

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

A Educação e as ações de combate à violência escolar implantadas pelo Governo do Estado do Paraná: a ação da Patrulha Escolar Comunitária como forma de controle social perverso

Aline Javornik

Curitiba

2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR

A Educação e as ações de combate à violência escolar implantadas pelo Governo do Estado do Paraná: a ação da Patrulha Escolar Comunitária como forma de controle social perverso

Monografia apresentada como pré-requisito à conclusão do Curso de Especialização em Sociologia Política, Turma XIII, do Departamento de Ciências Sociais, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná.

Aline Javornik

Orientador: Pedro Rodolfo Bodê de Moraes

Curitiba

2010

AGRADECIMENTOS

À minha família, pela compreensão de minha ausência e pelo apoio às minhas decisões, em todos os momentos.

Aos professores da Turma XIII, pelo brilhantismo, pelos momentos de debates, diálogos, argumentações e trocas de idéias, bem como pelo incentivo à leitura e à compreensão de mundo.

Ao professor e orientador Pedro Bodê, pelas idéias e conversas, pela atenção e orientação sempre pontual, precisa e honesta, apesar de todos os percalços encontrados no decorrer do processo.

Aos colegas da Turma XIII, por todos os momentos em que compartilhamos o conhecimento, o final de semana, a amizade e o companheirismo.

Também àqueles que, indiretamente, contribuíram na realização deste trabalho, com sua ação, sua palavra, seu exemplo ou simplesmente com sua presença, muito obrigada!

RESUMO

O presente trabalho discorre sobre a atuação da Patrulha Escolar Comunitária em episódios de violência (ou violências) ocorridos no interior das escolas públicas do Estado do Paraná. Tem como hipótese de que a atuação da Patrulha Escolar Comunitária não contribui para a diminuição de tais violências. No intuito de comprovar tal hipótese, o trabalho desenvolve-se em cinco capítulos. O primeiro, introduz a temática, inerente ao campo educacional, ao campo da Sociologia Política. O segundo, aborda a história da educação no Brasil, salientando suas características autoritárias, fruto da história do país. O terceiro capítulo, menciona a história da polícia e do policiamento, relacionando-o, também, ao histórico autoritário do país. O quarto capítulo, relaciona a educação e a polícia, os dois históricos abordados anteriormente, com vistas a compreender as políticas atuais, como a que mantém o Batalhão da Patrulha Escolar Comunitária. Por fim, tecem-se considerações finais a respeito do texto, encontrando-se uma resposta à hipótese inicial de pesquisa.

SUMÁRIO

1. Introdução	6
2. Raízes autoritárias da educação escolar brasileira	9
2.1. A escola – espaço de formação de indivíduos para a sociedade	9
2.2. Breve histórico da educação escolar no Brasil	13
3. Da manutenção do controle social (perverso) da educação escolar pelo Estado	20
3.1. Um breve histórico da polícia, do policiamento e do policial	20
3.2. As Forças Armadas do Brasil: função e papel do Exército e da Polícia Militar	25
3.3. A Patrulha Escolar Comunitária como controle social perverso da educação escolar ou do uso do aparato policial para o controle social perverso	28
4. Educação e patrulhamento – ação educativa ou criminalização da educação escolar	32
5. Considerações finais: o diálogo como alternativa à ação da Patrulha Escolar Comunitária	38
Referências	40

1. INTRODUÇÃO

Por que a Educação Escolar deve ser discutida pela Sociologia Política? Tal questão não define a proposta deste trabalho monográfico, mas foi de grande importância na definição dos rumos que o mesmo acabou por tomar.

Definir um objeto de estudo em Sociologia Política, sendo que o interesse pairava sobre a Educação, fez com que a questão supracitada fosse formulada. A escolha de um fato social a ser analisado, de forma que respondesse questões concernentes à Sociologia Política, trouxe à baila a necessidade de compreender melhor a temática que até então era o interesse inicial de pesquisa: o que a Educação Escolar tem realizado para que a violência¹ (ou violências) cometida por crianças e adolescentes em seu âmbito diminua e qual a função da Educação Escolar na diminuição da violência (ou violências) sofrida por crianças e adolescentes no âmbito escolar?

Surgiu a necessidade de recortar a temática de forma que esta buscasse responder que a Educação Escolar deve ser discutida pela Sociologia Política não somente porque se destina à formação do ser social e político² que irá atuar no Estado, mas porque o tema é de interesse e de cunho não apenas das Ciências Humanas, mas também das Ciências Sociais, posto que a escola seja uma instituição legitimada pela sociedade e sua atuação esteja diretamente ligada aos interesses do Estado ao qual serve.

Tal necessidade, aliada ao interesse pela temática da violência escolar, surgiu não somente pela formação em Pedagogia, mas também pela observação do cotidiano, pois, basta ligar a televisão, acessar a Internet, ler jornais, sair às ruas, ou ainda, perceber quais discussões são realizadas na atualidade, e ambas temáticas, Educação e Violência, não somente aparecem constantemente, como também emergem como dependentes ou produtos uma da outra, afirmativa esta que pode ser percebida quando se interroga ao senso comum e este responde que “a educação é a resposta para as mazelas sociais e a diminuição da violência” ou que “a violência é maior onde não há educação”.

¹ O termo *violência* possui muitas e diferentes concepções, como por exemplo, as concepções desenvolvidas pela sociologia francesa, apontados por CHARLOT (2005), a qual diferencia do ponto de vista teórico e prático *violência*, *transgressão* e *incivilidade*. Toma-se por *violência* aquilo que ataca a lei com uso da força ou com ameaça de uso da força: lesões, extorsão, tráfico de drogas na escola, insultos graves. Como *transgressão*, ao comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento escolar, mas não ilegal do ponto de vista da lei: absentismo, não-realização de trabalhos escolares, desrespeito. Como *incivilidade* aquilo que não contradiz nem a lei e nem o regulamento interno do estabelecimento escolar, mas as regras de boa convivência: desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas, ataque ao direito de cada um ser respeitado. Entretanto, no presente trabalho, será utilizado de forma geral, como violência ou violências.

² Afirmção apoiada na concepção de DURKHEIM que “[...] toda a educação consiste num esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, de sentir e de agir às quais ela não teria chegado espontaneamente [...] ter justamente por objetivo fazer o ser social.” (2001, p.35). Apoiada, ainda, na concepção de BRANDÃO, que afirma a educação atender às “[...] exigências sociais de formação de tipos concretos de pessoas *na* e *para* a sociedade.” (1995, p.71).

Na tentativa de melhor compreender o porquê das concepções sobre violência e educação dialogarem e relacionarem-se de maneira tão próxima, mais ainda, da relevância social que a violência escolar tem demonstrado nas discussões observadas na atualidade³, a questão concernente às crianças e adolescentes, em se tratando tanto de educação quanto de violência (ou violências) emergiu com maior gravidade: por que tem aumentado ou parece ter aumentado a proporção de violências cometidas por este público em especial e qual a forma ou formas de se fazer diminuir tais violências? O que está acontecendo no processo educativo de tais crianças e adolescentes que permite que tais fatos sejam observados ou discutidos pelo Estado, por meio de formulação de políticas públicas ou de legislações educacionais; e o que têm ocorrido nas escolas para que isso se manifeste com tamanha proporção?

Assim, chega-se à necessidade de realizar uma pesquisa bibliográfica sobre as relações entre violência e educação escolar, voltando os olhos para a realidade local, onde se torna necessário conhecer os fatos e as ações pertinentes a esta realidade. Toma-se conhecimento, então, de um fato peculiar nos processos educativo-pedagógicos: como forma de combate à violência, o Estado do Paraná instituiu a existência de uma Patrulha Escolar Comunitária, afeta à Polícia Militar do Estado do Paraná, que possui autorização para intervir em episódios de violência escolar, agindo “dentro” da escola, com o consentimento da comunidade escolar e da sociedade em geral.

Um novo questionamento é lançado: por que é permitida a presença e a intervenção policial “dentro” da escola e de que forma tal intervenção vem a solucionar os problemas de violência (ou violências) de crianças e adolescentes e contra crianças e adolescentes? Tal intervenção é legítima ou legitimada? Tal intervenção fere a autonomia pedagógica do professor ou colabora para que a escola cumpra sua função e, assim, contribua na diminuição dos episódios de violência? Tal intervenção não é por si uma violência contra as crianças e os adolescentes e contra a educação? Onde e de que forma tal intervenção se efetiva? Para quem essa intervenção é orientada?

De posse de tais questionamentos e do conhecimento de que, apesar de tal intervenção a violência (ou violências) constatada no âmbito escolar no Estado do Paraná não diminuiu, ao contrário, mantêm-se e perpetua-se⁴, a pesquisa procurará afirmar a hipótese de que a atuação da Patrulha Escolar Comunitária não contribuiu para a diminuição da violência (ou violências) ocorrida na escola,

³ O número de artigos científicos, dissertações e teses escritas e publicadas sobre violência e educação tiveram um aumento significativo nos últimos anos, bem como as pesquisas de opinião, encomendadas tanto por entidades públicas, quanto privadas. A criação de órgãos de controle, discussões realizadas por Organizações Não-Governamentais e, ainda, a criação de políticas públicas voltadas ao combate e erradicação da violência, reforçam tal afirmação. Como exemplos, se podem citar: ações da UNESCO; a organização Todos pela Educação; a Pesquisa Data-Folha sobre os Jovens Brasileiros, realizada em abril/2008; a Pesquisa publicada em 14/07/2008 pela revista “American Sociological Association”, relacionando genética, contexto social e violência. Cabe salientar, ainda, a publicação artigos de opiniões sobre a relação entre educação e violência, como o de WERTHEIN, publicado no Jornal da Ciência em 08/05/2009, intitulado “Violência na escola. Violência contra a educação.”; o artigo publicado no Clipping Educacional – Belo Horizonte/MG, intitulado “Linha dura para infrator”, de autoria de ROCHA FRANCO; a veiculação de reportagens jornalísticas na TV aberta e a cabo, entre outros.

⁴ No ano de 2007, a **Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH)** da Presidência da República, publicou uma pesquisa sobre *Política de Atendimento a Adolescentes em Conflito com a Lei*, na qual se registra um aumento de 363% nos índices de adolescentes que cumprem medida privativa de liberdade. No sul do país, o aumento foi de 313%. Tais números indicam uma maior prisionalização de jovens que cometeram algum tipo de ato infracional.

posto seja uma intervenção na qual o Estado exerce não apenas o controle social por meio do monopólio do uso da força, mas exerce um controle social perverso, posto sabe-se a intervenção se dê única e exclusivamente na Escola Pública, o que de início já demonstra o caráter excludente e segregador de tal política de combate à violência.

Para tanto, a proposta para o presente trabalho monográfico parte da premissa de que o passado influencia o contexto presente, o que suscita a necessidade de compreender, de maneira geral, as raízes da educação brasileira, fundadas no passado colonial do Brasil, bem como de sua passagem por um regime político autoritário e de sua recente instauração enquanto democracia; no intuito de demonstrar que tais raízes repercutem até hoje no pensamento e nas políticas educacionais do país, vindo influenciar a educação escolar e as políticas educacionais no contexto atual, perpassando tanto a formação do docente (professor autoritário) quanto da sociedade em geral, permitindo a existência de propostas pedagógicas de cunho tradicional e autoritário, legitimadas e consideradas necessárias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas nas escolas.

Num segundo momento, será analisada, de forma geral, a história da polícia, a presença e o papel da polícia no Brasil, bem como a formação do policial brasileiro. Será feita uma análise da instituição da Patrulha Escolar Comunitária e será desenvolvido o porquê (ou porquês) da colocação do policial como educador e responsável pelo controle da violência escolar.

Buscar-se-á relacionar os papéis do policial e do professor nas práticas pedagógicas e no combate ou controle da violência (ou violências) cometida e sofrida por crianças e adolescentes nas escolas, relacionando os históricos da educação e da política nacionais à construção de suas funções e papéis sociais, discutindo os aspectos e a função do controle social realizado pelo Estado na escola, no intuito de compreender o contexto no qual se realiza tal intervenção. A intenção será de analisar e discutir os efeitos da ação policial na escola em detrimento da ação e da autoridade do professor e quais os efeitos desta sobre a criança e o adolescente, na diminuição ou manutenção de violências na escola.

Por fim, serão discutidas propostas pedagógicas diferentes das existentes no Estado do Paraná, as quais cumprem a função de educar para a não-violência, tanto a praticada quanto a sofrida por crianças e adolescentes, na tentativa de compreender o porquê tais propostas não são utilizadas como exemplo na educação brasileira, sob o pretexto de afirmar ou refutar a hipótese inicial de pesquisa, de que a atuação da Patrulha Escolar Comunitária não contribui para a diminuição da violência (ou violências) ocorrida na escola. A discussão de tais propostas estará relacionada à análise e discussão feitas anteriormente, da ação policial na escola em detrimento da ação e da autoridade do professor.

2. Raízes autoritárias da Educação Escolar brasileira

2.1.A escola – espaço de formação de indivíduos para a sociedade

Educação. Palavra de sentido amplo, que abarca uma grande gama de significados e significações. Palavra esta que, embora nem sempre compreendida, é vivenciada por todos os indivíduos, em todas as sociedades, em seus diferentes contextos culturais, econômicos, políticos, religiosos e, por estas razões, difícil de conceituar de forma pura ou única.

Desta forma, não se pode compreender educação como um privilégio de alguns membros de uma dada sociedade, nem como acessível apenas aos melhores dotados intelectualmente ou pertencentes aos grupos sociais mais privilegiados, seja econômica ou culturalmente. A educação é um fenômeno que acontece todos os dias, em todos os lugares, com todas as pessoas, independentemente de gênero, faixa etária, poder econômico, cultura, escolaridade, crença religiosa. Segundo o NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO (1999):

Educação: [Do lat. *Educatione*.]. **S. f. 1.** Ato ou efeito de educar (-se). **2.** 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: *educação da juventude; educação de adultos; educação de excepcionais*. **3.** Os conhecimentos ou as aptidões resultantes de tal processo; preparo: *É um autodidata: sua educação resultou de sério esforço pessoal*. **4.** O cabedal científico e os métodos empregados na obtenção de tais resultados; instrução, ensino: *É uma autoridade em educação sendo seus livros largamente adotados*. **5.** Nível ou tipo de ensino: *educação primária; educação musical; educação sexual; educação religiosa; educação física*. **6.** Aperfeiçoamento integral de todas as faculdades humanas. **7.** Conhecimento e prática dos usos de sociedade; civilidade, delicadeza, polidez, cortesia: *Vê-se que é pessoa de muita educação*. **8.** Arte de ensinar e adestrar animais; adestramento: *a educação de um cão, de uma foca*. **9.** Arte de cultivar as plantas e de as fazer reproduzir nas melhores condições possíveis para se auferirem bons resultados. **Educação à distância.** V. *teleeducação*. **Educação especial.** Modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (v. *portadores de necessidades especiais*). (p.718).

Para o presente trabalho, serão utilizados os sentidos de educação que se referem ao processo de desenvolvimento humano, visando sua integração individual e social, em específico, a educação institucionalizada, ocorrida nas escolas. Apesar de o recorte específico não recair na educação escolar em si, e sim, em fatos ocorridos no interior das escolas e que permeiam a educação e as relações escolares, faz-se de grande importância compreender o sentido de educação tomado pela pesquisa, bem como aprofundar a noção do contexto para o qual a pesquisa estará voltada: a educação escolar no Estado do Paraná na atualidade e a atuação da Patrulha Escolar Comunitária nas relações escolares,

em especial, em casos de violência (ou violências) cometida ou sofrida por crianças e adolescentes no âmbito escolar.

Partindo de tais pressupostos, afirma-se ser a escola um espaço de formação humana legitimado pela sociedade. Tão legítimo quanto é a família, a propriedade ou mesmo o Estado. Tal afirmação origina-se na observação da própria história da educação escolar, a qual, desde seu surgimento, está a serviço da sociedade. Já afirmava DURKHEIM:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas 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 pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine. (1972, p.32).

Tal afirmação também apresenta similaridade ao que propõe BRANDÃO (1995), quando menciona as exigências sociais específicas de formação de tipos concretos de pessoas na sociedade e para a sociedade.

De posse e em conformidade a tais afirmações, faz-se importante compreender que o surgimento da educação institucionalizada, a educação escolar, está intimamente ligado ao surgimento do Estado moderno, porquanto nas sociedades primitivas a educação das gerações mais novas era realizada por toda a comunidade e visava formar o caráter dos indivíduos, transmitindo para estas a moral, os costumes e os hábitos dos grupos sociais, enquanto a educação escolar visará responder às necessidades do Estado que “surge”. A educação, que atinge a todos e por todos é praticada, com a instauração do Estado moderno, especializa-se, e passa a atender a necessidades específicas de tipos concretos de pessoas, os quais possuem espaços previamente determinados na sociedade. Cabe salientar que “*Todos os Estados incluem o monitoramento reflexivo dos aspectos da reprodução dos sistemas sociais subordinados ao seu domínio*” (GIDDENS, 2001, p.43), ou seja, todo e qualquer Estado monitora e reflete sobre os sistemas que o servem, no sentido de manter e reproduzir uma estrutura vigente, portanto pode-se incluir nesse monitoramento e nessa reflexão, a escola, enquanto instituição pertencente e servidora ao Estado.

Assim, com o Estado moderno, os indivíduos, educados a princípio pela comunidade, serão mais bem controlados pelo Estado por meio de instituições como a escola, que tem em vista, suprir suas necessidades:

[...] A escola, como instituição formal, surgiu como resposta à divisão social do trabalho e ao nascimento do Estado, da família e da propriedade privada. [...] Com a divisão social do trabalho, onde muitos trabalham e poucos se beneficiam do trabalho de muitos, aparecem as especialidades: funcionários, sacerdotes, médicos, magos, etc.; a escola não é mais a aldeia e a vida, funciona num lugar especializado onde uns aprendem e outros ensinam. [...] A educação primitiva era *única, igual* para todos; com a divisão social do trabalho aparece também a desigualdade das *educações*: uma para os exploradores e outra para os explorados, uma para os ricos e outra para os pobres. (GADOTTI, 2004, p.23).

A finalidade da escola é, portanto, formar indivíduos para a sociedade, controlar o que a estes deve ser ensinado, o que estes devem fazer e de que forma isso deve se realizar. Entretanto, mesmo sendo a educação inerente a todo indivíduo, em toda sociedade, a educação escolar já nasce contextualizada, politicamente posicionada (não neutra), adequada às práticas sociais, morais e éticas do contexto onde está inserida; contexto este que é cultural, histórico, político. Sua presença (da escola), nas sociedades, no decorrer dos séculos, fez com que esta se legitimasse no imaginário social, e é isto que garante sua continuidade enquanto instituição. COSTA postula que, por esta razão, dificilmente haverá o desaparecimento da escola, posto que:

[...] Incontáveis indícios estão a reafirmar a força de sua presença em nossa sociedade e no imaginário da cultura popular, entendendo-se, aqui, o termo popular despojado de qualquer conotação demeritória. No imaginário do povo, que somos todos nós, parece que a escola ainda ocupa um lugar muito especial. Mas não só no imaginário, já que ela tem uma interferência substantiva na materialidade da vida cotidiana das sociedades. [...] (2003, p.20).

Como afirmado até então, a educação escolar é contextualizada e atende às necessidades específicas de uma dada sociedade, portanto, pode-se afirmar que ela reproduz a ordem desta quando exerce sua função legitimada de educar:

O que existe de fato são exigências sociais de formação de tipos concretos de pessoas *na e para* a sociedade. São, portanto, modos próprios de educar – por isso, diferentes de uma cultura para outra – necessários à vida e à reprodução da ordem de cada tipo de sociedade, em cada momento de sua história. Não se trata de dizer que a educação tem, também, de modo abstrato e muito amplo, um compromisso com a ‘cultura’, com a ‘civilização’, ou que ela tem um vago ‘fim social’. O que ocorre é que ela é inevitavelmente uma prática social que, por meio da inculcação de tipos de saber, reproduz tipos de sujeitos sociais. (BRANDÃO, 1995, p.71).

Assim, enquanto cumpre sua função de formadora de indivíduos, contribui para a manutenção de estruturas sociais já existentes, estruturas estas de ordem cultural, econômica, política, onde cada indivíduo possui e cumpre um papel já determinado, ou seja, “[...] A escola deve, segundo a nova ótica, educar o homem em sociedade, com a sociedade e para a sociedade, o que equivale dizer que não cabe à escola estabelecer os seus próprios objetivos, mas aplicar-se na consecução dos objetivos que para ela são estabelecidos pela sociedade da qual é delegada. [...]” (XAVIER, 1990, p.15).

Existem, entretanto, correntes teóricas que postulam a necessidade de a escola formar indivíduos para a sociedade considerando-se não apenas o Estado e suas necessidades, e sim, onde haja uma retomada da educação primitiva, pautando-se na necessidade de tratar a todos como iguais, para que todos possam não apenas cumprir papéis pré-determinados e, sim, modificar as estruturas existentes na sociedade. Entretanto é esta educação tradicional que ora será abordada, no intuito de compreender os motivos pelos quais são perpetuadas, no Brasil e em especial no Estado do Paraná, práticas pedagógicas de cunho tradicional e autoritário, que permitem a manutenção de uma estrutura social na qual é tida como natural tanto à exclusão quanto a segregação de determinados grupos

sociais nas relações escolares, a partir do momento que permite sejam estes controlados pelo Estado de maneira diversa dos demais.

Por hora, serão deixadas de lado as correntes teóricas progressistas e críticas, bem como as práticas e as propostas existentes para uma educação escolar cujo objetivo seja o de possibilitar a formação de indivíduos críticos, com vistas à construção de uma sociedade mais justa, igualitária, cujo intuito seja de construir e instaurar o respeito e a valorização das diferenças (de forma a diminuir a exclusão e a segregação ou com a finalidade de diminuir violências cometidas ou sofridas por crianças e adolescentes no meio escolar). Serão deixadas de lado propostas que discutam o direito de todos a participar e a decidir sobre o que melhor cabe para os diferentes grupos sociais ou, ainda, que discutam sobre o real acesso às oportunidades de desenvolvimento pessoal, enfim, propostas que tenham como norte o estabelecimento de uma sociedade “democrática”. Tal discussão será retomada na quarta parte deste trabalho, quando se propõe discutir propostas pedagógicas que visem à diminuição e controle da violência (ou violências) nas escolas por outras formas e meios que não o controle perverso que ora opera.

Neste momento, para que sejam compreendidos os porquês da manutenção de práticas tradicionais e autoritárias na educação escolar, tais como a intervenção proposta pelo Estado do Paraná nas escolas, por meio da Patrulha Escolar Comunitária, faz-se necessário que os olhos estejam voltados para as teorias tradicionais da educação. Que a atenção esteja voltada para a educação escolar brasileira e paranaense, frutos de um contexto social e histórico construído em bases autoritárias, apropriado por grupos específicos de pessoas, de forma que se constituíram ao longo das décadas como um meio de afirmação de quem são os indivíduos que devem ser controlados pelo Estado e quem são os indivíduos que o devem controlar.

Nesse sentido, chama-se a observar as raízes da educação escolar no Brasil, sabidamente de cunho tradicional e autoritário. Às tendências pedagógicas da prática escolar nacional, as quais possuem bases tradicionais, autoritárias, cujos conteúdos são postos, historicamente, enquanto conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdades; cuja relação professor-aluno conhecidamente baseia-se na autoridade do professor e na receptividade do aluno; cuja disciplina imposta enseja o domínio e o controle de forma a inculcar no mesmo tanto à passividade quanto o silêncio⁵, frutos da história de um país que possui base colonial, que vivenciou um período ditatorial e que, apenas recentemente, constituiu-se ou está-se constituindo, enquanto democracia.

⁵ Bem exemplificado por Michel Foucault (2008) em *Vigiar e Punir*, parte terceira, que trata especificamente da disciplina, a qual é tida, em especial nas tendências pedagógicas tradicionais, como necessária à formação de indivíduos para a sociedade (Estado), quando trata da especificação de um local para o aprendizado de formas de ser e agir (legitimidade da existência da escola), tanto quanto nas formas de se educar os indivíduos; na permissão e legitimação de práticas punitivas que sejam ao mesmo tempo coercitivas e educativas; na marcação de comportamentos que são aprováveis ou reprováveis pela sociedade; do controle da atividade dos indivíduos por meio da vigilância, que faz com que a manutenção de estruturas e práticas sociais sejam aceitas enquanto naturais e não possam ser questionadas, num exercício de normalização das sanções e do controle social até que os indivíduos internalizem tais aprendizados como hábitos.

2.2. Breve histórico da Educação Escolar no Brasil

Com base nos pressupostos expostos até o momento, pode-se afirmar que as práticas e pensamentos pedagógicos são frutos do contexto social e histórico da sociedade onde se estruturam e aplicam. Tal afirmação também é feita por SODRÉ, citado por GADOTTI na obra *Pensamento Pedagógico Brasileiro*: “Todo o pensamento pedagógico é tributário de sua época e é ingênuo lê-lo desvinculado de um movimento histórico-social e de um projeto político e social.” (1988, p.23). Assim, reafirma-se o anteriormente exposto, de que as práticas pedagógicas vigentes no Brasil e, conseqüentemente, no Paraná, são frutos tanto da história do país, quanto das necessidades apresentadas por sua sociedade.

Anteriormente, afirmou-se serem tais práticas tradicionais e de cunho autoritário. Para confirmar tal afirmação, é necessário encontrar suas raízes, que remontam ao início do processo colonizador brasileiro. Sabe-se que a educação dual, no Brasil, é uma realidade que perdura há séculos, bem como que a grande maioria da população brasileira só teve acesso aos processos educativos institucionalizados, escolares, quando as necessidades de formação de indivíduos para a sociedade tornaram-se mais específicas. Entretanto, até o momento onde se fizeram necessárias as escolas, já existiam, no Brasil, práticas pedagógicas dirigidas a grupos específicos e realizadas com diferentes objetivos.

Observando-se a história do Brasil, têm-se conhecimento que, passados alguns anos da chegada dos portugueses, aqui foram introduzidos os jesuítas, missionários religiosos da Companhia de Jesus⁶. Durante os dois primeiros séculos de colonização, eles atuaram como os únicos educadores do país. Preocupados mais com a difusão da fé e com a educação religiosa, instituíram práticas pedagógicas que serviam, primordialmente, aos interesses dos indivíduos pertencentes aos grupos mais favorecidos econômica e culturalmente da então colônia portuguesa, fornecendo a eles uma educação humanista, de cunho clássico, em acordo às tendências pedagógicas européias da época. Aos indivíduos pertencentes aos demais grupos sociais, em especial os índios e mamelucos que aqui viviam; os jesuítas utilizavam com ênfase da disciplina e da catequização, no intuito de forçar a compreensão e aceitação de uma cultura diversa da que estes possuíam:

⁶ Como colônia de Portugal, o Brasil recebia inúmeras expedições portuguesas. Foi na expedição de Tomé de Souza, no ano de 1549, que chegaram ao Brasil os primeiros missionários jesuítas, liderados pelo jovem padre Manuel da Nóbrega. Nóbrega possuía um Plano Educacional a ser implantado nas terras brasileiras, que foi levado a termo com a instalação de colégios nas povoações litorâneas, destinados, a princípio, à educação catequizadora e disciplinadora dos povos indígenas, mamelucos e órfãos. Tais colégios funcionavam em regime de recolhimento e neles eram aceitos, também, os filhos de colonos brancos. Os estudos eram sistematizados, iniciando-se nas primeiras letras e no catecismo, passando pelo canto e pela instrumentalização musical. Após os estudos elementares, havia o aprendizado de ofícios mecânicos e aos melhores alunos era concedida a oportunidade do estudo da gramática latina. Entretanto, com a morte de Nóbrega, o projeto perdeu o caráter universalizador de ensino em favor das elites dominantes da época. Para tanto, foram operadas mudanças, efetivadas pelo Marquês de Pombal.

Os jesuítas tinham por missão converter os hereges e alimentar os cristãos vacilantes. [...] A educação jesuítica encaminhou-se principalmente para a formação do homem burguês, descurando a formação das classes populares. [...] Na educação jesuítica tudo estava previsto, incluindo a posição das mãos e o modo de levantar os olhos, para evitar qualquer forma de independência pessoal. [...] (GADOTTI, 2004, p.65).

Nos colégios jesuítas eram aplicados os princípios da pedagogia jesuítica, externada na *Ratio Studiorum*, a qual concedia ao professor toda a autoridade do ensino, do método e do conteúdo. Nas práticas pedagógicas, além do ensino tradicional, eram valorizadas, principalmente, a disciplina, a atenção e a perseverança. Entretanto, com o passar do tempo, os índios e os mamelucos foram excluídos do processo educativo geral, a estes restando somente educação religiosa. Os colégios continuaram a ser freqüentados pelas elites da época, representadas pelos filhos de funcionários públicos, senhores de engenho, criadores de gado, oficiais mecânicos e mineiros.

Passados pouco mais de dois séculos da chegada dos portugueses ao Brasil, a colônia refletia as transformações políticas, econômicas e culturais vivenciadas pela metrópole portuguesa, e, em 1759, os missionários jesuítas foram expulsos do país. A educação do povo brasileiro, que já era dual, posto que para os grupos favorecidos, era humanista, e para os demais, era disciplinadora, torna a ficar relegada a um plano secundário, ou seja, “abandonada à própria sorte”.

Nesse período, o Marquês de Pombal instituiu uma Reforma no Ensino do Brasil, a qual desestruturou quase em sua totalidade, o sistema de ensino estabelecido pelos jesuítas⁷. Entretanto, as práticas pedagógicas do início de nossa história, idealizadas e levadas a termo pelos jesuítas, deixaram marcas profundas, tanto na cultura quanto no ideário político da sociedade brasileira e influenciaram a educação brasileira em seu porvir:

Os jesuítas nos legaram um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos. Discriminatórios e preconceituosos, os jesuítas dedicaram-se à formação das elites coloniais e difundiram nas classes populares a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo, características marcantes de nossa cultura ainda hoje. Era uma educação que reproduzia uma sociedade perversa, dividida entre analfabetos e sabichões, os “doutores”. (Idem, p.231).

Apesar da Reforma Pombalina, à época ainda não havia uma estruturação educacional, um sistema organizado ou uma legislação própria que regulasse quando, onde e de que forma deveria ser realizada a educação do povo brasileiro.

Isto somente passou a ser pensado quando da chegada da Família Real Portuguesa, em 1808, e com maior ênfase a partir da Proclamação da Independência, em 1822, onde “[...] iniciou-se uma fase de debates e projetos que visavam a estruturação de uma educação nacional. Não se tratava, pois, de uma substituição ou reforma, mas da criação de um sistema.” (XAVIER, 1990, p.22).

⁷ A Reforma Pombalina fragmentou o ensino e reforçou seu caráter dualista. Os professores, antes missionários jesuítas, passaram a ser nomeados pelas autoridades religiosas e políticas dos locais onde os colégios localizavam-se. No período que sucedeu a Reforma, os métodos de ensino eram habitualmente “importados” da Europa e aplicados sem preocupação com adaptações ao contexto cultural ou à realidade social, política e sócio-econômica do Brasil. Como exemplo, pode-se citar a implantação do Método Lancaster de ensino mútuo e monitoria nos colégios.

Somente nesse momento, manifestou-se certo interesse no cuidado com a educação da população brasileira, entretanto, a preocupação do governo estava voltada para a formação das elites dirigentes:

[...] É a partir da independência política do país, que se torna uma obrigação do poder central cuidar da promoção do homem brasileiro através da educação. Se antes o descaso pela educação se justificava pela situação de exploração colonialista, a emancipação política passou a implicar a exigência de um poder político voltado para os interesses do país e do povo do qual deveria ser delegado. (XAVIER, 1990, p.19).

Assim, apesar de as intenções dizerem de uma educação para a emancipação da população brasileira, não foi o que efetivamente ocorreu e, até hoje, tais ações encontram reflexo nas práticas pedagógicas. A criação de um sistema que orientasse a educação da população nacional acabou por não sair da oralidade, a prioridade continuou a ser a educação da elite (que, naquele período, buscava aperfeiçoar sua formação no exterior, principalmente na Europa). A educação do povo brasileiro permaneceu relegada às províncias e submetida aos interesses das elites locais. O interesse primordial na formação das elites políticas, fez com que os projetos se voltassem especialmente ao ensino superior, enquanto o ensino elementar ficou ao encargo das províncias, sob tutela das autoridades locais.

Passados alguns anos da Independência, a situação política e social do Brasil culmina com a Proclamação da República, a 15 de novembro de 1889, sob forte influência do movimento positivista europeu. Os ideais positivistas de ordem e progresso passaram a influenciar, também, as bases da educação nacional⁸ que lentamente começava a esboçar-se:

Para os pensadores positivistas, a libertação social e política passava pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia, sob o controle das elites. O positivismo nasceu como *filosofia*, portanto interrogando-se sobre o real e a ordem existente; mas, ao dar uma resposta ao social, afirmou-se como *ideologia*. (GADOTTI, 2004, p.110).

O país também sofre a influência das políticas externas do período que segue nesta virada de século, em particular, dos resultados da Primeira Guerra Mundial, e a educação nacional sente tal influência com a introdução do pensamento nacionalista, fundado nos ideais das doutrinas do nacionalismo, do patriotismo, do desenvolvimentismo, da industrialização e da urbanização. Dado o momento de transição que o país atravessava, de um Império para uma República, os objetivos que começaram a serem traçados para a educação da população brasileira visavam estabelecer a ordem e o progresso defendidos pelos positivistas, bem como à necessidade de construir um país moderno, com caráter nacionalista, que se tornasse forte política e economicamente, o que traria como consequência,

⁸ A corrente positivista de pensamento influenciaria a educação brasileira, por meio do paradigma do consenso. O consenso enfatiza a sociedade como unidade, onde há o estabelecimento de regras que devem ser cumpridas para que a ordem social seja mantida. Nesse ínterim, a função primordial da educação escolar é socializar. O educando aprende de forma passiva e natural, sendo seu caráter moldado na escola, o que permitirá sua integração na sociedade. Na relação professor-aluno, o detentor do poder, do saber e da autoridade é o professor.

o desenvolvimento. As necessidades então apresentadas pelas elites dominantes foram levadas à discussão pelos intelectuais da época, e a necessidade de escolarizar a população passa a ser mais fortemente solicitada, com vistas a atender os ideais que se pronunciavam para a nova República: o desenvolvimento, a industrialização e a urbanização.

Apesar das solicitações, a educação da população brasileira continuou relegada a um plano secundário, desenvolvendo-se a passos lentos. O Brasil continuou recebendo influências políticas e culturais de outros países e, já no pós-guerra, década de 1920, passou a estabelecer relações comerciais com os Estados Unidos. Por meio de tais relações, recebeu influência das teorias pedagógicas do filósofo americano John Dewey⁹, que acabaram por fundar um movimento denominado Escola Nova, com duas fortes tendências, conhecidas como “otimismo pedagógico” e “pessimismo pedagógico”. Tais tendências, como o próprio nome já diz, refletem em princípio a euforia e o otimismo com que as temáticas concernentes à educação escolar eram tratadas e, logo depois, esvaziavam-se, tornando a educação ao limbo das discussões políticas. O movimento da Escola Nova não provocou mudanças no caráter da educação nacional:

[...] O Escolanovismo veio apenas justificar e reafirmar esse compromisso da educação brasileira com a ordem estabelecida, no momento em que algumas alterações se verificam nessa mesma ordem, com a ascensão da nova burguesia industrial. (XAVIER, 1990, p.18-19).

Neste contexto estabelecido, as escolas continuaram a ser freqüentadas, primordialmente, pelos filhos das famílias de classe média, enquanto alguns membros das elites contratavam preceptores para ministrar aulas particulares aos seus filhos. A população em geral, muito pouco recebia em termos de educação escolar. A educação pública, destinada à maioria da população brasileira, era um tema que surgia nos debates políticos para logo ser substituído por outros de maior interesse, como a economia ou a modernização desenvolvimentista. Como havia predominância dos colégios particulares, em sua maior parte, confessionais, as elites passaram a defender a idéia da criação de uma rede de ensino pública, com vistas a utilizar-se dela em benefício próprio.

O cenário político da época, entretanto, dá sinais do nascimento de um regime ditatorial, que a princípio será civil (1937-1945) e depois passará a ser militar (1964-1989).

Com a Revolução de 1930, tem início a Segunda República, que perdura até o ano de 1937. Getúlio Vargas é empossado presidente e, sabido o interesse das elites na manutenção da ordem existente, tem início a instauração de um período de autoritarismo. Estão ocorrendo mudanças nas elites nacionais. O projeto modernizador desenvolvimentista sinaliza certo sucesso, enquanto as oligarquias rurais vão sendo substituídas pela nova burguesia industrial. Assim, para atender a esta

⁹ John Dewey (1859-1952), filósofo, considerado um dos maiores teóricos da educação dos Estados Unidos, influenciou a teoria pedagógica que no Brasil ficou conhecida como Escola Nova. Para Dewey, a finalidade da educação é propiciar à criança condições para que resolva por si própria os problemas, com base na experiência e na própria vida. A educação é uma necessidade social, os indivíduos dela necessitam para que a continuidade social seja garantida. Apesar de crítico da educação tradicional, não faz parte do rol de teóricos considerados críticos, pois sua teoria não questiona a sociedade e é representante do liberalismo.

nova ordem política e econômica, no cenário da educação, começa-se a serem planejadas novas formas de ordenar, controlar e disciplinar a população. Tal projeto consolida-se em 1937, com o Estado Novo.

Com o Estado Novo, o Estado deixa de ter responsabilidade (como se já houvesse tido) com a educação pública (entenda-se educação pública destinada à maioria da população, e não a que se desenvolvia e era destinada às elites), embora mantenha o direito de decidir sobre a educação nacional. A intenção é clara: manter o dualismo no ensino. Para a elite, ensino particular ou público. Para os demais, ensino profissionalizante e disciplina.

Consolida suas intenções por meio de leis, as quais são marcadamente elitistas e conservadoras, a começar pela Constituição de 1937. São elaboradas as leis orgânicas do ensino, que ficaram conhecidas como Reforma Capanema¹⁰, que ordenavam o ensino em etapas (primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola) e que determinavam uma divisão no caráter educativo. Para as elites, o ensino primário, o ginásial, o colegial e, posteriormente, o ensino superior. Para os demais, o ensino primário e o ensino profissionalizante, ambos de caráter tradicional e ainda sob influência da Pedagogia Escolanovista.

Tal cenário perdurou até o final do Estado Novo, com a deposição de Vargas, quando a influência de teorias esquerdistas e críticas, oriundas do exterior, fortaleceram a organização interna dos partidos políticos de esquerda e da população, fazendo surgir debates sobre a gratuidade e a expansão do acesso à rede pública de ensino para a grande maioria da população brasileira, bem como fizeram surgir debates sobre a alfabetização de crianças e adultos e melhor organização da infraestrutura das escolas. Tais debates suscitaram a criação de uma Lei que organizasse a educação nacional existente, a qual começa a tramitar em 1947 como o primeiro projeto sistematizador, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação¹¹.

O período que sucede, abrangido pelos anos de 1946 a 1964, que é considerado um interregno democrático entre as ditaduras civil e militar, e poucas novidades apresentou para a educação nacional. Houve a manutenção do projeto desenvolvimentista, manteve-se a ênfase ao tecnicismo e à profissionalização da população em geral. Novamente visando atender às necessidades da sociedade da época, do urbanismo crescente e do desenvolvimento industrial do país.

Entretanto o golpe político de 1964, encabeçado pelos militares, frustra o projeto democrático iniciado pelos partidos esquerdistas e pelos críticos da época, instaurando o segundo período ditatorial. Os militares assumiram o controle da vida política no início de abril deste ano, com a desculpa de salvar a democracia, que, segundo eles, corria riscos devido às ações políticas e econômicas

¹⁰ Reforma encabeçada pelo então deputado Gustavo Capanema no ano de 1942, as quais alteram a estrutura do ensino no país a partir de um conjunto de leis orgânicas que passaram a reger os cursos profissionalizantes e o ensino primário, dividindo os níveis de ensino e diferenciando os currículos para os diferentes níveis (educação geral versus educação profissional).

¹¹ Têm por base a Constituição de 1947, a qual estabelece que caiba à União fixar as diretrizes e bases para a educação nacional. São convocadas comissões de educadores para sua elaboração, entretanto são encontrados muitos entraves políticos e sofridas muitas pressões. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional só foi aprovada em 1961 (Lei Nº. 4.024/1961).

mantidas no período entre 1946 e 1964. Agiram utilizando-se do monopólio do uso da força, anulando ações dos governos anteriores, perseguindo e reprimindo opositores e, como era tradição, mantendo o caráter da educação nacional: dualista, excludente, segregador.

Os militares mantiveram o projeto educacional vigente, enfatizando ainda mais a necessidade de profissionalização e fortalecendo a tendência ao tecnicismo¹². Reforçaram mecanismos de controle sobre a educação, com intuito de disciplinar e controlar mais efetivamente a população. Tais mecanismos foram expressos, nas escolas, na figura do inspetor, do orientador e do supervisor escolar, e nos currículos escolares, com a introdução de disciplinas de curso obrigatório, de caráter ideológico: EMOCI – Educação, Moral e Cívica; OSPB – Organização Social e Política Brasileira; e EPB – Estudo dos Problemas Brasileiros.

O período ditatorial militar, tal como o período jesuítico, influencia fortemente a educação nacional, o que vem a ser uma das explicações para o que hoje ocorre no ensino do Estado do Paraná, quando da intervenção da Patrulha Escolar Comunitária na rede pública de ensino.

O período foi marcado pela repressão, pela privatização do ensino, pela exclusão (ainda maior) das classes populares do ensino elementar, pela institucionalização do ensino profissionalizante, pelo tecnicismo pedagógico e pela desmobilização do magistério e da organização estudantil. Nesse ínterim, cabe frisar que, o professor sofre pressões e, nesse momento, torna-se mais fortemente, um mero cumpridor de ordens advindas de esferas superiores de administração pública. Houve, ainda, a substituição da ideologia nacionalista desenvolvimentista vigente até então, pela ideologia desenvolvimentista de segurança, palavra de ordem e grande importância nos governos militares que se sucederam. Além disso, há forte influência do liberalismo (também presente no interregno democrático de 1946 a 1964) e, ainda, do positivismo, presente desde a Velha República:

A expressão do positivismo no Brasil inspirou a Velha República e o golpe militar de 1964. Segundo essa ideologia da ordem, o país não seria mais governado pelas “paixões políticas”, mas pela racionalidade dos cientistas desinteressados e eficientes: os tecnocratas. A *tecnocracia* instaurada a partir de 1964 nos oferece um exemplo prático do ideal social positivista, preocupado apenas com a manutenção dos “fatos sociais”, entre eles a existência concreta das classes. Essa doutrina serviu muito às elites brasileiras quando sentiram seus privilégios ameaçados pela organização crescente da classe trabalhadora. [...] (GADOTTI, 2004, p.110).

Percebe-se, claramente, que a herança legada dos primeiros séculos de história do Brasil, tanto como Colônia, quanto como Império e República: a existência de um ensino dualista, segregador e discriminatório, no qual os grupos mais favorecidos têm acesso a um ensino de cunho humanístico, enquanto aos demais cabe a disciplinação e o preparo para as funções do trabalho. Já na formação do professor, a herança é o autoritarismo, por um lado, e o imobilismo e a passividade, por outro. Assim, pode-se reafirmar o exposto no princípio, de que a prioridade dada à educação de elite reflete na

¹² O que pode ser observado no caráter da Legislação Educacional. As principais leis que afirmam o ideário político e as tendências tecnicistas e da profissionalização da população foram a Lei Nº. 5.692/1971 e a Lei Nº. 7.044/1982.

atualidade, nas ações exercidas pelo Estado do Paraná, quando prioriza o controle social sobre a rede pública (atualmente destinada aos menos favorecidos) e não sobre a rede particular de ensino.

Enfim, apenas na Nova República, quando do final da ditadura militar, começaram a surgir programas que enfatizavam o direito de todos à educação, e da necessidade de que esta fosse igualitária¹³. Com a promulgação da Constituição de 1988, teve início uma nova fase na política nacional (apesar de a instauração da democracia não apresentar, efetivamente, uma mudança nos padrões de pensamento e ações políticas, culturais e econômicas do país, já tão acostumado ao autoritarismo, presente em quase quinhentos anos de história).

O Brasil começa a fazer uso do ideário das tendências pedagógicas críticas e progressistas a passos lentos, devido ao histórico de autoritarismo e tradicionalismo pedagógicos. Ainda hoje, percebe-se, claramente, que as políticas públicas em educação, herdam do colonialismo escravocrata e do pragmatismo utilitarista, muitas características. Elas servem, primordialmente, aos interesses das elites. O currículo ainda é imposto e consolida-se no controle do Estado, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das avaliações (como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, Exame da Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais...). E ainda há o controle social perverso, disfarçado de políticas públicas, como as de combate à violência nas escolas, exemplificadas no Governo do Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação – SEED e Polícia Militar, as quais serão analisadas pelo trabalho deste momento em diante.

Esta breve explanação sobre a história da educação escolar no Brasil procurou mostrar que, historicamente, o autoritarismo e o dualismo excludente marcam as bases do que hoje, se justifica ou se tenta modificar. E também afirmar que, com tais bases, a formação do professor reflete tanto o autoritarismo como o imobilismo pedagógico.

¹³ Em 1985, há a instauração do Programa Educação para Todos; em 1986 o lançamento do PND – Plano Nacional de Desenvolvimento; e, em 1990, há a participação do Brasil na Declaração Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia. Somente em 1996 foi instituída uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei Nº. 9.394/1996, que traçou novas bases para a Educação Nacional, desta vez com alguma participação popular no desenvolvimento do texto e com maior preocupação com a educação da população brasileira.

3. Da manutenção do controle social (perverso) da educação escolar pelo Estado

Considerando-se o exposto, pode-se afirmar que a educação nacional tem sido, na história do Brasil, fiel depositária dos interesses das elites.

A educação brasileira, de caráter elitista, dual e excludente, deixa à mostra seus interesses em sua própria execução: nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais e públicas voltadas à educação do povo brasileiro. As bases da educação nacional, com raízes autoritárias, foram expostas como forma de elucidar as práticas que são o tema deste trabalho: a intervenção da Patrulha Escolar Comunitária nas escolas públicas do Estado do Paraná.

Cabe, entretanto, como justificativa e visando afirmar que tais práticas não contribuem para a diminuição da violência (ou violências) no âmbito escolar, que seja feita uma retrospectiva da história da polícia e do policiamento. Também cabe discorrer sobre a formação do policial brasileiro, que, assim como a formação do professor, foi condicionada por este histórico autoritário. É importante situá-lo e definir qual é a sua função, a partir de análise e discussão da legislação pertinente, comparando esta ao que é realizado, no intuito de demonstrar que, a atuação da Polícia Militar do Estado do Paraná, por meio da Patrulha Escolar Comunitária, “dentro” das escolas, pode ser considerada ineficiente, posto que a violência ou as violências cometidas ou sofridas por crianças e adolescentes no âmbito escolar, não diminuem ou parecem não diminuir com tal intervenção. Também é importante compreender que, esta história autoritária do Brasil, em especial o período ditatorial militar, ajuda a legitimar tais práticas e intervenções policiais.

3.1. Um breve histórico da polícia, do policiamento e do policial

Com o Estado Moderno, se fizeram necessárias instituições que disciplinassem os indivíduos na sociedade, como as escolas. Mas também houve uma modificação naquilo que se tinha até então como meio de coerção dos indivíduos na sociedade: as polícias. O Estado teve necessidade de ajustar o controle social às suas novas necessidades.

Será analisada, a partir de agora, a manutenção do controle social realizado pela polícia¹⁴, no que tange à violência (ou violências) cometida ou sofrida pelos indivíduos, partindo, como já mencionado, de um breve histórico da polícia, do policiamento e do policial.

¹⁴ ELIAS (1993), muito bem articula o desenvolvimento do Estado dentro de um processo civilizador. Tal processo, em dado momento, sugere que o controle social chega a um limite, onde passa a ser autocontrolado pelo próprio indivíduo, que o internaliza. A conduta passa a orientações individuais, transformadas em hábitos. Em tal momento, o controle da violência passa a ser regrado e conduzido por especialistas. Como o código de conduta sofreu alteração com o processo civilizador, sendo internalizado pelo indivíduo enquanto hábito, o autocontrole é ampliado. Educam-se, então, as crianças e jovens para

BAYLEY (2001), em *Padrões de Policiamento*, traça uma análise de como o policiamento desenvolveu-se nas diferentes sociedades, absorvendo suas políticas particulares, no intuito de fazer compreender o porquê da necessidade de existência de polícias. O conceito de ordem aparece como o mais importante na justificativa da existência de polícias nas sociedades, seguido da necessidade em manter um estado de ordem, para que haja manutenção do poder do Estado:

[...] A manutenção da ordem é a função essencial do governo. Não apenas a própria legitimidade do governo é em grande parte determinada por sua capacidade em manter a ordem, mas também a ordem funciona como um critério para se determinar se existe de fato algum governo. [...] As atividades policiais também determinam os limites da liberdade numa sociedade organizada, algo essencial para se determinar a reputação de um governo. Embora governos imponham restrições de outras maneiras, a maneira pela qual eles mantêm a ordem certamente afeta de modo direto a liberdade real. (p.17).

Assim, o autor chega a uma definição do que seja a polícia:

[...] pessoas autorizadas por um grupo para regular as relações interpessoais dentro deste grupo através da aplicação de força física. Esta definição possui três partes essenciais: força física, uso interno e autorização coletiva. [...] A competência exclusiva da polícia é o uso da força física, real ou por ameaça, para afetar o comportamento. A polícia se distingue, não pelo uso real da força, mas por possuir autorização para usá-la. [...] os policiais são os agentes executivos da força. Eles a aplicam de fato. (p.20).

Muito embora não apenas os Estados criem forças policiais, são os Estados modernos que possuem o monopólio legítimo do uso da força, e, portanto, da aplicabilidade dessa força contra os indivíduos na sociedade. Assim, da mesma forma que a escola caracteriza-se como instituição legítima para o ensino, determinadas características são necessárias para que a força seja aplicada com legitimidade. BAYLEY afirma que, para a grande maioria das pessoas: “as forças policiais mais autoritárias e importantes em suas vidas são aquelas públicas, especializadas e profissionais.” (p.23). Afirma, ainda, que a estrutura policial pode ser centralizada ou descentralizada, referindo-se ao controle de tais forças policiais pelo Estado.

Tais características podem-se aplicar às Forças Armadas do Brasil, nas quais o presente trabalho irá deter-se, em análise, ainda nesta parte.

Por hora, cabe conceituar o que sejam *polícias públicas, especializadas e profissionais*.

BAYLEY discorre que, historicamente, a polícia tornou-se *pública*, quando passou a ser paga e controlada pelas comunidades, agindo em prol do coletivo. Assim, uma polícia “[...] é pública se for paga e dirigida pela comunidade que também autoriza o policiamento. [...]” (p.39). Discorre, ainda, que “*Especialização* é um termo relativo, referente à exclusividade em se desempenhar uma tarefa. [...]”, ou seja, a especialidade da polícia é o uso da força, caso realize outras tarefas, a polícia passa a ser designada como não-especializada. O autor também salienta que, historicamente, um aspecto da

este novo molde social. Depreende-se disso que a educação passe a vislumbrar o novo homem para a nova sociedade. Os especialistas, no caso do controle da violência, seriam policiais.

especialização das polícias foi a remoção dos militares, mantidos apenas para a defesa externa dos Estados. Poder-se-ia questionar, no caso brasileiro, o uso da expressão *polícia militar*, entretanto tal questão não será debatida no presente trabalho.

Para BAYLEY, os Estados modernos confiam à aplicação da força física às polícias especializadas não-militares. Isso não é verificado no Brasil, que faz uso de uma Polícia Militar para tal fim. No que tange à profissionalização, o autor define que os “[...] Indicadores mínimos de uma polícia profissional são o recrutamento de acordo com padrões específicos, remuneração alta o suficiente para criar uma carreira, treinamento formal e supervisão sistemática por oficiais superiores. [...]” (p.60). A profissionalização visa, enfim, atender a uma administração eficiente. Entende-se, aqui, que a especialização da polícia é o uso da força para constranger os indivíduos, reafirmando a questão de que à polícia não cabe a especialização na educação escolar dos indivíduos ou na atuação sobre problemas da esfera educacional.

No que tange à questão apontada por BAYLEY sobre centralização e descentralização, este afirma “[...] que um país tem uma estrutura policial centralizada quando a direção operacional é dada rotineiramente às subunidades a partir de um único centro de controle. Reciprocamente, independência de comando nas subunidades é o indicador da descentralização. [...]” (p.68). No caso das Forças Armadas do Brasil, caberia, então, o conceito de centralização.

Outros fatores pesam quando da determinação do conceito de centralização ou descentralização. Um destes fatores é a tradição, outro, os acordos políticos, que, no caso do Brasil, foram de cunho autoritário até um período bastante recente de sua história. E “[...] Países autoritários tendem a ter estruturas policiais centralizadas [...]” (idem, p.80). Então, no caso brasileiro, a centralização da estrutura policial surge de sua tradição política autoritária, o que é reafirmado no que o próprio BAYLEY diz: “[...] Se a criação do Estado requer imposição forçada de controle, surgirão tradições de policiamento centralizado. [...] o elemento formativo é o mesmo: resistência violenta às exigências do Estado. [...]” (p.85).

Do histórico da polícia, faz-se importante salientar uma última questão: seu poder. Poder este que se justifica, posteriormente, nas ações empreendidas pelo Estado, e, para o caso do presente trabalho, empreendidas na ordem educacional pela Patrulha Escolar Comunitária do Estado do Paraná. BAYLEY salienta que “[...] O poder da polícia tende a ser maior em países pobres, iletrados e subdesenvolvidos. [...]” (p.92), que pode se aplicar ao Brasil, tendo por agravante seu histórico de autoritarismo. Entretanto, cabe salientar que o poder da polícia e sua atuação não estão ligados, diretamente, às taxas de criminalidade, posto um país pode possuir grande aparato policial e baixo índice de criminalidade, como pode ocorrer o contrário. Dessa forma, a manutenção do *status quo* político e social poderia servir como parâmetro para o poder da polícia no Brasil, e não os seus índices crescentes ou não de criminalidade. Assim, o argumento utilizado por BAYLEY confirma-se na história do Brasil, onde o uso da polícia está atrelado às elites e a manutenção de seu *status* e

benefícios, inclusive no que diz respeito à manutenção de uma educação dual, excludente e segregadora.

Se compararmos o desenvolvimento do policiamento ocorrido em outros países ao do Brasil¹⁵, em especial do Estado do Paraná, percebe-se que este passa a considerar esfera de atuação policial, além do uso da força para o controle da criminalidade, atividades que não são especialização dos policiais, de cunho educativo ou pedagógico. Embora desvirtuadas, coercitivas e atreladas a um autoritarismo próprio de Estados ditatoriais, o Estado do Paraná utiliza-se de uma força policial que deveria ser especializada no combate à criminalidade, para responder à sociedade dizendo o que é melhor para a educação, quando orienta de que forma as instituições educacionais devem agir quando crianças e adolescentes cometem ou sofrem violência “dentro” da escola, utilizando-se do monopólio para o uso da força como forma de fazer valer aquilo que julga coerente para efetivar o controle social dos indivíduos. Mesmo que isso ultrapasse a esfera da especialização policial, adentrando uma esfera para a qual não está preparada, nem legal e nem profissionalmente, utilizando como justificativa que a criminalidade que existe nas escolas só pode ser resolvida com aparato policial e por policiais.

Ainda observando o desenvolvimento do policiamento, da polícia e, conseqüentemente, do policial brasileiro, têm-se o auxílio do estudo de THOMAS H. HOLLOWAY (1997), que reforça que, no Brasil, a criação da polícia e seu aperfeiçoamento, visaram atender às necessidades das elites, e não da população em geral¹⁶. HOLLOWAY afirma que a polícia, assim como o código criminal, “[...] teve o objetivo geral de tornar as instituições mais sensíveis às necessidades dos membros da elite brasileira [...]”, e continua: “Do ponto de vista da classe social que fez as regras e criou a polícia para fazê-las cumprir [...]” (p.70). Afirma, ainda, que a polícia atuava no sentido de reprimir e disciplinar, o que não difere muito do que hoje ocorre, na disciplinação e controle social perverso exercido sobre a população pobre e, que pode aplicar-se, no que se refere a este trabalho, aos alunos das escolas públicas do Estado do Paraná.

A repressão era organizada, regulada (isto é, podia ser intensificada ou abrandada conforme as circunstâncias) por meio de mecanismos institucionalizados com precedentes históricos, fundamentos legais, legitimidade entre a elite e uma justificativa ideológica explícita. Era ostensiva, preventiva (no sentido de ser uma presença visível, tanto pelo uso de uniforme e armas, como de métodos de controle – intimidação, espancamento, açoite, encarceramento). [...] A resistência, ao contrário, era amorfa, esporádica, ilegítima, ilegal, imoral, anti-social, perturbadora, intrusa, imprevisível, perigosa, ameaçadora. [...]. (p.253).

Diz-se isto, posto seja considerado como criminosos ou perigosos, a grupos específicos da população, que são tratados de forma diferente das elites, inclusive por meio das políticas públicas que os deveriam orientar e proteger. A polícia, instrumento do Estado para o uso da força e a coerção dos

¹⁵ Eric Monkkonen (2003) em análise sobre o desenvolvimento do policiamento moderno nos Estados Unidos salienta que, com o passar do tempo, a especialização policial equalizou o trabalho da polícia americana quase que exclusivamente no controle da criminalidade, deixando esta de atuar na assistência social ou em esferas que não dissessem respeito ao crime.

¹⁶ O estudo de Holloway versa sobre a polícia do Rio de Janeiro no século XIX.

indivíduos, passa a ser usada como meio de coerção de um grupo específico, o que é ainda mais grave quando de crianças e adolescentes, indivíduos em desenvolvimento. Como HOLLOWAY salienta em seu estudo, a natureza do comportamento que a atividade policial visa a controlar é determinante essencial na percepção do problema que se pretende resolver, institucionalmente, (no caso, a violência escolar).

Faz-se necessário, então, compreender melhor o significado de criminalidade, posto seja o aumento da violência nas escolas, uma justificativa para a criação e implementação da Patrulha Escolar.

Para tanto, recorre-se a ORLANDO SOARES, na obra *Causas da criminalidade e fatores criminógenos* (1978), que, apoiando-se nos conceitos de Roberto Lyra, aceita *criminalidade*, como o conjunto de crimes socialmente relevantes e das ações e ou omissões que merecem reprovação máxima; e *crime* como o fato social de graves conseqüências jurídicas. Para o autor, a conceituação tanto de crime quanto de criminalidade estará intimamente ligada à ordem social, econômica, política, religiosa, cultural, de uma dada sociedade em um dado momento histórico. Portanto, as noções sobre o que é criminalidade e o que é crime servem às sociedades em seus contextos, o que é crime para algumas sociedades pode não o ser para outras, o que é delito para a população em geral, quando aplicado às elites, o deixa de ser: “Enquanto os fatores examinados condicionam a criminalidade dos pobres, outros fatores, por sua vez, condicionam a criminalidade entre os ricos, com características específicas, próprias da avidez capitalista [...]”. (p.66). O autor salienta ainda, que: “Por inépcia ou defeito inerente à própria estrutura social, a repressão policial é incapaz de conter ou reduzir a criminalidade; falham os programas de assistência e recuperação do menor envolvido em práticas criminosas, porque as condições ambientais conspiram contra isso.” (p.76).

Assim, para SOARES, a criminalidade nasce da injustiça social, no desenvolvimento econômico e social desordenado e elitista, no obscurantismo autoritário da política nacional:

Tensões sociais várias, como a instabilidade econômica, desvalorização monetária, espoliação capitalista, desemprego, subemprego, sonegação de gêneros e artigos de primeira necessidade, permanente ameaça de guerra, insegurança quanto ao futuro, discriminação racial, isolamento, frustrações, constante desrespeito aos direitos humanos, tudo isso são causas de neuroses, raízes do crime. (p.88).

Pode-se afirmar, partindo de tais pressupostos, que o Brasil mantém seus traços autoritários, mesmo no que tange ao desenvolvimento de sua polícia, de seu policiamento. Ele é utilizado, tanto quanto a escola é utilizada, como mantenedor de um estado de coisas que vem a beneficiar as elites, em detrimento da grande maioria da população. A polícia existe para manter a ordem no Estado, mas uma ordem ditada pelas elites dirigentes, de forma que estas mantenham seu status e seus privilégios.

A polícia brasileira, configurada nas Forças Armadas, está orientada, atualmente, pela Constituição Federal¹⁷, onde são especificadas suas atribuições. Torna-se interessante, para atingir os objetivos do presente trabalho, conhecer as atribuições da mesma, em especial do Exército, que tutela a Polícia Militar (a qual conduz as ações da Patrulha Escolar Comunitária), com intuito de relacionar tal conhecimento e compreensão às práticas utilizadas tidas enquanto controle social perverso.

3.2.As Forças Armadas do Brasil: função e papel do Exército e da Polícia Militar

Conforme exposto até o momento, tanto a educação escolar brasileira quanto a polícia brasileira sofreram forte influência do histórico autoritário do país. Faz-se, agora, uma breve análise das Forças Armadas do Brasil, em especial o Exército e a Polícia Militar, como forma de compreender se estes realmente dispõem tanto de legalidade ou legitimidade quanto de formação especializada para intervirem “dentro” das escolas, em se tratando de violência escolar.

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada a cinco de outubro de 1988, é a primeira Constituição do Brasil enquanto Estado democrático. Entretanto, mesmo a Constituição regendo as Forças Armadas brasileiras, ainda persiste legislação do período ditatorial, a orientar tanto o Estatuto quanto a organização do serviço militar no país.

A Carta Maior estabelece no Título V – Da Defesa do Estado e das Instituições Democráticas, Seção III – Disposições Gerais, Capítulo II – Das Forças Armadas, quais são as atribuições destas, conforme segue:

Art. 142. As Forças Armadas, constituídas pela Marinha, pelo Exército e pela Aeronáutica, são instituições nacionais permanentes e regulares, organizadas com base na hierarquia e na disciplina, sob a autoridade suprema do Presidente da República, e destinam-se à defesa da Pátria, à garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem.

A manutenção da lei e da ordem, portanto, é a principal atribuição das Forças Armadas e isto pode ser visualizado em todas as leis e decretos supracitados. Na Lei Complementar Nº. 97, de nove de junho de 1999, que rege as normas para a organização, preparo e emprego das Forças Armadas, não está estabelecido como ação do Exército, por exemplo, orientar ações pedagógicas ou educativas dentro de escolas. Ainda o Decreto-Lei Nº. 667 de dois de julho de 1969 (oriundo do período ditatorial militar, que reorganiza as Polícias Militares e os Corpos de Bombeiros Militares) define enquanto

¹⁷ Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988, Título V – Da Defesa do Estado e das Instituições Democráticas, Seção III – Disposições Gerais, Capítulo II – Das Forças Armadas. As Forças Armadas do Brasil são regidas, ainda: pela Lei Nº. 9.786, de 8 de fevereiro de 1999, que dispõe sobre o Ensino no Exército Brasileiro e dá outras providências; Lei Nº. 6.880 de 9 de dezembro de 1980, que dispõe sobre o Estatuto dos Militares; Lei Complementar Nº. 97 de 9 de junho de 1999, que dispõe sobre as normas gerais para a organização, o preparo e o emprego das Forças Armadas; Decreto-Lei Nº. 667 de 2 de julho de 1969, que reorganiza as Polícias Militares e os Corpos de Bombeiros Militares dos Estados, dos Territórios e do Distrito Federal e dá outras providências. Quanto ao serviço militar, pode-se consultar a Lei Nº. 4.375 de 17 de agosto de 1964.

competência das Forças Armadas, a execução de missões de policiamento ostensivo com vistas à manutenção da ordem pública. Assim também se desenvolve a Lei Nº. 6.880 de nove de dezembro de 1980, que dispõe sobre o Estatuto dos Militares, onde a função militar é descrita enquanto exercício de obrigações inerentes ao cargo militar, o qual está orientado para a manutenção da lei e da ordem.

Pode-se observar na Lei Nº. 9.786, de oito de fevereiro de 1999, que dispõe do Ensino no Exército Brasileiro, a formação do militar enquanto habilitação com certificação e diplomação específicas, orientadas para o desempenho de funções previstas no âmbito da manutenção da lei e da ordem. O mesmo pode ser observado na Lei Nº. 4.375 de 17 de agosto de 1964, que dispõe sobre o serviço militar, enquanto exercício de atividades específicas desempenhadas nas Forças Armadas.

Desta forma, pode-se perceber, de forma breve e objetiva, que a atuação das Forças Armadas no interior das escolas não possui orientação didática ou pedagógica, posto a formação dos policiais não esteja orientada para tanto, e, sim, para o controle social por meio do uso do monopólio da força. A partir da leitura e análise de tal legislação, pertinente às Forças Armadas e, em especial ao Exército, apesar da legalidade e legitimidade em atuar na manutenção da lei e da ordem no país, questiona-se até que ponto isso permite a implantação de uma Patrulha Escolar Comunitária, e permita-se que esta atue “dentro” das escolas, com poder de interferir em decisões de cunho pedagógico. Até que ponto tal intervenção contribui efetivamente na diminuição da violência escolar, pelas características peculiares da educação e, principalmente, pela formação do militar, de regime sabidamente disciplinar, cujo preparo é, desde o princípio e pelas próprias atribuições de seu cargo, voltado para a aplicação da força? Baseados neste motivo questiona-se a atuação de uma Patrulha que, estando afeta à Polícia Militar, possa atuar “dentro” da escola, diretamente a indivíduos em desenvolvimento, e, em especial, por esta atuação ocorrer com exclusividade nas escolas públicas, destinadas a uma parcela específica da população, já marcadamente segregada e excluída socialmente.

Semelhante questão foi elaborada por ZAVERUCHA (1994), que examina a Carta Maior e afirma que o Artigo 142, que se refere às Forças Armadas, foi influenciado pela história autoritária, onde não se subordina a força militar à força civil, assim, não é esclarecido quais as intervenções podem ser realizadas em nível interno:

A vaga asserção do artigo 142 não promoveu o controle civil sobre os militares. Não importa se o Legislativo e o Judiciário podem chamar os militares a intervir em assuntos internos: falta uma definição sobre como as Forças Armadas devem ser mobilizadas para atuar em assuntos internos. Uma coisa é a definição institucional sobre o papel das Forças Armadas na assistência militar às autoridades civis em assuntos internos. Outra é a permissão para que as Forças Armadas estabeleçam um conceito de conflito baseado no modelo de contra-insurgência. Essa diferença não foi esclarecida na nova Constituição. A mobilização das Forças Armadas para assuntos externos, ao contrário, tem uma especificação constitucional muito nítida. (p.196).

Assim, o fato de haver uma Patrulha Escolar Comunitária, composta por policiais militares, subordinados ao Exército, atuando “dentro” das escolas, não pode ser considerado ilegal, no sentido explícito da palavra, apesar de não ser legal, no sentido implícito da palavra, posto o preparo de tais

profissionais não seja apropriado para a ação que tenta se justificar, a de diminuir a violência (ou violências) escolar.

Pode-se, novamente, recorrer à HOLLOWAY, sobre a formação da polícia no país, quando este salienta seu caráter disciplinador “[...] O papel inicial da polícia como agente disciplinador contra os escravos deixou um legado persistente de técnicas policiais e atitudes mutuamente hostis entre a polícia e os setores da sociedade que sentiam o impacto de sua ação.” (p.257). Depreende-se daí que, desde sua criação, a polícia está a serviço das elites e, ainda hoje, faz sentir o peso de sua disciplina apenas para determinados grupos sociais, preferencialmente os pobres, os marginalizados, no caso, alunos oriundos de escolas públicas.

HOLLOWAY ainda compara, mesmo que de forma breve, o uso da polícia pelas elites ao acesso educacional, da mesma maneira que antes fora realizado neste trabalho, enfatizando que, as raízes coloniais e a passagem por um período ditatorial, fizeram surtir na história do país, ações autoritárias e discriminatórias, que encontram reflexos ainda hoje, tanto no uso da força pelo Estado, quanto no uso da força na educação escolar:

Essa trajetória evolucionária de acomodamento e negociação no topo, pontuada por momentos críticos aparentemente dramáticos, foi possível graças aos mecanismos difusos e eficientes de dominação da maioria de baixo pela minoria de cima. Tais mecanismos impediram rupturas graves e, sobretudo, mudanças revolucionárias. Eles são econômicos, uma vez que a maioria é explorada pela minoria e esta usa sua riqueza para adquirir símbolos de *status* e instrumentos de poder, juntamente com os esperados confortos físicos. São políticos, na medida em que o consenso horizontal da elite e as redes verticais de poder e clientelismo se adaptaram aos novos tempos, e a grande maioria dos brasileiros foi impedida de participar ativamente nas decisões que afetam suas vidas. E são raciais, visto que o espectro que vai do branco ao negro, passando pelos tons pardos, continuou “fortuitamente” a correr em paralelo com a hierarquia social, econômica e política ao longo do século passado, depois de 350 anos de escravidão. Um importante filtro intermediário foi o acesso variável à educação, pelo qual os filhos da elite foram socializados em seu papel histórico e aos filhos da maioria, na outra extremidade, negaram-se sistematicamente as qualificações que lhes possibilitariam ultrapassar barreiras tão óbvias quanto informais. (p.260).

Parafraseando HOLLOWAY, pode-se afirmar que, tanto a polícia quanto a educação escolar sempre serviram aos interesses das elites. E, assim, as políticas de combate ou erradicação da violência, nos moldes das que existem atualmente no Estado do Paraná, tão somente fazem persistir mecanismos de segregação, discriminação e exclusão social.

Assim, para finalizar, faz-se uma leitura da Patrulha Escolar Comunitária desde sua criação, os motivos pelos quais o Estado do Paraná a justifica e discute-se se tal intervenção traz alguma contribuição na diminuição ou manutenção da violência nas escolas.

3.3.A Patrulha Escolar Comunitária como controle social perverso da educação escolar ou do uso do aparato policial para o controle social perverso

Fora discutido até o momento, o histórico da educação escolar e da polícia, no intuito de mostrar como o autoritarismo presente na história do Brasil afetou a ambas, legando à atualidade tanto uma educação autoritária como um policiamento repressivo e discriminatório de grupos específicos de pessoas. A educação autoritária pode ser percebida nas práticas pedagógicas vigentes nas escolas brasileiras, que muito pouco se modificaram com o passar dos anos. Excluindo algumas ações isoladas ou projetos bem sucedidos, o aluno, seja criança ou adolescente, ainda frequenta as escolas participando pouco da construção de normas ou regras, e ainda recebe passivamente conteúdos escolhidos se não pela escola, pelo governo, por meio do estabelecimento de diretrizes curriculares, que, apesar de dizer sobre a contextualização de conteúdos, normatiza aquilo a que o aluno deve ou não ter acesso em determinadas fases de estudo, o que deve ser feito, de que forma deve ser realizado, controlando o processo educativo e, conseqüentemente, o professor¹⁸. O policiamento repressivo e discriminatório se mostra, também, nas práticas policiais, orientadas pelo Estado, para o qual, afirma COELHO (1978): “[...] a criminalidade parece ser um problema de polícia, não para políticas. [...]” (p.256), onde o autor explana, ainda, sobre as formas de repressão e o público reprimido:

Mas as estatísticas oficiais refletem também as vicissitudes da organização policial e, entre as mais óbvias, está a de sua capacidade organizacional. As cruzadas morais contra certos tipos de crime, pressões políticas ou da opinião pública, todas sempre circunstanciais e muitas vezes efêmeras, podem provocar maior atividade policial repressiva e elevar periodicamente as taxas oficiais de criminalidade. [...] Também os estereótipos que os policiais têm do criminoso ou do infrator contumaz das leis constituem referências importantes para sua atuação; e, como os indivíduos de *status* socioeconômico baixo são aqueles que mais se ajustam a tais estereótipos, são eles que constituem os alvos por excelência da repressão policial. (p.275-276).

Ainda segundo o autor:

O que ocorre, e está refletido nas estatísticas oficiais, é que as pessoas de classe mais baixa não possuem as imunidades institucionais que protegem as de classe média e alta e, por isso, têm maiores probabilidades de serem detectadas pela polícia, detidas, processadas e condenadas. (p.279).

Assim, pode-se afirmar que, tanto o autoritarismo pedagógico como policial estão de certa forma enraizados e legitimados no pensamento da sociedade, que se acostumou com tais práticas e não mais as questiona.

¹⁸ “[...] Continuamos a exercer a profissão dentro das regras e estruturas concebidas para um outro tempo. Não dá mais. Nem para nós nem para os alunos. [...]” (p.17) – Citação extraída de obra publicada em 1980, “Cuidado, escola!” e que ainda hoje é prática comum na educação escolar e questão recorrente em pesquisas e publicações acerca da temática educacional.

Partindo de tais afirmações, discute-se a Patrulha Escolar Comunitária¹⁹, afeta à Polícia Militar do Estado do Paraná, com vistas a afirmar que sua intervenção “dentro” das escolas é uma forma de controle social perverso, ineficaz, que reproduz o autoritarismo, a discriminação, a segregação social.

Segundo dados coletados nos sites e documentos da Secretaria de Estado da Educação – SEED e Polícia Militar do Estado do Paraná – PMPR, a Patrulha Escolar Comunitária é uma “alternativa inteligente que a PMPR encontrou para assessorar as comunidades escolares na busca de soluções para os problemas de segurança encontrados nas escolas”²⁰. Tal “alternativa inteligente”, entretanto, possui uma história e objetivos.

O histórico de constituição da Patrulha Escolar Comunitária, iniciou-se no ano de 1992, por meio da Lei Nº. 10.129, onde o Governo do Estado do Paraná instituiu o Programa de Segurança Escolar, numa ação conjunta da Secretaria de Estado da Educação e Polícia Militar do Paraná. Tal Programa versa sobre a necessidade de instaurar, nas escolas estaduais, praças da Polícia Militar, destinados a zelar pela segurança das instituições.

No ano de 1994, todavia, as ações de Patrulhamento Escolar, ação específica e legítima da Polícia Militar, foram alteradas, com a justificativa de minimizar o problema da violência nas escolas, “[...] com a finalidade de ampliar a sensação de segurança e proteção às crianças e adolescentes que freqüentam nossas escolas.”²¹. Em 1997, segundo as fontes supracitadas, nova modificação foi efetuada:

[...] 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.

No ano de 2000, a PMPR publica sua **Diretriz Básica de Planejamento e Emprego**, Nº. 004/2000, onde determina, sobre o 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 detecção e extinção dos fatores que causam risco à segurança do corpo docente e discente. [...]

¹⁹ Segundo dados fornecidos pelo Batalhão da Patrulha Escolar Comunitária, esta abrange os 399 municípios do Estado do Paraná, sendo que em 68 deles, existem policiais capacitados exclusivamente para a aplicação do Programa. São atendidas 2107 escolas da rede pública estadual de ensino.

²⁰ www.pr.gov.br/portals/portal/patruhaescolar

²¹ Diretriz Nº. 004/2.003-PM/3.

Ainda no ano de 2000, a PMPR, por meio da Diretriz Nº. 06/2000 alterou o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) – o qual foi criado em 1992, no Estado do Rio de Janeiro, adaptado do programa norte-americano Drug Abuse Resistance Education (DARE) e implantado pela Polícia Militar em todo o país – delimitando a presença policial nas escolas:

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;

Assim, percebe-se que a Patrulha Escolar Comunitária foi criada com a finalidade de policiamento ostensivo junto às escolas e colégios, segundo suas diretrizes, atuando na prevenção da criminalidade crescente, apesar de não definir o que seja tal criminalidade, tratando como problema de segurança pública a violência (ou violências) que ocorrem nas escolas, sem definir o que sejam ou quais sejam tais violências.

No ano de 2003, a Assessoria Jurídica do Núcleo Regional de Educação da Área Norte propôs ao Comando Geral da Polícia, o Programa por uma Escola Segura, estabelecendo parceria com a PMPR, onde se estabeleceram os objetivos da Patrulha Escolar:

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.

A mesma Diretriz, diz que o projeto tem por fim reduzir o crime e o medo do crime, a desordem, a melhoria das condições de vida do bairro e do fortalecimento da auto-estima do policial. Afirmam-se em tais objetivos que, a intenção é ordenar e fazer cumprir a lei, fortalecendo o respeito à imagem do policial e do Estado, do civismo, bem como a redução do estresse policial. No entanto, aos que deveriam ser beneficiados, os alunos, crianças e adolescentes, não se prevê objetivos. E, por ser preventiva, subentende-se que a intervenção “dentro” das escolas, não deva acontecer nos moldes como têm ocorrido, onde os policiais são chamados a qualquer tipo de transgressão ou incivilidade, que não caracterizam violência, e até mesmo para resolver problemas de ordem diversa.

A ênfase das etapas previstas para a Patrulha Escolar, desde o princípio, é a segurança e a disciplina e, pelo que se compreende de sua ação, deve ser realizada preventivamente, nas proximidades das escolas, sem intervir, orientando quando necessário sobre segurança e sobre disciplina. Segundo o Juiz da Infância e Juventude de Curitiba Gil Francisco de Paula Xavier Fernandes Guerra descreve, no ano de 1999:

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.

O fato de que cabe aos educadores a formação dos indivíduos e não aos policiais, pela própria formação que estes possuem, é mencionado quando da explicação do que seja a Patrulha Escolar Comunitária. Entretanto, a ação *preventiva* suposta pela PMPR é contradita na própria documentação que trata da Patrulha Escolar Comunitária e na própria ação, “dentro” das escolas, claramente repressiva:

Dada à dualidade de funções: prioritariamente preventiva e em segundo plano repressiva a Patrulha Escolar Comunitária somente atingirá plenamente o seu objetivo PREVENTIVO quando as medidas repressivas não mais se fizerem necessárias. Salienta-se que mesmo as medidas repressivas são planejadas de forma a serem SEMPRE EDUCATIVAS no mesmo contexto das preventivas.

Ou seja, não há problema, para a PMPR, em reprimir alunos de escola pública. Não são definidos os tipos de ação a ser reprimida, o tipo de ação que requer intervenções “dentro” da escola. O patrulhamento ostensivo com vistas a garantir a segurança justifica as ações tomadas pela polícia na escola. Questiona-se se isso realmente ajuda a diminuir a violência ou se é apenas uma justificativa para o uso da força contra uma parcela específica da população. Retoma-se o que COELHO afirmou e que fora citado anteriormente: existe um estereótipo de criminoso, de infrator. E é a este que deve ser aplicado o maior controle. Assim, não é necessário definir o que seja repressão, apenas justificá-la: é pobre, é infrator. Está em situação de risco, é criminoso. E a Patrulha Escolar Comunitária mostra-se como mais uma forma de controle social perverso, contra crianças e adolescentes, em especial, estudantes da rede pública estadual de ensino. Como salienta BODÊ (2005):

[...] aplicação de formas de controle social perverso da juventude, que funcionaria, ao mesmo tempo, como uma forma específica de socialização, que percebe os jovens como *incompletos, instáveis*, e por isso mesmo mais perigosos. Práticas e discursos que definem tal grupo pela *falta*, aprofundando a *estigmatização* ao considerar atributos étnicos e raciais, de classe e/ou geográficos. (p.5)

A PMPR justifica o uso da força, justifica sua ação que, sabidamente, foge ao que deveria ser realizado. Assim, ao invés de diminuir a violência, esta permanece e, ainda, aumenta, agravada pela criminalização e marginalização da educação escolar, do aluno da escola pública do Estado do Paraná²².

²² É importante fazer nota sobre a visão que a juventude tem da polícia, posto afirma-se que sua ação agrava a criminalização e a marginalização destes mesmos jovens, crianças e adolescentes. A pesquisa publicada em 1999, sobre os jovens de

4. Educação e patrulhamento – ação educativa ou criminalização da educação escolar

Apresentaram-se, até o momento, justificativas para afirmar a hipótese de que a ação da Patrulha Escolar Comunitária, agindo “dentro” das escolas, não contribui para a diminuição da violência (ou violências) cometida ou sofrida por crianças e adolescentes e mostram-se, com clareza, uma forma de controle social perverso, dirigido a um grupo específico de indivíduos, os alunos da rede pública estadual de ensino do Estado do Paraná.

BODÊ confirma tal afirmação:

[...] a ampliação e intensificação de políticas repressivas, punitivas e criminalizadoras em relação aos jovens têm produzido efeito diverso daquilo que prometem. [...] E assim prestam-se para reforçar todo o *sistema* que foi, ele próprio, produtor daquilo que pretende *combater*. (p.13).

Educação e polícia, nesse contexto, atuam, não para o combate à violência, e, sim, para o aumento de respostas violentas a um controle social perverso, marginalizador e criminalizador.

Fundadas sobre o autoritarismo, a educação, dual e excludente, e a polícia, repressiva e seletiva, reforçam todo o sistema que dizem pretender reformar. Sob o pretexto de diminuir a violência, discriminam, criminalizam, segregam. A intervenção de uma instituição criada para reprimir, sobre outra, criada para educar, além de não corresponder aos objetivos que promulga, da forma como se têm realizado, no Estado do Paraná, contribui para que a violência não diminua, e, ao contrário, produza respostas violentas a tratamentos desiguais, perversos, repressivos, “É a esta polícia que se quer confiar tarefas que, primeiramente e antes de tudo, não seriam atribuição dela e, em segundo lugar, para as quais ela não se encontra preparada pelo simples fato de que foi treinada para outro tipo de resposta.” (Idem, p.11).

Dessa forma, o processo instaurado de marginalização e criminalização, exposto por COELHO, acaba incorporando-se no pensamento social, nas ações sociais, justificando e legitimando ações discriminatórias, pois:

[...] não importa muito o que o marginalizado faz ou deixa de fazer, pois, no momento que ele é estigmatizado como um criminoso potencial, começam a ser acionados os mecanismos legais (polícia, tribunais, júris e autoridades penitenciárias), que farão com que a profecia se auto-realize. E, quando o marginalizado efetivamente comete o crime, este deve ser tratado apenas como uma das variáveis que explicam a criminalização da marginalidade, não como o fenômeno a ser propriamente explicado. (p.286).

Curitiba, traz um capítulo sobre segurança pública. Nele, os jovens classificam a polícia com uma nota de 4,99 (numa escala de 0 a 10). Isso demonstra “[...] a ação policial apontada pelos jovens nos grupos focais é negativa.” (p.284). Assim, pode-se questionar também sua ação “dentro” das escolas, posto que, se não há confiabilidade na instituição, conseqüentemente o respeito por suas ações será menor.

Ainda, quando existe a chancela do Estado ou de seus técnicos (que podem ser os professores ou os policiais, nesse caso), justificam-se ações discriminatórias, “[...] ficam justificados e legitimados programas públicos de redução da marginalização social, os quais, no geral e nesse contexto de justificação, agravam o estigma da pobreza. [...]” (Idem, p.287). Ou seja, justifica-se que haja necessidade de um controle social, mesmo que perverso, exercido sobre alunos da rede pública estadual de ensino, pois nela se concentraria o problema da violência, mesmo que isso seja passível de inúmeros questionamentos.

FERNANDES (1979) explicaria tal lógica autoritária pela natureza do regime democrático, que atenderia aos interesses de elites específicas:

[...] Primeiro, a democracia típica da sociedade capitalista é uma *democracia burguesa*, ou seja, uma democracia na qual a representação se faz tendo como base o regime eleitoral, os partidos, o parlamentarismo e o Estado constitucional. A ela é inerente forte desigualdade econômica, social e cultural com uma alta monopolização do poder pelas classes possuidoras-dominantes e por suas elites. A liberdade e a igualdade são meramente formais, o que exige, *na teoria e na prática*, que o elemento autoritário seja intrinsecamente um componente estrutural e dinâmico da preservação, do fortalecimento e da expansão do “sistema democrático capitalista”. (p.7-8).

Assim, o autoritarismo se mantém pelas características que a própria democracia possui, no caso brasileiro, enquanto favorecedora das elites, dos grupos que detém poder, em detrimento dos demais. Dessa forma, práticas discriminatórias e autoritárias seriam mantidas como forma de manter o status de determinados grupos, enquanto marginalizam e criminalizam os demais. Ademais, numa democracia como a brasileira, cuja segurança pública é militarizada.

A justificativa que se dá ao uso militar em questões como a educação, é a manipulação da violência, por meio do uso da força, por meio do Estado, como uma forma de este (o Estado) e suas elites manterem o poder e continuem, com práticas discriminatórias e autoritárias, a subordinar e marginalizar os grupos que não tem acesso ao poder, conforme GIDDENS (2001) define:

Todas as organizações têm perfis políticos, mas apenas no caso de Estados é que envolve a consolidação de um poder militar em associação ao controle dos meios de violência dentro de uma extensão territorial. Um Estado pode ser definido como uma organização política cujo domínio é territorialmente organizado e capaz de acionar os meios de violência para sustentar esse domínio. Tal definição é próxima daquela de Weber, mas não destaca uma reivindicação ao monopólio dos meios de violência ou o fator de legitimidade. (p.45).

Já se observando FOUCAULT, em sua obra *Os anormais* (2002), pode-se relacionar o controle social exercido de maneira perversa nas escolas públicas, com avais dados por pessoas cientificamente confiáveis:

[...] certas provas têm, em si, efeitos de poder, valores demonstrativos, uns maiores que os outros, independentemente de sua estrutura racional própria. Portanto, não em função da estrutura racional delas, mas em função de quê? Pois bem, do sujeito que as produz. [...] os relatórios de polícia ou os depoimentos dos policiais têm, no sistema

da justiça francesa atual, uma espécie de privilégio com relação a qualquer outro relatório e depoimento. [...] o relatório dos peritos – na medida em que o estatuto de perito confere aos que o pronunciam um valor de cientificidade, ou antes, um estatuto de cientificidade – goza, com relação a qualquer outro elemento da demonstração judiciária, de certo privilégio. [...] são enunciados com efeitos de verdade e de poder que lhes são específicos: uma espécie de suprallegalidade de certos enunciados na produção da verdade judiciária. (p.14).

Diz-se necessário o policiamento na escola pública. E porque é dito por especialistas em criminalidade, não são questionadas as ações empreendidas, a forma como são empreendidas e quais os resultados que atingem.

Dessa forma, cabe pensar qual filosofia, quais interesses são subjacentes a uma prática educacional ou a uma política pública, posto que esta filosofia, esta opção, é decisiva, imprime um caráter próprio às mesmas.

Não há como negar que a educação brasileira esteja impregnada com os referenciais teóricos tradicionais, funcionalistas e de forte influência autoritária. A educação enquanto mercadoria, extremamente competitiva, que busca preparar um homem empregável e preparado para a sociedade, o dualismo escolar, a existência da dicotomia entre ensino público e ensino particular (ressaltando ainda o tratamento diferenciado dispensado aos dois públicos escolares), o centralismo pedagógico de currículos padronizados; discutem com as novas pedagogias, com a importância da valorização do coletivo, da interação, do contexto social. Tais raízes autoritárias discutem com a necessária relação entre teoria e prática, o desejo de mudar, a necessidade de competência técnica, posto que a escola ainda seja um dos ambientes no qual a sociedade deposita esperança na “formação” de seus indivíduos.

A sociedade brasileira, de raízes autoritárias ainda busca o equilíbrio do funcionamento social. Entretanto essa busca de equilíbrio, realizada por meio do controle social, ainda homogeneiza o público estudantil, na tentativa de perpetuar um espírito de ordem e integração social através do consenso. São tornados irrelevantes a posição política e o contexto dos educandos. O conflito surge o tempo todo, a questionar tanto a realidade vigente quanto as pedagogias em uso nas escolas.

Discussões sobre as formas de educar e também de vigiar aos educandos não são recentes, entretanto convivem com esse período autoritário da educação e da política brasileiras, encontrando reflexos na forma de controle social das quais os cidadãos são cerceados.

Existem formas de controle social, que são legítimas e legais em todas as sociedades humanas. O que se procura chamar a atenção é de que algumas dessas formas de controle social não visam ou não trazem o bem-estar que promulgam, agindo de forma repressora de uma parcela da população que se encontra menos provida de meios de subsistência, menos propícia a ser escutada, defendida legalmente, enfim, os que já carregam o estigma da marginalidade.

O controle social, que deveria trazer o bem-estar à maioria da população volta-se contra esta, que passa a ser vigiada como se trouxesse em si a periculosidade. Isso é claramente percebido nas práticas de combate à violência escolar empreendidas no Estado do Paraná por meio da Patrulha

Escolar Comunitária. Aquilo que deveria servir como benefício, é utilizado como forma de controle perverso, marginalizando, criminalizando àqueles que mais necessitam da proteção do Estado.

A educação no Brasil tem, ainda, raízes liberais. Conserva o tradicionalismo, além do autoritarismo, apesar das inovações e das freqüentes tentativas de torná-la mais igualitária. Entretanto, os processos educativos são modificados com maior lentidão que os tecnológicos e é sabido o descompasso entre aquilo que a escola faz e aquilo a que a sociedade reclama.

Educar é uma prática social, um ato eminentemente político. Por mais que as pessoas acreditem ou digam acreditar que ela deva libertar e priorizar o crescimento do ser humano, favorecer sua aprendizagem e desenvolvimento, nem sempre a educação escolar age desta maneira, posto seja influenciada por esse histórico tradicional, autoritário e, ainda, cumpridor daquilo que o Estado requer. Entretanto, a educação, num sentido geral, continua a acontecer em todos os lugares, não apenas no espaço físico da escola. Continua a acontecer em todos os momentos da vida do indivíduo, pressupondo que cabe ao educador respeitar a cultura e o conhecimento individual dos educandos. Os interesses da educação escolar deveriam estar voltados à construção de uma sociedade de direitos, de garantias e de igualdade para todos. E, assim, algumas práticas autoritárias, discriminatórias, deveriam ser questionadas. Pensadas. Revistas. A crença na educação libertadora não basta sem a ação prática e o conhecimento da realidade.

Assim, a introdução do conflito no pensamento social, requer que a educação seja repensada. O surgimento do pensamento progressista inaugura esta nova fase. O indivíduo, pertencente a um meio social, passa a ter sua importância revista e questionada. As relações de produção emergem. O direito e a necessidade de pensar se tornam necessários. Tudo isso convive com a educação tradicional, que prioriza o saber técnico e a utilidade presente.

O controle social perverso, percebido nas práticas do Estado do Paraná, deve ser questionado, posto que policiais militares não sejam formados para educar, e sim, para reprimir. Isso apenas contribui para a manutenção de práticas autoritárias, tradicionais, que perpetuam e colaboram na manutenção do status das elites e também na marginalização de grupos específicos de pessoas.

Talvez seja necessário revisitar a questão do autoritarismo e da autoridade. Disciplina, por exemplo, tanto para positivistas quanto para socialistas, é considerada como parte importante do processo educativo. O problema localiza-se em como esta disciplina, em como esta autoridade é utilizada e, principalmente, para quem ela é válida e em quais moldes se estrutura. Quando as práticas se limitam a pequenos grupos, marginalizando-os, não há como fazer com que a disciplina seja legítima, pois ela se torna castradora. Assim, também, aplica-se à questão do presente trabalho: se não há autoridade legítima por parte de quem deveria “cuidar” da educação, certamente as práticas já enraizadas conseguem manter-se, justificar-se e reafirmar-se.

Quando a violência (ou violências) questiona a educação, torna-se necessário que a educação também se questione, reelaborando formas de atuar e pensar, ao invés de manter o estado de coisas já existente. ARROYO (2007) bem elabora a questão, quando o controle social exercido sobre um grupo

específico, passa a classificá-los, discriminando-os. Tal classificação é radicalizada tanto na escola quanto na sociedade e categorias como anormal, problemático, categorias que dizem, sobretudo de qualidades morais ou de origem, estigmatizam, segregam, perpetuam práticas coercitivas. Tais qualificações enfraquecem a crença na educação, o que poderia motivar ainda mais ações coercitivas sobre tais alunos, já que são desconfiáveis, potencialmente perigosos, marginalizados e criminalizados. É como se não houvesse o que ser feito, em especial pela instituição que tem a função de educar. Então, permite-se o castigo, a repressão.

Assim, criminalizando, marginalizando, classificando, controlando perversamente, é uma forma de considerar o processo educativo concluído, onde não há mais o que ser feito. E, assim, ao invés de diminuir a violência, produz-se periculosidade, discriminação. COIMBRA (2004) afirma que, tal produção de periculosidade, associada ao pobre, acompanha há séculos o país, auxiliando a desqualificar pessoas, e, assim, mais facilmente discriminá-las, “[...] No momento em que responsabilizamos a pobreza, desqualificando-a e criminalizando-a, estamos colocando esse conceito de forma natural: ‘a responsabilidade é sua!’” (p.135).

E ainda há o fator de as elites não reconhecerem ao diferente como igual. Diferente pelas características, igual em humanidade e direitos. Isso ajuda a manter tal espírito autoritário, que MELLO (1999) explica:

[...] Para as classes dominantes é difícil reconhecer um igual nas personagens da pobreza. Reconhece-se o diferente como desigual. Da desigualdade à inferioridade não há muita distância. Da desigualdade, reconhecida como inferioridade e do desconhecimento ao temor, do ponto de vista psicológico, não há, também, grande distância. O medo à desordem e à perda da vida e das propriedades, um grande descrédito na polícia e na justiça podem transformar a insegurança e o temor difusos em acusações contra segmentos sociais ou grupos específicos de sujeitos de quem se desconfia, que não são reconhecidos como iguais, ou seja, não são portadores da mesma humanidade que reconheço em mim e nos meus iguais. São, por definição, portadores de características desabonadoras, de traços de caráter indesejáveis, de um potencial de violência que os torna pouco humanos. (p. 135).

Assim, inúmeros fatores pesam para que o autoritarismo permaneça e sejam justificadas ações autoritárias, perversas. Entretanto, e apesar desses fatores, a crença na escola permanece. FREIRE (1996) já afirmava:

[...] Trata-se, na verdade – não importa se trabalhamos com alfabetização, com saúde, com evangelização ou com todas elas – de, simultaneamente com o trabalho específico de cada um desses campos, desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é *destino certo ou vontade de Deus*, algo que não pode *ser mudado*. (p.89).

Existe possibilidade de mudar. Mas nada é modificado sem ser conhecido e reconhecido antes, científica e empiricamente. Ao professor, cabe um papel importante “dentro” da escola. A instituição “escola” cabe educar. A instituição “polícia” cabe outro papel, talvez o de vigiar e punir, ou vigiar e

educar, mas educar de forma diversa da que se dá na escola. Assim, ao professor, cabe um papel, ao policial outro. Da forma como as coisas têm-se apresentado, a função do professor esvazia-se, perde sua razão de ser. O policial, entretanto, não sabendo agir como educador, age como policial, num contexto educacional, e os efeitos disso não podem ser positivos.

Com vistas a reafirmar a hipótese defendida até o presente momento, apresentam-se opções diversas das que têm sido realizadas no Estado do Paraná.

Cabe citar BRANDÃO (2005), no sentido de que não devemos perder nossas esperanças e, também, não esquecer que, estamos tratando, em primeiro lugar, de seres humanos:

Não haverá de ser somente com experimentos, teorias e conhecimentos científicos que ensinaremos a crianças e adultos o essencial a respeito das pessoas que são, da vida que partilham e do mundo em que vivem. Estou mais do que convencido de que haverá de ser também e interativamente com saberes e valores que traduzam, entre silêncios, gestos e palavras, o que há em nós de mais inteiramente humano: o mistério do sentimento, da emoção e da motivação interior e anterior a toda a lógica das palavras, que nos leva a buscar sem cessar, e entre erros e acertos, vir a ser esta ou aquela pessoa, a viver esta ou aquela vida, a nos pensarmos e a pensarmos a vida e as interações harmoniosas entre nós e ela desta ou daquela maneira. Pensar sobretudo isto e através disto: de interações, de inter-relações, de inter-comunicações, de por meio de múltiplas, de transações, de reciprocidades, de inter-trocas, de inter-conexões, enfim, de tudo aquilo que aproxima, que coloca face a face cada uma e cada um de nós e os nossos outros, e os outros de nossas vidas, e a própria vida em nós e à nossa volta. (p.27-28).

E, como complemento ao pensamento acima exposto, a citação de FREIRE (1996):

[...] É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. (p.163).

Assim, educar exige uma opção. Seja ela reacionária ou progressista. Não há como educar sem uma opção. E isto é afirmado por FREIRE (2001):

Enquanto o professor elitista orienta a educação como uma espécie de freio para as classes populares e de crescimento para os representantes da elite, um educador progressista, necessariamente, não pode caminhar assim. Portanto, a visão ou a compreensão dos direitos humanos e da educação depende de *como* eu me vejo no mundo politicamente, depende de *com* quem eu estou, a serviço de *quem* e a serviço de *que* eu sou um educador. (p.97).

A crítica ao tipo de controle social observado no presente trabalho advém desta opção progressista. Não se pode pretender sociedade democrática sem pensar em igualdade de direitos. Não se pode teorizar e nem realizar tal sociedade, sem conhecer e questionar as bases autoritárias da mesma para, então, pretender modificá-las.

5. Considerações finais: o diálogo como alternativa à ação da Patrulha Escolar Comunitária

Considerando a hipótese de que a ação da Patrulha Escolar Comunitária não contribui na diminuição de episódios de violência nas escolas, podemos voltar os olhos para as já mencionadas propostas pedagógicas de cunho progressista ou libertador.

FREIRE em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, mencionava os saberes necessários para uma prática educativa revolucionária, que privilegiaria a autonomia, a construção da cidadania dos alunos, libertando-os e fazendo-os crescer enquanto seres humanos, independentes, críticos e engajados socialmente.

Tais ponderações são importantes para construir o referencial teórico que iluminará a prática do professor frente às dificuldades encontradas nas escolas na atualidade, inclusive no que trata sobre as violências sofridas ou cometidas por crianças e adolescentes no meio escolar.

A questão do diálogo, presente em todo o texto, é a primeira alternativa que se propõe, embora não seja a única. Fundamentando-nos no que foi acima exposto, tanto sobre a história da educação no Brasil, quanto ao histórico autoritário que o país possui, já se pode vislumbrar a falta de diálogo nas relações. Isso porque, por muito tempo, os alunos foram considerados meros expectadores, receptores de informações, seres em desenvolvimento inferiores aos seus professores e mesmo a seus pais, os adultos. Dessa forma, desprovidos de voz e de vez tanto para opinar quanto ao que consideram mais apropriado para sua formação, quanto para decidir as formas ou as posturas que deveriam existir em sala de aula.

Assim, observando o que FREIRE expõe em seus escritos, percebemos que a docência não é simples imposição de idéias, é uma troca, uma relação social, e como tal, não possui apenas uma forma de se realizar, não possui apenas uma verdade.

Ensinar exige rigor metódico, pesquisa, respeito aos saberes do aluno, que possui uma história, um contexto social. O ato de ensinar, as relações que advém de tal ato, exige por parte dos professores e da escola uma consciência crítica, e, em se tratando de relações sociais, exigem, sobretudo, a aceitação das diferenças e a capacidade em rejeitar qualquer tipo ou forma de discriminação:

Não há inteligência – a não ser quando o próprio processo de entender é distorcido – que não seja também *comunicação* do entendido. A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. (FREIRE, 1996, p. 42).

A importância do diálogo reside na troca de idéias, mas idéias que se constroem se constituem enquanto libertadoras do indivíduo. Pensar o cotidiano da escola, as regras, as normas, as formas de aplicação de tais regras e normas, que devem ser discutidas, dialogadas, pensadas no coletivo, para que o aluno as compreenda e respeite por entendê-las enquanto parte de sua formação. Uma educação autoritária exime o aluno de participar, pensar, decidir, opinar, e, dessa forma, proíbe ao aluno a livre expressão não somente do que está pensando, mas também do que está sentindo, oprimindo-o. Isso não quer dizer que os alunos passem a definir as regras e as normas, mas que as conheçam e discutam coletivamente, junto aos seus professores, junto à comunidade escolar e aos pais, num esforço de fazer comunicar tanto os deveres quanto os direitos que possuem no espaço escolar.

MAKARENKO já produzia tais experiências, relatadas em seu livro “Poema Pedagógico”. Salientava a importância deste diálogo proposto posteriormente por FREIRE. Da construção da autonomia no coletivo. Da construção e elaboração de regras e normas coletivamente, para que estas passem a ser compreendidas e respeitadas.

Isso também não quer dizer que a escola vá se tornar um local de paz e tranqüilidade simplesmente pelo fato de estabelecer-se o diálogo. Não existem relações humanas sem conflito. Mas a comunicação, o diálogo, pressupõe uma tentativa de entendimento, uma construção coletiva, uma construção do ser humano mais livre, consciente, crítico.

FREIRE salienta ainda a importância da liberdade e da autoridade, exercidas na relação professor-aluno. Liberdade que construída leva a autonomia do indivíduo. Autoridade que se impõe sem autoritarismo:

O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assuma eticamente, responsabilmente, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (p. 121).

A afirmação do autor reitera o acima exposto, de que não se constrói autonomia sem diálogo. E a manutenção do autoritarismo não contribui na autonomia docente nem discente, menos ainda na construção do entendimento, na comunicação entre escola e aluno, escola e pais, professor e aluno. Assim, mantendo-se atitudes autoritárias, posturas autoritárias, políticas públicas em educação de cunho autoritário, não se constituirão práticas que permitam a construção não só da autonomia do aluno, mas de sua compreensão sobre o ambiente escolar, sobre o peso de suas atitudes e também a reflexão de sua participação no coletivo, na sociedade propriamente dita.

A construção do diálogo nas escolas, da participação dos alunos como sujeitos ativos da sua própria educação, é uma das alternativas à política pública proposta pelo Estado do Paraná, fundada no autoritarismo e na desqualificação do papel do professor.

Referências:

- ARROYO, Miguel González. **Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia**. Educação e Sociedade, Out. 2007, Vol. 28, Nº.100, p.787-807.
- BAYLEY, David H. **Padrões de policiamento**. Uma análise comparativa internacional. Trad. Renê Alexandre Belmonte. São Paulo: EDUSP, 2001. p.15-113.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aprender o amor**. Sobre um afeto que se aprende a viver. Campinas: Papirus, 2005.
- _____. **O que é educação**. 33ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BRASIL. **Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988**.
- _____. **Lei Nº. 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.75-87; 125-132.
- COELHO, Edmundo Campos. **A criminalização da marginalidade e a marginalização da criminalidade**. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, v.12, nº 2, p.255-288, abril-junho/1978.
- COIMBRA, Cecília. Produzindo a periculosidade do adolescente na contemporaneidade. In: MELLO, Adriana; CASTRO, Ana Luiza de Souza; GEIGER, Mylène. (orgs.). **Conversando sobre adolescência e contemporaneidade**. Porto Alegre: Conselho Regional de Psicologia, 2004. p.128-141.
- COSTA, Marisa Vorraber. (org.) **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 5ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1972.
- _____. **As regras do método sociológico**. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador – formação do Estado e Civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993. p.193 - 274.
- FALEIROS, Vicente de Paula & FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Brasília: UNESCO, 2007.
- FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**. Porto Alegre: Globo, 1976.
- FERNANDES, Florestan. **Apontamentos sobre a “Teoria do Autoritarismo”**. São Paulo: Hucitec, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 14ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001. p.93-103.
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. **Vigiar e punir**. Nascimento da prisão. 35ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2004.
- _____. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1988.
- GIDDENS, Anthony. **O Estado-Nação e a violência**. Trad. Beatriz Guimarães. São Paulo: EDUSP, 2001.
- GOFFMAN, Erving. As características das instituições totais. In: **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1992. p.13-23.
- HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Cuidado, escola!** Desigualdade, domesticação e algumas saídas. São Paulo: IDAC, 1980.
- HOLLOWAY, Thomas H. **Polícia no Rio de Janeiro**. Repressão e resistência numa cidade do século XIX. Rio de Janeiro: FGV, 1997. p.19-71; 249-264.
- MELLO, Sílvia Leser de. A violência urbana e a exclusão dos jovens. In: SAWAYA, Bader. (org.). **As artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 1999. p.129-140.

MORAES, Pedro Rodolfo Bodê de. **Juventude, medo e violência**. In: Ciclo de Conferências Direito e Psicanálise – Novos e Invisíveis Laços. 2005.

NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

NIDELCOFF, María Teresa. **Uma escola para o povo**. 27ª ed. São Paulo: Brasiliense: 1987.

PARANÁ. **Lei Nº. 10.129 de 12 de novembro de 1992**. Súmula: Autoriza o poder executivo a instituir o Programa de Segurança Escolar e adota outras providências.

_____. **Lei Nº. 14.743 de 15 de junho de 2005**. Súmula: Proíbe fumar nos recintos e edificações que especifica e adota outras providências.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Infra-Estrutura. **Instrução Normativa Nº. 02/2005**.

_____. Polícia Militar do Estado do Paraná. **Diretriz Nº. 004/2.003-PM/3 de 02 de julho de 2003**. Dispõe sobre a Patrulha Escolar.

_____. **Plano de operação Nº. 001/2004**. Dispõe sobre a Patrulha Escolar Comunitária.

SALLAS, Ana Luísa Fayet. (coord.). **Os jovens de Curitiba: esperanças e desencantos**. Juventude, violência e cidadania. Brasília: UNESCO, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**. O papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 6ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOARES, Orlando. **Causas da criminalidade e fatores criminógenos**. Rio de Janeiro: Solivro, 1978.

MAKARENKO, Antón. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

MONKKONEN, Eric. História da Polícia Urbana. In: TONRY, Michael & MORRIS, Norval. (orgs.). **Policimento moderno**. Trad. Jacy Cardia Ghirotti. São Paulo: EDUSP, 2003. p.577-607.

VIEIRA, R. A. Amaral. **Intervencionismo e autoritarismo no Brasil**. São Paulo: Difel, 1975.

XAVIER, Maria Elizabete S.P. **Poder político e educação de elite**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora / Autores Associados, 1990.

ZALUAR, Alba & LEAL, Maria Cristina. **Violência extra e intramuros**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, Vol. 16, Nº. 45, fevereiro/2001.

ZAVERUCHA, Jorge. **Rumor de sabres**. Tutela militar ou controle civil? São Paulo: Ática, 1994.

http://www8.pr.gov.br/portals/portal/patrulha_escolar acessado em 18/12/2008, 15/03/2009, 29/11/2009, 25/06/2010