem.
[175] Ibidem.
[176] DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. Direito Administrativo. São Paulo: Atlas, 1999.

coloca em tensão a autoridade (a Administração Pública) e a liberdade (dos indivíduos). Conforme a autora:

> De um lado, o cidadão quer exercer plenamente os seus direitos; de outro, a Administração tem por incumbência condicionar o exercício daqueles direitos ao bem-estar coletivo e ela o faz usando de seu poder de polícia. (DI PIETRO, 1999, p. 76) [177]

Constatando a não existência de incompatibilidade entre os direitos individuais e os limites impostos a eles pelo poder de polícia do Estado, Cavalcanti (1956) [178], afirma que esse poder especificamente constitui um meio de assegurar os direitos individuais porventura ameaçados pelo exercício ilimitado, sem disciplina normativa dos direitos individuais por parte de todos. Assim, trata-se de uma limitação à liberdade individual, mas tem por fim assegurar esta própria liberdade e os direitos essenciais ao homem. Assim, o fundamento do poder de polícia é a predominância do interesse público sobre o particular e é justamente este princípio que dota a administração pública de uma posição de supremacia/hierarquia de poder sobre a sociedade.

Este conceito moderno de poder de polícia, e adotado no direito brasileiro, de que o Estado pode limitar os interesses individuais em benefício do interesse público traz em si uma bipartição que consiste também nas limitações das liberdades públicas. Explica Di Pietro:

> O poder de polícia reparte-se entre Legislativo e Executivo. To mando-se como pressuposto o princípio da legalidade, que impede à administração pública impor obrigações ou proibições senão em virtude de lei, é evidente que quando se diz que o poder de polícia é a faculdade de limitar o exercício de direitos individuais, está se pressupondo que essa limitação seja prevista em lei (DI PIETRO, 1999, p. 77). [179]

O Código Tributário brasileiro traz em seu artigo 78 a definição do poder de polícia como uma atividade da administração pública que se apresenta regular no seu exercício quando desempenhado pelo órgão competente nos limites da lei aplicável e

---

[177] Idem.
[178] CAVALCANTI, Themístocles Brandão. Tratado de Direito Administrativo. São Paulo: Freitas Bastos, 1956.
[179] DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. Direito Administrativo. São Paulo: Atlas, 1999.

com observância do processo legal e, tratando-se de atividade que a lei tenha como discricionária , sem abuso ou desvio de poder.

Assim, quando no exercício do poder de polícia, o poder legislativo cria , por lei, limitações administrativas ao exercício das liberdades públicas. Em seguida, a administração pública no exercício do mesmo poder regulamenta as leis e controla a sua aplicação de forma preventiva (por intermédio de ordens, notificações, licenças e autorizações) e/ou de forma repressiva (mediante imposição de medidas coercitivas).

Essa bipartição e garantia legal do exercício do poder de polícia é definida por Mello (1995)[180] como: a) em sentido lato, a atividade estatal de condicionar a liberdade e a propriedade ajustando-as aos interesses coletivos; b) m sentido estrito, as intervenções, quer gerais e abstratas, como os regulamentos , quer concretas e específicas (tais como as autorizações, as licenças, as injunções) do poder executivo destinadas a alcançar o mesmo fim de prevenir e obstar ao desenvolvimento de atividades particulares contrastantes com os interesses sociais.

O poder de polícia do Estado pode dar-se na esfera administrativa e na esfera judiciária. Sem muita precisão de atribuições costuma-se classificar como preventiva a atuação de uma polícia administrativa (impedimento de ações anti-sociais) e repressiva a atuação de uma polícia judiciária (punição aos infratores da lei). Di Pietro expõe a ordem de imprecisão:

> A diferença não é, no entanto, absoluta, pois a polícia administrativa tanto pode agir preventivamente (como por exemplo proibindo o porte de arma ou direção de veículos automotores para determinados motoristas), como pode agir repressivamente (a exemplo do que ocorre quando apreende a arma usada indevidamente ou a licença do motorista infrator). No entanto, pode-se dizer que, nas duas hipóteses, ela está tentando impedir que o comportamento individual cause prejuízos maiores à coletividade; nesse sentido, é certo dizer que a polícia administrativa é preventiva. Mas, ainda assim, falta precisão ao critério, porque também se pode dizer que a polícia judiciária, embora repressiva em relação ao indivíduo infrator da lei penal, é também preventiva em relação ao interesse geral, porque, punindo-o , tenta evitar que o indivíduo volte a incidir na mesma infração (DI PIETRO, 1999, p.79). [181]

[180] MELLO, Celso Antonio Bandeira. Curso de Direito Administrativo. São Paulo: Malheiros, 1995.
[181] DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. Direito Administrativo. São Paulo: Atlas, 1999.

Na tentativa de demarcar com maior precisão o regime de responsabilidades, administrativa e judiciária, para Lazzarini (s/d) [182] a linha de diferenciação está na ocorrência ou não de ilícito penal. Assim, quando atua na área do ilícito puramente administrativo – incidindo sobre bens, direitos ou atividades - a polícia administrativa é que age (preventivamente ou repressivamente) e quando o ilícito penal é praticado (incidindo sobre pessoas) é a polícia judiciária que age. Complementa Di Pietro (1999)[183] que a polícia judiciária é atributo específico de corporações especializadas como a polícia civil e a polícia militar. Já a polícia administrativa é fragmentada entre diversos órgãos da administração incluindo a própria polícia militar, os vários órgãos de fiscalização ao qual a lei atribua essa responsabilidade, assim como os outros órgãos da administração nas áreas de saúde, educação, trabalho, previdência e assistência social. Note-se, portanto, que à polícia militar é permitida a investidura das duas dimensões (que trazem em si, reitere-se, imprecisões quanto às funções e prerrogativas).

A discricionariedade (capacidade/legalidade do arbítrio), a executoriedade (a capacidade/legalidade de executar/agir) e a coercibilidade (a capacidade/legalidade de coagir) são atributos do poder de polícia. Contudo, como toda ação administrativa a medida de polícia esbarra em algumas limitações impostas pela lei quanto à competência, aos motivos, ao objeto, à forma, aos fins. Explica Di Pietro (1999) que:

> Quanto aos fins, o poder de polícia só deve der exercido para atender ao interesse público. Se o seu fundamento é precisamente o princípio da predominância do interesse público sobre o particular, o exercício desse poder perderá sua justificativa quando utilizado para beneficiar ou prejudicar pessoas determinadas; a autoridade que se afastar da finalidade pública incidirá em desvio de poder e acarretará a nulidade do ato com todas as conseqüências nas esferas civil, penal e administrativa (DI PIETRO, 1999, p 80).[184]

No que se refere ao meio de ação o exercício da autoridade policial sofre limitações pois passa a valer a proporcionalidade dos meios aos fins, ou seja, o poder de polícia não deve ir além do necessário para a satisfação do interesse público que visa proteger, uma vez que, a sua finalidade é garantir os diretos individuais condicionados ao bem-estar social. Os direitos individuais só poderão ser limitados quando sobrepor

---

[182] LAZZARINI, Álvaro. Do Poder de Polícia. Revista de Jurisprudência do TJSP. V.98/20. s/d.
[183] DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. Direito Administrativo. São Paulo: Atlas, 1999.
[184] Idem.

os interesses da coletividade e, lembra Di Pietro (1999) [185] "na medida estritamente necessária à consecução dos fins estatais". Assim, indica a autora, um poder de polícia que não elimine os direitos individuais deve observar as regras de: 1) necessidade em evitar ameaças reais ou prováveis perturbações ao interesse público; 2) proporcionalidade entre a limitação ao direito individual e ao prejuízo a ser evitado; 3) a eficácia da medida que deve ser adequada para evitar o dano público. No limite, indica o direito administrativo que os meios de coação só devem ser utilizados quando esgotados outros meios eficazes para alcançar o mesmo objetivo e, mais do que isso, esses meios de coação perdem a sua validade quando desproporcionais ou excessivos em relação aos interesses tutelados pela lei.

Pelo exposto, tem-se que a polícia – submetida portanto ao Poder Executivo - constitui-se como uma agência estatal não-judicial que atua concomitante e conjuntamente ao Poder Judiciário na resolução dos conflitos coletivos e entre indivíduos. A agência estatal não-judicial prescinde da transparência e da prerrogativa da garantia do contraditório entre as partes. No caso brasileiro em particular, submete-se frequentemente à lógica burocrática (autoritária) e patrimonialista (substituição de uma ordem baseada no direito pela manutenção de uma ordem fundamentada em privilégios pessoais), fatos que, na concepção de Junqueira (1993)[186] não são lógicas circunstanciais decorrentes apenas do regime militar, mas expressam-se como aspectos da cultura brasileira e que se reproduzem em todas as instâncias estatais.

Assim, o poder de polícia emana do Estado, contudo não se confunde com a instância puramente administrativa em sentido estrito, pois caracteriza-se por particularidades, especialmente o atributo de um *poder* definido e determinado.

Concluindo, a noção de poder disciplinar inclui uma essência eminentemente sócio-histórica e dela derivam noções mais peculiares como a noção claramente jurídica de poder policial. Conforme parecer de Foucault (2002) [187], nas sociedades ocidentais, desde a Idade Média, foi a pedido do poder, em seu proveito, e para servir-lhe de instrumento ou justificação que o edifício jurídico foi elaborado. E isto teve implicações, pois o direito – que inclui a lei e o conjunto de aparelhos, instituições e

---

[185] Ibidem.

[186] JUNQUEIRA, E . A sociologia do Direito no Brasil: Introdução ao debate atual. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1993 .

[187] FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

regulamentos que o aplicam – tornou-se o instrumento de dominação que põe em prática e veicula relações que não são de autonomia e sim de dominação, não apenas de um grupo sobre outro, de uma classe sobre outra, mas a dominação e a sujeição (mecanismos de controle) nas suas múltiplas formas de exercício no interior do corpo social. Por isso é importante ter presente que:

> [...] não é algo que se possa dividir entre aqueles que os possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer a sua ação; nunca são um alvo inerte ou consentido do poder , são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. [...] Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um dos seus efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é o seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu (FOUCAULT, 2002, 178). [188]

O funcionamento desses mecanismos de controle se dá de forma efetiva nas células ou níveis mais elementares da sociedade como a família, a vizinhança, a escola, o sistema que organiza a saúde, na ação policial, que desenvolvem instrumentos próprios, derivados de uma lógica própria. Mais rigorosamente, as coações disciplinares em sentido lato e as coações policiais em sentido estrito funcionam como mecanismos de poder e dominação, contudo procuram tornar invisíveis as formas efetivas do exercício desse poder. Tem-se, portanto, por um lado, uma legislação, um discurso e uma organização de direito público (administrativo) articulados em torno do princípio do corpo social e da delegação de poder e, por outro, um sistema minucioso de coerções disciplinares que garanta a efetivação da coesão deste mesmo corpo social.

Nesta condição, o sistema disciplinar não pode absolutamente ser transcrito no interior do direito que é, sem reservas, o seu complemento necessário, ou seja, o poder disciplinar e o poder policial no máximo constroem uma relação de complementaridade, mas em condição alguma se confundem, não podendo e nem devendo ser tomados um pelo outro. A disciplina é portadora de um discurso que é alheio ao da lei e da regra jurídica, sua gramática é a da regra "natural", da norma. Isto posto e considerando, no

[188] Idem.

cenário da micro-física do poder, a escola como primordialmente uma instituição que opera na esfera do poder disciplinar, é urgente ressaltar e refletir a operacionalização na sua organização cotidiana e de forma sistemática e regular do poder policial.

2.2 A organização social da polícia e da escola

Para Giddens (2005)[189] uma organização é um grande agrupamento de pessoas, estruturada em linhas impessoais e estabelecida a fim de atingir objetivos específicos. Para o autor, na contemporaneidade as organizações – corporações empresariais, hospitais, escolas, repartições de governo, faculdades ou prisões - são fontes de poder social e desempenham um papel bastante relevante no cotidiano das pessoas pois estas se relacionam intensamente por intermédio daquelas.

Uma das interpretações sistemáticas e consolidadas acerca das organizações foi desenvolvida por Max Weber. Para o autor, as organizações são formas de coordenar de uma maneira estável no tempo e no espaço as ações humanas – e/ou os bens resultantes delas. Para tanto, o desenvolvimento e manutenção das organizações depende essencialmente: i) do controle das ações e das informações; ii) da hierarquia e da concentração de poder; iii) e, por fim, o elemento da burocracia, ou o domínio dos funcionários, daqueles que exercem funções e tarefas reguladas por rigorosas regras de procedimento. No entendimento de Weber (1982)[190] a organização burocrática é a expressão concreta da racionalização empreendida pela sociedade moderna, pois houve a substituição das crenças e costumes tradicionais pelas decisões racionais orientadas a um objetivo claro e esta forma de ordenamento social foi inevitável dada as exigências administrativas e a escala dos sistemas sociais modernos, pois na mesma proporção na qual houve a progressiva complexidade e diversidade do trabalho social houve uma complexificação das formas de controle, gerenciamento e gestão da vida em sociedade e como conseqüência, a burocratização foi a resposta a essa situação histórica e cultural.

Para uma melhor compreensão do conteúdo da burocracia Weber (1982)[191] submeteu o conceito ao seu método do *tipo ideal* que consiste em destacar o que de

[189] GIDDENS, A. Sociologia. Porto Alegre: Artmed, 2005.
[190] WEBER, M. Ensaios de Sociologia. Rio da Janeiro: LTC, 1982.
[191] Idem.

particular e essencial compõe a idéia na sua forma pura. Assim, a peculiaridade da burocracia consiste na existência de uma hierarquia definida de autoridade; nas regras escritas que regem a conduta dos funcionários em todos os níveis de organização; na existência de funcionários que trabalham em tempo integral e que são assalariados; na existência de uma separação entre as tarefas de um funcionário dentro da organização e a vida externa desse; e finalmente no fato de que nenhum membro da organização não é possuidor/proprietário dos recursos materiais utilizados no trabalho. Nestes termos, polícia e escola inserem-se no âmbito das organizações sociais, cada uma com seu próprio *habitus*[192] e formas de operacionalização no conjunto da vida social.

É importante ressaltar que é possível uma gama diversa de análises das organizações, de abordagens teórico- metodológicas da ação organizacional. Igualmente, é possível sistematizar um espectro analítico composto de "dois pólos referenciais localizados no extremo de um *continuum*" (LIMA, 2003)[193] capazes de exercer atração sobre distintos grupos de modelos teóricos. São eles: i) o pólo constituído pelas interpretações de tipo racional-burocrático e de sistema social que orientam modelos de análise que realçam os objetivos organizacionais, os processos de planejamento, as estratégias, a ordem, a conexão e a conjunção dos elementos no interior das organizações; ii) o pólo constituído pelas interpretações que orientam os modelos de análise política das organizações, das suas ambigüidades, das suas "des-ordens". Ou seja, o campo da subjetividade, da incerteza, da invisibilidade e/ou falta de consenso dos objetivos, enfim, da dimensão cultural e simbólica das organizações.

Este capítulo deste trabalho trata das relações entre polícia e escola num enquadramento mais aproximado do primeiro pólo descrito ao focar a perspectiva da ordem estatal e jurídica. No próximo capítulo, a partir do "chão da escola" a análise se desloca para o outro pólo do *continuum* e procura dar visibilidade ao não expresso, ao não-dito acerca da intervenção sistemática da polícia no cotidiano escolar.

---

[192] Categoria analítica criada por Pierre Bourdieu que consiste em um sistema de disposições duráveis transponíveis, interiorizadas e incorporadas geralmente inconscientemente por cada um dos indivíduos e que configuram a prática social.

[193] LIMA, L. A escola como organização educativa. São Paulo: Cortez, 2003.

2.2.1 A organização social da polícia e a disciplina da ordem

A polícia é uma função que no - Estado contemporâneo - se concretiza numa instituição de administração que visa por em ação as limitações que a lei impõe à liberdade dos indivíduos e dos grupos para salvaguarda e manutenção da ordem pública, em suas várias manifestações: da segurança das pessoas à segurança da propriedade da tranqüilidade dos agregados humanos à proteção de qualquer outro bem tutelado com disposições penais (Bova, 1999)[194]. Por ser generalizante e abstrata, esta definição não engloba o sentido que o termo teve no decorrer dos séculos: derivando de um primeiro significado - diretamente etimológico - como o conjunto das instituições necessárias ao funcionamento e à conservação da cidade-estado[195], o termo indicou na Idade Média a boa ordem da sociedade civil da competência das autoridades políticas, em contraposição à boa ordem moral , do cuidado exclusivo da autoridade religiosa. Na Idade Moderna seu significado chegou a compreender toda atividade da administração pública: veio assim a identificar-se a um Estado de Polícia com que se designava um ordenamento em que toda função administrativa era indicada com o termo de polícia.

É no termo grego *politeia* e no termo latino (tardo-medieval) *politia* que está assentada a origem etimológica da idéia atual de "polícia". Tanto no pensamento grego clássico como na sua concepção escolástica (*politia ordinata)*, nota Schiera (1999) [196] que o termo conserva uma concepção global e finalística distante das compreensões modernas de Estado de polícia[197] ou da polícia entendida como função subsidiária do Estado, consolidada contemporaneamente. Para Aristóteles (2007)[198] a *politeia* significava, mais do que o ordenamento abrangente, a própria constituição da *polis*. Já para Tomás de Aquino (2007)[199] a *politia ordinata* era o ordenamento global da vida terrena que sintetizava as esferas mundana e religiosa . No entanto, em ambos o significado – que se apresenta descritivo e estático – não comportava a noção prescritiva e ativa de governo, entendida como o conjunto de pessoas que exercem o

---

[194] BOVA, S. Polícia. *In*: BOBBIO, N. Dicionário de Política. Brasília: Editora UnB, 1999.

[195] A partir do século VIII a.C., na antiguidade grega a pólis constituiu-se como cidade-Estado, uma autarquia autônoma e auto-suficiente.

[196] SCHIERA, P. Estado de Polícia. *In*: BOBBIO, N. Dicionário de Política. Brasília: Editora UnB, 1999

[197] Termo-conceito criado por historiadores constitucionais alemães do século XIX para classificar o circunstanciados contextos pré-estatais que precederam a forma "Estado de direito".

[198]BARRERA, J. A Política em Aristóteles e Santo Tomás. São Paulo: Sétimo selo, 2007.

[199] Idem.

poder político e que determinam a orientação política de uma determinada sociedade, conteúdo que lhe é atribuída hoje.

Foi durante o período do Renascimento que o conceito de polícia adquiriu importância operativa e instrumental na consecução dos fins políticos e cumprimento dos deveres de estado pelo "príncipe". Relata Schiera que:

> Da Borgonha, o novo significado passou a Alemanha, onde obteve difusão e sucesso, graças à particular situação constitucional do Sacro Império Romano reduzido, a partir de 1500, a mero espaço territorial e formal onde os príncipes alemães desenvolviam as suas ações pela conquista da soberania. (SCHIERA, 1999, p. 945)[200]

No contexto alemão a polícia foi um fator essencial na formação e consolidação do Estado territorial. Ali a *polizei* tornou-se um instrumento do poder monárquico para impor sua centralizadora presença e autoridade contra as forças tradicionais de uma sociedade imperial assentada nos estamentos. Ilustra Schiera:

> Onde a ação do príncipe obteve sucesso (primeiro na Prússia) o resultado final foi a formação de um compacto corpo de prerrogativas soberanas, de intervenções reguladoras indiscriminadas na vida dos súditos, de novos instrumentos administrativos e burocráticos, tenazmente defendidos pelo príncipe: tudo isso é, já no fim do século XVII a polícia, o total ordenamento interno do Estado e consequentemente o aparelho destinado a garantir o poder. (SCHIERA, 1999, p. 945) [201]

Contrariamente, no contexto da história francesa a *police* rapidamente passa a investir-se de um caráter destacadamente técnico em virtude da antecipação e da consolidação de alguns condicionantes constitucionais, pois com a unificação territorial realizada clamou-se pela defesa da soberania contra forças externas ao poder governamental que reivindicavam a conservação ou a reconquista de privilégios locais. Esse papel de defesa, note-se que sujeito a delimitações jurídicas, foi atribuído a *police* a quem coube intervenções prefixadas em assuntos já definidos e redutível à garantia da segurança e tranqüilidade dos "súditos" e principalmente do "príncipe". Anota Cotta (2006)[202] que na França revolucionária de 1789 a organização da força pública (*Gendarmerie)* não tinha a designação policial que hoje a caracteriza. À força pública,

---

[200] SCHIERA, P. Estado de Polícia. *In*: BOBBIO, N. Dicionário de Política. Brasília: Editora UnB, 1999.
[201] Idem.
[202] COTTA, F. A. Breve História da Polícia Militar de Minas Gerais. Belo Horizonte: Crisálida, 2006.

garantidora dos direitos humanos e dos cidadãos, naquele contexto prescrevia no artigo 12º da Constituição de 1791 a garantia dos direitos humanos e dos cidadãos em benefício de todos e não para a "utilidade" particular daqueles a quem é confiada.

Pelo exposto pode-se perceber que o termo *polícia* voltou a ter um significado mais restrito, quando no início do século XIX passou a identificar-se com a atividade tendente a assegurar a defesa da comunidade dos não propriamente externos, mas dos perigos internos e tais perigos estavam representados nas ações e situações contrárias à ordem pública e à segurança pública. A Defesa da ordem pública se exprimia na repressão de todas aquelas manifestações que pudessem desembocar numa mudança das relações político-econômicas entre as classes sociais enquanto que a segurança pública compreendia a salvaguarda da integridade física da população, nos bens e nas pessoas, contra os inimigos naturais e sociais.

Estas duas atividades de polícia são apenas parcialmente distinguíveis do ponto de vista político de acordo com Bova (1999)[203]: na sociedade atual, caracterizada por uma evidente diferenciação de classes, a defesa dos bens da população, que poderia parecer uma atividade destinada à proteção de todo o agregado humano, se reduz à tutela das classes possuidoras de bens que precisam de defesa: quanto à defesa da ordem pública ela se resume também na defesa de grupos ou classes particulares. A orientação classista da atividade de polícia consentiu, além disso, que normas claramente destinadas à salvaguarda da integridade física da população contra inimigos naturais tenham sido utilizadas com fins repressivos. É nesse sentido que se confirma a definição de polícia acima apresentada, já que a defesa da segurança pública é, na realidade, uma atividade orientada a consolidar a ordem pública e consequentemente o estado das relações de forças entre classes e grupos sociais.

A polícia neste sentido é um corpo formado e treinado e que encarna um poder que é prerrogativa do Estado. A atividade de polícia se inscreve no âmbito da necessidade de manutenção da ordem – na previsibilidade dos comportamentos e condutas dos indivíduos que vivem em comunidade – na função de controle social. O controle social é a expressão do poder em ação nos seus aspectos preventivo e

[203] BOVA, S. Polícia. *In*: BOBBIO, N. Dicionário de Política. Brasília: Editora UnB, 1999.

repressivo e por isto, qualquer estrutura de controle social deve ser considerada um sistema de poder (DIAS, 2009)[204].

2.2.1.1 Polícia e ordem pública

No século XVIII, em um ambiente de tensões entre a família, a comunidade e o Estado consolida-se a noção de ordem e tranqüilidade públicas e para garanti-las cria-se a instituição policial cuja função é resguardar a paz das famílias e a felicidade de todos. Assim, ressaltando outro aspecto a respeito da instituição policial, consta em um Dicionário de Polícia de 1757 que:

> A polícia é a ciência de governar os homens e fazer-lhes o bem, a arte de torná-los felizes tanto quanto possível e tanto quanto devem sê-lo para o interesse geral da sociedade. [205]

Fica evidente que nesta compreensão a idéia de polícia chega a ser algo próximo de uma filosofia que abrange e encerra a felicidade e o bem público articulados de forma que numa engenharia de difícil equalização a primeira deve ser garantia do segundo. Essa convicção confere ao conceito de polícia o status de ciência da felicidade e diante dessa tarefa imensa entende-se que, para realizá-la, é preciso mobilizar todos os meios para afastar a sociedade de graves desordens. Nota Farge (1991)[206] que não deve surpreender o fato de que uma polícia construída sobre a filosofia da felicidade e da ordem atenha-se ao bem-estar das famílias e que o conteúdo semântico de bem-estar abrange tudo ou quase tudo e os objetos que abarca são um tanto indefinidos. Contudo, procura delimitar a autora:

> O interesse público assemelha-se aqui à idéia de civilização, a que permite a uma nação viver segundo costumes refinados e racionais. Sabemos que na época a idéia de civilização está muito próxima da idéia de polidez, gentileza, civilidade. (FARGE, 1991, p. 431). [207]

---

[204] DIAS, Reinaldo. Sociologia do Direito: a abordagem do fenômeno jurídico como fato social. São Paulo: Editora Atlas, 2009.
[205] Op.Cit. FARGE, A. Famílias, a Honra e o Sigilo. *In*: ARIÈS, P. & CHARTIER, R. (Orgs.). História da Vida Privada 3 : Da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
[206] FARGE, A. Famílias, a Honra e o Sigilo. *In*: ARIÈS, P. & CHARTIER, R. (Orgs.) . História da Vida Privada 3 : Da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
[207] Idem.

Equivaler ordem pública à civilidade expressa a distinção de classe da nobreza e da burguesia que julgavam-se como detentoras da polidez e da gentileza e dessa premissa transformam em norma social práticas antes tradicionais e comuns apenas no âmbito da corte e da magistratura**.** Desta feita, para além de uma classe ou um grupo social o próprio Estado e o todo o conjunto da sociedade devem incorporar os novos modos de convivência a partir de um processo civilizador cujo objetivo é refinar ou até banir tudo que seja entendido como violento, bárbaro ou irracional e, a polícia , torna-se um dos meios garantir condutas minimamente civilizadas onde supostamente dominam a confusão e o desequilíbrio de forças sociais. Nobreza e burguesia apesar dos interesses conflitam se aliam na manutenção do conjunto do sistema social e o povo, ainda sem a civilidade necessária para administrar o poder precisa, para alcançar esse objetivo, de pacificação, saneamento, refinamento e polícia (ainda ligada à realeza) deve fazer de tudo no sentido de convergência entre felicidade geral e manutenção das ordem social e patrimonial. Como descreve Farge:

> Conhecer o povo, interferir na rede de suas relações habituais e familiares, explorar esse universo e dominá-lo e incitá-lo a comportamentos ordenados. A organização policial calcada nas formas pessoais do poder real torna-se um tanto um meio de ver como um meio de ordenar. [...] O tenente-general de polícia é, por excelência a figura mais capacitada a tentar exercer essa forma de poder pessoal, encarnar a presença do rei aos olhos do povo. É por seu intermédio, que nas tragédias familiares, o rei nomeia e cura o inominável através de um ato de confinamento que as famílias vivenciam simbólica e efetivamente. Numa complexa relação entre a falta, o escândalo e o sigilo, na possível personalização de suas relações com o rei as famílias aceitam que o tenente-general de polícia vigie o próprio âmago de sua intimidade. (FARGE, 1991, p. 435). [208]

Em síntese, a polícia deve ter atenção constante, vigilância precisa, energia e sagacidade e não precisa necessariamente respeitar e aplicar um código de leis, mas está incumbido de sempre estabelecer normas, disposições e ordens onde acredita não existirem.

Confirmando esse aspecto normativo, do ponto de vista do direito público a ordem pública é concebida ao mesmo tempo como uma circunstância de fato como um fim do ordenamento político e estatal no sentido de que a legislação administrativa, policial e penal é sinônimo de convivência ordenada, segura, pacífica e equilibrada. Isto

[208] Ibidem.

é, considera-se normal e conveniente aos princípios gerais de ordem desejados pelas opções de base que disciplinam a dinâmica de um ordenamento. Desta forma, para Vergottini:

> A ordem pública constitui objeto de regulamentação pública para fins de tutela preventiva, contextual e sucessiva ou repressiva, enquanto que a jurisprudência tende a ampliar o conceito material de ordem pública até fazer incluir nele a execução normal das funções públicas ou o normal funcionamento das instituições como a propriedade - ordem legal instituída. (VERGOTTINI, 1999, p. 852).[209]

Considerando, portanto, a ordem pública como organização de um sistema normativo e que por isso é relativo a cada contexto origina , dependendo da ideologia orientadora e dos princípios que dela derivam (democráticos e totalitários, por exemplo), cada ordem social e jurídica dará uma disciplina própria (ampla ou restrita) das possíveis intervenções normativas e administrativas para salvaguardar essa referida ordem.

Para além desse caráter objetivo da garantia da segurança evocada pela ordem pública, ao ser implementada pode limitar (e comumente o faz) o exercício de direitos, inclusive direitos de liberdade constitucional e neste caso não poder questionado um limite de caráter geral que geralmente coincide com o conjunto dos princípios fundamentais do ordenamento. Daí, a discussão acerca redução da ordem pública à realidade material quando o horizonte direitos fundamentais é composto também pela realidade ideal do conjunto de finalidades que devem caracterizar as relações sociais.

2.2.2 A organização social da escola e a disciplina da socialização

Tendo-se como postulado que a educação é uma realidade social agenciada por indivíduos em relação e que a ação individual pode ser esclarecida mediante a pesquisa de realidades sociais, coube a Durkheim (1974)[210] de forma pioneira bem distinguir o domínio de uma ciência dos fatos da educação com base em investigações comparativas. Para o autor, os agentes que dão corpo à relação de ensino e aprendizagem escolar estão imersos num ambiente de relações humanas que é extenso e

---

[209] VERGOTTINI, G. Ordem Pública. In: BOBBIO, N. Dicionário de Política. Brasília: UnB, 1999.

[210] DURKHEIM, E. Educação e Sociologia. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1974

complexo, num meio social circunscrito sócio-historicamente e é nesta moldura que devem ser estudados.

Sob esse prisma pontua Lima (2003)[211] que a escola como objeto de estudo ficou muito tempo premida entre as macro-análises que, no seu entender, justamente pelo tamanho da escala analítica ignoraram dimensões organizacionais de fenômenos propriamente educativos e pedagógicos - e as micro-análises tão focadas nos estudos da sala de aula e das práticas pedagógicas que, muitas vezes, implicou em uma des-historização e des-contextualização como se dinâmicas relacionais e procedimentos didáticos – como de resto a própria técnica – fossem isentos de escolhas políticas e vazios de ideologias. Na tentativa de superação dessa cisão, retoma-se a construção histórica da educação escolar na dinâmica da sua transformação em instituição de centralidade ímpar no contexto contemporâneo.

O nascimento da sociedade moderna na Europa Ocidental, entre os séculos XVI e XVIIII, foi acompanhada por uma revolução educacional que consistiu - como aponta Bauman (1998)[212] - em três movimentos fundamentais: o primeiro foi a separação de uma certa parte do processo da vida individual entendida como imatura e que , ao mesmo tempo, suscetível de perigos e portadora de necessidades peculiares, requereu um ambiente, um regime e um processo de socialização específico seu; o segundo movimento se deu justamente em conseqüência da separação espacial daqueles que precisavam de tal tratamento peculiar e na sua submissão aos cuidados de especialistas deliberadamente instruídos; e , por fim, o terceiro movimento foi o de conferir à família especiais responsabilidades de supervisão no processo de amadurecimento dos indivíduos nessa determinada etapa da vida.

Este momento foi uma revolução, porque como estudou Ariès (1962) [213], até aproximadamente o século XVI, as crianças na Europa eram tratadas como adultos em tamanho menor, pois não havia nenhuma noção de acomodações próprias para elas e nem havia jogos específicos para crianças, ou seja, a vida adulta não era estranha às crianças que conviviam com todos os seus segredos. Descreve Bauman:

> A cegueira peculiar para com as distinções de geração também se expressava simbolicamente: não havia quaisquer sinais culturalmente reconhecidos quanto à roupa, demarcando um especial status da infância – em regra as crianças usavam roupas

[211] LIMA, L. A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2003
[212] BAUMAN, Z. O mal-estar da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
[213] ARIÉS, P. Centuries of Chidwood. Londons: Jonathan Cape, 1962.

> grandes demais ou abandonadas por irmãos mais velhos ou pelos pais e, mesmo se novos trajes eram encomendados para elas, seguiam as modas dos adultos da época (BAUMAN, 1998, p. 178).[214]

O século XIX traz uma mudança radical em todos os estratos sociais desta conformação, pois cômodos das casas familiares passaram a ser reservados à atividades estritamente adultas, que passaram a ser proibidas à determinadas faixas etárias e isto é simbolizado, nota Bauman (1998)[215] dentre outros sinais pelas vestimentas que passam agora são desenhados com o intuito acentuar o caráter incompleto e inferior do novo status da criança. O fundamento da mudança foi a visibilidade que a criança passou a ter como uma criatura dotada de atributos peculiares cujo amadurecimento não aconteceria por si mesmo, sem auxílio e supervisão. Daí que, para a assistência desse processo com a devida segurança , foi necessária a criação de ambientes especiais orientados para as crianças que, longe das instabilidades do mundo dos adultos tivessem garantido o cumprimento do fluxo regular do seu crescimento. Quanto mais tempo durasse a vida da criança neste ambiente, mais sólida a estrutura do seu amadurecimento, o que expressa uma consciência naturalista[216] da vida e da passagem do tempo. Descreve Bauman que:

> A criança era considerada um ser frágil, que requer uma estreita e constante vigilância e interferência; um ser inocente, mas que, pela própria razão da sua inocência, vivia sob uma constante ameaça de ser 'estragada' incapaz de evitar e combater os perigos da sua conta. O que para os adultos era um desafio a combater o arrostar, para a frágil criança era um engodo a que ela não podia resistir ou uma armadilha em que ela só podia cair. A criança precisava da orientação e do controle do adulto: uma supervisão refletida e cuidadosamente planejada, calculada para desenvolver a razão da criança como uma espécie de fortificação deixada pelo mundo do

---

[214] BAUMAN, Z. O mal-estar da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
[215] Idem.
[216] Esclarece Jacques GÉLIS (1991): " Numa sociedade que até o século XIX continuou sendo basicamente rural, a terra-mãe estava na origem de toda forma de vida: era um viveiro inesgotável que assegurava a renovação das espécies e particularmente da espécie humana. Ano após ano a natureza representava a mesma peça; as estações se sucediam sem cessar e o mundo seguia esse movimento sem fim. [...] cada indivíduo descrevia um arco de vida , mais ou menos longo, segundo a duração de sua existência; saía da terra através da concepção e a ela voltava através da morte. Sob a terra estava a moradia dos mortos, a reserva das almas à espera de uma reencarnação, essas almas dos ancestrais que 'renderam o espírito' e um dia renasceriam num de seus netos." *In*: ARIÉS, P. & CHARTIER, R. (Orgs.). História da Vida Privada, 3: Da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Cia. Das Letras, 1991.

> adulto dentro da personalidade da criança (BAUMAN, 1998, p.179). [217]

Dessa concepção de necessidade de orientação e controle derivou a idéia de um ambiente projetado especialmente para o desenvolvimento de atividades voltadas para p desenvolvimento do processo de crescimento. Considerando que esse desenvolvimento ocorre em etapas, este ambiente deveria ser apropriado para cada uma delas. No seu estudo sobre os ritos de passagem entre a aristocracia européia, Kett (1962)[218] narra que as condições das crianças de todos os estratos sociais no início do século XIX – exceção feita para as crianças pertencentes à aristocracia e aos ricos das classes médias empreendedoras - eram totalmente destituídas de estrutura de planejamento e regulação e em conseqüência desse cenário entendido como potencialmente perigoso eram mais do que necessárias, urgentes reformas e demandas pela educação escolar: Conforme Bauman:

> Colocar previamente crianças 'não-supervisionadas', isto é, crianças das classes mais baixas, sob o olho vigilante de capatazes de fábrica foi amplamente considerado, sob tais circunstâncias, um desvio educacional salutar; a única tarefa que restava excogitar os meios de controlar o comportamento das crianças durante as horas em que estivessem fora do alcance da vista do capataz. Daí a força mobilizadora do movimento pelas escolas paroquiais de domingo introduzidas em todo país com o fim, ostensivo, de proporcionar de outra maneira a instrução que faltasse, mas inspirada, em primeiro lugar pelo desejo de manter a criança longe da travessura durante seu tempo livre , isto é, não supervisionado. (BAUMAN, 1998, p.180).[219]

Esse processo de individualização da criança, de um sentimento de infância, que não se manifesta linearmente, marca a visibilidade social de uma nova criança que à mercê da educação familiar requer, do ponto de vista da Igreja e do Estado, a imposição de regras de comportamento ao decoro - para contrapor uma educação que concede demasiado espaço à afetividade (entendida como desregrada), e que deve estar à cargo do sistema educativo escolar. Essa transferência da educação da criança do âmbito

[217] BAUMAN, Z. O mal-estar da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
[218] Op.Cit. ARIÉS, P. Centuries of Chidwood. Londons: Jonathan Cape, 1962.
[219] BAUMAN, Z. O mal-estar da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

privado para o âmbito público coincide com a vontade de poder político e religioso de controlar o conjunto da sociedade (GÈLIS, 1999) [220].

Assim, as novas estruturas educativas, com adesão incondicional das famílias, recebem a função reprimir os instintos primários das crianças, sujeitar seus desejos aos comandos da razão, o que equivale dizer que a escolarização da criança se contraporia ao seu estado de natureza. Essa nova educação foi bem sucedida porque estruturou um modelo que atendeu às exigências do novo e crescente individualismo, e por isso não sofreu resistências, sem contradição entre a educação familiar privada e a educação escolar pública. Explica Gélis a convergência entre interesses privados e públicos:

> Uma consciência de vida que já não implica o respeito às antigas solidariedades e pretende valorizar o indivíduo obriga a recorrer a terceiros, preceptores e orientadores de estudos, cuja missão consiste em abrir a criança para conhecimentos que seus pais não poderiam lhe dar. Na verdade os pais compreendem que o isolamento no espaço privado poderia frustrar a criança, pois eles próprios são incapazes de dar-lhe a formação alternativa como a que receberam outrora da comunidade. (GÉLIS, 1999, p. 402) [221]

Emerge neste contexto de uma nova conformação do capitalismo uma relação direta e explícita entre uma atenção maior à criança e o processo de escolarização organizada sob a forma de uma educação comunitária, pública e aberta destinada a socialização das aptidões e disciplinamento do comportamento. O essencial refere-se contudo,à nova circunscrição social da infância (e da adolescência) na qual o agrupamento de alunos é colocado em espaços apartados da família, num único estabelecimento, sob a autoridade exclusiva de uma equipe coesa de especialistas (adultos) que opera um novo modelo educativo baseado na divisão em classes de aprendizagem progressiva de conhecimentos , segundo determinadas exigências de uma racionalidade orientadora, sob uma disciplina que se pretende total e constante.

Para Perrot (1991) [222] no século XIX a família tende a absorver todas as funções e em consequência todas as pessoas e instituições são obrigadas a se definir em função dela ou em relação às suas margens, inclusive a instituição escolar. No sentido de

---

[220] GÉLIS, J. A Individualização da criança. In: ARIÉS, P. & CHARTIER, R. História da vida privada, 3 : da Renascença ao Século das Luzes . São Paulo : Companhia das Letras, 1999.
[221] Idem.
[222] PERROT, M. (Org.) História da Vida Privada 4: Da revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

ilustrar tal conformação Hall (1991)[223], descreve que evangélicos e utilitaristas empreenderam um enorme esforço de moralização dos pobres através da família. Em toda parte instituições de ensino, escolas dominicais, sociedades filantrópicas difundiam as concepções burguesas da separação entre os sexos. Ao pregarem os valores domésticos aos alunos das escolas dominicais, às jovens dos orfanatos ou às idosas e enfermas, as mulheres de classe de classe média estavam ao mesmo tempo definindo sua própria "esfera relativa". Os meninos e as meninas recebiam ensino diferenciado, muitas vezes em turmas separadas e orientadas para finalidades diversas. Os *mechanic institutes* (institutos para operários) originalmente se destinaram apenas para os homens e o objetivo era lhes Dra uma formação para que fossem mais trabalhadores, mais racionais, com melhores conhecimentos científicos, mas também bons maridos e bons pais. Esperava-se com isso educar suas mulheres e regenerar suas famílias que como um todo daria o exemplo de felicidade familiar.

A propósito do costume de bater, Perrot (1991)[224]descreve que no século XIX nos meios burgueses mais do que nos aristocráticos as crianças não apanham muito em casa, e quando acontece é com varas e açoites de cordas mas que passam a ser gradativamente reprovados. Contudo, bater é um ato que persiste ainda na escola e em certos liceus que pretendem impor uma disciplina militar, mas progressivamente os adolescentes se insurgem e as famílias protestam e o próprio Estado se vê obrigado à intervir. Bouillé (1984)[225] no seu estudo sobre as pedagogias do corpo demonstra como se instauram outras formas de disciplina visando à interiorização. Assim, a exigência familiar influiu sobre o sistema educacional, o privado regendo o público.

Sobre a disciplina e o controle escolar nos ritos da vida privada burguesa Martin-Fugier (1991)[226] narra a consolidação da idéia e do direito ao lazer. Até o século XIX as escolas suspendiam as aulas em dois tipos de ocasiões: nas festas religiosas que pontilhavam o ano e nos trabalhos dos campos quando eram tantas as faltas que as classes primárias se viam obrigadas a fechar por certo tempo. Ao longo do século XIX assiste-se uma dissociação progressiva das férias e dos feriados do calendário da Igreja e das obrigações rurais passando a existir exclusivamente a fim de proporcionar um

[223] HALL, C. Sweet Home. In: PERROT, M. (Org.) História da Vida Privada 4: Da revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
[224] PERROT, M. (Org.) História da Vida Privada 4: Da revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 1991
[225] BOUILLÉ, M. Lês pédagogies du corps. Lieux et corps pedagógiques du XVIII siècle au XIX siécle, tese, Paris XVIII, 1984.
[226] MARTIN-FUGIER, A. Os ritos da vida privada burguesa. *In*: PERROT, M. (Org.) História da Vida Privada 4: Da revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 1991

tempo livre aos alunos e professores, pois se tem cada vez mais constante a crítica à atividade escolar por sua falta de abertura à vida, descobrindo-se simultaneamente o aspecto pedagógico e higiênico das férias e do lazer.

2.3 A polícia e a educação escolar no Brasil em perspectiva constitucional

Dentre outras, a opção pela perspectiva das Constituições do país na construção do cenário policial e escolar no Brasil justifica-se por dois motivos especialmente. Primeiro porque na medida em que, pelas cartas constitucionais, no que expressa e no que omite, pode-se ter uma compreensão da trajetória cultural e política –institucional do país, de 1824 a 1988. Segundo porque ambas, polícia e escola, como instituições estatais são regidas e reguladas pela lei fundamental que organiza politicamente a uma nação soberana. A Constituição expressa na sua letra e no seu espírito a existência e o funcionamento de uma sociedade que a consagra e legitima como forma e conteúdo do seu contrato social, aponta – simultaneamente - aspirações e formas de assegurar a concretização das mesmas.

Data do século XVIII, num prolongamento de um movimento iniciado pela França e seguido pelos Estados Unidos e com prolongamento no conjunto das colônias espanholas e portuguesas emancipadas no continente americano, a consolidação da idéia e da prática de constitucionalização dos Estados. Esse é um processo que consagra na sua essência a liberdade e a democracia, conceitos que organizam as nações, afirmando a burguesia como a classe mais dinâmica de então, ampliando de forma extensiva a participação na vida pública - antes apropriada de forma restrita e quase exclusiva pela nobreza – e , organizando um sistema representativo contraposto ao absolutismo dos reis que encarnavam o direito divino. Entretanto, neste processo complexo e longo existem nuances na sua conformação de acordo com os diferentes contextos. Conforme Iglesias:

> Configuram-se dois tipos de Constituição: as históricas, como a inglesa e a norte-americana, fixadora de normas para problemas concretos, e, assim, com larga flexibilidade; outro tipo é o das teóricas, em consonância com o modelo francês de várias Constituições, como a de 1791, outras do período revolucionário, ou a de 1814, já sob o signo restaurador. Tratam de normas fundadas na razão, frutos menos da experiência ou de situações reais que de princípios muito gerais e abstratos. Prendem-se mais à razão que à análise de problemas objetivos.
> As jovens Repúblicas e a monarquia da América Latina seguem a segunda orientação, responsável pela mudança tão freqüente em

> suas leis básicas. A instabilidade comum no continente explica a multiplicidade de Constituições. O desrespeito à lei, bastante freqüente nos novos países, é uma das causas de sua legislação ampla. (IGLESIAS, 1987, p. 12) [227]

O vocábulo *polícia* no clássico dicionário de Bluteau (1728)[228] sintetiza e reitera uma forma de entendimento – também presente nos já citados Aristóteles e Tomás de Aquino – que articula a lei e a ordem à vida nas cidades (urbanidade) e, confirmando tal representação, tem-se que a instituição polícia tem o seu primeiro registro em 1808 com a criação da Intendência Geral de Polícia no Rio de Janeiro quando da instalação no Brasil da Corte Portuguesa, cujo papel civilizador foi acionado na difusão de valores e códigos de comportamento social que atendessem à nova ordem que se pretendia fundar no Brasil a partir daquele fato e marco histórico. Relata Cotta que:

> A Intendência Geral da Polícia no Rio de Janeiro, tendo à frente Paulo Fernandes Viana, atuante no período de 1808 a 1821 dedicou-se ao processo de urbanização e saneamento da cidade: aterrou pântanos, calçou ruas, construiu pontes, aquedutos e fontes públicas; estendeu a iluminação utilizando lampiões a óleo de baleia. Atuava, ainda, no controle das festas e espetáculos públicos. (COTTA, 2006, p.14). [229]

A abrangência e a diversidade de atribuições da Intendência denunciam a compreensão sistêmica, orgânica e cosmopolita que o governo imperial instituído e estabelecido tinha das funções policias orientadas pela centralização, repressão e controle social, conforme Barreto Filho & Lima:

> O intendente Paulo Fernandes organizou a Secretaria de Polícia e propôs três *oficias da polícia* para a execução dos serviços. O primeiro seria o responsável pelos teatros e divertimentos públicos; expedição de alvarás e licenças para as casas de jogos e botequins; controle da mendicância e elaboração dos censos da população. O segundo oficial controlava o expediente das capitanias, os transportes, as estalagens, as cadeias e a iluminação pública. Ao terceiro oficial cabia a expedição e controle dos passaportes, estrangeiros e casas de correção de escravos. (BARRETO FILHO & LIMA, 1942, p. 54) [230]

---

[227] IGLESIAS, F. Constituintes e Constituições Brasileiras. São Paulo: Brasiliense, 1987.
[228] BLUTEAU, Raphael. Vocabulario portuguez & latino: aulico, anatomico, architectonico ... Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712 - 1728. 8 v.
[229] COTTA, F. A. Breve História da Polícia Militar de Minas Gerais. Belo Horizonte: Crisálida, 2006
[230] BARRETO FILHO, M. & LIMA, H. História da Polícia do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: A Noite, 1942

Até o início do século XIX, de acordo com Cotta (2006)[231] os atributos da *polícia* referem-se ainda e inclusive aos aspectos civilizatórios da nação, da administração e do governo antes do Império, agora da República. Esses aspectos comportam critérios como decência, decoro, urbanidade, boas maneiras e bem falar, a cortesia e o polimento somados às intervenções estruturais relativas à limpeza, iluminação, abastecimento (de água e alimentos) e, por fim, incluíam atividades de vigilância e segurança. Essas últimas passaram a demandar formas de intervenção especializadas e que escapavam da competência (uso da força) do corpo estruturado até então. Diante dessa realidade, em 1809 foi criada na capital federal a Divisão Militar da Guarda Real da Polícia cujo comando foi de responsabilidade de um Coronel - José Maria Rabelo, que exerceu função em divisão congênere em Lisboa - e um Major (Miguel Nunes Vidigal). O corpo policial militar da Guarda Real passou a ser constituído pelos regimentos de infantaria e cavalaria da Corte.

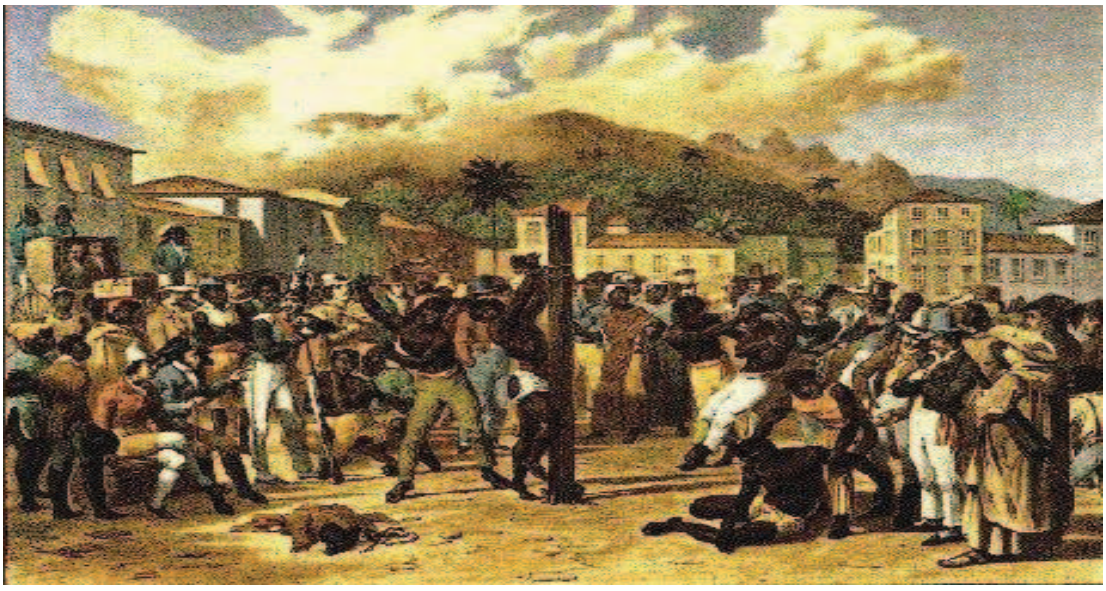
Nessa forma de organização a polícia assume um papel efetivamente repressor e instrumental como mecanismos de controle social: na conta de um historiador, nesse momento a polícia tornou-se um exército em permanente guerra social contra adversários que ocupavam o espaço ao redor (HOLLOWAY,1997)[232]. Este contexto de conflito latente entre os agentes da lei e da ordem e a população da cidade do Rio de Janeiro revestido do caráter civilizacional, foi intensamente representado na literatura e na pintura, como na obra *Memórias de um Sargento de Milícias*, Manuel Antonio de Almeida, na qual se lê o seguinte trecho, do capítulo V, Tomo I, quando é descrita a figura do temido Major Vidigal:

> O som daquela voz que dissera "abra a porta" lançara entre eles, como dissemos, o espanto e o medo. E não foi sem razão; era ela o anúncio de um grande aperto, de que por certo não poderiam escapar. Nesse tempo ainda não estava organizada a polícia da cidade, ou antes estava-o de um modo em harmonia com as tendências e idéias da época. O major Vidigal era o rei absoluto, o árbitro supremo de tudo que dizia respeito a esse ramo de administração; era o juiz que julgava e distribuía a pena, e ao mesmo tempo o guarda que dava caça aos criminosos; nas causas da sua imensa alçada não havia testemunhas, nem provas, nem razões, nem processo; ele resumia tudo em si; a sua *justiça* era infalível; não havia apelação das sentenças que dava, fazia o que queria, e ninguém lhe tomava contas. Exercia enfim uma espécie de inquirição policial. Entretanto, façamos-lhe justiça, dados os

[231] COTTA, F. A. Breve História da Polícia Militar de Minas Gerais. Belo Horizonte: Crisálida, 2006.
[232] HOLLOWAY, T. Polícia no Rio de Janeiro**:** repressão e resistência numa cidade do século XIX. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

> descontos necessários às idéias do tempo, em verdade não abusava ele muito de seu poder, e o empregava em certos casos muito bem empregado.
> Era o Vidigal um homem alto, não muito gordo, com ares de moleirão; tinha o olhar sempre baixo, os movimentos lentos, e voz descansada e adocicada. Apesar deste aspecto de mansidão, não se encontraria por certo homem mais apto para o seu cargo, exercido pelo modo que acabamos de indicar.
> Uma companhia ordinariamente de granadeiros, às vezes de outros soldados que ele escolhia nos corpos que havia na cidade, armados todos de grossas chibatas, comandada pelo major Vidigal, fazia toda a ronda da cidade de noite, e toda a mais polícia de dia. Não havia beco nem travessa, rua nem praça, onde não se tivesse passado uma façanha do Sr. major para pilhar um maroto ou dar caça a um vagabundo. A sua sagacidade era proverbial, e por isso só o seu nome incutia grande terror em todos os que não tinham a consciência muito pura a respeito de falcatruas. (ALMEIDA, 1981, p.23) [233]

Também nas pranchas de Rugendas e Debret que nas suas aquarelas retrataram a imagem de uma cidade urbanizada, civilizada, policializada, contraditória e complexa: observa-se que a despeito da gala e excessos dos uniformes de estilo europeu, os integrantes das médias e baixas hierarquias da Guarda da Polícia eram mestiços, homens recrutados na sociedade local investidos e revestidos por um *modus operandi* que expressa a nova ordem política, econômica e cultural estabelecida.



RUGENDAS, *Castigo Público*

[233] ALMEIDA, M. A. Memória de um Sargento de Milícias. São Paulo: Ática, 1981.



DEBRET, *Castigo do Açoite*

Quanto à educação escolar - regular e institucional - no Brasil do período colonial, marcadamente religiosa, registram-se primeiramente a instrução e a catequese dos indígenas pelos padres da Companhia de Jesus[234]. Em seguida, a mesma ordem, que tomou para si a gestão da educação colonial por cerca de 200 anos, organizou a formação de novos jesuítas através das escolas de ordenação recrutados entre os filhos homens de colonos brancos e mestiços. O programa executado por estas escolas e colégios gratuitos, consistia basicamente um ensinar ler e escrever e quando muito, o aluno complementava seus estudos com a educação musical e poderia chegar a um aprendizado profissional ligado ao manejo agrícola ou aulas de gramática e, se pertencesse a uma família abastada, poderia completar sua formação na Europa. Esse percurso foi sistematizado sob o nome *Ratio Studiorum* cujo plano consistia nos cursos de humanidades, filosofia e teologia. Mas, ressalta Ghiraldelli Jr:

> Sob os jesuítas, na prática, o que ocorreu foi que o ensino das primeiras letras ficou sob o encargo das famílias, na sua maior parte. As famílias mais ricas optaram ou por pagar um preceptor ou por colocar o ensino de suas crianças sob os auspícios de um parente mais letrado, de modo que os estabelecimentos dos jesuítas, quanto ao atendimento dos brancos e não muito pobres, se especializaram menos na educação infantil que na educação de jovens já basicamente instruídos. (GHIRALDELLI JR, 2006, p.25)[235]

[234] A Companhia de Jesus foi oficializada pela Igreja em 1540 e atuou na defesa e promoção da fé cristã, na propagação da fé nos territórios coloniais e na educação da juventude. Chegou-se a ter no final do sáculo XVI o número expressivo de 372 Colégios sob sua direção.

[235] GHIRALDELLI JR, P. História da Educação Brasileira. São Paulo: Cortez, 2006.

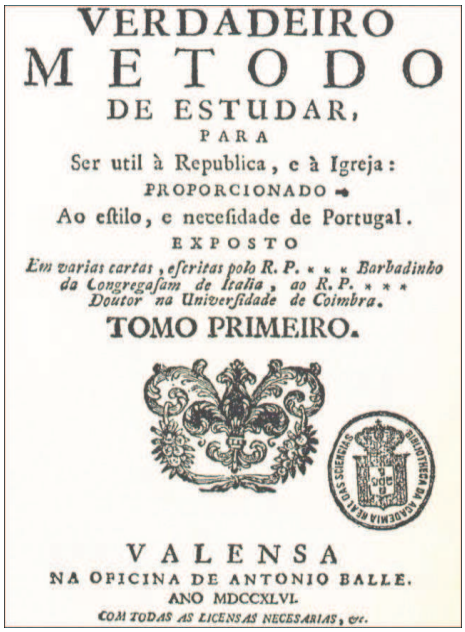
Por volta de 1759 em consequência da política de concentração de poder do ministro de Estado Marquês de Pombal para restabelecer a economia de Portugal e resistir à forte dependência deste em relação à Inglaterra, a Companhia de Jesus foi expulsa de Portugal e do Brasil porque planejava-se um projeto de educação iluminista, portanto mais próximo de uma concepção materialista da vida. A partir daí, o Estado assumiu a educação em Portugal e nas suas colônias. Descreve Ghiraldelli Jr:

> Nesse momento no Brasil, desapareceu o curso de humanidades, ficando em seu lugar as "aulas régias". Eram aulas avulsas de latim, grego, filosofia, e retórica. Ou seja: os professores, por eles mesmos, organizavam os locais de trabalho e, uma vez tendo colocado a escola para funcionar, requisitavam do governo o pagamento pelo trabalho do ensino. (GHIRALDELLI JR, 2006, p.26)[236]

O Seminário de Olinda, fundado em 1800, sinal da mudança que estaria por vir na organização social e política brasileira e que ganhou enorme impulso com a vinda da Corte Real em 1808. Esta instituição escolar foi organizada de acordo com as normas da obra *O Verdadeiro Método de Estudar,* um manifesto da modernidade escrito por Luís António Verney, à luz da Europa iluminista, e que apresenta em dois volumes publicados em 1746 e reeditados em 1747 um completo plano para a instrução pública com referência aos mais diversos assuntos como a aprendizagem do português, que deveria ser feita pela gramática portuguesa e não latina, a defesa do uso de estrangeirismos e de palavras novas, a exortação ao estudo das do Francês e do Italiano, ridiculariza o estilo barroco, a crítica a Camões, a defesa de Descartes, Bacon e Newton, a redução da metafísica à lógica e à física. Além disso, Verney critica a nobreza de sangue, disserta sobre Medicina apontando métodos e programas de curso para a sua aprendizagem e lamentando o escasso estudo de anatomia. Ainda, de forma pioneira, expõe um plano geral de estudos e aborda a educação da mulher. Enfim, alicerçado na crítica à orientação escolástica tradicional, insurge-se contra a Companhia de Jesus e contra a entrega aos religiosos o ensino da ciência, contra a Inquisição e contra os processos do Tribunal do Santo Ofício.

---

[236] Idem.



VERDADEIRO
METODO
DE ESTUDAR,
PARA
Ser util à Republica, e à Igreja:
PROPORCIONADO
Ao eſtilo, e neceſidade de Portugal.
EXPOSTO
Em varias cartas, eſcritas polo R. P. * * * Barbadinho da Congregaſam de Italia, ao R. P. * * * Doutor na Univerſidade de Coimbra.
TOMO PRIMEIRO.
VALENSA
NA OPICINA DE ANTONIO BALLE.
ANO MDCCXLVI.
COM TODAS AS LICENSAS NECESARIAS, &c.

A vinda da Corte em 1808 altera o relacionamento metrópole-colônia, com o desfecho na independência em 1822. Para Iglesias (1987) [237] a independência coroa uma longa luta contra a dominação portuguesa na qual se consumiram muitas vidas de índios, negros, brasileiros e portugueses que se identificaram com a terra que os acolheu. Assim, criada a nação tornou-se urgente organizá-la em uma matriz constitucionalista.

2.3.1 A polícia e a educação escolar nas Constituições brasileiras

Sobre a validade do uso de textos legais como fonte de estudos, há que se garantir que a interpretação dos mesmos não pode prescindir do contexto histórico, político, econômico e social no qual foram gestados e geridos.

Dentre os documentos legais, as cartas constitucionais, tirante sua parcialidade como um documento que "fala" a partir de uma perspectiva, são instrumentos formais de prescrição de regras que orientam ou determinam a formação do aparato jurídico de um país. É um dos elementos da administração pública, e nessa condição define estratégias e registram políticas.

O objetivo do recorte dos dispositivos constitucionais referentes à polícia e educação é: i) destacar a genealogia militarizada da polícia brasileira; ii) ressaltar que

[237] IGLESIAS, F. Constituintes e Constituições Brasileiras. São Paulo: Brasiliense, 1987.

não existe na Carta Constitucional menção alguma à uma possível articulação normativa entre polícia escola.

Das Constituições que integram este trabalho foram pinçados os dispositivos sobre a educação (escolar) e sobre a polícia. Os dispositivos contém na sua essência a regra, o preceito, a ordem, a prescrição e a finalidade. Convém, por isso, uma breve reflexão conceitual e distintiva para enfatizar o seu duplo caráter subjetivo/objetivo, como aquele que simultaneamente representa e orienta práticas sociais.

O sentido e a função metodológica do termo *dispositivo* para Foucault (1979) [238] nas suas reflexões sobre a governabilidade, demarcam: i) um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Ou seja, o dito e o não dito e a rede que pode se estabelecer entre eles; ii) um programa de uma instituição, ou ao contrário, um elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda. Ou ainda, uma interpretação desta prática permitindo o acesso a um novo campo de racionalidade, como uma espécie de jogo com mudanças de posição e de funções; iii) um tipo de formação que em determinado momento histórico teve como função principal responder a uma urgência, uma função estratégica dominante.

Ampliando o sentido histórico dessa categorização de dispositivo foucaultiana, Giorgio Agamben retoma questões de ordem de genealogia teológica e desencontros de tradução do termo grego *oikonomia*, traduzido do latim como *dispositivo*, chegando até a própria definição do autor como criação e proliferação de mecanismos da política contemporânea para controlar a conduta e as opiniões dos indivíduos na sociedade capitalista. Para o autor:

> Generalizando posteriorrmente a já amplíssima c1asse dos dispositivos foucaultianos, chamarei literalmente de *dispositive* qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panoptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas cuja conexão com o poder e, em um certo sentido, evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e - porque não - a linguagem mesma, que e talvez o mais antigo dos dispositivos, em que ha milhares e milhares de anos um

[238] FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal , 1979.

> primata - provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiriam - teve a inconsciência de se deixar capturar.
> (AGAMBEN, 2005, p. 3) [239]

2.3.1.1 A polícia e a educação escolar na Constituição de 1824

A Constituição de 1824, primeira do Brasil, e que orientou o ordenamento jurídico do país por 65 anos, fundamentou-se no liberalismo moderado com o objetivo de consolidar a separação entre a agora ex-colônia e a antiga Metrópole.

Assim, sob a égide de um governo monárquico, hereditário e parlamentarista que pressupunha um organização estatal unitária e católica que previa eleições censitárias, abertas e indiretas sob a organização dos poderes Executivo, Legislativo, Judiciário a serem fiscalizados pelo poder Moderador, sob o controle do Imperador, na primeira Carta Constitucional do Brasil, à polícia, entendida como parte do exército, cabia através do uso legítimo da força e das armas a defesa territorial de supostos ataques ou invasões de outros países (ou forças imperiais) e a defesa dos inimigos internos de suposta desestabilização da ordem. Estabeleciam seus artigos no capítulo VIII intitulado "Da Força Militar", que:

> Art. 145. Todos os Brazileiros são obrigados a pegar em armas, para sustentar a Independencia, e integridade do Imperio, e defendel-o dos seus inimigos externos, ou internos.
>
> Art. 146. Emquanto a Assembléa Geral não designar a Força Militar permanente de mar, e terra, substituirá, a que então houver, até que pela mesma Assembléa seja alterada para mais, ou para menos.
>
> Art. 147. A Força Militar é essencialmente obediente; jamais se poderá reunir, sem que lhe seja ordenado pela Autoridade legitima.
>
> Art. 148. Ao Poder Executivo compete privativamente empregar a Força Armada de Mar, e Terra, como bem lhe parecer conveniente á Segurança, e defesa do Imperio.
>
> Art. 149. Os Officiaes do Exercito, e Armada não podem ser privados das suas Patentes, senão por Sentença proferida em Juizo competente.

[239] AGAMBEN, G. O que é um dispositivo. In: Outra Travessia, nº 5. Florianópolis: UFSC, 2005.

> Art. 150. Uma Ordenança especial regulará a Organização do Exercito do Brazil, suas Promoções, Soldos e Disciplina, assim como da Força Naval. [240]

Também neste momento iniciam-se os debates acerca da estruturação da educação nacional. Formada na Constituinte de 1822 a comissão de Instrução Pública elaborou dois documentos referentes à educação pública. Contudo, em conseqüência da dissolução intempestiva da Constituinte pelo Imperador D. Pedro I em conseqüência de desentendimentos na articulação política, a primeira Carta Magna traz apenas um artigo sobre o tema no Título 8 " Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brazileiros"[241]:

> XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos
>
> XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.

Pode-se perceber que, no contexto do novo Império, a matéria educacional é apenas mencionada sem desdobramentos de efetividade prática, muito embora, notam Oliveira & Adrião (2002)[242], o Brasil tenha sido um dos primeiros países a inscrever em sua legislação a gratuidade da educação.

2.3.1.2 A polícia e a educação escolar na Constituição de 1891

Proclamada pelo exército e por monarquistas, a Constituição de 1891 ressalta os princípios federalistas no incentivo à autonomia das antigas províncias, em que pese a consolidação da força do poder central. Algumas definições foram extremamente relevantes, como o voto direito (descoberto) reservado aos homens maiores de 21 anos (alfabetizados) e a laicização, através da separação entre o Estado e a Igreja. Para

---

[240] BRASIL. Constituição Política do Império do Brazil (de 25 de março de 1824) . Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm. Acesso em: 12 set.2011

[241] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm. Acesso em: 01/11/2011.

[242] OLIVEIRA, R; ADRIÃO, T. (Orgs.). Gestão, financiamento e direito à educação. São Paulo: Xamã, 2002.

IGLESIAS (1987)[243], esta Carta Magna exprimia o mais avançado na matéria pautada pela ideologia liberal e traz uma influência européia-continental explícita.

A transição do Império para a República não trouxe transformações econômicas, sociais ou políticas radicais e nem foi, no entendimento de Viotti da Costa (1994)[244], o desfecho das questões religiosa e militar do fim do Império, dos excessos cometidos pela Coroa, pois a República nasceu sob o signo da *ordem pública*. Segundo Patto (1999)[245] herdeiros de concepções político-filosóficas de cunho evolucionista que naturalizavam o social, os intelectuais e militares que fundaram a República defendiam a tese do progresso ordeiro. No Decreto nº1, de 15/11/1889, os membros do recém-criado Governo Provisório afirmam repetidas vezes a "defesa da ordem pública" como objetivo maior. E o papel da manutenção da ordem coube essencialmente ao aparato policial que intensificou suas práticas conforme relata Patto :

> Sob a alegação de que estavam em jogo interesses do conjunto da Nação, o Estado brasileiro primeiro-republicano não agia com sutileza disciplinadora para garantir a ordem pública. Ao contrário, os donos do poder não hesitaram em valer-se, até a náusea, da violência física para imobilizar os indesejáveis. Este fato põe em dificuldade a tese de inspiração foucaultiana segundo a qual, no marco das greves operárias do primeiro período republicano, a ineficácia das medidas punitivas e policialescas de controle da força de trabalho teria levado à introdução de tecnologias de adestramento e controle nas fábricas e de gestão científica da miséria lideradas por médicos, quer pela higienização dos corpos e das casas populares, quer pela imposição ao povo de normas familiares burguesas, quer pela apropriação da infância pobre pelo saber médico, quer pela expansão de instituições disciplinares como hospícios, reformatórios e escolas. Todo esse período foi marcado por um sem-número de exemplos de brutalidade repressiva, orientação professada pelos governantes, apoiada por industriais e fazendeiros e muito bem resumida pelo presidente Washington Luís (que fora Secretário da Justiça e da Segurança Pública do Estado de São Paulo) quando definiu a "questão social" – que era como então se chamavam os conflitos sociais – como "caso de polícia. (PATTO, 1999, p.28) [246]

Além de deter protestos pela ordem social desigual instituída, cabia à polícia reprimir todo comportamento entendido como desordeiro, cujas mudanças no Código

[243] IGLESIAS, F. Constituintes e Constituições Brasileiras. São Paulo: Brasiliense, 1987
[244] VIOTTI DA COSTA, E. Sobre as origens da República. *In*: *Da Monarquia à República. momentos decisivos*, 6ª. ed. São Paulo, Brasiliense, 1994.
[245] PATTO, Maria Helena Souza. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. *In:* Estudos Avançados. São Paulo, v. 13, n. 35, Abril: 1999.
[246] Idem.

Penal tratavam de criminalizar. Segundo Pinheiro (1983)[247] nas quatro primeiras décadas republicanas o número de detenções em São Paulo foi quase três vezes maior do que na Londres do mesmo período. Dados colhidos pelo autor nos relatórios de secretários da Justiça e de chefes de Polícia da capital paulista no período de 1890-1924 mostram que a maior parte das prisões entre 1892 e 1916 se deu por prática de contravenção (83.8%), ou seja, de crimes sem vítimas, como "embriaguez", "desordem" e "vadiagem". Nesta categoria, nota o autor, estavam também os "suspeitos" e os detidos para "averiguações". E, conclui o autor, o número de detenções elevou-se na mesma medida que cresceu o aparato policial em consequência da preocupação com a ordem pública. Na Constituição da República promulgada em 24 de fevereiro de 1891, nota-se a continuidade das forças armadas como a mantenedora da ordem externa e interna. Estabelece seu artigo 14 das "Disposições Preliminares":

> Art 14 - As forças de terra e mar são instituições nacionais permanentes, destinadas à defesa da Pátria no exterior e à manutenção das leis no interior.
>
> Art 15 - A força armada é essencialmente obediente, dentro dos limites da lei, aos seus superiores hierárquicos e obrigada a sustentar as instituições constitucionais.

Em comparação à Carta de 1824, a Constituição de 1891 apresenta um número maior de referências em relação à educação, mas ainda não avança na indicação dos mecanismos de efetivação dos direitos educacionais. No capítulo V, " Das Atribuições do Congresso" e na Seção II, " Declaração de Direitos":

> Art 34 - Compete privativamente ao Congresso Nacional:
>
> 30º) legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o Governo da União;
>
> Art 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:
>
> 2º) animar no Pais o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais; 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;

[247] PINHEIRO, Paulo Sérgio (Org.) Crime violência e poder. São Paulo: Brasiliense, 1983

> 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal
>
> Art 72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes
>
> § 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos

Destaca Vieira (2007)[248] que palavras como "animar" e "não tolher" referendam o quesito federalista e as atribuições da União em relação à educação marcando o dualisticamente o sistema educacional brasileiro. As condições para a efetivação da educação como um direito de cidadania, segundo Cury (2001)[249], ficará por conta dos estados federados que determinarão a natureza, o número e a abrangência da educação pública.

No contexto da passagem do Império para a República foi proposta a Reforma Benjamin Constant que declarou o ensino livre, leigo e gratuito, dividiu as escolas primárias em dois graus (primeiro destinado à crianças de 7 a 13 anos; o segundo para as de 13 a 15), além da exigência do diploma da Escola Normal para o exercício do magistério em escolas públicas.

2.3.1.3 A polícia e a educação escolar na Constituição de 1934

O sistema oligárquico foi a base política deste período republicano inicial e na década de 1920. Mas, a longa hegemonia da aliança das oligarquias paulista e mineira começou a ser contestada por outros grupos oligárquicos do Rio de Janeiro, do Rio Grande do Sul e da Bahia que expressavam seu descontentamento com sua pouca relevância nas decisões políticas do governo. Consequentemente, nas eleições presidenciais de 1922, a derrota dessa oposição abriu caminho para uma crise militar que deu origem ao movimento tenentista que, somada à mobilização do operariado e

[248] VIEIRA, S. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, V. 88, n.219. mai/ago, 2007.
[249] CURY, C.R.J. Cidadania republicana e educação: governo provisório do Marechal Deodoro e o Congresso Constituinte e 1890-1891.

outras dissidências e Às vésperas das eleições presidenciais de 1930, uma nova frente de estados oposicionistas se formou, agora com apoio da oligarquia mineira, e lançou a candidatura de Getúlio Vargas. A derrota do candidato da oposição para o paulista Júlio Prestes, e a aliança dos derrotados com os "tenentes" acabaram conduzindo à Revolução de 1930.

Com a eleição indireta de Getúlio Vargas para o cargo de presidente da República pela Assembléia Nacional Constituinte em 17 de julho de 1934, terminou o período de governo discricionário iniciado em novembro de 1930. Mas o novo governo constitucional não foi nem longo nem tranqüilo. O movimento social se tornou cada vez mais efervescente, greves operárias e manifestações da classe média surgiram em diversos estados do país, e gradativamente a atividade política foi se radicalizando. O Poder Legislativo abria mão de suas prerrogativas, enquanto o Executivo se tornava cada vez mais forte. Esse processo culminou em 10 de novembro de 1937 com o golpe do Estado Novo, dado pelo próprio presidente Vargas, que implantou no país um regime ditatorial.

Na Carta Constitucional de 1934, promulgada pela Assembléia Nacional Constituinte aparece pela primeira vez o termo “polícia”. Assim expressa a redação do Artigo 5º das “Disposições Preliminares” do Capítulo I, dos Artigos 162 e 167 do Título VI da “Segurança Nacional” e os Artigos 26 e 91 das “Disposições Preliminares” do Capítulo 2:

> Art 5º - Compete privativamente à União:
>
> III - declarar a guerra e fazer a paz;
>
> V - organizar a defesa externa, a polícia e segurança das fronteiras e as forças armadas;
>
> XI - prover aos serviços da polícia marítima e portuária, sem prejuízo dos serviços policiais dos Estados;
>
> Art 162 - As forças armadas são instituições nacionais permanentes, e, dentro da lei, essencialmente obedientes aos seus superiores hierárquicos. Destinam-se a defender a Pátria e garantir os Poderes constitucionais, e, ordem e a lei.
>
> Art 167 - As polícias militares são consideradas reservas do Exército, e gozarão das mesmas vantagens a este atribuídas, quando mobilizadas ou a serviço da União.

> Art 26 - Somente à Câmara dos Deputados incumbe eleger a sua Mesa, regular a sua própria polícia, organizar a sua Secretaria com observância do art. 39, nº 6, e o seu Regimento Interno, no qual se assegurará, quanto possível, em todas as Comissões, a representação proporcional das correntes de opinião nela definidas.
>
> Art 91 - Compete ao Senado Federal:
>
> VI - eleger a sua Mesa, regular a sua própria polícia, organizar o seu Regimento Interno e a sua Secretaria, propondo ao Poder Legislativo a criação ou supressão de cargos e os vencimentos respectivos.[250]

Dos artigos citados, pode-se entender de acordo com Barbosa (2008)[251] que passa a se configurar uma força policial autônoma mas que, na condição de reserva do exército, mas que pode fazer às vezes deste, em caso de necessidade. Nota-se também a previsão das polícias estaduais com uma conotação especial de *serviço público* (vide 'interesse' público). Ainda, existe a previsão da instituição de corpo policial na Câmara dos Deputados e no Senado.

Em janeiro de 1933 foi criada a Delegacia Especial de Segurança Política e Social (DESPS) pelo Decreto n° 22.332 com o objetivo de entrever e coibir comportamentos políticos divergentes, considerados capazes de comprometer "a ordem e a segurança pública". Era diretamente subordinada à Chefia de Polícia do Distrito Federal e possuía uma tropa de elite, a Polícia Especial. Constava de suas atribuições examinar publicações nacionais e estrangeiras e manter dossiês de todas as organizações políticas e indivíduos considerados suspeitos. A DESPS serviu de modelo para a criação de delegacias estaduais, já que à Chefia de Polícia do Distrito Federal cabia determinar as diretrizes básicas do controle social a ser exercido pelas polícias dos estados, ainda que estas fossem formalmente subordinadas aos governos locais.

Os antecedentes institucionais da polícia política criada na Era Vargas remontavam ao início do século. Três órgãos se sucederam a partir de 1907, tendo sido o mais famoso deles a 4ª Delegacia Auxiliar, criada em 1922 e da qual a DESPS herdou as funções. As atividades da polícia política iriam se intensificar em meados da década de 1930, sob o pretexto de combater manifestações perturbadoras da ordem. O rápido

---

[250] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm. Acesso: 01/01/2011.
[251] BARBOSA, B. A violência policial no Estado brasileiro contemporâneo. Curitiba: 2008 - Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) , UniBrasil.

crescimento da Aliança Nacional Libertadora justificou a promulgação, em 4 de abril de 1935, da Lei de Segurança Nacional, definindo crimes contra a ordem política e social. Em seguida, a revolta comunista de novembro serviu para justificar o aumento da ação repressiva contra todos aqueles que possuíssem vínculos reais ou presumidos com o Partido Comunista do Brasil e o comunismo internacional. A instauração do Estado Novo em 1937, o levante integralista em 1938 e o desenrolar da Segunda Guerra Mundial reforçaram a tendência à criminalização de toda e qualquer dissidência política em relação ao governo. Juntaram-se assim aos comunistas, como alvo das ações repressivas, os integralistas e os "estrangeiros nocivos", considerados difusores de "ideologias exóticas".

No que se refere à educação, a Carta Magna de 1934 é pródiga em artigos e dispositivos, atribuindo, portanto uma maior visibilidade ao tema e políticas. No Título IV, " Da ordem Econômica e Social", no Capítulo II, " Da Educação e da Cultura", onze artigos remetem especificamente à questão educacional:

> Art 139 - Toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros escolares, e onde trabalharem mais de cinqüenta pessoas, perfazendo estas e os seus filhos, pelo menos, dez analfabetos, será obrigada a lhes proporcionar ensino primário gratuito.
>
> Art 148 - Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.
>
> Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.
>
> Art 150 - Compete à União:
>
> a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;
>
> b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização;

c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos;

d) manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior e universitário;

e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções.

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras *a* e *e* , só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

a) ensino primário integral gratuito e de freqüência obrigatória extensivo aos adultos;

b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;

c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;

d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;

e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;

f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem. a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna.

Art 151 - Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União.

Art 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

Parágrafo único - Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino.

Art 153 - O ensino religioso será de freqüência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.

Art 154 - Os estabelecimentos particulares de educação, gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo.

Art 155 - É garantida a liberdade de cátedra.

Art 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Art 157 - A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 1º - As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.

§ 2º - Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas.

Art 158 - É vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial, bem como, em qualquer curso, a de provas escolares de habilitação, determinadas em lei ou regulamento.

§ 1º - Podem, todavia, ser contratados, por tempo certo, professores de nomeada, nacionais ou estrangeiros.

§ 2º - Aos professores nomeados por concurso para os institutos oficiais cabem as garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade nos cargos, sem prejuízo do disposto no Título VII. Em casos de extinção da cadeira, será o professor aproveitado na regência de outra, em que se mostre habilitado.[252]

[252] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm. Acesso: 04/11/2011.

A Carta de 1934 apesar de dedicar espaço significativo à educação, mantém a estrutura dualista do sistema educacional com atribuições distribuídas entre a União e os estados. Vieira (2007)[253] destaca que, ao lado de idéias liberais são mantidas tendências conservadoras – ensino religioso. Entretanto, o texto menciona o tópico do financiamento, vinculando receitas e fundos destinados à educação.

2.3.1.4 A polícia e a educação escolar na Constituição de 1937

Este período caracteriza o paradoxo da modernização do Estado brasileiro com o autoritarismo, que gerou uma Carta Constitucional de clara inspiração fascista. São criados em 1931, 1941 e 1943 respectivamente o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, a Companhia Siderúrgica Nacional e a Consolidação das Leis do Trabalho.

Na Carta Magna de 1937 a polícia passa a ter um papel preponderante e em conjunto com o exército arca com a competência centralizada da manutenção da ordem pública e em relação aos perigos externos e internos, ou melhor, à infiltração do perigo externo (o comunismo) nos interstícios da sociedade brasileira. A referida Carta apresenta o seguinte prólogo para justificar suas prerrogativas:

> **O PRESIDENTE DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL** ,
>
> ATENDENDO às legitimas aspirações do povo brasileiro à paz política e social, profundamente perturbada por conhecidos fatores de desordem, resultantes da crescente a gravação dos dissídios partidários, que, uma, notória propaganda demagógica procura desnaturar em luta de classes, e da extremação, de conflitos ideológicos, tendentes, pelo seu desenvolvimento natural, resolver-se em termos de violência, colocando a Nação sob a funesta iminência da guerra civil;
>
> ATENDENDO ao estado de apreensão criado no País pela infiltração comunista, que se torna dia a dia mais extensa e mais profunda, exigindo remédios, de caráter radical e permanente;
>
> ATENDENDO a que, sob as instituições anteriores, não dispunha, o Estado de meios normais de preservação e de defesa da paz, da segurança e do bem-estar do povo;

[253] VIEIRA, S. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, V. 88, n.219. mai/ago, 2007.

> Com o apoio das forças armadas e cedendo às inspirações da opinião nacional, umas e outras justificadamente apreensivas diante dos perigos que ameaçam a nossa unidade e da rapidez com que se vem processando a decomposição das nossas instituições civis e políticas;
>
> Resolve assegurar à Nação a sua unidade, o respeito à sua honra e à sua independência, e ao povo brasileiro, sob um regime de paz política e social, as condições necessárias à sua segurança, ao seu bem-estar e à sua prosperidade, decretando a seguinte Constituição, que se cumprirá desde hoje em todo o Pais:[...].[254]

Diante do exposto, as menções ao aparato policial ou a medidas de caráter policial, estão registradas nos seguintes artigos:

> Art 15 - Compete privativamente à União:
>
> IV - organizar a defesa externa, as forças armadas, a polícia e segurança das fronteiras;
>
> VIII - criar e manter alfândegas e entrepostos e prover aos serviços da polícia marítima e portuária;
>
> Art 16 - Compete privativamente à União o poder de legislar sobre as seguintes matérias:
>
> II - a defesa externa, compreendidas a polícia e a segurança das fronteiras;
>
> Art 18 - Independentemente de autorização, os Estados podem legislar, no caso de haver lei federal sobre a matéria, para suprir-lhes as deficiências ou atender às peculiaridades locais, desde que não dispensem ou diminuam as exigências da lei federal, ou, em não havendo lei federal e até que esta regule, sobre os seguintes assuntos:
>
> e) medidas de polícia para proteção das plantas e dos rebanhos contra as moléstias ou agentes nocivos;
>
> Art 41 - A cada uma das Câmaras compete:
>
> - regular o serviço de sua polícia interna;[255]

[254]Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm. Acesso: 13/07/ 2011.
[255] Idem.

Há nos artigos pinçados e seus respectivos incisos a definição da criação, execução e poder de legislar sobre a polícia, contudo excluiu-se em relação a Constituição anterior (16/07/1934) a menção às polícias estaduais. No entendimento de Barbosa (2008)[256] tal desiderato expressa fidedignamente a situação vivida pela política brasileira de então que por conta da suposta ameaça comunista o Estado brasileiro centralizou suas instituições e respectivas ações.

A transformação da Chefia de Polícia do Distrito Federal em Departamento Federal de Segurança Pública (DFSP) pelo Decreto n° 6.378, de 1944, foi parte de uma reforma do Poder Judiciário realizada durante o Estado Novo. A DESPS tornou-se então a Divisão de Polícia Política e Social, com duas delegacias, uma responsável pela matéria política e outra pela matéria social. Essas delegacias dariam continuidade à política de especialização dos serviços referentes à segurança pública e seguiriam orientando o controle político e social mesmo após a queda de Vargas em 1945.[257]

No que compete à educação, o chamado Estado Novo intensifica a centralização das decisões e implementa várias reformas que irão definir a organização do sistema educacional brasileiro na posteridade e até os dias de hoje. Sintetiza Sofia LercheVieira:

> É clara a concepção da educação pública como aquela destinada aos que não puderem arcar com os custos do ensino privado. O velho preconceito contra o ensino público presente desde as origens da nossa história permanece arraigado no pensamento do legislador estado-novista. (VIEIRA, 2007, p. 14)[258]

É uma visão de educação orientada para a educação profissional e regulamentada pelas reformas integradas por seis decretos-lei efetivados entre 1942 e 1946 pelo então ministro da Educação Gustavo Capanema, especialmente as Leis Orgânicas de Ensino como as que se referem ao ensino industrial (Decreto-Lei nº 4073/42), ao ensino secundário (Decreto-Lei nº 4244/42), ao comercial (Decreto-Lei nº 6141/43) e ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Decreto-Lei nº 6141/43). Vieira

[256] BARBOSA, B. A violência policial no Estado brasileiro contemporâneo. Curitiba: 2008 - Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) , UniBrasil.
[257] Disponível em : http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/RadicalizacaoPolitica. Acesso 13/09/ 2011.
[258] VIEIRA, S.L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, V. 88, n.219. mai/ago, 2007

(2007)[259] assinala ainda que: i) esta Constituição expõe uma idéia estreita e empobrecida de gratuidade (art.130) que equivale a educação gratuita à uma educação para os pobres, mantendo ou até acentuando a distinção entre uma educação voltada para as classes mais abastadas e outra voltada para as classes populares; ii) esta Constituição mantém uma tendência conservadora em matéria de ensino religioso que mesmo entendendo como facultativo acaba por abrir margem para o compulsório dada a hegemonia da religião católica sobre as demais, fato comprovado inclusive pelo expressivo número de escolas confessionais no cenário brasileiro de então.

2.3.1.5 A polícia e a educação escolar na Constituição de 1946

Em que pese esse conturbado contexto anterior, a Constituição de 1946 enuncia um impulso para a democracia e para as liberdades individuais ao restabelecer o estado de direito e a autonomia federativa. No âmbito econômico passa-se por um significativo crescimento econômico- industrial conseqüência direta das restrições das importações. Embora, mesmo com a queda de Vargas (em 1945), a ordem organizada durante sua permanência no governo tenha se mantido por uma orientação num primeiro momento moderada do governo Dutra, foi provisória pois houve a intervenção em sindicatos e decretação da ilegalidade de partidos políticos.

Nesta Carta, o termo polícia, assim como nas citações constitucionais anteriores ora surge como prática ora como instituição. Assim:

> Art 5º - Compete à União:
>
> VII - superintender, em todo o território nacional, os serviços de polícia marítima, aérea e de fronteiras;
>
> Art 40 - A cada uma das Câmaras compete dispor, em Regimento interno, sobre sua organização, polícia, criação e provimento de cargos.
>
> Art 141 - A Constituição assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos

[259] Idem.

> concernentes à vida, à liberdade, a segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:
>
> § 11 - Todos podem reunir-se, sem armas, não intervindo a polícia senão para assegurar a ordem pública. Com esse intuito, poderá a policia designar o local para a reunião, contanto que, assim procedendo, não a frustre ou impossibilite.
>
> Art 183 - As polícias militares instituídas para a segurança interna e a manutenção da ordem nos Estados, nos Territórios e no Distrito Federal, são consideradas, como forças auxiliares, reservas do Exército.
>
> Parágrafo único - Quando mobilizado a serviço da União em tempo de guerra externa ou civil, o seu pessoal gozará das mesmas vantagens atribuídas ao pessoal do Exército.[260]

Constata-se que ao versar sobre o direito de reunião o preceito constitucional veda a intervenção da polícia, salvo para a garantia da ordem pública. Prevê que a polícia poderá designar o local de reunião contanto que este local não frustre ou impossibilite o acontecimento. Ainda, em uma explícita continuidade dos termos da Constituição anterior a polícia é apresentada como força de reserva do exército e, mais do que isso, nomeia a polícia de "militar".

No texto constitucional de 1946 ressurge o tema da educação como direito de todos e é reafirmada a competência da União na legislação das diretrizes e bases da educação nacional na " Disposições Preliminares" e no Capítulo II, " Da Educação e da Cultura":

> Art 5º - Compete à União:
>
> XV - legislar sobre:
>
> d) diretrizes e bases da educação nacional;
>
> Art 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

[260] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso: 14/09/2011.

Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV - as empresas industruais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;

VI - para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;

VII - é garantida a liberdade de cátedra.

Art 169 - Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art 170 - A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios.

Parágrafo único - O sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais.

Art 171 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino.

Parágrafo único - Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional.

Art 172 - Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Art 173 - As ciências, as letras e as artes são livres.[261]

Note-se que é cunhada a expressão "ensino oficial" (Art.168, II). Vieira (2007)[262] destaca que este registro tem sentido porque coloca um elemento adicional de diferenciação entre o ensino ministrado pelos poderes públicos e aquele livre à iniciativa particular, além de sugerir a possibilidade do ensino oficial não gratuito, uma vez que a própria Carta prescreve que a instrução subseqüente ao grau primário é gratuita apenas para aqueles que comprovarem a insuficiência ou falta de recursos. O ensino religioso ainda é mantido como facultativo fato que ainda não consolida a laicidade das escolas oficiais.

Finalmente, quanto à arregimentação de recursos para o financiamento da educação, fica estabelecida a obrigatoriedade de aplicação no mínimo 10% por parte da União e 20% da parte do Distrito Federal, dos estados e dos municípios.

2.3.1.6 A polícia e a educação escolar na Constituição de 1967

São distintas as interpretações sobre a realidade civil-militar brasileira pré-1964, especialmente aquelas que se dividem entre estruturais/deterministas (de viés marxista) e conjunturais/relativas (de influência weberiana). Entre as primeiras estão aquelas que: i) explicam a conspiração civil-militar, de caráter capitalista e multinacional, para derrubar o presidente João Goulart, como resultado da associação de líderes civis e militares que afastou a possibilidade dos comunistas chegarem ao poder (DREYFUSS, 1981)[263]; ii) descrevem o papel central dos Estados Unidos na cooptação de líderes militares e empresariais para as fileiras golpistas (BANDEIRA, 1997)[264]. Por outro lado, do ponto vista conjuntural, existem interpretações que destacam a preferência dos atores políticos e suas estratégias para maximizar os seus objetivos que, apesar de terem corroborado para o contexto de impasse democrático, devido à inapetência gerencial do governo Goulart para acomodar diferenças político-partidárias, descartam o caráter

[261] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso: 02/11/2011.
[262] VIEIRA, S.L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, V. 88, n.219. mai/ago, 2007.

[263] DREYFUSS, R. A. 1964. A conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis, Vozes, 1981.
[264] BANDEIRA, L.A. O Governo João Goulart: as lutas sociais no Brasil. 1961-1964. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1997.

conspiratório (FIGUEIREDO, 1993)[265]. Sob essa ótica, foi um erro do presidente supracitado afastar-se da direita não-golpista que havia lhe garantido a posse como vice-presidente da república e devido a esse comportamento errático não sedimentou apoios democráticos e alavancou posturas concentradoras e desagregadoras e, por isso, não logrou êxito em dissipar o retrocesso político. Assim, caso tivesse o presidente encaminhado outras alianças o cenário histórico poderia ser organizado de outra forma.

Em janeiro de 1967 foi promulgada uma nova Constituição que determinou que as polícias militares e corpos de bombeiros militares seriam forças auxiliares e reservas do exército:

> ~~§ 4º - As polícias militares, instituídas para a manutenção da ordem e segurança interna nos Estados, nos Territórios e no Distrito Federal, e os corpos de bombeiros militares são considerados forças auxiliares, reserva do Exército.~~
>
> § 4º - As polícias militares, instituídas para a manutenção da ordem e segurança interna nos Estados, nos Territórios e no Distrito Federal, e os corpos de bombeiros militares são considerados forças auxiliares reserva do Exército, não podendo os respectivos integrantes perceber retribuição superior à fixada para o correspondente posto ou graduação do Exército, absorvidas por ocasião dos futuros aumentos, as diferenças a mais, acaso existentes. (Redação dada pelo Ato Complementar nº 40, de 1968)

O Ato Complementar altera a redação original no que concerne ao teto de remuneração dos integrantes das forças armadas. Nesta Carta existem mais duas menções à polícia: uma sobre as polícias das Câmaras (Artigo 32) e outra sobre a ativação do poder de polícia na arrecadação de tributos (Artigo 19).

Já, no contexto do regime de exceção delinea-se a heterogeneidade de origem, recrutamento e posição política entre os militares brasileiros imersos neste período, no entanto, pode-se distinguir, de acordo com D'Araújo (1994)[266] os militares que agem de acordo com as leis e os regulamentos (*estabelecimento militar*) e os militares que interpretam o que seja a lei e a ordem (*partido fardado*). Para a autora, Castello Branco

[265] FIGUEIREDO, A. C. Democracia ou reformas: alternativas democráticas à crise política (1961-1964). São Paulo: Paz e Terra, 1993.

[266] D'ARAÚJO, M. C. Os anos de chumbo: a memória militar sobre a repressão. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

teria sido um representante do primeiro grupo, ao passo que Costa e Silva faria parte do segundo. Nestes termos, tem-se que ao final de regime militar o *partido fardado* deixou de existir e teria entregado à hierarquia burocrático-militar a tarefa de compreender os problemas do Estado brasileiro.

Em 17 de outubro de 1969 a Constituição de 1967 recebeu nova redação resultante da Emenda Constitucional nº 1, formulada pelos ministros militares da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar. Nesta nova versão[267] aparecem novas denominações e atribuições à polícia:

> Art. 8º Compete à União:
>
> VIII - organizar e manter a polícia federal com a finalidade de:
> a) executar os serviços de política marítima, aérea e de fronteiras;
> b) prevenir e reprimir o tráfico de entorpecentes e drogas afins;
> c) apurar infrações penais contra a segurança nacional, a ordem política e social ou em detrimento de bens, serviços e interêsses da União, assim como outras infrações cuja prática tenha repercussão interestadual e exija repressão uniforme, segundo se dispuser em lei; e
> d) prover a censura de diversões públicas;
> XVII - legislar sobre:
> v) organização, efetivos, instrução, justiça e garantias das polícias militares e condições gerais de sua convocação, inclusive mobilização.
>
> Art. 13. Os Estados organizar-se-ão e reger-se-ão pelas Constituições e leis que adotarem, respeitados dentre outros princípios estabelecidos nessa Constituição, os seguintes:
>
> § 4º As polícias militares, instituídas para a manutenção da ordem pública nos Estados, nos Territórios e no Distrito Federal, e os corpos de bombeiros militares são considerados fôrças auxiliares, reserva do Exército, não podendo seus postos ou graduações ter remuneração superior à fixada para os postos e graduações correspondentes no Exército.
>
> Art. 18. Além dos impostos previstos nesta Constituição, compete à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios instituir:
> I - taxas, arrecadadas em razão do exercício do poder de polícia ou pela utilização efetiva ou potencial de serviços públicos específicos e divisíveis, prestados ao contribuinte ou postos à sua disposição.

[267] Alguns constitucionalistas entendem esta Emenda como uma nova Constituição, tal a envergadura das mudanças empreendidas em relação à Carta de 1967. Para SILVA (2004): "Teórica e tecnicamente não se tratou de uma emenda, mas de nova constituição. A emenda só serviu como mecanismo de outorga, uma vez que verdadeiramente se promulgou texto integralmente reformulado, a começar pela denominação que se lhe deu: Constituição da República Federativa do Brasil, enquanto que a de 1967 se chamava apenas Constituição do Brasil." *In:* SILVA, J.A. Curso de Direito Constitucional Positivo. São Paulo: Malheiros, 2004.

Depreende-se que da instituição da Polícia Federal afirma-se agora à um corpo específico a competência dos serviços de polícia marítima, de fronteiras e aérea além da repressão ao tráfico de entorpecentes e a apuração de infrações interestaduais, bem como a censura às diversões públicas. Mantém-se na competência da União a legislação sobre as polícias militares e a compreensão das mesmas como forças auxiliares e reservas do exército. É mantido também o uso do poder de polícia no que tange à arrecadação tributária.

Quando do fim do regime militar e o início do período de democratização houve uma aposta no controle civil sobre as atividades militares. No entanto, nota-se a a manutenção e afirmação de um discurso legitimador de um sistema de construções supra-sociais, ou seja, o discurso legitimador de 1964 é construído em torno de imposições discursivas artificiais e não de um diálogo e de uma intersecção entre "enunciadores". Nos discursos presidenciais os generais procuram apresentar suas atribuições de chefes do Executivo como uma missão e não como uma opção pessoal, numa construção de fala exógena à sociedade. Este e outros elementos revelam as contradições nos interstícios governamentais que movimentaram a cena política.

Em 1973 quando da indicação de Ernesto Geisel para a sucessão de Médici, coloca-se em marcha o projeto distencionista com o objetivo de ao mesmo tempo assegurar o fim gradual do regime e a estabilidade institucional dos militares (MATHIAS, 1995)[268]. O planejamento estratégico de então objetivou compatibilizar um nível de desenvolvimento econômico com as necessidades de segurança no âmbito do sistema militar desdobrado em um engenhoso aparato de formação de um projeto militar de governo circunscrito num sistema político autoritário que até previa a desmilitarização do regime mas enfatizava a prerrogativa da formulação de políticas econômicas, caracterizando o continuísmo da ingerência militar na política brasileira por meio do então Congresso Constituinte (CODATO, 1997)[269]. A manutenção da presença militar nas instâncias governamentais permitiu um alto grau de autonomia às Forças Armadas, mesmo após o fim do regime autoritário. Os militares não ficaram submetidos, a partir da confecção do próprio texto constitucional, aos poderes constitucionais gerando uma grande possibilidade de intervenção política numa

[268] MATHIAS, S. K. Distensão no Brasil: o projeto militar (1973-1979). Campinas, Papirus: 1995.
[269] CODATO, A. Sistema estatal e política econômica no Brasil pós-64. São Paulo, Hucitec, 1997.

democracia ainda nascente. Este e outros fatos impedem a consolidação da democracia brasileira.

Em que pese o cenário de supressão das liberdades políticas em relação aos anos anteriores, no que concerne à educação, a Constituição de 1967 não traz uma ruptura significativa em relação aos preceitos relativos ao tema das Cartas que a antecederam. Conforme Vieira (2007) [270], antes disso, a Carta de 1967 expressa interesses políticos já manifestos em outras Cartas, sobretudo aqueles de interesses ligados ao ensino particular. Assim, de um modo geral os artigos são mantidos com os mesmos conteúdos, com exceção de uma ou outra definição mais específica, conforme o exposto nos seguintes artigos:

> Art 8º - Compete à União:
> XIV - estabelecer planos nacionais de educação e de saúde;
> XVII - legislar sobre:
> q) diretrizes e bases da educação nacional; normas gerais sobre desportos;
>
> Art 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.
>
> § 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.
>
> § 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.
>
> § 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:
>
> I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;
>
> II - o ensino dos sete aos quatorze anos è obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;
>
> III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão

[270] VIEIRA, S.L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, V. 88, n.219. mai/ago, 2007.

> de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior;
>
> IV - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.
>
> V - o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial;
>
> VI - é garantida a liberdade de cátedra.
>
> Art 169 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e, a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.
>
> § 1º - A União prestará assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas estaduais e do Distrito Federal.
>
> § 2º - Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência.[271]

Desaparece da referida Carta Constitucional a vinculação dos recursos da União, estados e municípios para a educação. Essa vinculação será retomada em Emenda Constitucional em 1983 (EC nº 24/83, art 176, § 4º).

Mesmo extinto o período de exceção ainda há enclaves autoritários no aparelho de Estado. Tais enclaves dão ensejo ao surgimento de *prerrogativas militares*, ou seja, áreas de atuação onde os militares ainda possuem uma autonomia relevante, de acordo com Zaverucha (1994)[272]. Para o autor, o Estado brasileiro continua a ser autoritário em vários de seus componentes, embora a democracia como procedimento de organização política e social esteja em vigor e os órgãos de segurança, em particular, orientam-se por uma mentalidade de enfrentamento de um suposto "inimigo" interno.

[271] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em 03/11/2011.
[272] ZAVERUCHA, J. Rumor de sabres: tutela militar ou controle civil? São Paulo:Ática, 1994.

2.3.1.7 A polícia e a educação escolar na Constituição de 1988

O ano de 1984 registra um intenso movimento democrático de retomada dos anseios do estado de direito com a reivindicação pelas eleições diretas. Desta forma, a Carta Constitucional promulgada em 1988 expressa o anseio de recondução do país no rumo democrático. Em referência ao tema aqui em debate, a nova Constituição dedica de forma mais explícita e detalhada as funções de polícia do qualquer outra Carta Constitucional até então no Capítulo Terceiro, "Da Segurança Pública":

> Art. 144. A segurança pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, através dos seguintes órgãos:
> I - polícia federal;
> II - polícia rodoviária federal;
> III - polícia ferroviária federal;
> IV - polícias civis;
> V - polícias militares e corpos de bombeiros militares.
> § 1º - A polícia federal, instituída por lei como órgão permanente, estruturado em carreira, destina-se a:
> § 1º A polícia federal, instituída por lei como órgão permanente, organizado e mantido pela União e estruturado em carreira, destina-se a:(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)
> I - apurar infrações penais contra a ordem política e social ou em detrimento de bens, serviços e interesses da União ou de suas entidades autárquicas e empresas públicas, assim como outras infrações cuja prática tenha repercussão interestadual ou internacional e exija repressão uniforme, segundo se dispuser em lei;
> II - prevenir e reprimir o tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins, o contrabando e o descaminho, sem prejuízo da ação fazendária e de outros órgãos públicos nas respectivas áreas de competência;
> III - exercer as funções de polícia marítima, aérea e de fronteiras;
> III - exercer as funções de polícia marítima, aeroportuária e de fronteiras; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)
> IV - exercer, com exclusividade, as funções de polícia judiciária da União.
> § 2º - A polícia rodoviária federal, órgão permanente, estruturado em carreira, destina-se, na forma da lei, ao patrulhamento ostensivo das rodovias federais.
> § 3º - A polícia ferroviária federal, órgão permanente, estruturado em carreira, destina-se, na forma da lei, ao patrulhamento ostensivo das ferrovias federais.
> § 2º A polícia rodoviária federal, órgão permanente, organizado e mantido pela União e estruturado em carreira, destina-se, na forma da lei, ao patrulhamento ostensivo das rodovias federais.(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)

> § 3º A polícia ferroviária federal, órgão permanente, organizado e mantido pela União e estruturado em carreira, destina-se, na forma da lei, ao patrulhamento ostensivo das ferrovias federais. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)
> § 4º - às polícias civis, dirigidas por delegados de polícia de carreira, incumbem, ressalvada a competência da União, as funções de polícia judiciária e a apuração de infrações penais, exceto as militares.
> § 5º - às polícias militares cabem a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública; aos corpos de bombeiros militares, além das atribuições definidas em lei, incumbe a execução de atividades de defesa civil.
> § 6º - As polícias militares e corpos de bombeiros militares, forças auxiliares e reserva do Exército, subordinam-se, juntamente com as polícias civis, aos Governadores dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios.
> § 7º - A lei disciplinará a organização e o funcionamento dos órgãos responsáveis pela segurança pública, de maneira a garantir a eficiência de suas atividades.
> § 8º - Os Municípios poderão constituir guardas municipais destinadas à proteção de seus bens, serviços e instalações, conforme dispuser a lei.
> § 9º A remuneração dos servidores policiais integrantes dos órgãos relacionados neste artigo será fixada na forma do § 4º do art. 39. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)[273]

O texto constitucional institui a segurança pública como um dever do Estado e como direito e responsabilidade de todos e lista quais são os órgãos responsáveis pelos procedimentos dessa segurança destacando como permanentes as polícias federal, rodoviária federal e ferroviária federal. Em comparação às outras Constituições atribui-se , por exemplo, à polícia federal o exercício exclusivo da função de polícia judiciária. Nota Barbosa (2008)[274] que essa classificação remete à separação da atividade policial em: i) judiciária – responsável pelas investigações e andamento do inquéritos policias; ii) ostensiva – responsável pela prevenção e repressão. Às polícias rodoviária e ferroviária cabem o patrulhamento respectivamente das rodovias federais e ferrovias federais o que inclui concretamente, no caso da primeira, o policiamento do trânsito e o combate à criminalidade, ao tráfico de drogas, à prostituição dentre outras atribuições. A Constituição prevê ainda a possibilidade de constituição de guardas municipais cuja atribuição é a segurança de bens, serviços e instalações, portanto destituídas do poder policial.

---

[273]Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm . Acesso: 14 /09/2011.
[274] BARBOSA, B. A violência policial no Estado brasileiro contemporâneo. Curitiba: 2008 - Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) , UniBrasil.

Conforme já citado a Constituição de 1988 do Brasil prevê que a segurança é um dever do Estado, direito e responsabilidade de todos. Portanto, no Brasil, cabem às estruturas governamentais unicamente e exclusivamente o dever de policiamento que dever ser executado pelas polícias Federal, Rodoviária Federal, Civil e Militar e do Corpo de Bombeiros. À instância Federal cabe zelar pela segurança nacional por meio das Forças Armadas e também zelar pela segurança pública: a) por meio da Polícia Federal cuja atribuição é coibir crimes que atentem contra o patrimônio nacional e crimes que se estendem em redes criminosas por vários estados da federação, assim como, fiscalizar as fronteiras do país com o objetivo de impedir o tráfico de drogas, armas e o contrabando de mercadorias ; b) por meio da Polícia Rodoviária Federal, a quem cabe vigiar as rodovias federais impedindo o tráfico de mercadorias ilegais e fazendo cumprir as leis de trânsito. No ano de 2004 foi reinstituída a Força Nacional, subordinada ao Ministério da Defesa – diferentemente das outras organizações policiais que estão subordinadas ao Ministério da Justiça – e cujo efetivo é formado por integrantes da Polícia Militar que podem ser convocados a qualquer momento para dar suporte às polícias de outros estados (diferentes dos da atuação dos policiais que compõem a Força).[275]

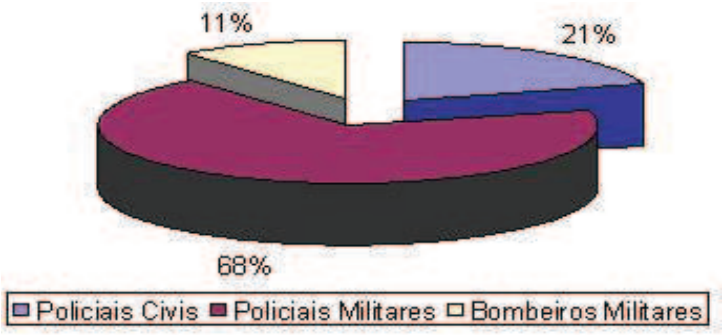
---

[275] Desde a sua reinstituição após a redemocratização do país, a Força Nacional realizou (dezoito) operações. São elas: Em Rondônia – RO – 2009, para preservar a ordem pública, através de apoio às ações de polícia no cerco e contenção as áreas Metropolitanas de Boa Vista, apoio às ações de polícia no bloqueio e controle de rodovias e apoio ás ações de polícia no combate a crimes ambientais; em Palmares – AL – 2009, para apoiar os órgãos de segurança pública na manutenção da ordem com ações de polícia ostensiva, na realização de cerco e contenção de áreas conflagradas em Maceió; em Belém – PA – em 2009, para apoiar os órgãos do sistema de segurança pública estaduais no Policiamento Ostensivo, prioritariamente na área de influência dos participantes do Fórum Social Mundial, com especial atenção para ações de Contramedidas, Gerenciamento de Crises e Patrulhamento Motorizado com vistas à realização segura do evento; em RO , 2009, executando ações de policiamento ostensivo com a finalidade de apoiar a Polícia Federal na prevenção à extração clandestina de minérios no interior da Reserva Indígena Roosevelt; nos estados do Rio de Janeiro e Acre e no Distrito Federal em 2008 executando ações de policiamento de proximidade com a comunidade nas Capitais dos Estados do Rio de Janeiro e Acre, e no Distrito Federal; a fim de apoiar os órgãos componentes do sistema de segurança pública locais na segurança do lançamento do Projeto "Territórios de Paz"; em Labrador, SC, em 2008, militares e doze cães foram mobilizados para a localização, resgate e salvamento das vítimas na região do Vale do Itajaí; no Maranhão em 2008, realizando patrulhamento motorizado no interior do Estado e apoiar os órgãos de Segurança Pública a evitar novas rebeliões no Centro de Detenção Provisória; no MaTo Grosso do Sul, em 2008, apoiou o Departamento Penitenciário Nacional a evitar rebeliões no presídio de segurança máxima de Campo Grande, durante a greve dos agentes penitenciários; no Paraná em 2008, apoiou o Departamento Penitenciário Federal a evitar rebeliões no presídio de segurança máxima de Catanduvas, durante a greve dos agentes penitenciários; em Roraima, em 2008, participou da Operação Upatakon 3 da Polícia Federal, responsável pela segurança na Reserva Raposa Serra do Sol, evitando o confronto entre índios e não índios na disputa territorial na área da terra indígena; em Alagoas, 2008, apoiou o Sistema Estadual de Segurança Pública, através de patrulhamento motorizado visando a diminuição do índice de criminalidade, principalmente dos crimes contra a vida, na região metropolitana de Maceió e adjacências; no Pará, Rondônia e Mato Grosso, em 2008, apoiou a Polícia Federal na

No que tange à segurança pública, aos governos estaduais cabe o papel no combate à criminalidade e na garantia direta da população com a responsabilidade de coibir os crimes contra as pessoas e ao patrimônio. Para isso, dividem as funções entre a Polícia civil, responsável por prevenir e investigar e a Polícia Militar responsável pelo policiamento ostensivo com a particularidade de estarem sempre uniformizados no exercício da função e diuturnamente nas ruas. Dados da Secretaria Nacional de Segurança Pública demonstram que quase 70 % do efetivo policial do Brasil em 2007 era constituído de Policiais Militares:

Distribuição Percentual dos Profissionais de Segurança Pública

Segundo Corporação (Brasil/2007)



Relatório elaborado pela Coordenação Geral de Pesquisa / SENASP / MJ

Em termos do cenário educacional a indefinição é a postura que rege a discussão acalorada e participativa na Assembléia Constituinte e, em sendo assim, com uma dificuldade de consenso, muitos instrumentos da política educacional são mantidos nos

operação Arco de Fogo de combate ao desmatamento; no Maranhão, em 2008, foi mobilizada para ajudar o estado a evitar rebeliões nas penitenciárias quando a policia civil e agentes penitenciários estavam em greve; no entorno do Distrito Federal , em 2008, atuou no auxílio da preservação da Ordem Pública dos municípios goianos de Luziânia, Novo Gama, Valparaíso de Goiás e Cidade Ocidental;no Rio de Janeiro, enviou tropas em duas oportunidades (2007-2008). A Primeira dividiu-se em Operação Pré-Pan, Jogos Para e Panamericanos e ao término dos jogos, foi criada a Operação específica para atuação na orla e pontos turísticos do Rio de Janeiro, vias expressas e Complexo do Alemão; no Espírito Santo em 2005, para ajudar no restabelecimento da ordem pública; no Mato Grosso do Sul em 2006, apoiou no restabelecimento da ordem pública nos presídios da capital, Campo Grande, depois de uma onda de rebeliões; no Espírito Santo, em 2004,a Força Nacional realizou sua primeira operação de ajuda no restabelecimento da ordem pública.

mesmos fundamentos do período autoritário. Entretanto, mesmo sem o avanço na mesma proporção das discussões e da dimensão de participação, a organização dos agentes/atores ligados ao campo educacional foi consolidada de forma inexorável.

Assim como nos artigos referentes à polícia, a Carta de 1988 é a mais extensa em matéria de educação abrangendo uma diversidade de níveis, modalidades e conteúdos abrangidos em uma seção completa e com várias modificações posteriores que indicam a dinâmica das demandas referentes ao tema:

> Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre:
>
> XXIV - diretrizes e bases da educação nacional;
>
> Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:
>
> V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência;
>
> Art. 30. Compete aos Municípios:
>
> VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
>
> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
>
> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
>
> III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
>
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

~~V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;~~

~~V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)~~

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica.(Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

~~I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;~~
~~II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;~~

~~I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)~~

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

~~IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;~~

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

~~VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.~~

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didáticoescolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

~~§ 1º - A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.~~

~~§ 2º - Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.~~

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

~~§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.(Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)~~

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º - A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º - Para efeito do cumprimento do disposto no "caput" deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

~~§ 3º - A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.~~

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 4º - Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

~~§ 5º - O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes.~~

~~§ 5º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas, na forma da lei. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)~~

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida

pelas empresas na forma da lei. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (Vide Decreto nº 6.003, de 2006)

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º - As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público.

~~Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:~~

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

> V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
>
> VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).[276]

Pode-se, a partir do longo trecho do texto constitucional, inferir que a Carta de 1988 incorpora mais do que qualquer outra sujeitos históricos excluídos materializando a noção de educação como direito. Enfatiza a universalização do atendimento e o vínculo das receitas e investimentos dos recursos, mas mantém ainda posicionamento ambíguo em relação à educação privada, dentre outros tópicos que permanecem das outras constituições.

2.3.2 A polícia e a escola nas Constituições: instâncias de interação

As constituições brasileiras, colocadas em relevo aqui em alguns de seus dispositivos referentes à polícia e à educação, podem ser entendidas como documentos-chave, pois expressam – no que prescreve e no que omite – contexto, ideologias e temas relevantes em diversos momentos históricos que orientaram e orientam políticas públicas voltadas à educação e à função e ação policial. Como nota Vieira[277], sob um aspecto mais propriamente metodológico, em que pese os processos constituintes e as constituições que deles derivaram terem se tornado temas importantes nas pesquisas em educação, as investigações já realizadas não esgotam a potencialidade desses textos na compreensão da complexidade do fenômeno educativo. Ensina a autora que os referidos textos "deixam abertas outras possibilidades de investigação, entre elas o aprofundamento da articulação passado-presente num eixo diacrônico e dos nexos texto-contexto num eixo sincrônico" (VIEIRA; 2007)[278]. Contudo, não foi propósito da pesquisa aqui empreendida reconstruir a história da polícia e da educação no Brasil a partir do texto constitucional, mas parece ser possível visualizar uma clara percepção de que foi inexorável o rumo à consolidação da democracia brasileira.

---

[276] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 04/11/2011.
[277] VIEIRA, S.L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, V. 88, n.219. mai/ago, 2007.
[278] VIEIRA, S.L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, V. 88, n.219. mai/ago, 2007.

É necessário assinalar que a presença ou a ausência de uma menção à polícia ou à educação no texto constitucional evidencia sua maior ou menor importância ao longo da história. No caso da polícia ao longo de quase 200 anos – da primeira Carta até hoje – ainda se confundem, no sentido de não estar explicitada a função, o poder, e a (in) corporação dessas instâncias em indivíduos que as operacionalizam na prática, ou seja, se confundem poder de polícia e corpo de polícia. No que se refere à educação, nas primeiras constituições existe uma invisibilidade quase completa, cenário que se transforma ao longo de um processo de demanda crescente e que geralmente atendeu à interesses econômicos. Enfim, a reflexão sobre a letra do texto constitucional permitem a investigação das contradições que organizam essas duas dimensões institucionais da vida social.

Para avançar na fundamentação da tese defendida nesta pesquisa, é indispensável, a partir do expresso no texto constitucional, ter em conta a distinção entre o poder de Estado e o aparelho de Estado, e deste, distinguir o aparelho repressivo do Estado.

No quadro da teoria marxista clássica, o Estado e sua existência empírica em seu aparelho só tem sentido em função da posse – tomada e manutenção – do poder por uma determinada classe, frações de classe ou aliança de classes. E esta observação conduz a uma separação entre poder de Estado (não esqueçamos, disciplinar e policial) e aparelho de Estado que, considerando a organicidade das suas relações, podem sobreviver um ao outro sem ser afetado ou modificado. Alguns aparelhos de Estado são identificados como *ideológicos* e outros, de forma distinta, identificados como *repressivos*. O Estado, desta forma, não se reduz ao aparelho repressivo, mas é composto, nos termos de Gramsci (1978)[279]pelas instituições da sociedade civil.

Os aparelhos ideológicos do Estado, descritos por Althusser (1985)[280], designam um certo número de realidades que apresentam-se sob a forma de sistemas distintos e especializados. São eles: o sistema das diferentes Igrejas; o sistema das diferentes escolas públicas e privadas; o sistema familiar; o sistema político-partidário; o sistema sindical; o sistema de informação (imprensa, rádio, televisão); o sistema cultural e o sistema jurídico[281]. Já, o aparelho repressivo do Estado funcionam através da violência e da repressão nas formas física e não-física. E compreende o governo, a administração,

[279] GRAMSCI, A. Obras escolhidas. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
[280] ALTHUSSER, L. Aparelhos Ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
[281] Simultaneamente aparelho ideológico e repressivo do Estado.

o exército, a polícia, os tribunais e as prisões. Note-se que na mesma medida em que existe um aparato repressivo do Estado, pode existir uma pluralidade de aparelhos ideológicos do Estado, o que não significa afirmar a ausência de uma unidade organizando essa pluralidade, que pode estar - supostamente – apenas invisível na ordem das relações cotidianas.

Interessa diretamente ao enfoque da problemática aqui discutida – no aspecto da qualidade das relações construídas na escola a partir da intervenção policial - algo que Althusser (1985)[282] considera essencial: a diferença fundamental entre o aparelho repressivo que funciona pela violência e o aparelho ideológico que funciona através da ideologia. Some-se a esta diferença fundamental a também fundamental diferença já analisada em poder disciplinar e poder policial. Tendo como pressuposto metodológico que o aparelho ideológico e o aparelho repressivo são tomados conceitualmente - tipos ideais weberianos – pois, no contexto do devir histórico tanto um quanto o outro operam com a violência e com a ideologia, tem-se que:

> O aparelho (repressivo) do Estado funciona predominantemente através da repressão (inclusive a física) e secundariamente através da ideologia (não existe aparelho unicamente repressivo). Exemplos: o exército e a polícia funcionam através também da ideologia, tanto para garantir sua própria coesão e reprodução, como para divulgar os valores por eles propostos.
> Da mesma forma, mas inversamente, devemos dizer que os aparelhos ideológicos do Estado funcionam principalmente através da ideologia e secundariamente através da repressão, seja ela bastante atenuada, dissimulada ou mesmo simbólica (não existe aparelho puramente ideológico). Desta forma, a escola, as igrejas, moldam por métodos próprios de sanções, exclusões e seleção não apenas seus funcionários mas também suas ovelhas. E assim também a família, o aparelho cultural - a censura, para mencionar apenas ela. (ALTHUSSER, 1985, p. 68) [283]

Portanto, a partir da determinação do duplo funcionamento, através da repressão e/ou através da ideologia, dos aparelhos do Estado que constantemente tecem sutis combinações tácitas ou explícitas, é razoável adiantar que parece ter havido um equívoco e uma precipitação em ignorar as permanências repressivas nas práticas das relações intersubjetivas e interinstitucionais entre polícia e escola, que nas Cartas constitucionais em momento algum, mencionam uma a outra, apesar de comporem a ordem estatal e serem acionadas como mecanismos de controle dessa ordem. Mais do

[282] ALTHUSSER, L. Aparelhos Ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985
[283] Idem.

que isso, mesmo sem menção ou dispositivo constitucional que oriente suas interações, polícia e escola têm de forma constante e relevante construído um histórico de relações mais ou menos conflituosas, especialmente na contemporaneidade. No próximo capítulo, serão focalizadas e problematizadas algumas características particularidades dessas práticas que permaneceram, especialmente nos procedimentos de ação da polícia militar de onde deriva a Patrulha Escolar e sua ação no ambiente escolar.

3 A POLÍCIA NA ESCOLA

> *O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é de competência das palavras.*
>
> *Pierre Bourdieu*

O campo policial constitui um sistema simbólico e, conforme já discutido em capítulo anterior, é um agente de poder. Um sistema simbólico - que é um instrumento de conhecimento e comunicação - só realiza seu poder estruturante, segundo Pierre Bourdieu, porque é organicamente estruturado. Explica o autor:

> O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo a que Durkheim chama o *conformismo lógico* , quer dizer 'uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências.
> (BOURDIEU, P. 2003, p. 9).[284]

Este pressuposto nesta perspectiva ressalta a função social do simbolismo que, para além de uma função propriamente comunicativa à qual de forma alguma se reduz, expressa essencialmente uma função política, pois são instrumentos de integração social que tornam possível o consenso acerca do sentido do mundo social que estrutura os fundamentos da reprodução da ordem social. Para Bourdieu (2003)[285], essa integração lógica do indivíduo na ordem social é a condição para a sua integração moral.

É justamente como instrumentos (estruturantes e estruturados) de comunicação e conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a função política de imposição e legitimação da dominação, que por sua vez , pode vir a contribuir para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra – forma de violência simbólica – e com isso reforçar as relações desiguais de poder que fundamentam tanto a imposição quanto a legitimação , organizando um quadro que Weber denominou domesticação dos

[284] BOURDIEU, P. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
[285] Idem.

dominados [286]. E, os símbolos do poder (traje, objetos, honrarias) são o capital simbólico objetivado.

Isto posto, segue-se uma minuciosa descrição dos símbolos materiais (uniformes, insígnias, armamentos) e imateriais (postos, graduações, hierarquias) que particularizam o campo simbólico policial e seu respectivo *habitus* operacional, particularmente no ambiente escolar, acionados na consolidação do poder da ordem instituída.

3.1 A polícia militar: estrutura, organização e símbolos

Quanto à sua estrutura operacional, as polícias militares no Brasil, similares ao Exército, estão segmentadas em batalhões, companhias e pelotões. Os batalhões, via de regra, situam-se em grandes centros urbanos e suas respectivas companhias e pelotões – subdivididos em destacamentos ou postos de policiamento – são distribuídos de acordo com a densidade populacional das áreas do entorno.

No âmbito desta estrutura, a hierarquia, que é a base da organização das instituições militares, compõe a cadeia de comando atribuída e seguida por todos os seus integrantes. Na estrutura hierárquica da polícia militar seus diversos níveis são representados por insígnias, disitintivos e condecorações usadas sobrepostas aos uniformes de cor cáqui.

As insígnias identificam postos e graduações e são usadas nas platinas do uniforme; os distintivos são peças destinadas a distinguir os integrantes de uma organização (identificam o Estado e a Corporação ou indicam uma especialidade ou situação do militar , como categorias, cursos, estágios, etc.); já as condecorações são peças que imprimem um sinal de distinção honrosa com o fim exclusivo de premiar e recompensar serviços. Tanto insígnias, distintivos e condecorações são peças de uso obrigatório por distinguirem os militares hierarquicamente. A figura a seguir ilustra a platina – sobreposta ao ombro - com a insígnia e na extremidade da gola, o distintivo:

[286] WEBER, Max. *Economia e Sociedade*: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999.



Os quadros das polícias militares dos estados , assim como, no quadro das forças armadas, os miliatres estão distribuídos em duas classes: oficiais (distribuídos e identificados pelos seus postos) e praças (identificados pelas graduações). Essas classes hieráquicas se subdividem em outras de acordo com o nível de responsabilidade e qualificação profissional e reproduzem de forma quase idêntica a hieraquização do Exército, sendo somente acrescentadas as iniciais PM (Polícia Militar). As insígnias dividem e separam os "grandes comandos" – como a estrela de cinco pontas de Comandante Geral – dos "comandos intermediários" – Chefe de Casa Militar ou estado Maior , como ilustram as figuras:



Comando Geral



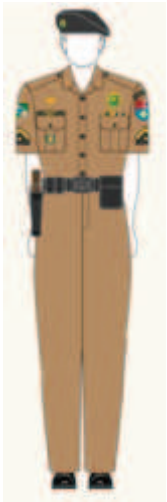
Comando Intermediário

As condecorações são honrarias conferidas como recompensa e estímulo ao mérito pessoal. Na Polícia Militar do Paraná a concessão de condecorações se faz por ato do Poder Executivo mediante proposta de indicação dos Diretores e Comandantes de Unidade ao Chefe do Estado Maior, conforme ilustração a seguir:



Fonte: http://www.pm.pr.gov.br/

Completa a indumentária policial, o cinturão de guarnição de couro, na cor preta, destinado ao acondicionamento de armas e equipamentos operacionais como o coldre para o porte de arma. Ambos, coldre e arma são equipamentos defensivos e ostensivos destinados a defesa individual do policial que os mantém junto do corpo e em condições de pronto uso, mesmo que travado, de modo a permitir que o policial fique com as mãos livres para outras funções, ou permita transposição para utilização de outro tipo de equipamento, mais adequado a cada situação. São os outros equipamentos a tonfa (espécie de porrete feito de madeira), espagidor (gás pimenta ou gás lacrimogênio), algema e *taser* (pistola de eletrochoques paralisantes). Conforme figura a seguir:



As armas dos policiais militares são de uso restrito, dadas suas especificidades materiais e funcionais. São armas, munições, acessórios e equipamentos iguais ou que possuam alguma característica no que diz respeito aos empregos tático, estratégico e técnico do material bélico usado pelas Forças Armadas nacionais; armas, munições, acessórios e equipamentos que, não sendo iguais ou similares ao material bélico usado pelas Forças Armadas nacionais, possuem características que só a tornam aptas para emprego policial ou militar; armas de fogo curtas, cuja munição comum tenha, na saída do cano, energia superior a trezentas libras-pe ou quatrocentos e sete Joules e suas munições, como por exemplo, os calibres 357 Magnum, 9 Luger, 38 Super Auto, 40 S&W, 44 SPL ,44 Magnum, 45 Colt, e 45 Auto); armas de fogo longas raiadas, cuja munição comum tenha, na saída do cano, energia superior a mil libras-pe ou mil trezentos e cinqüenta e cinco Joules e suas munições, como por exemplo, 22-250,.223Remigton, .243 Winchester, 270 Winchester, 7 Mauser,.30-06, .308 Winchester, 7,62 x 39, .357 Magnum, .375 Wichester e 44 Magnum; armas de fogo automáticas de qualquer calibre; armas de fogo de alma lisa de calibre doze ou maior com comprimento de cano menor que vinte e quatro polegadas ou seiscentos e dez milímetros; armas de fogo de alma lisa de calibre superior ao doze e suas munições; armas de pressão por ação de gás comprimido ou por ação de mola, com calibre superior a seis milímetros, que disparem projeteis de qualquer natureza; armas de fogo dissimuladas, conceituadas como tais os dispositivos com aparência de objetos inofensivos, mas que escondem uma arma, tais como bengalas-pistola, canetas-revólver e semelhantes; arma a ar comprimido, simulacro do Fz 7,62 mm, M964 FAL; armas e dispositivos que lancem agentes de guerra química ou gás agressivo e suas munições; dispositivos que constituam acessórios de armas e que tenham por objetivo dificultar a localização da arma,como os silenciadores de tiro, os quebra-chamas e outros,que servem para amortecer o estampido ou a chama do tiro e também os que modificam as condições de emprego, tais como os bocais lança-granadas e outros.

3.1.1 A Polícia Militar do Paraná

A Polícia Militar do Paraná foi criada como uma unidade de Caçadores, em 10 de agosto de 1854 com a denominação de Companhia de Força Policial. A Corporação ainda não se encontrava complemente organizada, quando teve de ceder parte do efetivo

para a composição dos Corpos de Voluntários da Pátria para lutar na Guerra do Paraguai. Também cedeu efetivos para a Revolução Federalista, a Guerra do Contestado e Revolução de 1930. Durante este período teve as seguintes denominações históricas da Polícia Militar do Paraná: 1854 - Companhia de Força Policial da Província do Paraná; 1874 - Corpo Policial da Província do Paraná; 1891 - Corpo Militar de Polícia do Estado do Paraná; 1892 - Regimento de Segurança do Estado do Paraná; 1917 - Força Militar do Estado do Paraná; 1932 - Força Pública do Estado do Paraná; 1939 - Força Policial do Estado do Paraná ; 1946 - Polícia Militar do Estado do Paraná .

A Polícia Militar do Paraná (PMPR) integra o sistema de segurança pública e do Brasil e tem por atribuição o policiamento ostensivo e a preservação da ordem pública no estado do Paraná. Seus integrantes são denominados militares dos estados e a corporação, da mesma forma que as polícias miliatres de todos os estados brasileiros, são forças auxiliares e reserva militar do Exército Brasileiro.

Atualmente a Polícia Militar do Paraná apresenta a seguinte configuração: Policiamento Montado, Policiamento de Trânsito, Policiamento Rodoviário, Policiamento Rádio Patrulha, Policiamneto Ambiental, Policiamento Portuário, Policiamento Modular, Policiamento Comunitário, Policiamento Ostensivo Volante, Policiamento Cosme e Damião, Policiamento Feminino, Policiamento de Fronteiras e a Patrulha Escolar. Essa configuração está organizada nas seguintes unidades operacinais: 1° Batalhão de Polícia Militar - Ponta Grossa; 2° Batalhão de Polícia Militar - Jacarezinho; 3° Batalhão de Polícia Militar - Pato Branco; 4° Batalhão de Polícia Militar - Maringá; 5° Batalhão de Polícia Militar - Londrina; 6° Batalhão de Polícia Militar - Cascavel; 7° Batalhão de Polícia Militar - Cruzeiro do Oeste; 8° Batalhão de Polícia Militar - Paranavaí; 9° Batalhão de Polícia Militar - Paranaguá; 10° Batalhão de Polícia Militar - Apucarana; 11° Batalhão de Polícia Militar - Campo Mourão; 12° Batalhão de Polícia Militar - Curitiba; 13° Batalhão de Polícia Militar - Curitiba; 14° Batalhão de Polícia Militar - Foz de Iguaçu; 15° Batalhão de Polícia Militar - Rolândia; 16° Batalhão de Polícia Militar - Guarapuava; 17° Batalhão de Polícia Militar - São José dos Pinhais; 18° Batalhão de Polícia Militar - Cornélio Procópio; 19° Batalhão de Polícia Militar - Toledo; 20° Batalhão de Polícia Militar - Curitiba; 21° Batalhão de Polícia Militar - Francisco Beltrão; 1ª Companhia Independente de Polícia Militar - Lapa; 2ª Companhia Independente de Polícia Militar - União da Vitória; 3ª Companhia Independente de Polícia Militar - Telêmaco Borba; 4ª Companhia Independente de

Polícia Militar - Londrina; 5ª Companhia Independente de Polícia Militar - Umuarama; 6ª Companhia Independente de Polícia Militar - Ivaiporã; 7ª Companhia Independente de Polícia Militar - Arapongas; 8ª Companhia Independente de Polícia Militar - Irati.

Sob a alçada dos referidos Batalhões abrigam-se as seguintes unidades especializadas: Regimento de Polícia Montada; Batalhão de Polícia de Trânsito; Batalhão de Polícia Ambiental; Batalhão de Polícia Rodoviária; Batalhão de Policía de Guarda; Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária; Batalhão de Policiamento de Eventos; Batalhão de Operações Especiais (BOPE); Grupamento Aeropolicial - Resgate Aéreo ; Companhia de Polícia de Guarda Independente; Companhia Independente de Policiamento e Operações de Fronteira.

De acordo com dados do Ministério da Justiça [287] o efetivo de policiais militares hoje no Paraná é de 17.473 policiais militares (dos quais 2.729 são bombeiros) , sendo que aproximadamente 534 policiais (homens e mulheres) atendem exclusivamente a Patrulha Escolar em quase metade das escolas da rede estadual de ensino.

3.1.2 Batalhão da Patrulha Escolar Comunitária



Brasão da Patrulha Escolar do Paraná

Em 12/11/1992, a Assembléia Legislativa do estado do Paraná decretou e o então governador do estado Roberto Requião sancinou a Lei 10129 que autorizou o Poder Executivo a instituir o Programa de Segurança Escolar (ANEXO 1). E, 1994 o policiamento escolar no Paraná foi efetivado com a denominação de Patrulha Escolar. A criação dessa patrulha específica se deveu aos desfechos de ocorrências policiais nos colégios de Curitiba, onde se observou, segundo diagnóstico da própria polícia, que o policiamento básico era inadequado a esse tipo de situação. Em uma parceria a Secretaria Estadual de Educação - conforme a Diretriz 004/2003 (ANEXO 2) e o Plano

[287] http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJ1C5BF609PTBRIE.htm. Acesso em 12/02/2012

de Operação 001/2004 (ANEXO 3) - a Patrulha Escolar passou a fazer intervenções e ministrar palestras educativas e assessoria na segurança das escolas. Abaixo a página da Patrulha Escolar abrigada no site da Secretaria de Estado da Educação.



Fonte: http://www8.pr.gov.br/portals/portal/patrulhaescolar/index.php

Em seguida, a reprodução da página sobre a Patrulha Escolar também disponibilizada no site da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Destaca-se dos tópicos explicativos e que justificam a presença e intervenção da polícia: no **item 1**, o reconhecimento da inadequação da estrutura física das escolas, da insuficiência de pessoal para organizar a gestão e da localização geográfica/social das escolas; no **item 2**, a falta de controle na circulação dos alunos no interior e no entorno da escola e a ausência de um espaço circusncrito (de espera) onde este controle pudesse ser articulado; no **item 3**, expressa-se uma crítica aberta ao modo ausente como a escola se insere na comunidade onde está situada; no **item 4**, a crítica foca a falta de articulação entre os agentes envolvidos na educação escolar na resolução dos seus problemas; **no**

item 5, através de uma linguagem belicosa (arena, derrubar, adversários) a escola é entendida como espaço de conflitos por aglomerar pessoas.

Sem a indicação para que o poder público desenvolva políticas que estruturem melhor os bairros onde estão situadas as escolas e as pessoas que neles vivem, a Patrulha Escolar Comunitária justifica sua atuação e formas de intervenção:

O QUE É PATRULHA ESCOLAR COMUNITÁRIA

A ESCOLA PODE NÃO TER SÓ O QUE GOSTARÍAMOS QUE TIVESSE, MAS PODEREMOS FAZER DELA UM LUGAR BEM MELHOR.

A Patrulha Escolar Comunitária é a alternativa inteligente que a PMPR encontrou para assessorar as comunidades escolares na busca de soluções para os problemas de segurança encontrados nas escolas. Problemas esses que se faziam presentes em quase todos os estabelecimentos de ensino e que em uns, mais que em outros, determinavam comprometimento na segurança dos alunos, professores, funcionários e instalações dos estabelecimentos.

Os problemas mais comuns encontrado:

1) Instalações Físicas Inadequadas: As escolas em geral não eram planejadas para o número de aluno que acolhem, para o número de profissionais envolvidos no processo educativo, para atender a comunidade e muito menos para preservar a segurança das pessoas que a freqüentam, muitas vezes sendo instaladas sem qualquer cuidado quanto às vizinhanças atuais ou futuras; A falta de conhecimento sobre a segurança ou sua falta, também determinavam a existência de instalações inadequadas ao funcionamento de estabelecimentos de ensino com segurança ;

2) Falta de acomodações e controle de alunos em espera: As escolas mais procuradas são aquelas de mais fácil acesso, seja usando transporte coletivo ou individual. Lembrando que mesmo aquelas que estão localizadas fora dos grandes movimentos, acabam por ser o fato gerador do trânsito de pessoas e veículos. Assim, torna-se imprescindível que os alunos permaneçam sempre dentro dos limites do estabelecimento, mesmo enquanto em estado de espera;

3) Distância entre os educadores, educandos, família e administradores: Muitas razões determinaram esta distância. Infelizmente a Escola não acompanhou o desenvolvimento de sua comunidade. É muito comum, inclusive que os administradores e educadores não residam ou nem ao menos convivam ou conheçam a cultura da comunidade onde atuam;

4) Atitudes isoladas de muitos segmentos em busca de soluções: É fato que diante de qualquer problema coletivo, muitas iniciativas ocorrem para a sua solução. No entanto, quando tratamos de dificuldades encontradas nas escolas para se manter, restabelecer ou conquistas o fator segurança, se estas iniciativas não forem concatenadas e com o mesmo objetivo, as respostas de solução serão

mais demoradas e quem sofre é o coletivo. Assim, encontrou-se trabalho árduo da educação, intenso por parte das polícias, voluntários dedicando-se a uma ou outra solução, iniciativas isoladas por parte de algumas escolas e comunidades e é claro algumas dessas alternativas obtendo êxito e outras não;

5) Arena de conflitos interpessoais e intergrupais: A escola por ser o centro das aglomerações e das movimentações de pessoas nos horários de aula na comunidade, passa a ser arena de muitos conflitos, principalmente aqueles que para se solucionarem ou mesmo se fortalecerem necessitam de opiniões externas. E o maior palco tornou-se o ambiente escolar. Assim, facilmente encontravam-se nas escolas pessoas buscando afirmar suas lideranças, derrubar outras, resolver conflitos ou ainda buscar o seu adversário num momento de desproteção, para vencê-lo.

Essa realidade levou a muitas ocorrências de vulto, como agressões e mortes nas imediações e dentro de estabelecimentos de ensino sendo estes, alguns dos fatores que quando não administrados a contento, levam ao sentimento de insegurança e a acontecimentos que demonstram a violência no ambiente escolar.

Então a PMPR e a Educação uniram-se buscando solucionar estas constatações, partindo dos conhecimentos da própria comunidade escolar.

Cabe aos educadores a formação e instrução dos cidadãos. A PMPR é a instituição estadual mais especializada nas questões de segurança. Destes conhecimentos nasceu a Patrulha Escolar Comunitária que visa assessorar os estabelecimentos de ensino para restabelecer e manter a ordem e a segurança.

Para tanto organiza seus trabalhos em cinco etapas: I) Análise das instalações físicas com orientações em sua estrutura e utilização que possam proporcionar a segurança das pessoas que freqüentem o estabelecimento; II) Diagnóstico da realidade própria de cada comunidade escolar através da aplicação de dinâmicas aos pais, professores, funcionários e alunos de cada escola, que ao final indicará o compromisso de cada segmento e determinará o plano de ação e o plano de palestras necessário para a mudança da realidade encontrada ao início dos trabalhos; III) Concretização do plano de ação, pela comunidade escolar; IV) Concretização do plano de palestras pela PMPR e SEED; V) Elaboração do Plano de Segurança por comissão representativa de todos os segmentos da comunidade escolar, descrevendo e registrando todas as providências tomadas para se atingir as melhorias que o foram ao final dos trabalhos;

A participação efetiva de todos as autoridades locais juntamente com a comunidade escolar nas reflexões sobre a realidade não desejada, as soluções para mudanças e o compromisso de cada um para juntos se chegar à realidade projetada é a retomada para a conquista do sentimento de segurança e das rédeas do crescimento social. O processo educativo deve ser constante e certeiro para que os resultados sejam satisfatórios.
Por isso, a Patrulha Escolar Comunitária acontece de acordo com o ritmo e característica de cada Comunidade Escolar.

Coordenação Patrulha Escolar Comunitária

Fonte: http://www8.pr.gov.br/portals/portal/patrulhaescolar/pt_oque.php

No ano de 2007 o policiamento escolar de todo o Paraná foi reunido sob um comando único e passou a denominar-se Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária, (BPEC) constituído por quatro companhias: 1ª Companhia do BPEC - Curitiba; 2ª Companhia do BPEC - Foz do Iguaçu; 3ª Companhia do BPEC - Maringá; 4ª Companhia do BPEC - Londrina. Atualmente, o Batalhão da Patrulha Escolar Comunitária desenvolve as atividades do Programa Patrulha Escolar Comunitária em noventa municípios do Estado, o que corresponde a cerca de 60% da população de estudantes; alcançando aproximadamente 1,1 milhão de alunos e 1.299 estabelecimentos de ensino estaduais[288].



A Patrulha Escolar divide as suas atividades orpacionais em três frentes: as atividades preventivas, as atividades "curativas" e o atendimento a ocorrências.

As atividades preventivas consistem na avaliação das instalações do estabelecimento escolar quanto à segurança que estas proporcionam, com sugestões de aprimoramento e adaptações; e emissão de um laudo de segurança para a instrução do pedido de reparos e adaptações junto à Fundepar (órgão ligado a Secretaria de Estado da Educação do Paraná responsável por obras e reparos nas escolas da rede estadual); coleta de informações para formação de diagnósticos e, a partir deles, estabelecimento

[288] http://www.policiamilitar.pr.gov.br/. Acesso 12/02/2012

de metas a curto, médio e longo prazo. Esta coleta ocorre através de dinâmica aplicada junto à comunidade escolar; visando identificar os problemas comuns, buscar soluções, refletir sobre a responsabilidade de cada segmento e, segundo a Secretaria de Segurança Pública do Paraná – responsável pela gestão da Patrulha Escolar - obter compromissos da comunidades ecolar; a administração e comunidade escolar passam para a concretização das idéias, tomada de providências e mudanças de procedimentos. Também constituem as atividades preventivas, a organização de palestras para os pais sobre segurança e Estatuto da Criança e do Adolescente; para alunos sobre segurança, "paz" e "auto-estima", para os professores sobre segurança e disciplina e para os funcionários sobre segurança e treinamento para situações de risco e conflito.

Finalmente, é prevista a construção de um plano de segurança: nesta fase deverá ser elaborada por uma comissão de representantes de cada segmento, uma programação onde será registrada toda a evolução havida no grupo; bem como, quais as regras a serem seguidas para o aumento da segurança.

As atividades "curativas" concentram uma atuação eminentemente policial para reduzir a incidência de delitos, através da presença física e buscas pessoais. Realiza-se com procedimentos especialmente desenvolvidos e programados, através da discussão e autorização dos pais e conhecimento da justiça.

O atendimento de ocorrências atua unicamente no atendimento de ocorrências policiais (armas, drogas, gangues, etc.). Enfatiza o Programa da Patrulha Escolar que as situações de indisciplina e similares são de responsabilidade da escola.

Abaixo estão reproduzidos tópicos da normativa[289] do Núcleo regional da Região Metropolitana Sul da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (íntegra do documento, ANEXO 3) no que se refere às prerrogativas de atuação da Patrulha Escolar nas escolas agregadas ao Núcleo com a finalidade esclarecer a comunidade escolar:

1) Diferença entre ato indisciplinar e ato infracional

> *Quanto ao ato infracional, a definição é dada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que estabelece:*

[289] http://www.nre.seed.pr.gov.br/amsul/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=147

"Art. 103 Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal".
Assim, toda infração prevista no Código Penal, na Lei de Contravenção Penal e Leis Penais esparsas (ex.: Lei de tóxico, porte de arma), quando praticada por uma criança ou adolescente, corresponde a um ato infracional. O ato infracional, em obediência ao princípio da legalidade, somente se verifica quando a conduta do infrator se enquadra em algum crime ou contravenção previsto na legislação em vigor.
Desta forma, a primeira conclusão a que se pode chegar é que nem todo ato indisciplinar corresponde a um ato infracional. A conduta do aluno pode caracterizar uma indisciplina, que não corresponda a uma infração prevista na legislação.
Um mesmo ato pode ser considerado como indisciplina ou como ato infracional, dependendo do contexto em que foi praticado. Uma ofensa verbal dirigida ao professor pode ser caracterizada como ato de indisciplina. No entanto, dependendo do tipo de ofensa e da forma como foi dirigida, pode ser caracterizada como ato infracional - ameaça, injúria ou difamação. E para cada caso, os encaminhamentos são diferentes.
Constata-se também, que o ato infracional é perfeitamente identificável na legislação vigente. Já o ato indisciplinar deve ser regulamentado, nas normas que regem a escola, assumindo o Regimento Escolar papel relevante para a questão.
Considera-se atos infracionais com maior índice de reincidência cometidos por adolescentes: furtos, roubos, depredação ao patrimônio público, crimes contra a vida (lesão corporal, agressões fisicas leves ou graves).

2) As consequências do ato infracional

Quando a criança ou o adolescente pratica um ato infracional, haverá um tratamento diferenciado para cada um deles, não obstante possa ocorrer a mesma conduta ilícita. Na verdade, a distinção entre criança e adolescente tem importância no Estatuto, posto que, ambos podem usufruir dos mesmos direitos fundamentais, porém recebem medidas diferenciadas na hipótese de ocorrência de ato infracional.
A criança infratora fica sujeita às medidas de proteção previstas no artigo 101 do ECA, que implicam num tratamento, através da sua própria família ou da comunidade, sem que ocorra privação de liberdade. São elas:

I.encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;

II. orientação, apoio e acompanhamento temporários;

III. matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental.

IV. inclusão em programa comunitário ou oficial de auxilio à família, a criança e ao adolescente;

V. requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;

VI. inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;

VII. abrigo em entidade;

VIII. colocação em família substituta.

O adolescente infrator submete-se a um tratamento mais rigoroso, com as medidas sócio-educativas (incluindo as medidas de proteção) previstas no artigo 112 do Estatuto, que podem implicar na privação de liberdade.

As medidas previstas são:

I. advertência;

II. obrigação de reparar o dano;

III. prestação de serviço à comunidade;

IV. liberdade assistida;

V. inserção em regime de semiliberdade;

VI. internação em estabelecimento educacional;

VII. qualquer uma das previstas no artigo 101, I ao VI.

Em todo o caso, as medidas devem ser aplicadas levando-se em consideração uma relação de proporcionalidade, ou seja, a capacidade do infrator em cumpri-Ia, as circunstâncias e a gravidade da infração.

3.2 A intervenção policial no ambiente escolar

As imagens a seguir foram reproduzidas do vídeo de uma reportagem exibida em 22 de novembro de 2007 no telejornal Paraná TV 1ª Edição [290] de abrangência estadual veiculado pela RPC (Rede Paranaense de Comunicação) afiliada da Rede Globo de Televisão no estado do Paraná. A referida reportagem dura aproximadamente 50

[290] http://www.rpctv.com.br/parana-tv/1-edicao/2007/11/271474/

segundos e pode ser dividida em duas partes: a primeira com a narrativa da jornalista e a segunda com o depoimento do diretor da escola e do policial responsável pela operação.

A descrição a seguir foi feita a partir dessa reportagem para a televisão, portanto todas as falas e imagens tornadas públicas e não contestadas pelas partes envolvidas pressupõem que exponham discursos e formas de agir endossadas como verídicas – no sentido de não contrapor – por esses agentes (policiais, professores, diretores, alunos). O vídeo foi assistido e anotado nos seus detalhes (reproduzidos aqui) em um primeiro momento de tratamento só do áudio e em outro momento apenas com a imagens, inúmeras vezes repetidas e/ou pausadas. E finalmente, foi assistido na sua integridade som e imagem por reiteradas vezes. Separar a narrativa das imagens demonstra como a narração é bastante direta e objetiva, superficial, menos complexa, mais enxuta, restrita ao fato em si, condizente com a linguagem do tempo e do espaço permitidos pelo jornalismo televisivo. A imagem evidentemente possibilita um repertório muito maior de significados.

Ressalte-se que não é o objetivo desta pesquisa problematizar a forma como a imprensa televisiva aborda o tema da violência e da polícia na escola. Todavia, se faz importante destacar na reportagem aqui em foco alguns detalhes de edição que certamente expressam formas de representação da situação em tela.

A reportagem de *49* segundos pode ser dividida em quatro partes. A primeira parte contém a narração da apresentadora do telejornal e a imagem da mesma em estúdio, na qual ela explana sobre o tema da notícia – a revista feita pela Patrulha Escolar em três escolas de Curitiba. Este trecho dura aproximadamente *6* segundos (12% da duração do tempo total):



"Policiais da Patrulha Escolar de Curitiba chegaram de surpresa em escolas e revistaram alunos dentro das salas de aula" [291]

Na segunda parte, estende-se a narração feita pela mesma apresentadora só que com voz em "off" sobre as imagens da ação da polícia no interior de uma sala de aula, não é identificada nem a série e nem o nome da escola:

"A revista teve autorização dos pais, do Ministério Público e do Juizado da Infância e da Juventude. Alunos de três colégios da capital, dois no bairro Boqueirão e um no Cajuru passaram por uma fiscalização completa nas roupas e nas mochilas. Os policias recolheram objetos proibidos e também vários maços de cigarros. Nenhum tipo de arma ou droga foi encontrado pelos policiais." [292]

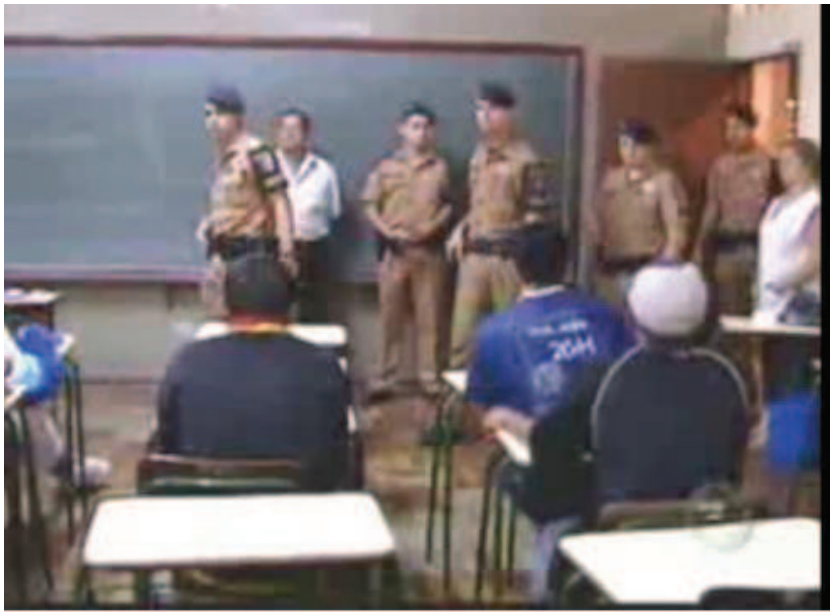
A câmera se posiciona primeiramente nas fileiras policiais que estão entrando na sala de aula. Os policiais, talvez uns sete (7) e pelo menos duas (2) mulheres, são filmados muito próximos, pelas costas e em filas. A imagem coloca o telespectador na posição do policial que adentra a sala de aula.



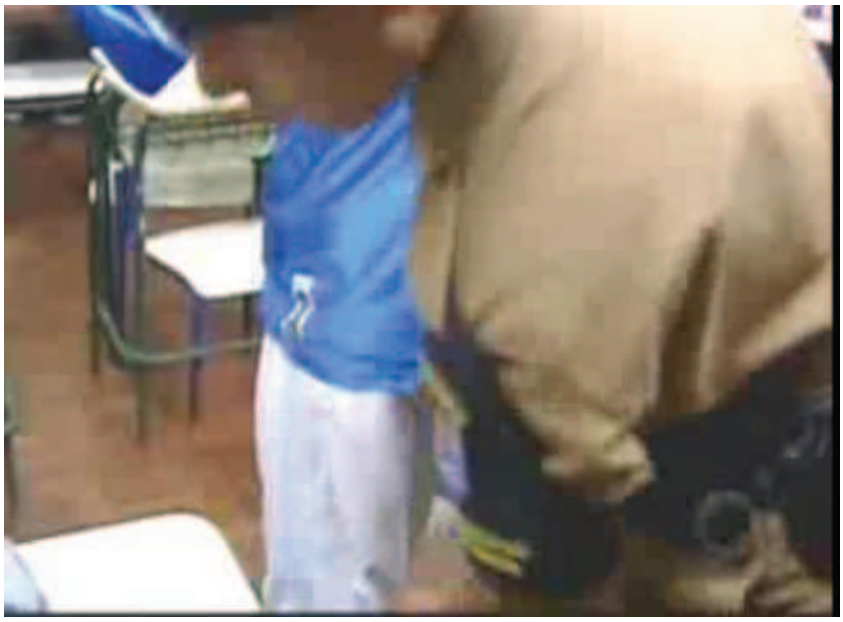
Ainda neste trecho da reportagem, na cena seguinte, a câmera se posiciona no interior e no fundo da sala de aula e filma os policias entrando na mesma, agora de frente e um pouco mais distante, colocando o telespectador na posição de alguém (Professor? Aluno?) que estivesse no fundo da sala de aula. Nestas imagens aparecem

[291] Áudio do trecho da referida imagem. In: http://www.rpctv.com.br/parana-tv/1-edicao/2007/11/271474/
[292] Idem.

outros agentes/atores da ação: uma professora (em pé e escorada em uma parede ao lado da porta), o diretor (em pé e em frente aos alunos) e os alunos (adolescentes, não uniformizados, sentados e de costas), além de algumas carteiras vazias.



Em seguida, o corpo de um aluno de costas, em pé e com as pernas separadas é mostrado sendo revistado nas suas roupas por um policial.



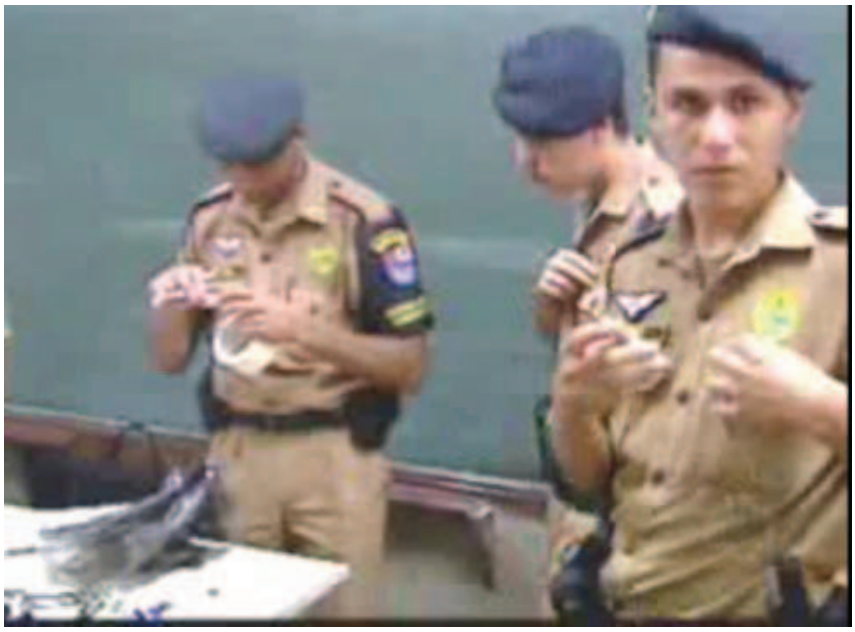
Seguem-se imagens de revistas no interior de duas mochilas (imagens separadas) que estão ambas dispostas em cima de carteiras escolares que contém na superfície alguns objetos (estojo, chaves) e que não estão ocupadas por alunos, nem a mesa e nem a cadeira. Não é mostrada a retirada de nenhum objeto das mochilas.





Na sequência são mostrados alguns policiais em torno da mesa do professor que está tomada por objetos enfileirados (canivetes, celulares) . Em volta da mesa também está um professor (usa jaleco branco) que guarda uma folha no meio do seu livro de chamada. Os policiais guardam alguns objetos em um saco plástico preto e algumas coisas no bolso do seu uniforme (parece ser uma caneta) e um deles manipula uma fita crepe, talvez para marcar a identificação de algum material.





Na sequência, novamente uma aluna é mostrada de costas, do ombro para baixo sendo revistada.



Este trecho da reportagem dura aproximadamente *23* segundos (47% do tempo de duração total) e ocorre em uma mesma sala se aula, em que pese a apresentadora mencionar que a ação estaria sendo realizada em três escolas de Curitiba.

A terceira parte, que dura aproximadamente *9* segundos (18% do tempo de duração total) é a fala e a imagem do diretor de uma das escolas:

"Isso garante a segurança da escola, garante o funcionamento da escola e...queria que fosse com mais freqüência".[293]

O diretor é filmado em um ambiente externo, mas ainda no interior da escola (um pátio, talvez) em imagem de meio corpo, de frente e com a identificação por escrito do nome e da função:

[293] Ibidem.



Depois, é mostrada a imagem e a fala de um policial, durante aproximadamente *11* segundos (23% do tempo de duração total) também num ambiente externo (o mesmo pátio, só que de outro ângulo, com as janelas de uma sala de aula ao fundo, inclusive é possível visualizar a movimentação dos alunos no interior da mesma):

"Tendo apoio dos pais, do Ministério Público, do Juizado da Infância e da Juventude, exatamente para evitar que materiais que nós chamamos de não didáticos entrem pra dentro da escola".[294]

Assim como o diretor da escola, o policial foi filmado do ombro para cima e de frente, também identificado com o nome e - neste caso - instituição a qual pertence:



[294] Ibidem.

Portanto, de todo o conjunto de pessoas envolvidas nessa ação/interação da Patrulha Escolar no ambiente escolar a referida rede de televisão entrevistou (deu voz, rosto e nome) apenas o diretor e o policial. Professores e alunos, diretamente envolvidos, não foram entrevistados.

Assim como na ação concreta, que será analisada em seguida, a reportagem que é um recorte, uma montagem, um dos possíveis pontos de observação do fato, existe uma distribuição desigual de visibilidade ou de poder de ocupação de espaço de visibilidade. Visibilidade que é política, pois consiste também na capacidade e potencialidade de expressão de seu discurso, da sua forma de observação e interpretação dos fatos, da sua posição na distribuição das hierarquias de status. A própria reportagem e sua legitimação pelos agentes envolvidos expressa desigual distribuição de poder, tema já problematizado em capítulo anterior e que será retomado adiante nas suas implicações.

E o poder, exercido pelas vias da *comunicação racional* é no entendimento de Bourdieu (2001)[295] a forma por excelência da violência simbólica. Isto por que:

> [...] com a adesão (extorquida) dos que, sendo os produtos dominados de uma ordem dominada por forças enfeitadas de razão (como aquelas que agem por meio de sanções da instituição escolar ou mediante as sentenças dos peritos econômicos), estão forçados a conceder sua aquiescência ao arbitrário da força racionalizada". BOURDIEU (2001, p.101) [296].

3.2.1 Descrição analítica

Conforme já discutido em capítulo anterior a metodologia selecionada e acionada para a construção da análise aqui empreendida é a descrição densa da ação policial na escola a partir do estudo de caso da "Patrulha Escolar", com o objetivo de alcançar, a partir da construção social peculiar deste fato, uma compreensão mais ampla de como as relações de hierarquia e status que dinamizam as relações políticas, culturais, históricas no Brasil tanto na escala interpessoal quanto na escala interinstitucional estão sobrepostas e, dessa forma, presentes e ativas nos diversos ambientes onde são vivenciadas. É a busca da universalização do particular, ou em outro sentido, buscar a dimensão universal da cultura neste fato em particular. Algo como sugeriu Geertz

[295] BOURDIEU, P. Meditações Pascalianas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
[296] Idem.

(1989)[297], para quem a América do Norte se revela num campo de beisebol, num campo de golfe, numa pista de corridas ou em torno de uma mesa de pôquer e grande parte de Bali se revela numa rinha de galos, tornando compreensível a experiência comum, cotidiana, apresentando-a em termos dos atos e objetos dos quais foram removidas e reduzidas (ou superdimensionadas) as consequências práticas ao nível da simples aparência onde seu significado pode ser articulado de forma mais poderosa e percebido com mais exatidão . Descreve Geertz:

> A briga de galos só é verdadeiramente real para os galos – ela não mata ninguém, não castra ninguém, não reduz ninguém à condição de animal, não altera as relações hierárquicas entre as pessoas ou remodela a hierarquia; ela nem mesmo redistribui a renda de forma significativa. O que ela faz é o mesmo que fazem *Lear* e *Crime e Castigo* para outras pessoas, com outros temperamentos e outras convenções: ela assume esses temas – morte, masculinidade, raiva, orgulho, perda, beneficiência, oportunidade – e , ordenando-os numa estrutura globalizante, apresenta-os de maneira tal que alivia uma visão particular da sua natureza essencial . Ela faz um construto desses temas e , para aqueles historicamente posicionados para apreciarem esse construto, torna-os significativos – visíveis, tangíveis, apreensíveis, - reais num sentido ideacional. Uma imagem, uma ficção, um modelo, uma metáfora, a briga de galos é um meio de expressão; sua função não é aliviar as paixões sociais, nem exacerbá-las (embora, em sua forma de brincar-com-fogo ela faça um pouco de cada coisa) mas exibi-las em meio às penas, ao sangue , às multidões e ao dinheiro.(GEERTZ, 1989, p. 311)[298]

Mas para dar-se visibilidade a essa dimensão mais ampla e estrutural da cultura que move as relações sociais, é preciso compreender que apenas na aparência são os galos que brigam em Bali , pois na verdade são os homens que se defrontam. Da mesma forma, procurar-se-á na descrição aqui empreendida dar nitidez a relações de hierarquia, *status* (saber, estima, honra, dignidade, respeito) e poder enraizadas historicamente nas relações da polícia com a sociedade civil no contexto brasileiro e que, a despeito das demandas por ordem social e segurança pública, reproduzem modos de ação arbitrários e desigual distribuição de poder e de formas de empoderamento, dentre outras características. A ação policial aqui descrita enfeixa uma *entidade sociológica*, no sentido de Geertz[299], e uma *reunião concentrada* no sentido de

[297] GEERTZ, C. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
[298] Idem.
[299] Ibidem.

Goffman[300] pois agrega um conjunto de pessoas absorvidas em um fluxo de atividade comum e se relacionando umas com as outras em termos desse fluxo. Essas reuniões ocorrem e se dispersam, seus participantes são flutuantes, a atividade que as provoca é discreta – um processo particularizado que ocorre novamente, em vez de um processo contínuo que persiste diuturnamente. Explicita Geertz ao escrever suas notas sobre a briga de galos balinesa:

> Essas reuniões assumem sua forma a partir da situação que as congrega, o local onde estão situadas, conforme assegura Goffman; todavia trata-se de uma forma, e uma forma articulada. Para cada situação o cenário é criado por ela mesma, em deliberações de júri, operações cirúrgicas, reuniões compactas, greves brancas, brigas de galos, através de preocupações culturais – no caso aqui, como veremos, a celebração da rivalidade do *status* – que não apenas especificam o enfoque, mas o colocam em primeiro plano, reunindo atores e dispondo o cenário.(GEERTZ, 1989, p.291) [301]

Neste caminho, portanto, procede-se a descrição a seguir, quadro a quadro do vídeo selecionado, para que margens e interstícios sejam revelados. Em capítulo anterior, procurou-se, através da comparação ressaltar, no que concerne à Carta Constitucional que orienta todas as outras legislações que dela derivam, a não articulação direta, clara, objetiva e explícita entre polícia e escola - no sentido bourdieusiano dois *campos* sociológicos, com seus respectivos *habitus* - a não ser um fato comum, dentre outros possíveis - de ambas instituições agenciarem a disciplina. Após a descrição seguir-se-á a análise das mesmas. Serão expostos e analisados todos os quadros (cenas) da reportagem que correspondem exatamente à ação da Patrulha Escolar em uma sala de aula.

[300] GOFFMAN, E. Encounters: Two Studies in The Sociology of Interation. Indianápolis: 1961.
[301] GEERTZ, C. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

Quadro 1



Os (as) policiais do Batalhão da Patrulha Escolar, uniformizados/fardados e armados abrem a porta de uma sala de aula onde a intervenção da revista aos alunos irá ocorrer.

Quadro 2



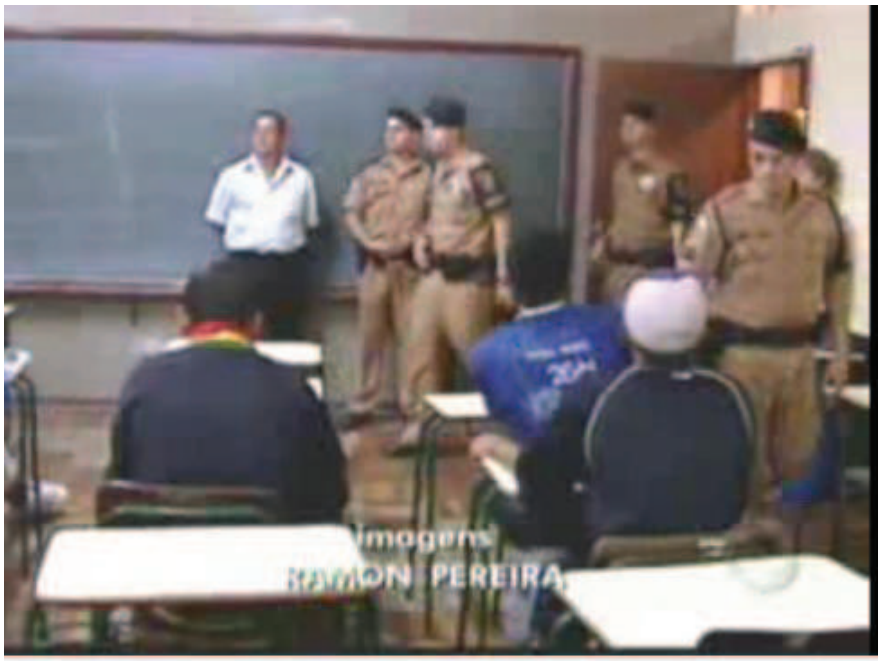
Os soldados entram enfileirados com o rosto e o olhar direcionados para a o lado da sala socialmente determinado para os alunos acomodarem-se. Rigorosamente e de forma cadenciada um seguido do outro os policiais entram na sala de aula.

Quadro 3



Os policiais – neste quadro são visualizados cinco (5) – entram em fila e de forma organizada na sala de aula e se posicionam de uma forma determinada: um policial toma lugar de frente para a turma, encostado no quadro negro ao lado do diretor e com as mãos na altura do cinturão que traz dentre outros objetos a sua arma. Este policial observa atentamente a movimentação dos outros policias. Ao mesmo tempo, dois policiais se encaminham para os corredores entre as carteiras. Uma professora ou pedagoga, componente da equipe pedagógica, se posiciona encostada da parede em pé e ao lado da porta. Os alunos, adolescentes, uniformizados e sentados olham com a cabeça levemente erguida a entrada dos policiais.

Quadro 4



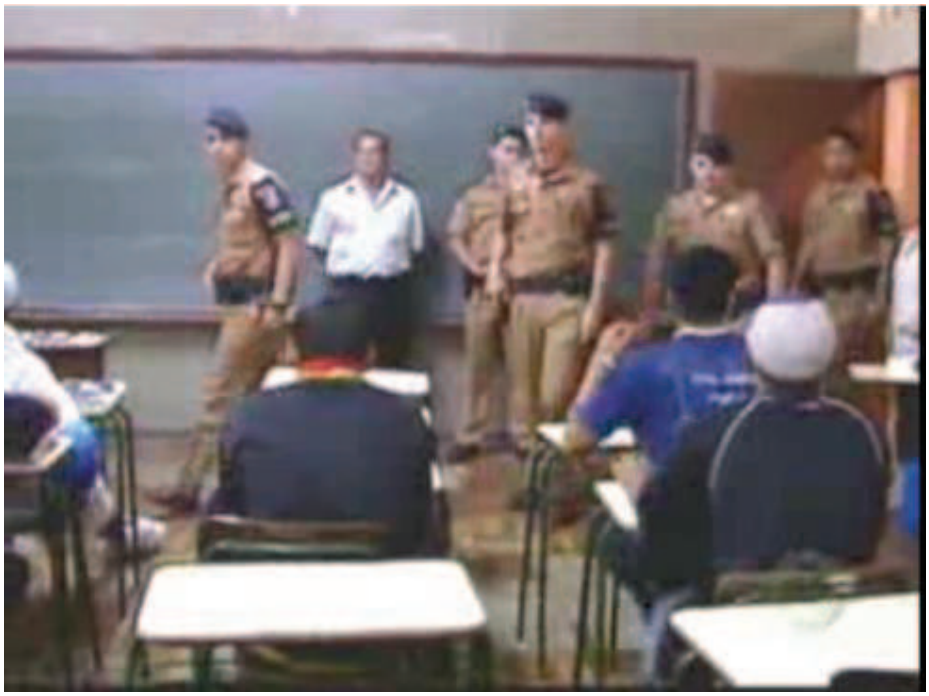
Tem-se neste quadro, onde se conta o diretor, quatro policiais, a professora encostada na parede ao lado da porta e três alunos sentados nas carteiras em fila, vê-se o diretor com a cabeça erguida observa a ação na sala de aula, com o policial ao seu lado que continua com as mãos na altura do cinturão de armas. Além dos policiais que já entraram e se posicionaram estrategicamente na sala, outros policiais com passos largos, corpo ereto, cabeça altiva e olhar observador entram na sala. Os dois próximos a porta, numa atitude corporal treinada estão com a mão direita apoiadas nas armas fixadas no cinturão. Outro policial caminha entre as filas e com a cabeça inclinada para baixo passa o olhar em revista em direção aos alunos. Um dos alunos tem a cabeça vagamente direcionada para baixo, outro aluno movimenta o corpo de forma incomodada e inclinada tomando um distanciamento do policial e o terceiro, de boné branco, assim como no quadro anterior mantém braço e mão em cima da carteira.

Quadro 5



Neste quadro observa-se que tudo se mantém como no instante anterior, com a exceção da entrada de mais um policial, perfazendo a conta aproximada de sete policiais nesta ação. Nota-se que o diretor mantém o mesmo gestual (mãos para trás) e olhar para a mesma direção. O policial ao lado do diretor que se manteve na mesma posição de observação do desenvolvimento da ação no interior da sala e o mesmo gestual de mãos, mudou a direção da cabeça para o outro lado da sala e a pedagoga (ou professora) mantém a mesma posição do corpo, da cabeça, do olhar (que não estão voltados nem para os alunos e nem para o diretor e sim para a frente dela).

Quadro 6



A imagem deste quadro revela a entrada de mais um policial, visualiza-se mais um aluno, o diretor mantém a mesma posição, gestual e direção do olhar. O policial ao lado dele mantém também a mesma posição, gestual e direção do olhar, apenas com a cabeça um pouco mais voltada para o canto da sala, em relação ao quadro anterior. A professora pedagoga mantém o corpo na mesma posição e gestual, os policiais se movimentam da mesma forma treinada e ritual, com o corpo ereto, o olhar altivo e determinado na direção – percebe-se que cada um tem uma atribuição de direção do corpo e do olhar/observação. Dois dos alunos também mostrados nos quadros anteriores mantém a mesma posição – sentados – e gestual. O aluno da primeira carteira tem o seu braço erguido, alterando, portanto, seu gestual mais uma vez, assim como foi registrado nos quadros anteriores.

Quadros 7 , 8, 9 e 10







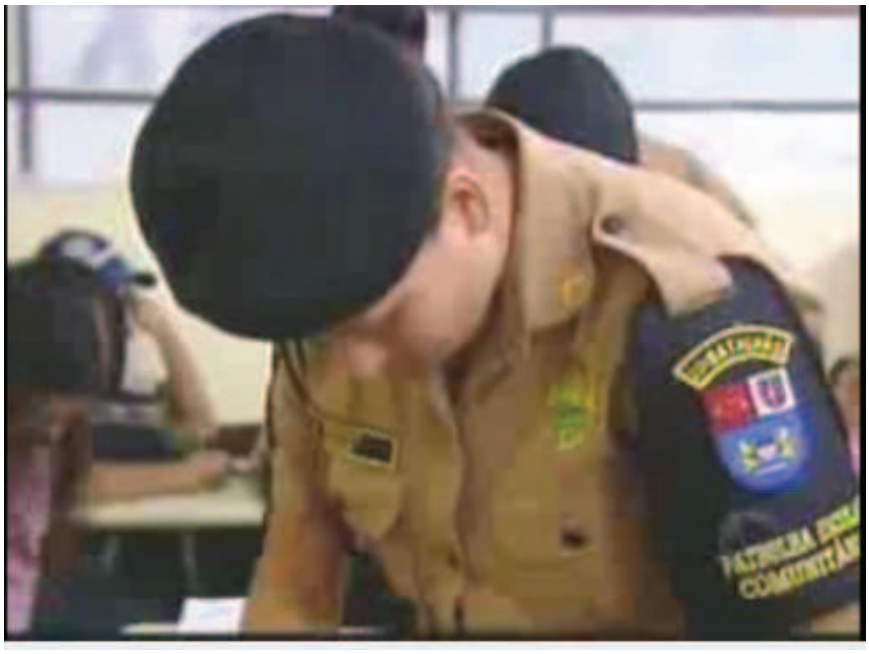


Os quadros em consequência mostram um aluno submetido à uma revista. A revista ocorre na própria sala de aula, o aluno em pé, com pernas separadas e braços abertos e erguidos é inspecionado nas suas roupas e corpos pelo policial que seguindo rigorosamente as técnicas desse tipo de procedimento, seja ele executado em sala de aula ou na rua. A pessoa que está sendo revistada deve manter braços e pernas afastados do próprio corpo, e o policial com a mão direita imobiliza possíveis movimentos arbitrários dessa pessoa e com a mão esquerda percorre as roupas e o corpo do aluno.

Quadros 11, 12, 13 e 14









As referidas imagens mostram a revista ao material dos alunos que é realizada na sala de aula, em cima das carteiras, publicamente. Em um dos quadros vê-se a imagem de corpo e rosto de uma policial com os alunos sentados ao fundo e outro policial realizando o mesmo procedimento em outros materiais.

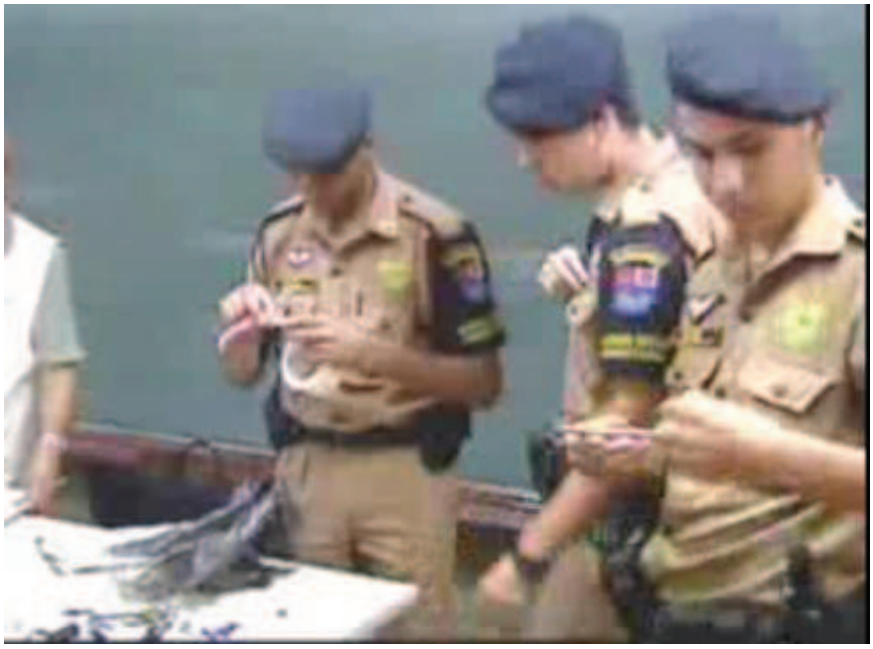
Quadro 15



Depois da revista nos alunos os materiais apreendidos são dispostos enfileirados na mesa do professor , identificado pelo guarda pó, pelo material, pelo local onde está situado - entre a mesma e o quadro - junta alguns escritos em um canto da mesa sem dirigir o olhar e atenção aos policiais e nem para o restante da sala. Os policiais fazem a averiguação dos mesmos e alguns são colocados em um saco plástico cinza.

Quadros 16, 17 e 18







Os policiais, sem interlocução alguma com o professor, continuam seus procedimentos de verificação e identificação - com uma fita crepe e caneta - dos materiais apreendidos que pelo enquadramento da imagem são impossíveis de serem identificados. Observa-se, contudo, que os objetos são supostamente de metal e de tamanho pequeno.

Quadros 20, 21, 22 e 23









A sequência de quadros mostram a revista no corpo e roupas, ao que parece, de uma aluna por uma policial. O procedimento técnico da revista se reproduz: com a mão direita a policial imobiliza a aluna e com a mão esquerda faz a revista na própria sala de aula.

Reiterando, portanto, alguns dos procedimentos descritos, a ação policial ocorre em um local – sala de aula – onde os estudantes adolescentes estão confinados/circunscritos, sentados, e organizados em fila, durante o andamento da aula que é interrompida para a revista. No caso deste vídeo são aproximadamente 7 (sete) policiais homens e mulheres que entram sem comunicar nada oralmente e se distribuem de forma metódica, treinada e ritualizada pela sala olhando atentamente para os alunos, para as mesas e materiais . A ação é simultânea e rápida. A revista no corpo e roupas dos alunos e alunas é realizada da mesma forma que a revista é feita nas abordagens de rua: é uma forma de revista padrão (o indivíduo de forma passiva quase sem se movimentar abre braços e pernas). A revista no material é feita dentro da sala de aula expondo o procedimento e os objetos à todos que compartilham o mesmo espaço. Os policiais estão uniformizados, armados e quando entram na sala apóiam a mão nas armas numa atitude treinada para caso tenha que fazer uso da mesma. Os materiais são retirados das mochilas - e dos alunos - expostos enfileirados nas carteiras e depois na mesa do professor (procedimento idêntico ao da polícia quando apreende drogas, armas, dinheiro ou qualquer outro objeto apreendido e fruto de roubos e assaltos). Em que pese a dificuldade de identificação dos objetos, conforme áudio transcrito, a apresentadora do telejornal informa que os objetos recolhidos são 'proibidos', além de terem sido apreendidos alguns maços de cigarros. As informações visuais e a luminosidade parecem indicar que o horário da intervenção é o noturno.

Cabe considerar alguns dados que a reportagem não veiculou (por não ter sido fato ou por omissão): uma justificativa da revista/intervenção policial para os alunos, tanto da parte da polícia quanto da parte dos gestores da escola, uma vez que são alunos adolescentes, portanto com capacidade para compreender os motivos e a lógica da ação; a revista sendo feita no professor (na cadeira da mesa destinada à ele estava depositada uma mala preta, supostamente dele); conforme transcrição do áudio, tanto a apresentadora quanto o policial entrevistado mencionam a autorização dos pais dos alunos, do Ministério Público e da Vara da Infância e da Juventude para que a revista fosse realizada como que para afastar qualquer suspeição de arbitrariedade ou violência da polícia. Os documentos que comprovem tal informação não são mostrados em nenhum momento da reportagem, como se a própria presença e autoridade da polícia garantissem a legitimidade dessas autorizações e da própria ação. A afirmação de que tais órgãos governamentais autorizaram a intervenção para a revista e recolhimento de

objetos dos alunos no interior da escola confirma o planejamento e a previsão desse tipo de ação por parte da polícia. Essas intervenções, portanto, não são circunstanciais e de restabelecimento da ordem por conta de um conflito pontual com risco para os envolvidos. A solicitação prévia de autorização familiar e judicial para intervenção em mais de uma escola denota o caráter sistemático da participação da polícia no cotidiano escolar.

E por fim, os objetos encontrados e recolhidos são classificados como "proibidos" pela apresentadora na sua narração e, na sua entrevista, o policial afirma que as intervenções são preventivas com o objetivo de impedir a entrada de materiais "não-didáticos" na escola. Por falta de uma especificação mais clara é bastante difusa essa classificação do proibido uma vez que objetos podem ser levados em mochilas e bolsos e só serão tornados públicos – e daí serem classificados como um risco para quem é seu portador ou um risco para os outros , neste caso alunos – pela vontade dos seus proprietários, pelo furto ou por uma revista de indivíduos ou instituições que ajam na legalidade ou não com esse fim. Quanto aos objetos "não-didáticos" parece haver nessa fala uma dupla expressão de uma "idéia fora do lugar" já mencionada em capítulo anterior, pois: i) ser didático é um atributo social-cultural do objeto, ou seja, não é da sua natureza. Dessa forma, qualquer objeto pode ser tornado didático e/ou ser destituído dessa qualidade; ii) uma autoridade policial definir o que é um objeto didático ou não e daí permitir ou restringir circulação dos mesmos na escola ilustra bem e cerne da problemática analisada nesta pesquisa.

O que se viu nas imagens descritas é o que se vivencia nas escolas quando da intervenção da polícia na gestão do seu cotidiano. Reitere-se que a questão tornada problema nesta pesquisa não é o questionamento da ação da polícia no escola ou em qualquer outro espaço físico e social com o objetivo de manter, dentro dos preceitos democráticos e do Estado de Direito a integridade e a dignidade dos indivíduos e consequentemente da segurança social. O ponto fundamental da questão é: a intervenção sistemática e no modelo descrito introduz nas relações escolares e pedagógicas elementos que contradizem fundamentos da própria democracia, da gestão compartilhada, da educação para a cidadania. Esse tipo de intervenção estabelece , pelo seu próprio *habitus* , elos de socialização pintados de formas sutis de violência, de hierarquias desiguais, discriminações que, conforme já notado, concretizam desigual distribuição de poder e que podem inviabilizar capacidades e potencialidades de empoderamento, de construção e conquista de espaço de poder, de visibilidade

dialógica, especialmente pela domesticação dos corpos e dos espaços. O que vemos nessas ações sistemáticas e encobertas por uma lógica e uma racionalidade da ordem onde a distribuição e a análise, o controle e a inteligibilidade estão à serviço da transformação das multidões confusas em multiplicidades organizadas. É a justaposição em determinado tempo e lugar de dois *campos* (policial e escolar) - com seus respectivos *habitus* – com uma ordem hierárquica construída pelo uso da força legitimada se impondo sobre a outra, que em princípio (político- jurídico, inclusive) sem deixar de ser hierárquica deve ser construída pelas relações democráticas, da diversidade, da participação, do reconhecimento, abrindo espaço para o empoderamento na arena pública da interlocução.

3.2.2 A disciplina dos corpos e dos espaços

Em capítulo anterior a disciplina (escolar e policial) foi problematizada em termos de conceito e prática, especialmente como instrumento de conquista e manutenção de poder. Sobre a eleição do espaço da sala de aula para executar a ação, é pertinente notar com Foucault (2006) [302] que o primeiro procedimento da disciplina é a distribuição, através de diversas técnicas, dos indivíduos no espaço. Ou seja, existe uma arte das distribuições cujos pilares ou tecnologia consistem no cercamento, no quadriculamento, nas localizações funcionais e na disposição em fila. Em seguida, a disciplina procede a elaboração temporal da ação dos indivíduos. Assim, o ato é decomposto nos elementos que o constitui definindo a posição do corpo, dos membros, das articulações e, para cada um dos movimentos é determinada uma direção, uma amplitude e uma duração compondo uma ordem de sucessão e, dessa forma, o tempo – controle do poder – penetra e molda os corpos em ação.

3.2.2.1 A organização no espaço circunscrito

O cercamento exigido pela disciplina é a especificação de um local fechado em si mesmo, particular e heterogêneo de todos os outros. Esse cercamento ora concretiza-se de forma explícita, como o encarceramento, ora de forma discreta, os colégios e os quartéis, assim como as fábricas são espaços tradicionais de cercamento disciplinar.

[302] FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

Este modelo de organização discrimina e separa, delimita e aparta um grupo do todo, do conjunto de pessoas, com objetivos de evitar conflitos, impedir as fugas, controlar as despesas e no caso das fábricas concentrar as forças de produção extraindo-lhes o máximo de vantagens e neutralizando seus inconvenientes - roubos, interrupção da atividade laboral, as reuniões de grupos de pessoas, as agitações, as instabilidades na ordem da produção, é a incorporação da ordem e da atitude de polícia no cotidiano desses ambientes.

O quadriculamento, que é uma espécie de clausura, é um princípio de localização, e nesta cada indivíduo deve situar-se no seu lugar e a cada lugar é ocupado por um indivíduo, com a finalidade também de evitar as distribuições por grupos. A técnica social consiste em decompor as organizações coletivas que do ponto de vista de quem tem o poder de ordenar constituem-se como pluralidades confusas e por isso, fugidias. Descreve Foucault:

> O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de anti-deserção, de anti-vadiagem, de anti-aglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico.
> (FOUCAULT, 2006, p. 123) [303]

Além da delimitação da localização pelo quadriculamento, as instituições disciplinares regram as funcionalidades dessas localizações ao codificar um espaço que por (des)ventura a arquitetura deixasse livre. Os lugares, uma vez determinados, são definidos para satisfazer a necessidade de vigiar, de romper as supostas comunicações perigosas e para criar um espaço útil que afixa e quadricula, apropria-se das mobilidades humanas interrompendo o fluxo e a confusão da ilegalidade e do mal (social, político ou sanitário). Como já visto em capítulo anterior, inclusive nos preceitos constitucionais, a vigilância policial – mas não exclusivamente ela - pode ser econômica, fiscal, política, jurídica, médica. Assim, um espaço administrativo e político se articula e tende a

[303] Idem.

individualizar os corpos e seus comportamentos, atitudes, doenças, sintomas, vidas e mortes organizando um quadro de singularidades justapostas e distintas, fazendo surgir da disciplina um espaço útil.

Contudo na disciplina os elementos não são fixos e tampouco imutáveis. A disciplina é uma técnica que ao dispor em filas transforma continuamente seus arranjos. Cada um dos elementos que constituem a sua dinâmica são intercambiáveis e a definição dos mesmos se dá: i) pelo lugar que ocupa na série; ii) pela distância que o separa dos outros. De acordo com Focault (2006)[304] a unidade dessa forma não se dá pelo território (uma unidade de dominação) e nem o local (unidade de residência), mas pela posição do elemento na fila, pelo lugar que alguém ocupa em um sistema de classificação, no ponto onde se cruzam uma linha e uma coluna, no intervalo percorrido sucessivamente.

No limite, a disciplina individualiza os corpos por uma localização que se não os implanta, os distribui e os faz circular, de acordo com a sua ordem numa rede de relações de status, hierarquias e poder. Exemplifica Foucault a dinâmica histórica e organizacional desse ordenamento expressa numa disposição espacial de fileiras, hierarquias e vigilâncias:

> Vejamos o exemplo da "classe". Nos colégios jesuítas encontrava-se ainda uma organização ao mesmo tempo binária e maciça: as classes, que podiam ter até duzentos ou trezentos alunos, eram divididas em grupos de dez; cada um desses grupos, com seu decurião, era colocado em um campo, o romano ou o cartaginês; a cada decúria correspondia uma decúria diversa. A forma geral era a da guerra e da rivalidade; o trabalho, o aprendizado , a classificação eram feitos sob a forma de justa, pela defrontação de dois exércitos; a participação de cada aluno entrava nesse duelo geral; ele assegurava, por seu lado, a vitória ou as derrotas de um campo; e os alunos determinavam um lugar que correspondia à função de cada um e a seu valor de combatente no grupo unitário de sua decúria. (FOUCAULT, 2006, p. 125). [305]

Explica o autor que com o passar do tempo, esse espaço disciplinar escolar se transforma e se desdobra em classes homogêneas compostas de elementos individuais colocados uns ao lado dos outros sob os olhares de mestres e, a ordenação por fileiras define uma nova forma (serial) de repartição dos indivíduos na ordem escolar. A técnica social das filas vai ser apropriada nas salas de aula, nos corredores, nos pátios, na

[304] Ibidem.
[305] Ibidem.

localização de cada aluno em relação a cada tarefa e cada prova, na colocação (rankings) que este aluno obtém a cada dia, a cada semana, a cada mês a mês e a cada ano sucessivamente. As disposições em filas também se farão presentes no alinhamento das classes de idade, umas seguidas das outras, na sucessão dos temas ensinados, no tratamento dos conteúdos segundo uma ordem crescente de dificuldade. Conclui Foucault:

> E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos , seu comportamento ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros , num espaço escondido por intervalos alinhados.
> (FOUCAULT, 2006, p. 126). [306]

Os espaços complexos criados pela disciplina são simultaneamente arquiteturais, funcionais e hierárquicos, sociais e políticos, culturais e históricos. E organizam a fixação e a circulação das pessoas, e emergência das individualidades e dos agrupamentos, marcam lugares e elegem valores, a partir dos seus objetivos operatórios de garantia da obediência. São, por isso, bidimensionais, um amálgama de real e ideal pois delimitam a disposição de edifícios, salas, móveis e projetam sobre eles classificações, caracterizações, estimativas, hierarquias.

3.2.2.2 A codificação instrumental do corpo

Relata Foucault (2006) [307] como no século XVII se descrevia a figura ideal do soldado como alguém que se reconhece de longe porque o mesmo carrega os sinais do seu vigor, coragem e orgulho, pois seu corpo é o brasão da sua força e de sua valentia. Suas manobras, como a marcha, por exemplo, e sua atitudes, como o porte de cabeça se originam, em boa parte, de uma retórica corporal da honra.

Ainda, relata o mesmo autor que, a partir do século XVIII, quando corpo passa a ser alvo do poder, o soldado não mais reconhecido pelos seus atributos naturais torna-se algo fabricado, treinado:

---

[306] Ibidem.
[307] Ibidem.

> [...] de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se máquina de que se precisa: corrigiram-se aos poucos as posturas; lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se assenhoreia dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos. (FOUCAULT, 2006, p. 117).[308]

Todavia, o controle disciplinar não pode ser reduzido apenas à imposição de uma série de gestos definidos, pressupõe uma correlação entre o gesto e uma amplitude global do corpo. É esta correlação que lhe garante rapidez e eficácia e evita o "desperdício" através da inutilidade e ociosidade, o corpo é o suporte da ação requerida manutenção da ordem.

Esta composição do corpo/vontade disciplinado atende uma articulação mais apropriada e harmoniosa entre corpo e objeto, é a disciplina que vai definir qual a natureza, a conformação e o movimento que o corpo deve manter com o objeto que manipula. De um lado estão os elementos do corpo: mão direita, mão esquerda, dedos da mão, joelho, olho, cotovelo, pernas, etc. De outro os elementos do objeto manipulado: cano, alça de mira, cão, parafuso, braços, pernas, etc. Entre eles certo número de gestos: apoiar, dobrar, empurrar, prender, etc. Essa correlação é fixada em lugar social e político determinado. Na perspectiva foucaultiana esta construção/articulação entre corpo e gesto dá lugar a prescrições explícitas e coercitivas e, sobre a totalidade do contato entre corpo e objeto manipulado é que o poder penetra.

Todo este aparato organizacional estrutura a composição das forças distribuídas em articulações minuciosas: no caso da polícia militar, a unidade é desmembrada em multiplicidades (Regimento, Batalhão, Seção, Divisão) que se movimentam umas em relação às outras para deste movimento configurarem um resulta específico. Por isso, a urgência da busca de práticas calculadas das posições (status) individuais e coletivas e do deslocamento permanente de grupos ou de elementos isolados, das constantes mudanças de posição e das disposições para evitar a formação de uma massa – móvel ou imóvel – e, pelo contrário, facilitar uma engenharia de segmentos divisíveis.

Desta forma, o corpo singular pode ser colocado, movido, articulado com outros e o lugar que ocupa, o intervalo de tempo e espaço que cobre, a regularidade e a ordem segundo as quais rege suas ações passam a defini-lo e não mais a coragem ou força. É o que Foucault denominou "redução funcional do corpo" inserido como um dos

[308] Ibidem.

segmentos articulado ao todo de um conjunto. O corpo do policial foi treinado para funcionar peça por peça para operações determinadas e, ao mesmo tempo, compor um mecanismo de outro nível (multissegmentar, portanto).

A organização da ordem nestes termos exige um comando preciso e econômico. As ações do agente disciplinar devem ser sustentadas por uma eficiência pautada pela brevidade e pela clareza: é dispensável a formulação e a explicação da ordem, basta que provoque o comportamento desejado. Ilustra Foucault:

> Do mestre de disciplina àquele que lhe é sujeito, a relação é de sinalização: o que importa não é compreender a injunção, mas perceber o sinal, reagir logo a ele, de acordo com um código mais ou menos artificial estabelecido previamente. Colocar os corpos num pequeno mundo de sinais a cada um dos quais está ligada uma resposta obrigatória e só uma [...]. (FOUCAULT, 2006, p. 140).[309]

Essas inscrições corporais inscritas pela experiência e/ou pelo cálculo racional é o que Pierre Bourdieu categoriza como *habitus*.

3.2.2.3 O conceito de *habitus*

Para Pierre Bourdieu, o princípio da ação histórica não reside nem isoladamente na consciência dos sujeitos e nem isoladamente num "objeto" constituído na exterioridade. O princípio da ação dos sujeitos reside na **relação** entre essas duas dimensões, concretizada nas instituições e encarnada nos corpos, constituindo, desta forma um "sistema de disposições duráveis transponíveis" chamado *habitus*.[310] Esse sistema de disposições duráveis transponíveis, interiorizadas e incorporadas geralmente inconscientemente por cada um dos indivíduos e que configuram a prática social, são as diversas formas como cada um destes indivíduos percebe, sente, faz e pensa a realidade na qual está inserido, e que decorrem – as disposições - das condições objetivas de existência, da trajetória social e histórica de cada um e de cada grupo. Nas palavras do autor:

> Uma das funções principais da noção de *habitus* consiste em descartar dois erros complementares cujo princípio é a visão escolástica: de um lado, o mecanismo segundo o qual a ação

[309] Ibidem.
[310] BOURDIEU, P. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

> constitui o efeito mecânico da coerção de causas externas; de outro, o finalismo segundo o qual, sobretudo por conta da teoria da ação racional, o agente atua de maneira livre, consciente e , como dizem alguns utilitaristas, *with full undersstanding*, sendo a noção o produto de um cálculo das chances e dos ganhos. Contra ambas as teorias, convém ressaltar que os agentes sociais são dotados de *habitus*, inscritos nos corpos pelas experiências passadas: tais sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação permitem tanto operar atos de conhecimento prático, fundados no mapeamento e no reconhecimento de estímulos condicionais e convencionais a que os agentes estão dispostos a reagir, como também engendrar , sem posição explícita de finalidades nem cálculo racional de meios, estratégias adaptadas e incessantemente renovadas, situadas porém nos limites das constrições estruturais de que são o produto e que as definem. (BOURDIEU, p.169) [311]

É certo que no curso das experiências da dinâmica histórica essas disposições podem ser modificadas, contudo, para Bourdieu as mesmas estão fortemente marcadas nos indivíduos e tendem, por isso, a resistir às mudanças, configurando uma certa continuidade na vida de cada um. Tais disposições adquiridas pelo indivíduo ao longo das diversas experiências que vive (a socialização familiar e escolar são das mais intensas) tendem, de acordo com Bourdieu à ser transpostas para outras esferas ou dimensões da vida social desse mesmo indivíduo, como a profissional, por exemplo, constituindo - pela recorrência - uma unidade da pessoa, uma espécie de sistema que unifica as disposições.

Reiteradamente em vários escritos, Bourdieu ressalta que o *habitus* não é representado conscientemente e retrospectivamente por cada um dos indivíduos, ou seja, não é uma característica inscrita nos mesmos, em que pese materializar-se num conjunto de conhecimentos práticos. Explica Pierre Corcuff:

> o *habitus* na compreensão de Bourdieu é caracterizado como: "uma unidade e uma continuidade amplamente não conscientes reconstruídas pelo sociólogo em função do lugar no espaço das classes sociais, das posições institucionais ocupadas, das experiências sucessivas no interior dos diferentes grupos, etc., e logo, também do trajeto efetuado no mundo social. (CORCUFF, 2001, p.52). [312]

Deste modo, o *habitus* unificador de condições de existência e de trajetórias de um grupo social e singularizado em cada indivíduo que compartilha esse grupo, não é

[311] Idem.
[312] CORCUFF, P. As Novas Sociologias. Bauru: EDUSC, 2001.

efetivamente resultante da reprodução das estruturas sociais das quais ele se origina. Enquanto coletivo individualizado pela incorporação do social, o *habitus* é constituído por princípios geradores de múltiplas, mas limitadas, respostas às diversas situações com as quais os indivíduos se defrontam na sua vida cotidiana. De forma simplificada, é como se existisse um gradiente: quanto mais rotineiras, ordinárias e habituais as situações enfrentadas pelos indivíduos mais intensa quantitativa e qualitativamente a tendência da reprodução das estruturas nos seus desdobramentos, quanto mais extra-ordinárias e inéditas as situações enfrentadas, mais intensa quantitativa e qualitativamente a tendência da inovação nos encaminhamentos das mesmas. Neste tópico Bourdieu ressalta o caráter inventivo, criador, ativo do *habitus* e do indivíduo, seu agente:

> [...] o *habitus* , como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, *hexis* indica a disposição incorporada , quase postural - , mas sim de um agente em ação. (BOURDIEU, 2003, p.61) [313].

O *habitus,* enfim, ao se sustentar em esquemas geradores que, por um lado antecedem e orientam a ação dos sujeitos e por outro originam a apreensão do mundo enquanto conhecimento confirma-se como social e individual ao mesmo tempo. Esse processo é presidido pela socialização dos agentes situados em campos simultâneos. E a escola é uma das instâncias, por excelência, da socialização.

3.2.2.4 O conceito de *campo*

O campo é a outra face do *habitus* e é definido por Bourdieu (2003) como o espaço social onde se desdobram as relações objetivas[314]. Em sentido estrito, são as instituições sociais, entendidas pelo autor como configurações relacionais entre agentes individuais e coletivos, portanto longe de qualquer idéia substantiva. De acordo com Corcuff:

---

[313] BOURDIEU, P. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
[314] Idem.

> O campo bourdieusiano é uma esfera da vida social que se autonomizou progressivamente através da história, em torno de relações sociais, de conteúdos e de recursos próprios diferentes de outros campos (CORCUFF, 2001, p.54) .[315]

A noção de campo é uma maneira, proposta por Bourdieu, para entender a constituição da sociedade, que neste sentido não é compreendida como uma totalidade sistêmica e funcional regida por uma racionalidade única, mas sim como um conjunto de espaços relativamente autônomos. Cada campo – político, cultural, econômico, educacional, científico, jurídico, universitário, jornalístico, literário, esportivo, filosófico, intelectual, escolar e tantos quantos forem criados ao longo da história e dos contextos – se estrutura de forma objetiva, concreta, relacional e impõe a sua lógica a todos os agentes que o compõe fazendo com que todas as ações históricas dos indivíduos e seus produtos materiais e imateriais sejam de alguma forma, marcados pelas "regras" do campo que os construiu. Para Loyola (2002)[316] como um prisma, o campo refrata as forças externas, em função da sua estrutura externa.

Justamente pela sua natureza, ao mesmo tempo, autônoma e relacional cada campo é simultaneamente um **campo de forças** e um **campo de lutas** tanto nas suas relações internas quanto nas relações com outros campos. Um campo de forças, porque existem disputas e concorrências em conseqüência da distribuição desigual dos recursos e um campo de lutas porque está presente permanentemente o confronto entre as tentativas de conservação e de transformação das relações vigentes (embates entre "antigos" e "modernos", "ortodoxos" e "heterodoxos", por exemplo). As lutas se dão em torno da apropriação de um capital específico do *campo*, ou ainda, em torno da redefinição desse capital. Portanto, o campo dentro do seu território dimensional é espaço de conflitos, assim como são conflituosas as relações com os outros campos. Contudo, para que o campo garanta sua condição de existência se faz necessário um mínimo de consenso e isto é possível, segundo Bourdieu (2003), porque:

> As transferências metódicas de modelos parecem basear a hipótese de que existem homologias estruturais e funcionais no interior dos campo e entre todos os campos [...].(BOURDIEU, 2003, p.52)[317]

---

[315] CORCUFF, P. As Novas Sociologias. Bauru: EDUSC, 2001.
[316] LOYOLA, M. A. Entrevista com Pierre Bourdieu. Rio de Janeiro, EDUERJ, 2002.
[317] BOURDIEU, P. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003

É isto que permite aos agentes, constituintes e constituídos por vários campos, a incorporação do *habitus* e a construção de uma unidade – ou identidade, em um sentido antropológico. Na sociedade moderna ocidental pode ser notada uma homologia estrutural entre diferentes campos – recorrências que perpassam todos - historicamente construída: a estrutura de classes e a dominação dos homens sobre as mulheres[318]. Bourdieu aponta que existe uma estrutura formal no interior dos campos que se repete em todos eles, em que pese a atribuição diferenciada dos seus conteúdos. São alguns componentes dessa ordem estrutural: a divisão do trabalho; a instituição do monopólio da explicação; o poder da nominação, constituindo um vocabulário próprio; a homologia do campo com a ordem social global.

Ao conceber o mundo social e as relações sociais como uma pluralidade de campos autônomos que definem cada um os seus modos de dominação, Bourdieu desvenda relações assimétricas entre indivíduos e grupos no interior dos campos, assim como, relações assimétricas transversais entre os diferentes campos. Explica Corcuff:

> Não estamos então, diante de **um** capitalismo (no sentido econômico) caracterizado por uma forma principal e determinante de dominação ("a exploração capitalista") mas sim diante de **várias** capitalizações e dominações.[...] Esses modos de capitalização são, ao mesmo tempo autônomos, às vezes em concorrência e ligados entre si por várias formas de imbricação. (CORCUFF, 2001, p.55)[319].

A relação entre campos e capitais diversos onde se confrontam os dominantes dos diferentes campos é o que Bourdieu chama de *campo do poder*: um campo de lutas pelo poder entre detentores de poderes diferentes. Esses confrontos não se dão apenas pelo interesse econômico ou utilitário, mas se dão pela obtenção de prestígio e reconhecimento, de distinção. Esse é um aspecto importante nas relações estabelecidas no campo escolar justaposto pelo campo policial-militar.

Concluindo, o indivíduo nunca é na integralidade sujeito de suas práticas porque através das disposições e das crenças, cerne do seu envolvimento no jogo das suas relações sociais, qualquer pressuposto que constitui as práticas do *campo* no qual está

---

[318] Bourdieu contribuiu de forma significativa à temática de gênero ao publicar *A Dominação Masculina* (1998).
[319] CORCUFF, P. As Novas Sociologias. Bauru: EDUSC, 2001.

inserido orienta de forma determinante suas intenções, por mais conscientes e lúcidas que possam parecer.

De acordo com a orientação bourdieusiana, o fato é que o social se institui nos indivíduos biológicos. É em cada agente em estado individualizado que subsistem disposições supra-individuais capazes de funcionar de maneira coletiva dispensando tanto coletivos personificados aptos a arbitrariamente formular seus próprios objetivos, quanto a organização mecânica das ações racionais destes e, com isso, tornando inócua a imposição, por intermédio da disciplina, de uma consciência ou uma vontade central. É essa capilaridade que permite ao *habitus* ,expresso no indivíduo ou corpo biológico socializado , intervir de maneira eficaz no mundo social tanto em ampla escala quanto no *campo* ao qual esteja genericamente ajustado.

Habitus de uma ordem institucional derivada do campo político-jurídico-estatal, o *modus operandi* policial, elemento de um sistema simbólico mais amplo, cumpre sua função política ao impor e legitimar a definição de um mundo social conforme aos interesses de uma classe (dominante), entendendo esta categoria - para além do sentido clássico marxista - como o lugar de uma luta pela hierarquia de ditar os princípios de hierarquização, conforme Bourdieu [320]. E disto deriva um efeito ideológico nas práticas sociais.

A intersecção entre o campo da produção ideológica e o campo da "luta" de classes (pela hegemonia em ditar os princípios da hierarquização e, consequentemente da distinção, faz com que surjam formas eufemizadas (Bourdieu; 2003)[321] e, por isso, invisíveis e naturalizadas, das lutas econômicas e políticas entre as classes. Explica o autor que é nessa correspondência que se realiza a função propriamente ideológica do discurso dominante, intermediário que tende a impor a apreensão da ordem estabelecida como "natural" (porque ignorado) por meio de uma imposição mascarada dos sistemas de classificação e de estruturas mentais objetivamente ajustadas às estruturas sociais. Pode-se remeter à fala "objetos não-didáticos" ou a revista, pela polícia, aos alunos e materiais, todos (pessoas e objetos) expostos publicamente e sem justificativa expressa, ignorando-os como interlocutores na relação estabelecida. Resume Bourdieu:

> O efeito propriamente ideológico consiste precisamente na imposição de sistemas de classificação políticos sob a aparência legítima de taxionomias filosóficas, religiosas, jurídicas, etc. Os

[320] BOURDIEU, P. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
[321] Idem.

> sistemas simbólicos devem a sua força ao facto de as relações de força que neles se exprimem só se manifestarem neles em forma irreconhecível de relações de sentido (deslocação). (BOURDIEU, 2003, p.14)[322]

Em síntese, o poder simbólico traz em si o poder da enunciação, de fazer e crer, de confirmar ou transformar a visão de mundo/sociedade e desta forma a ação dos indivíduos sobre o mundo/a sociedade e no limite, o próprio mundo/sociedade. É uma forma de construção de poder refinada porque obtém o equivalente daquilo que seria obtido pela força física (ou econômica) devido à mobilização de todos os símbolos, articulações e movimentos já descritos e mostrados. Note-se, contudo, que a eficácia do poder simbólico, ou seja, a efetividade do seu exercício reside na condição única dele ser ignorado como arbitrário. A sua invisibilidade é o que lhe dá existência e consistência.

[322] Ibidem.

4 À GUISA DE CONCLUSÃO: O PODER SIMBÓLICO E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

O poder simbólico não está substancializado (ou dado *a priori*) nos sistemas simbólicos. Os seus contornos são configurados *em* uma e *por meio* de uma relação determinada entre os que exercem o poder e os que lhe são sujeitados. Conforme Bourdieu (2003)[323], o poder simbólico é uma forma transformada, transfigurada, legitimada e irreconhecível de outras formas de poder. Para compreendê-lo na sua genealogia é preciso descrever as leis de transformação que regem essa transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico, especialmente nos tópicos dissimulação e transfiguração, pois ambos é que garantem a transubstanciação das relações de força que torna invisível (ignorada, não-reconhecida) a violência que as mesmas encerram objetivamente, garantindo desta forma, ao poder simbólico a capacidade de "produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia" (BOURDIEU, 2003, p.15)[324].

O poder simbólico, explica Bourdieu (2001)[325] só pode ser exercido com a colaboração dos que lhe estão sujeitos , o que de forma alguma significa uma situação de servidão voluntária, pois essa cumplicidade não é concebida deliberada e conscientemente. Antes, é um efeito do poder inscrito nos corpos dos que subjuga sob a forma de esquemas de percepção e de disposição para amar, respeitar, admirar, temer.

Mesmo quando escorada na força (econômica ou das armas) a dominação possui sempre uma dimensão simbólica proporcionando reputação e glória, respeito e veneração às pessoas, obras e leis. E, o Estado e a ordem estatal (espacial e temporal) que ele organiza na vida social tem importante papel nesse processo.

Historicamente no mundo ocidental, após a secularização, o Estado vem contribuindo em medida determinante para a produção e reprodução dos instrumentos de construção da realidade social. Enquanto estrutura organizacional e instância reguladora das práticas, ele exerce em bases permanentes uma ação formadora de disposições duráveis, por meio de todas as constrições e disciplinas a que submete uniformemente o conjunto dos agentes. Impõe sobretudo princípios fundamentais de classificação – sexo, idade, competência –

[323] BOURDIEU, P. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003
[324] Idem.
[325] BOURDIEU, P. Meditações Pascalianas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil: 2001

mediante a imposição de divisões em categorias sociais que constituem o produto da aplicação de categorias cognitivas , destarte reificadas e naturalizadas.

Com isso, fortalece o princípio da eficácia simbólica de todos os ritos de instituição, tanto dos que garantem fundamento à família, por exemplo, como também dos que exercem por meio do funcionamento do sistema escolar e que instaura entre os eleitos e os eliminados, diferenças simbólicas duráveis, por vezes definitivas e universalmente reconhecidas nos limites de seu âmbito. A força do Estado é um dado arbitrário mas que é o alicerce do sistema social. E, o campo policial, uma das suas expressões concretas.

Para Pierre Bourdieu (2001)[326], pelo mero fato de existir, a polícia traz à lembrança – pelas transfigurações já mencionadas - a violência extralegal sobre a qual repousa a ordem legal mas, para o indivíduo, imerso na vida diária, é praticamente invisível o funcionamento dessa mecânica Para o autor , a exibição da força – espetáculo-ritual mostrado quadro a quadro no capítulo anterior - implica de fato uma exibição do domínio da força , mantida sempre neste estatuto de força em potencial: aquela a qual pode-se servir nesse ou em outro qualquer momento, mas certamente da qual evita-se lançar mão, pois revelá-la equivaleria a mostrar/usar de fato o conteúdo da força que o Estado possui na distribuição desigual de poder. Do contrário, basta aos detentores da força manter a autoridade assentada na certeza de que ciosa de seus efeitos é responsável pela economia da passagem da potência ao ato, se for necessário.

O exercício desse poder é legitimado como representação da força capaz de reconhecer pelo simples fato de se fazer conhecer, de se mostrar sem se exercer. Conforme E.P. Thompson (1976) [327] que a exibição da força implica de fato em uma exibição do domínio da força, fixando-a no estatuto da força em potencial, ou seja, aquela que poderia servir, mas da qual evita-se utilizar.

Pelo *habitus* próprio do seu campo, uma força de polícia é capaz de se esquecer e de se fazer esquecer enquanto força, sendo convertida desta forma (legítima) em violência simbólica:

> [...] as "violências policiais" suscitam escândalo talvez porque ameacem a crença prática que constitui a "força pública" em força reconhecida como legítima por ser capaz de exercer – sobretudo sem chegar a se exercer de fato – em favor daqueles mesmos que sofrem sua ação. (BOURDIEU, P. 2001, p. 116) [328]

---

[326] Idem.
[327] E.P. THOMPSON. "Modes de domination et revolutions em Angleterre". Actes de la recherche em sciencies sociales, 2-3, 1976.
[328] BOURDIEU, P. Meditações Pascalianas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil: 2001.

Sobre a complexidade dos fundamentos da dominação e, por extensão, do poder simbólico e da violência simbólica, pontua Weber:

> A dominação, ou seja, a probabilidade de encontrar obediência a um determinado mandato, pode fundar-se em diversos motivos de submissão. Pode depender diretamente de uma constelação de interesses, ou seja, de considerações utilitárias de vantagens e inconvenientes por parte daquele que obedece. Pode também depender de mero "costume", do hábito cego de um comportamento inveterado. Ou pode fundar-se, finalmente, no puro afeto, na *mera* inclinação pessoal do súdito. Não obstante, a dominação que repousasse apenas nesses fundamentos seria relativamente instável. Nas relações entre dominantes e dominados, por outro lado, a dominação costuma apoiar-se internamente em *bases jurídicas*, nas quais se funda a "legitimidade. (WEBER, 1979, p.23)[329]

Assim, a base da legitimidade do corpo policial e que sustenta a invisibilidade da violência da sua ação na escola é a dominação legal. De acordo com Weber (1979) [330] a dominação legal institui-se em virtude de estatuto e seu tipo mais puro é a dominação burocrática. Ou seja, qualquer direito pode ser criado e modificado mediante um estatuto sancionado corretamente quanto à forma. A associação dominante é eleita e nomeada, e ela própria e todas as suas partes são o que o autor nomeou de *empresas*. Designa-se como "serviço" uma empresa, ou parte dela, heterônoma e heterocéfala , isto é, "cujos regulamentos e órgãos executivos não são definidos apenas internamente a ela mas pela sua participação em formas de associação mais amplas: portanto não autônoma nem autocéfala"[331]. O quadro administrativo consiste de funcionários nomeados pelo senhor, e os subordinados são membros da associação ("cidadãos", no contexto aqui focado).

Desta feita, obedece-se não à pessoa em virtude de seu próprio direito, mas a regra estatuída, que estabelece ao mesmo tempo a quem e em que medida se deve obedecer. Também quem ordena obedece, ao emitir uma ordem, a uma regra; à "lei" ou "regulamento" de uma norma formalmente abstrata. O tipo daquele que ordena é o "superior", cujo direito de mando está legitimado por uma regra estatuída, no âmbito de uma competência concreta, cuja delimitação e especialização se baseiam na utilidade

[329] WEBER, Max. Sociologia. Coleção grandes cientistas sociais, n. 13. São Paulo: Ática, 1979
[330] Idem.
[331] Ibidem.

objetiva e nas suas exigências profissionais estipuladas para a atividade do funcionário. O tipo do funcionário é aquele de formação profissional, cujas condições de serviço se baseiam num contrato, com pagamento fixo, graduado segundo a hierarquia do cargo e não do volume de trabalho e direito de ascensão conforme regras fixas. Sua administração é trabalho profissional em virtude do dever objetivo do cargo. Seu ideal é proceder sem a menor influência de motivos pessoais e sem influências sentimentais de espécie alguma, livre de arbítrio e capricho e, particularmente, 'sem consideração de pessoa", de modo estritamente formal segundo regras racionais ou, quando elas falham, segundo pontos de vista de conveniência 'objetiva". O dever de obediência está graduado numa hierarquia de cargos, com subordinação dos inferiores aos superiores. A base do funcionamento técnico é a disciplina do serviço.

Conclui Weber (1979) [332] que correspondem ao tipo de dominação "legal" as estruturas modernas estatais. É profundo o parentesco sociológico da dominação legal com o moderno domínio estatal. E, finalmente, no que se refere ao quadro coercitivo, é totalmente heterocéfala: são os quadros - judicial e policial - estatais que (normalmente) executam essas funções. Mas é autocéfala no tocante à organização administrativa, pois cada vez mais burocrática.



A educação escolar pressupõe uma organização ampla, abrangente e - de preferência - participativa das atividades na sala de aula, que incluem procedimentos,

[332] Ibidem.

rotinas e estrutura (física e humana). O controle da disciplina é uma intervenção específica no comportamento estudantil, focada na pessoa do aluno (são seus os impulsos, seu autocontrole), portanto que requer a responsabilidade/participação e reconhecimento dele. A disciplina nestes termos vincula-se ao processo mais amplo dos procedimentos e rotinas próprios da sala de aula.

O ambiente de sala de aula requer dos agentes envolvidos na relação (alunos, professores, equipe pedagógica, pais) respeito e manutenção da dignidade, controle das emoções e suas expressões (voz, gestos), contato visual , elogios e correção, estímulos, diálogo/interlocução, instruções, a superação de confrontos, a ausência de ameaças.

Assim, procedimentos e rotinas são condições para a efetivação da dinâmica do ensino e da aprendizagem. Parece ter ficado claro pelo material analisado nesta pesquisa o impasse com conseqüências bastante problemáticas da presença da polícia, de forma sistemática, organizando a rotina escolar e encaminhando a disciplina dos alunos, por agenciar na sua intervenção formas de violência.



Mais do que constatar que o poder é exercido nas relações de conflito, parece ser relevante compreender que as relações de conflito tornam a distribuição desigual do poder visível. Poder que consiste também nas decisões políticas, nas vantagens ou

desvantagens, nos custos e benefícios, nos recursos e nos direitos entre membros de uma coletividade, com sério comprometimento da construção de uma ética pública (SILVA, 2006, p.647)[333].

Comprometido também está qualquer fundamento democrático que oriente a práticas sociais – inclusive as escolares - nas sociedades que estabelecem a democracia e seus desdobramentos como valor.

[333] SILVA, Sidney Reinaldo da. Ética pública e formação humana. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O que é um dispositivo**. In: Outra Travessia, nº 5. Florianópolis: UFSC, 2005

ALMEIDA, M. A. **Memória de um Sargento de Milícias**. São Paulo: Ática, 1981.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985

ARIÉS, P. & CHARTIER, R. (Orgs.). **História da Vida Privada, 3: Da Renascença ao Século das Luzes.** São Paulo: Cia. Das Letras, 1991.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARIÉS, P. **Centuries of Chidwood. Londons**: Jonathan Cape, 1962

BANDEIRA, L.A. **O Governo João Goulart: as lutas sociais no Brasil. 1961-1964**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1997.

BARBOSA, B. **A violência policial no Estado brasileiro contemporâneo**. Curitiba: 2008 - Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) , UniBrasil

BARRERA, J. A **Política em Aristóteles e Santo Tomás**. São Paulo: Sétimo selo, 2007.

BARRETO FILHO, M. & LIMA, H. **História da Polícia do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: A Noite, 1942

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998

BECKER, H. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1994

BERGER & LUCKMAN. **A Construção Social da Realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERSTEIN, R. **Beyond objectivism and relativism: science,hermeneutics and praxis**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1983

BLUTEAU, Raphael. **Vocabulario portuguez & latino: aulico, anatomico, architectonico** . Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712 - 1728. 8 v.

BOTH, Laura Garbini. **Polícia na escola: sentidos e significados de uma reflexão necessária.** In: VI Seminário Indisciplina na Educação Contemporânea, 2010, Curitiba. Anais do VI Seminário Indisciplina Na Educação Contemporânea. Curitiba : SM, 2010. p. 227-240.

BOTH, Laura Garbini. ; ROLOFF, A. **Estudo de caso etnográfico: um exercício de análise metodológica**. In: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2009,

Curitiba. Anais do IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Curitiba : CHAMPAGNAT, 2009. p. 9535-9546.

BOTH, Laura Garbini. ; STIVAL, M.C. ; RADUENZ, E. **Políticas Educacionais e a ocorrência do bullyng nas escolas de educação básica na percepção dos alunos (as)** . In: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2009, Curitiba. Anais do IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Curitiba : CHAMPAGNAT, 2009. p. 9559-9570

BOTH, Laura Garbini. **A violência na escola e os caminhos da negociação e repressão.** In: VIII Congresso Nacional de Educação, 2008, Curitiba. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Curitiba : CHAMPAGNAT, 2008. p. 11341-11351.

BOUDON, R. **La Logique du social**, Paris : Hachette, 1979

BOUDON, R. & BOURRICAUD, F. **Dicionário Crítico de Sociologia**. São Paulo:Ática, 1993.

BOUILLÉ, M. **Lês pédagogies du corps. Lieux et corps pedagógiques du XVIII siècle au XIX siécle.** Tese, Paris XVIII, 1984.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.

BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001

BOVA, S. In: BOBBIO, N. **Dicionário de Política**. Brasília: UnB, 1999

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1984

BRANDÃO, Z. **A dialética micro-macro na sociologia da educação**. Cadernos de Pesquisa, n.113, julho/2001

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

CARDOSO, R. **Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método.** *In:* CARDOSO, R. (org.) A Aventura Antropológica, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CASSIRER, E. **Substance et fonction. Élements pour une théorie Du concept**. Paris: Minuit, 1977

CASTRO, C. & LEIRNER, P. **Antropologia dos Militares: reflexões sobre pesquisas de campo.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 1999

CAVALCANTI, Themístocles Brandão. **Tratado de Direito Administrativo**. São Paulo: Freitas Bastos, 1956.

CHARLOT, B. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber**. Revista Brasileira de Educação. V.11, n.31, jan/abr/2006

CICOUREL, A. **Teoria e método em pesquisa de campo**. *In*: Zaluar, A.(org). Desvendando mascaras sociais. Rio de Janeiro,Francisco Alves: 1975

CODATO, A. **Sistema estatal e política econômica no Brasil pós-64**. São Paulo, Hucitec, 1997

CORCUFF, P.. **As Novas Sociologias**. Bauru: EDUSC, 2001

COTTA, F. A. **Breve História da Polícia Militar de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Crisálida, 2006

CURY, C.R.J. **Cidadania republicana e educação: governo provisório do Marechal Deodoro e o Congresso Constituinte e 1890-1891.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. São Paulo: Saraiva, 2005.

D'ARAÚJO, M. C. **Os anos de chumbo: a memória militar sobre a repressão**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1981.

DENZIN, N. & LINCOLN, Y. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006

DIAS, Reinaldo. **Sociologia do Direito: a abordagem do fenômeno jurídico como fato social.** São Paulo: Atlas, 2009.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. São Paulo: Atlas, 1999

DREYFUSS, R. A. 1964. **A conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe.** Petrópolis, Vozes, 1981.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2001.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1974.

DURKHEIM, E. **O que é fato social**. Coleção "Os pensadores". São Paulo: Abril Cultural, 1978.

DURHAM, E. **A dinâmica da cultura**. São Paulo: Cosac & Naif, 2008

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador**. Vol.2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993

ENS, R. T.; BOTH, L. G. **Políticas Educacionais e Trabalho Docente na Rede Estrado em 2006**. Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional, v. 4, p. 201-228, 2009

ESTABLET,C. & BAUDELOT, R. **L'école primaire…un dossier**. Paris:Maspero, 1979

EVANS-PRITCHARD, E. **Antropologia Social**. Lisboa: Edições 70, 1972

EYNG, A M; GISI, M.L. e ENS, R.T. **Políticas e Gestão da Educação: uma análise da trajetória da pesquisa**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 21, p.213-223, maio./ago. 2007.

FARGE, A. Famílias, a Honra e o Sigilo. *In*: ARIÈS, P. & CHARTIER, R. (Orgs.) . **História da Vida Privada 3 : Da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

FERREIRA, A.B.H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIGUEIREDO, A. C. **Democracia ou reformas: alternativas democráticas à crise política (1961-1964).** São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologia**. Chapecó: Argos, 2007.

GARELI, Franco. Controle Social. In: BOBBIO, Norberto (org.). **Dicionário de Política** Brasília: UnB, 1999.

GÉLIS, J. A Individualização da criança. In: ARIÉS, P. & CHARTIER, R. **História da vida privada, 3 : da Renascença ao Século das Luzes** . São Paulo : Companhia das Letras, 1999.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GERSTEIN, D. **To unpack micro and macro: link small with large and part with whole. In:** ALEXANDER, J. et al. (Orgs). The micro-macro link. Berkeley: University of California, 1987.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIDDENS, A. **A Contemporary Critique of Historical Materialism. Vol. 1. Power, Property and the State**. London : Macmillan, 1981.

GIDDINGS, F.H. **The Theory of socialization; a syllabus of sociological principles**. New York/Londom: Macmillam, 1897.

GISI, M. L. ; BOTH, Laura Garbini. ; ESCORSIN, A. P. ; KERKOSKI, M. J. **O Projeto Escola & Universidade: uma política de formação continuada para professores da rede municipal de Curitiba.** In: VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2008, Curitiba. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Curitiba : CHAMPAGNAT, 2008. p. 4801-4812.

GHIRALDELLI JR, P. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006

GOFFMAN, E. **Encounters: Two Studies in The Sociology of Interation**. Indianápolis: 1961.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOZZI, G. Estado Contemporâneo. *In*: BOBBIO, N**. Dicionário de Política**. Brasília: Editora UnB, 1999.

GRAMSCI, A. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GURVITCH, G. **Elementos de Sociologia Jurídica**. Granada: Editorial Comares, 2001.

HALL, C. Sweet Home. In: PERROT, M. (Org.) **História da Vida Privada 4: Da revolução Francesa à Primeira Guerra.** São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

HOBBES, T. **Leviatã, ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil**. Trad. de João Paulo Monteiro. São Paulo: Abril Cultural, 1974. Coleção Os Pensadores.

HOLLOWAY, T. **Polícia no Rio de Janeiro: repressão e resistência numa cidade do século XIX.** Rio de Janeiro: FGV, 1997.

IGLESIAS, F. **Constituintes e Constituições Brasileiras**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

JUNQUEIRA, E . **A sociologia do Direito no Brasil: Introdução ao debate atual**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1993 .

LAZZARINI, Álvaro. **Do Poder de Polícia**. Revista de Jurisprudência do TJSP. V.98/20. s/d.

LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. Campinas: Papirus, 1997.

LIMA, L. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOYOLA, M. A. **Entrevista com Pierre Bourdieu**. Rio de Janeiro, EDUERJ, 2002.

LUMIA, G. **Elementos de teoria e ideologia do Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARTIN-FUGIER, A. **Os ritos da vida privada burguesa**. *In*: PERROT, M. (Org.) História da Vida Privada 4: Da revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

MATHIAS, S. K. **Distensão no Brasil: o projeto militar (1973-1979)**. Campinas, Papirus: 1995.

MAUSS, M. A **Expressão Obrigatória dos Sentimentos**. In: S. A. Figueira (org.), *Psicanálise e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1981. pp. 56-63.

MELLO, Celso Antonio Bandeira. **Curso de Direito Administrativo**. São Paulo: Malheiros, 1995.

NEUMANN, F. **Estado Democrático e Estado Autoritário.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

OLIVEIRA, R; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**. São Paulo: Xamã, 2002.

PATTO, Maria Helena Souza. **Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres**. In*:* Estudos Avançados. São Paulo, v. 13, n. 35, Abril: 1999.

PARSONS, T. **La estructura de la acción social**. Madri: Guadarrama, 1968.

PEIRANO, M. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PERROT, M. (Org.) **História da Vida Privada 4: Da revolução Francesa à Primeira Guerra.** São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

PIAGET, J. A **Formação do julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, s.d.

PIERSON, D. **Teoria e pesquisa em Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

PINHEIRO, Paulo Sérgio (Org.) **Crime violência e poder**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

RICOEUR, P. **Do texto à acção**. Porto: RÉS, 1989.

SCHIERA, P. **Estado de Polícia**. In: BOBBIO, N. Dicionário de Política. Brasília: Editora UnB, 1999.

SCHWANDT, T. **Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social.** In: DENZIN, N. & LINCOLN, Y. Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SCHUTZ, A. **Fenomenologia do mundo social**. Buenos Aires: Ed. Páidós, 1972.

SELL, C.E. **Sociologia Clássica: Marx, Durkheim e Weber.** Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVA, J.A. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros, 2004.

SILVA, S. R. **Ética pública e formação humana**. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006.

SILVERMAN, D**. Interpretação de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOUTO, C. **O que é pensar sociologicamente**. São Paulo: EPU, 1987.

SCHWARZ, R **Ao Vencedor as Batatas: Forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro**. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

STOPPINO, M. **Poder**. In: BOBBIO, N. Dicionário de Política. Brasília: Editora UnB, 1999.

THOMAS, N. **Against Etnography**. Cultural Anthropology, vol.6, n.03, 1991.

THOMPSON, E.P. **Modes de domination et revolutions em Angleterre**. Actes de la recherche em sciencies sociales, 2-3, 1976.

VIEIRA, S. **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, V. 88, n.219. mai/ago, 2007.

VIOTTI DA COSTA, E. **Sobre as origens da República**. In: Da Monarquia à República. momentos decisivos, 6ª. ed. São Paulo, Brasiliense, 1994.

VELHO, G. **Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia das sociedades contemporâneas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

VERGOTTINI, G. **Ordem Pública**. In: BOBBIO, N. Dicionário de Política. Brasília: UnB, 1999.

WALTERS, J. & FREI, S. **Gestão do comportamento e da disciplina em sala de aula. São Paulo**: SBS, 2009.

WEBER, M. A **Ciência e a Política: duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 1970.

WEBER, M. **Ensaios de Sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1983.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva.** Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999.

WEBER, Max. **Sociologia.** Coleção grandes cientistas sociais, n. 13. São Paulo: Ática, 1979.

WRIGHT-MILLS, J. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

ZAVERUCHA, J. **Rumor de sabres: tutela militar ou controle civil?** São Paulo:Ática, 1994.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao88.htm .

http://sportalseed01.pr.gov.br

http://www.pmpr.pr.gov.br/

http://gazetadopovoonline.com.br/28/03/2007

http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do

ANEXO 1

LEI Nº 10129 - 12/11/92
Publicado no Diário Oficial Nº 3887 de 12/11/92
Súmula: AUTORIZA O PODER EXECUTIVO A INSTITUIR O PROGRAMA DE SEGURANÇA ESCOLAR E ADOTA OUTRAS PROVIDÊNCIAS..
A Assembléia Legislativa do Estado do Paraná
decretou e eu sanciono a seguinte lei:
Art. 1º. Fica o Poder Executivo autorizado a instituir o Programa de Segurança Escolar, no Estado do Paraná.
Art. 2º. Para a concretização de tal Programa, efetivar-se-á ação conjunta entre a Secretaria de Estado da Educação e a Polícia Militar do Paraná, no sentido de instalar, prioritariamente, nas residências existentes junto aos estabelecimentos de ensino da rede estadual de educação, praças da Policia Militar, escolhidos segundo os seguintes critérios:
I - excelente comportamento;
II - família constituída;
III - estabilidade na corporação.
Parágrafo único. A desocupação do imóvel referido neste artigo far-se-á mediante requerimento fundamentado da direção do estabelecimento, endereçado ao comando competente, justificando os motivos do
pedido.
Art. 3º. Fica autorizada a ação conjunta entre a Fundação Educacional do Estado do Paraná e a Secretaria Especial de Habitação, no sentido de dotar de instalações residenciais os estabelecimentos de ensino que não
possuam tais acomodações.
Art. 4º. ... vetado ...
Art. 5º. Os estabelecimentos de ensino que já possuam caseiro ou zelador, cujo desempenho das funções seja
satisfatório, não sofrerão modificações.
Art. 6º. 0 Poder Executivo baixará os atos necessários à execução e à regulamentação da presente Lei.
Art. 7º. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.
PALÁCIO DO GOVERNO EM CURITIBA, em 12 de novembro de 1992.
ROBERTO REQUIÃO
GOVERNADOR DO ESTADO
ELIAS ABRAHÃO
SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
JOSÉ MOACIR FAVETTI
SECRETÁRIO DE ESTADO DA SEGURANÇA PÚBLICA

ANEXO 2

POLÍCIA MILITAR DO PARANÁ
ESTADO MAIOR INTEGRADO
3ª SEÇÃO

PMPR CURITIBA, PR, 02 de julho de 2003
EM - 3ª SEÇÃO DIRETRIZ Nº 004/2.003-PM/3

PATRULHA ESCOLAR

1. FINALIDADE

Estabelecer orientações e determinações visando padronizar procedimentos atinentes ao Patrulhamento Escolar.

2. REFERÊNCIAS

a. Constituição da República Federativa do Brasil;
b. Constituição do Estado do Paraná;
c. Código Penal;
d. Código de Processo Penal;
e. Estatuto da Criança e do Adolescente (lei nº 8069/909);
f. Decreto Lei 667/69 com as respectivas alterações posteriores;
g. Lei nº 6774 – Organização Básica;
h. Diretriz nº 004/2000 - Comando Geral, Diretriz Geral de Planejamento e Emprego da PMPR;
i. Planos Permanentes de Operação/CPC;
j. Manual Básico de Policiamento Ostensivo/IGPM;
k. Projeto Por uma Escola Segura NRE área Metropolitana Norte

3. OBJETIVOS

a. Estabelecer procedimentos aos integrantes da Polícia Militar do Paraná;
b. Definir o campo de ação da Patrulha Escolar;
c. Melhorar o emprego operacional e o tempo de resposta em ocorrências em escolas ou próximo a essas.

Continuação da Diretriz nº 004/03 – 3ª Seção/EM.....fl. 2

4. CONSIDERAÇÕES GERAIS

No ano de 1994 a Polícia Militar do Paraná, sensível ao problema da educação e, consciente da sua responsabilidade para com a comunidade Curitibana, através do projeto Gralha Azul buscou minimizar o problema da violência nas escolas, implementando para tanto, uma ação direcionada especificamente para a segurança das escolas da rede estadual e municipal de ensino.

A ação de polícia ostensiva preconizada, objeto desse projeto, denominava-se de **"Patrulha Escolar"**, constituída por duplas de Policiais Militares Femininas, as quais desenvolviam as suas atividades através de patrulhamento motorizado e de permanência em locais de maior potencial de risco, complementando com visitas programadas aos estabelecimentos de ensino da Capital, com a finalidade
de ampliar a sensação de segurança e proteção às crianças e adolescentes que freqüentam nossas escolas.

A partir de 1997, foi necessário incrementar a Patrulha Escolar, objetivando proporcionar a segurança junto às Escolas Públicas Estaduais, localizadas nos Municípios de Curitiba, Colombo, Pinhais, Piraquara, Almirante Tamandaré e Quatro Barras, em ações integradas, no sentido de prevenir e evitar ações delituosas,
bem como, atuar na rede das Escolas Municipais e Particulares, ficando subordinada aos Comandantes dos Batalhões de Polícia de Área, sendo divididas e aplicadas nas áreas do 12º BPM, 13º BPM e RPMon em Curitiba e, ficando o serviço
de patrulhamento nas Escolas dos Municípios da Região Metropolitana, a cargo do policiamento do 17º BPM.
O Cel Carlos Alberto de Camargo, Ex comandante-Geral da PMESP, em 2000 através de artigo sobre **A Educação Como Vetor Para Aperfeiçoar a Sociedade**,
assim se expressou:
A escola não pode ser um local onde apenas se descarregue carga horária, alienada em relação à comunidade que a cerca. Além disso , não é razoável que equipamentos como quadras pátios, auditórios etc. fiquem inativos por tanto tempo
Ela deve, ao contrário , tornar-se um centro de referência na vida dos jovens, local de freqüência para a prática de esportes, de lazer, de cultura extracurricular etc. de tal forma que eles possam usá-la como ponto de encontro para atividades saudáveis.
Deve representar para a criança e para o adolescente não só o" ter o que e onde fazer ", mas também o "ter coisas boas e agradáveis para fazer ", desenvolvendo crenças e valores sadios ,
através de práticas esportivas, leitura, teatro, cursos de língua, de informática etc.
Continuação da Diretriz nº 004/03 – 3ª Seção/EM.....fl. 3
Não há, dentro de uma visão humanista, outra forma de aperfeiçoar a sociedade , senão através do desenvolvimento das pessoas e das comunidades.
Também nesse aspecto, as escolas , pelos seus equipamentos e pela sua localização geográfica , têm um potencial muito grande a ser explorado.
Assim, as pessoas da comunidade devem ser incentivadas a usar as suas instalações para participar de atividades como cursos , lazer etc.
Da mesma forma, os pais devem ser incentivados a freqüentarem as escolas de seus filhos, participando ou mesmo gerenciando atividades extracurriculares.
Dessa maneira, nós teríamos uma escola realmente com vida, integrada à sociedade. Seria útil aos adultos que se treinariam na participação comunitária , manifestação essencial da cidadania.
Seria útil aos pais e aos professores , cujas capacidades se completariam e se potencializariam. Seria útil aos jovens, que veriam materializar-se a conexão entre a educação formal e a educação social do bom exemplo. Seria útil a todos, enfim, pois estaríamos

fazendo prevalecer a visão comunitária sobre o individualismo egoísta.
No mesmo ano, a PMPR, através de sua **Diretriz Básica de Planejamento e Emprego**, nº 004/2000, determina:
c) Policiamento Escolar
Na medida do possível, deve ser escalado 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 ilícito de drogas nas proximidades das escolas.
*Deverão ser estabelecidas normas no sentido de incentivar o relacionamento entre educandários e Unidades de Área (filosofia da Polícia Comunitária), proporcionando maior conscientização dos alunos através de projetos, palestras ou debates coordenados pela Polícia Militar, para o fornecimento de informações que possibilitem à detectação e extinção dos fatores que causam risco à se***Continuação da Diretriz nº 004/03 – 3ª Seção/EM.....fl. 4**
gurança do corpo docente e discente.
Outros aspectos
(13) A Polícia Militar, como organização aberta aos problemas sociais, incentivará e apoiará:
(a) As atividades culturais, desportivas de lazer para a comunidade;
(b) Os programas comunitários de amparo e proteção à criança e ao adolescente, criação de Guardas Mirim, Policiamento Escolar, entre outros;
(c) As campanhas educativas do tipo anti drogas, trânsito, meio ambiente, retorno às aulas, férias em paz, entre outras.
Quase ao final de 2000 a PMPR através da Diretriz 006/2000 iniciou a atuação do PROERD:
1) O Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência - (PROERD), constitui-se numa forma de atuação da Polícia Militar voltada para a prevenção contra o uso indevido de drogas, às ações de vandalismo, à formação de gangues entre jovens e à violência em geral;
2) A presença de Policiais Militares nas escolas para a aplicação do programa procura na sua gênese diminuir os inúmeros problemas afetos à Segurança Pública interagindo na sociedade com os cidadãos, fortalecendo o trinômio: a POLÍCIA, a ESCOLA e a COMUNIDADE;
3) O PROERD tem por base o Projeto "DARE", inicialmente desenvolvido e aplicado pelo Departamento de Polícia e o Distrito Escolar Unificado da cidade de Los Angeles/EUA. Tal programa hoje está sendo aplicado em todos os Estados dos Estados Unidos da América e em outros quarenta e sete países, inclusive no Brasil com as adaptações necessárias à nossa realidade cultural.
Em 2001 a PMPR iniciou o trabalho de implantação da Filosofia e Estratégia de Polícia Comunitária em Curitiba que está atuando em projeto piloto com os

seguintes objetivos:
Em cada bairro escolhido:
Reduzir o crime e o medo do crime;
Reduzir a desordem percebida;
Continuação da Diretriz nº 004/03 – 3ª Seção/EM.....fl. 5
Melhorar a condição geral de vida no bairro.
Criar condições de aceitabilidade para o sistema, facilitando e agilizando sua expansão para outras áreas.
Fortalecer a auto estima do policial
Efeitos pretendidos
Recuperação do sentimento de comunidade;
Fortalecimento do respeito à imagem da polícia e do Estado;
Resgate do sentimento de cidadania.
Redução do estresse da vida em sociedade.
Fortalecimento do civismo.
Redução do estresse policial por ver os efeitos positivos do seu trabalho;
Engajamento do policial com os objetivos da Corporação;
Progressiva humanização do elemento policial.
Em 2003 Margarete Maria Lemes, Assessora Jurídica do Núcleo Regional de Educação da Área Norte, propôs ao Comando Geral o **Programa por uma Escola Segura** que quer o estabelecimento de uma parceria com a PMPR, núcleo de ensino e comunidade:
OBJETIVOS DA PATRULHA ESCOLAR III
A PRINCIPAL FUNÇÃO: do Projeto Patrulha Escolar III é a PREVENÇÃO , ficando em segundo plano a repressão a crimes e atos infracionais. A prevenção dar-se-á através da POLÍCIA COMUNITÁRIA que, pela aproximação na escola, ampliará a segurança , proporcionando esclarecimento de dúvidas sobre o trabalho policial e assessoramento à escola quanto à segurança, e ainda a interação com a comunidade escolar e com as autoridades locais,
O Projeto está dividido em cinco etapas:
I ETAPA:
Avaliação das instalações do estabelecimento quanto à segurança que estas proporcionam ou não, com sugestões de aprimoramento e adaptações.
Continuação da Diretriz nº 004/03 – 3ª Seção/EM.....fl. 6
Emissão de laudo de segurança pela PMPR e EDUCAÇÃO , que deverá instruir os pedidos de verbas para reparos e adaptações junto à FUNDEPAR .
II ETAPA
COLETA DE INFORMAÇÕES PARA FORMAÇÃO DE DIAGNÓSTICOS E ESTABELECIMENTO DE METAS A CURTO, MÉ-DIO E LONGO PRAZO.
Esta coleta dar-se-á através da dinâmica aplicada pela PMPR/ESCOLA/ NRE junto à comunidade escolar visando identificar os problemas comuns, buscar soluções, refletir sobre papéis

de cada segmento, obter compromissos em cada segmento.
III ETAPA
Caberá à administração e comunidade escolar, após análise das informações coletadas a CONCRETIZAÇÃO DAS IDÉIAS, a TOMADA DE PROVIDÊNCIAS, AS MUDANÇAS DE PROCEDIMENTOS
IV ETAPA : PALESTRAS
As palestras fornecerão informações à comunidade escolar visando a conscientização e conhecimentos que lhes possibilitem as mudanças de procedimentos, de acordo com o apurado na etapa anterior. Estão previstas palestras para todos os segmentos da comunidade escolar.
PARA OS PAIS: Serão inicialmente proferidas palestras sobre SEGURANÇA e sobre o ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.
PARA OS ALUNOS : Serão proferidas palestras sobre segurança e sobre a paz e auto – estima ;
PARA OS PROFESSORES: Serão proferidas palestras sobre SEGURANÇA, DISCIPLINA ;
PARA OS FUNCIONÁRIOS: Serão proferidas palestras sobre SEGURANÇA e treinamento para situações de risco e conflito.
V ETAPA- PLANO DE SEGURANÇA :

Continuação da Diretriz nº 004/03 – 3ª Seção/EM.....fl. 7

Nesta fase será elaborado o Plano de Segurança, por comissão de representantes de cada segmento da comunidade escolar, NRE e PMPR, onde estarão registrados toda a evolução havida no grupo, bem como, quais as regras a serem seguidas pelo grupo , a partir de então, visando o aumento da segurança.

5. EXECUÇÃO

a. Conceituação

A Patrulha Escolar atuará precipuamente na prevenção, através de ações pró-ativas, atuando supletivamente na repressão a crimes e atos infracionais.
A prevenção dar-se-á através da filosofia de Polícia Comunitária, podendo integrar o Policiamento Comunitário, caso o bairro esteja inserido entre os contemplados com essa modalidade de Policiamento.
Através da Patrulha Escolar, pela aproximação na escola, se ampliará a segurança , proporcionando esclarecimento de dúvidas sobre o trabalho policial e assessoramento à escola quanto à segurança, e ainda a interação com a comunidade
escolar e com as autoridades locais.

b. Implementação

Cada UOpA da PMPR deverá manter por Cia PM o **mínimo** de uma Patrulha Escolar por turno, sendo o ideal uma para cada 8 escolas estaduais, estabelecendo-se a PM/3, em conjunto com a Coordenação da Implantação de Polícia Comunitária, a responsável pela doutrina de atuação em Policiamento.
O Comando do Policiamento da Capital deverá designar uma coordenação da patrulha escolar para Curitiba e RM, a qual, fará o treinamento e reciclagem do pessoal, operacionalizando a presente diretriz para a RMC.
Caberá também a essa coordenação a reciclagem de policias do serviço

administrativo que serão relocados para a atividade de Patrulha Escolar.
O Núcleo Regional de Ensino de Curitiba fornecerá apoio a operacionalização dessa coordenação, ficando o oficial designado para a função também com a incumbência de manter a ligação com o núcleo, que indicará um contato por parte do Núcleo de Educação.
A fim de atingir essas metas o atual efetivo das patrulhas escolares deverá ser treinado e mantido reciclado e atualizado, podendo tal treinamento ser feito pelos integrantes da Polícia Comunitária.
De acordo com o efetivo da OPM, os turnos poderão ser das 07h00 as 15h00 e das 15h00 as 23h00, ou três turnos a partir das 06h30 min ate 23h30 min, podendo as viaturas serem compostas com 1 ou 2 PMs, preferencialmente policiais femininas, dependendo da área onde estiver localizada a escola.
Continuação da Diretriz nº 004/03 – 3ª Seção/EM.....fl. 8
A atuação da Patrulha Escolar é inicialmente preventiva. As ocorrências serão atendidas pela viatura mais próxima, de acordo com a gravidade da ocorrência.
O CPC e os comandantes de OPM deverão dar prioridade ao trabalho da Patrulha Escolar, não desviando a mesma de sua finalidade.
A Vtr deverá cumprir cartão programa, de modo a visitar **todas** as escolas em seu turno (inclusive Municipais e particulares), priorizando as escolas estaduais, e os horários de entrada e saída das escolas mais problemáticas;
Através de ações integradas com outros órgãos interessados, dever-se á fiscalizar o comércio nas proximidades de escolas estaduais, quanto a jogos, venda de cigarros, de bebidas alcoólicas, e outras de caráter prejudicial ao sadio desenvolvimento
das crianças, adolescentes e jovens;
Através do Trânsito serão feitas operações visando reprimir abusos e infrações nas proximidades de escolas, sob coordenação do CPC ou dos Comandantes das OPMs.
Através dos pelotões RONE serão feitos arrastões e operações PM visando retirar marginais e desocupados das proximidades das escolas, sob coordenação do CPC/Uop.
A pedido dos Diretores de Escolas e com conhecimento do ministério público poder-se–á efetuar revistas em escolares, quando houver fundada suspeita de que alunos estejam portando, armas, drogas ou petrechos proibidos, conforme parecer da Justiça:
Em suma, a "Patrulha Escolar" tem o direito/dever de atender às solicitações dos senhores diretores de entidades de ensino, exercendo o patrulhamento no âmbito das respectivas escolas, encetando as diligências necessárias no sentido de coibir a prática de atos ilícitos, inclusive, procedendo a revista pessoal, recomendando-se apenas que toda e qualquer atividade, em face da particular condição do público alvo, seres em formação, seja exercida com a cautela e parcimônia possível, evitando-se procedimentos que possam causar situações vexatórias ou de constrangimento injustificado. Gil Francisco de Paula Xavier Fernades Guerra, Juiz da Infância e Juventude de Curitiba, 1999.
Outras ações de interesse policial militar.
c. comando

Nas Uop do CPC e nas UOpA Interior do Estado, cada fração estará sob comando do Cmt da Cia com responsabilidade Territorial sobre a subárea onde se

Continuação da Diretriz nº 004/03 – 3ª Seção/EM.....fl. 9

localizam as Escolas. Cada OPM deverá designar um oficial de ligação, o qual participará da instrução e orientação do efetivo empenhado.

Haverá no CPC uma Coordenação da Patrulha Escolar de Curitiba e RMC.

6. PRESCRIÇÕES DIVERSAS

O emprego dos efetivos da Patrulha Escolar em atividades repressivas deverá, em princípio, ser evitado;

O uso de vestes balísticas pelos integrantes da Patrulha escolar é obrigatório;

Especial atenção deverá ser dada a apresentação pessoal do efetivo;

O policiamento velado deverá apoiar as atividades da Patrulha Escolar, sob coordenação da 2ª Seção da OPM;

Antes do início de cada período letivo o efetivo deverá ser instruído.

Para ativação da Patrulha escolar as viaturas serão caracterizadas, viaturas tipo sedan, sem compartimento de presos, com a inscrição Patrulha Escolar, com rádios VHF FM;

Dentro de 30 dias as UOpA, através dos respectivos comandos intermediários deverão encaminhar ao Chefe do EM a relação das escolas, diretores e roteiros de patrulhamento das patrulhas escolares, existentes e o necessário para se adequar as normas da presente diretriz, após a chegada dos relatórios a PM/3, em conjunto com os Comandos Intermediários estabelecerá cronograma e custos para efetivação da Patrulha Escolar no Paraná, a ser aprovada pelo Comando Geral.

DAVID ANTONIO PANCOTTI - Cel QOPM
Comandante Geral da PMPR

DISTRIBUIÇÃO: Comando Geral - Chefe EM - Subchefe EM - Aj Geral - CPC CPI - CCB - DAL - DE - DF - DS - DP - PM/1 - PM/2 - PM/4 - PM/5 - PM/6 – OPMs da Capital e Interior do Estado.

Í N D I C E

1. FINALIDADE 1
2. REFERÊNCIAS.....1
3. OBJETIVOS.....1
4. CONSIDERAÇÕES GERAIS.....2
5. EXECUÇÃO.....7
6. PRESCRIÇÕES DIVERSAS 9

ESTADO DO PARANÁ
POLÍCIA MILITAR
ESTADO MAIOR - 3ª SEÇÃO
DIRETRIZ Nº 004/03 - PM/3
“PATRULHA ESCOLAR”
CURITIBA - PARANÁ
2.003

ESTADO DO PARANÁ
POLÍCIA MILITAR
ESTADO MAIOR - 3ª SEÇÃO

DIRETRIZ Nº 004/03 - PM/3
"PATRULHA ESCOLAR"
CURITIBA – PARANÁ
2.003

ANEXO 3

PATRULHA ESCOLAR COMUNITÁRIA
Técnica Responsável: Eliana de Fátima e Silva Vieira
Orientações e encaminhamentos do Batalhão da Patrulha Escolar Comunitária – BPEC e da Secretaria de Estado da Educação - SEED para a Direção Escolar, tendo como principal objetivo fortalecer a parceria entre Família, Escola e Patrulha Escolar Comunitária, almejando um trabalho de segurança e prevenção.

Cabe à Direção Escolar dos Estabelecimentos Estaduais:

- Informar ao NREAM-Sul qualquer situação de violência: ato infracional, roubo, vandalismo, etc. ;
- Convidar o policial para participar das reuniões com pais e/ou responsáveis, principalmente no início do ano. A direção da escola poderá agendar com o policial que atende sua escola para que ele esteja presente para quaisquer esclarecimentos, relacionados a prevenção e suas formas de ação;
- Registrar em Livro Ata todas as situações, ocorrências e fatos que envolvam atendimentos/PEC como: cópias ou número do Boletim de Ocorrência; mediação de conflitos; registro de palestras interativas que foram ministradas pelos policiais da PEC.;
- Solicitar Palestras Interativas para Professores e Palestras Interativas para Alunos;
- Solicitar Revista Individual por Fundada Suspeita;
- Solicitar Busca Pessoal Preventiva por Solicitação Judicial;
- Acionar os Policiais/BPEC para atender casos de delito ou alunos portando arma de fogo ou arma branca, pelo telefone 190 para que seja aberto boletim de ocorrência, mesmo que a escola tenha o número do celular do policial militar. Lembramos que o acionamento dos Policiais Militares/BPEC para atendimento de ocorrência, deverá ser para atender casos de delito e que situações disciplinares devem ser tratadas dentro da própria escola e na sistemática educacional.

Telefones e e-mails úteis:

NOME	FUNÇÃO	TELEFONE	E-MAIL
Prof. Andréa Rosa	NREAMSul/PEC	3901-2814 9243-6363	patrulhaescolaramsul@gmail.com
Prof. Eliana	Técnica Pedagógica	3901-2811	matematica.nreamsul@gmail.com
Prof. Ligia B. Camargo	Coordenadora PEC/SEED	3213-1164	ligiabc@seed.pr.gov.br
BPEC		3213-1150	bpec-p3@pm.pr.gov.br

Polícia Militar	190
SAMU	192
Corpo de Bombeiros	193
Defesa Civil	156
Disque Narcodenúncia*	181

* Para os casos isolados ou seja ; um ou dois alunos usuários ou envolvidos com drogas, uma ferramenta de apoio é disque narcodenúncia 181, onde os casos denunciados serão verificados pontualmente pelo serviço de Inteligência do BPEC, e sujeitos a Revista Individual de

Fundada Suspeita, com base no artigo 244 do Código de Processo Penal.

Ato Indisciplinar e Ato Infracional

Quanto ao ato infracional, a definição é dada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que estabelece:

"Art. 103 Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal".

Assim, toda infração prevista no Código Penal, na Lei de Contravenção Penal e Leis Penais esparsas (ex.: Lei de tóxico, porte de arma), quando praticada por uma criança ou adolescente, corresponde a um ato infracional. O ato infracional, em obediência ao princípio da legalidade, somente se verifica quando a conduta do infrator se enquadra em algum crime ou contravenção previsto na legislação em vigor.

Desta forma, a primeira conclusão a que se pode chegar é que nem todo ato indisciplinar corresponde a um ato infracional. A conduta do aluno pode caracterizar uma indisciplina, que não corresponda a uma infração prevista na legislação.

Um mesmo ato pode ser considerado como indisciplina ou como ato infracional, dependendo do contexto em que foi praticado. Uma ofensa verbal dirigida ao professor pode ser caracterizada como ato de indisciplina. No entanto, dependendo do tipo de ofensa e da forma como foi dirigida, pode ser caracterizada como ato infracional - ameaça, injúria ou difamação. E para cada caso, os encaminhamentos são diferentes.

Constata-se também, que o ato infracional é perfeitamente identificável na legislação vigente. Já o ato indisciplinar deve ser regulamentado, nas normas que regem a escola, assumindo o Regimento Escolar papel relevante para a questão.

Considera-se atos infracionais com maior índice de reincidência cometidos por adolescentes: furtos, roubos, depredação ao patrimônio público, crimes contra a vida (lesão corporal, agressões físicas leves ou graves).

Consequências do Ato Infracional

Quando a criança ou o adolescente pratica um ato infracional, haverá um tratamento diferenciado para cada um deles, não obstante possa ocorrer a mesma conduta ilícita. Na verdade, a distinção entre criança e adolescente tem importância no Estatuto, posto que, ambos podem usufruir dos mesmos direitos fundamentais, porém recebem medidas diferenciadas na hipótese de ocorrência de ato infracional.

A criança infratora fica sujeita às medidas de proteção previstas no artigo 101 do ECA, que implicam num tratamento, através da sua própria família ou da comunidade, sem que ocorra privação de liberdade. São elas:

I.encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;

II. orientação, apoio e acompanhamento temporários;

III. matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental.

IV. inclusão em programa comunitário ou oficial de auxilio à família, a criança e ao adolescente;

V. requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;

VI. inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;

VII. abrigo em entidade;

VIII. colocação em família substituta.

O adolescente infrator submete-se a um tratamento mais rigoroso, com as medidas sócio-educativas (incluindo as medidas de proteção) previstas no artigo 112 do Estatuto, que podem implicar na privação de liberdade.

As medidas previstas são:

I. advertência;

II. obrigação de reparar o dano;

III. prestação de serviço à comunidade;

IV. liberdade assistida;

V. inserção em regime de semiliberdade;

VI. internação em estabelecimento educacional;

VII. qualquer uma das previstas no artigo 101, I ao VI.
Em todo o caso, as medidas devem ser aplicadas levando-se em consideração uma relação de proporcionalidade, ou seja, a capacidade do infrator em cumpri-Ia, as circunstâncias e a gravidade da infração.

Palestras Interativas para Professores
As palestras interativas para professores poderão ser agendadas pelo diretor diretamente com o policial que atende a escola. Trata de situações que geram indisciplina no espaço escolar e tem como objetivo reduzir os registros dessa natureza. Serão também ministradas palestras sobre legislação, indisciplina, ato infracional e delito para que a escola, quando necessário, possa mediar os fatos com conhecimento e fundamentação legal.
Palestras Interativas para Alunos
As palestras interativas para conscientização dos alunos também poderão ser agendadas pelo diretor diretamente com o policial que atende a escola. Serão mantidas durante o ano letivo, mediante necessidade. Essas palestras são instrumentos de caráter preventivo de grande importância. Os temas são:

1. Curiosidades
2. Entradas e saídas das aulas
3. Brigas
4. Porte de materiais não pedagógicos
5. Presença de estranhos nas imediações das escolas
6. Preservação do Patrimônio Público
7. Respeito para com seu semelhante
8. Respeito às diferenças
9. Roda de amigos
10. Abordagem feitas por pessoas estranhas durante a entrada / saída da escola
11. Carona

Revista Individual por Fundada Suspeita
Quanto a Revista Individual por Fundada Suspeita, após ligar para o 190 e acionar a PEC, deve-se encaminhar o aluno até um local reservado, evitando que o mesmo seja constrangido. Na sequência, efetuar o registro no Livro Ata/PEC, constando o nome do aluno e o motivo que originou tal procedimento e dos profissionais que presenciaram e acompanharam a revista.

Busca Pessoal Preventiva por Solicitação Judicial
Por orientação do Sr. Comandante do BPEC, em acordo com a Coordenação do Programa PEC/SEED, deverá ser obedecida a seguinte rotina administrativa e de tramitação documental, relativa à solicitação por parte do estabelecimento de ensino da "Busca Pessoal Coletiva por Solicitação Judicial":

a. A "Busca Pessoal Coletiva por Solicitação Judicial", realizada em ambiente amplo nos estabelecimentos de ensino, é uma ação acessória do Programa Patrulha Escolar Comunitária (PEC) que visam auxiliar o desenvolvimento das cinco etapas PEC, e tem por fim fortalecer a sensação de segurança perante a Comunidade Escolar;
b. A "Busca Pessoal Coletiva por Solicitação Judicial", se encontra amparada no artigo 244 do Decreto-Lei nº 3.689 de 03 de outubro de 1941 e nos artigos 3º, 4º. E 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990;
c. No início do ano letivo na reunião de pais e ou responsáveis, providenciar a Ata para autorização da "Busca Pessoal Coletiva por Solicitação Judicial".
d. Para que os procedimentos burocráticos de encaminhamento da atividade de busca coletiva, acima descrita, seja executada, devem ser adotadas as seguintes ações:

1) Medidas iniciais realizadas pelo estabelecimento de ensino:
a. Para que ocorra a solicitação formal da "Busca Pessoal Coletiva por Solicitação Judicial", o Estabelecimento de Ensino deverá constatar,por meio de um histórico de possíveis fatos delituosos (seja por suspeita ou tráfico de drogas, porte de arma de fogo/branca e outros),suspeições que identifiquem indícios claros de possíveis irregularidades em sala de aula, observados pelos participantes do ambiente escolar;

b. No caso da direção julgar necessária a realização da “Busca Pessoal Coletiva por Solicitação Judicial”, em casos de extrema necessidade, será realizada pelo Estabelecimento de Ensino a Assembléia com pais ou responsáveis pelos alunos, tendo como pauta a atividade de busca pessoal em alunos, onde a maioria dos presentes deverá verificar a necessidade ou não da busca pessoal.

2) Procedimentos de tramitação documental:
a. O Estabelecimento de Ensino provocará a solicitação da “Busca Pessoal Coletiva por Solicitação Judicial” por meio de ofício (anexando a cópia da Ata com assinatura dos pais ou responsáveis), que será assinado pelo Diretor(a) ou Conselho Escolar;
b. O Ofício será enviado ao Núcleo Regional de Educação (NRE) que, por meio dos Coordenadores PEC/NRE e em conjunto com o Oficial Comandante da Cia. PM/BPEC (ou Pel. PM), procederão à avaliação com a emissão de parecer acerca da pertinência da realização da “Busca Pessoal Coletiva por Solicitação Judicial”
c. O NRE encaminhará então, um Ofício contendo o parecer (e em anexo o Ofício do Estabelecimento de Ensino com a cópia da Ata com assinatura dos pais ou responsáveis) à Coordenadora PEC/SEED, que por sua vez repassará ao Sr. Comandante do BPEC para análise da documentação dos procedimentos bem como para a realização da solicitação de autorização ao Juízo da Comarca local.