



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

B.O. DA EDUCAÇÃO:

***A visão dos policiais militares
sobre a autoridade e a educação***

Antonio Alberto Brunetta

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Fundamentos da Educação, para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação, sob orientação do Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin.

São Carlos, 2003.

Antonio Alberto Brunetta

**B. O. DA EDUCAÇÃO:
a visão dos policiais militares
sobre a autoridade e a educação**

Dissertação de Mestrado

Universidade Federal de São Carlos

São Carlos

2003

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

B895bo

Brunetta, Antonio Alberto.

B. O. da educação: a visão dos policiais militares sobre a autoridade e a educação / Antonio Alberto Brunetta. -- São Carlos: UFSCar, 2003.

94 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2003.

1. Sociologia educacional. 2. Autoridade. 3. Polícia militar. 4. Violência. I. Título.

CDD: 370.19 (20ª)

À Ana, sempre maravilhosa e cristalina.

Agradeço

As minhas famílias Brunetta e Avellar pela espontaneidade comum em amores diferentes.

A meu orientador, Antônio Álvaro Soares Zuin, pelo seu jeito especial e pela confiança.

Aos professores da Unesp-Araraquara, Augusto Caccia-Bava Júnior e Maria Helena G. F. D. da Silva, por estarem sempre dispostos a ajudar.

Ao professor Waldemar Marques pela sua serenidade contagiante.

Aos amigos Anísio de Souza Filho, Fábio D. de Pieri, Fábio K. Ocada, Mauro A. L. Bertoni, Maurício Vedovato, Nassim C. Elias, Roberto D. S. Júnior e Sérgio Gertel.

Aos colegas do curso de Mestrado na UFSCar.

Aos funcionários Maria Helena e José Roberto.

“Em última instância, o homem deve usar suas próprias faculdades mentais e não depender de autoridades”.

(Max Horkheimer, “Autoridade e Família”).

SUMÁRIO

Dedicatória	iii
Agradecimentos	iv
Resumo	vi
Abstract	vii
Apresentação	01
Introdução	04
I. Violência, educação e autoridade	06
1. Violência é sinônimo de quê?.....	06
2. Autoridade na relação educativa.....	19
3. Direitos na relação professor-aluno.....	22
4. Autoridade policial na escola.....	24
II. Autoridade em ambiente democrático	29
III. Perfis biográficos e cadernos de campo	42
1. Entrevista coletiva.....	42
2. Entrevistada A.....	43
3. Entrevista com a policial A.....	44
4. Entrevistado B.....	45
5. Entrevista com o policial B.....	46
6. Entrevistado C.....	47
7. Entrevista com o policial C.....	48

8. Entrevistada D.....	48
9. Entrevista com a policial D.....	49
10. Entrevistado E.....	50
11. Entrevista com o policial E.....	51
IV. Polícia e autoridade.....	53
1. A nova polícia.....	53
2. A origem norte-americana do Proerd.....	64
3. A experiência do Proerd no Brasil.....	65
4. O que é Proerd.....	67
V. Da severidade ao afeto: a superação da autoridade.....	70
1. Impactos da presença policial em sala de aula.....	70
2. Construção, desconstrução e superação da autoridade.....	75
Considerações finais.....	87
Referências bibliográficas.....	90
1. Livros e capítulos de livros.....	90
2. Sites consultados.....	93
Anexos.....	94
1. Cartilha do Proerd.....	94

RESUMO

No momento em que ocorre a ampliação dos casos de violência nas escolas, a polícia tende a apresentar-se de forma mais relevante nas relações intra-escolares, de modo a contribuir para a reconfiguração da dinâmica educacional, principalmente, no que se refere às relações de autoridade. Neste contexto, cabem análises sobre as bases da formação militar e das experiências desses policiais que se dispõem a trabalhar com programas preventivos, pois, se considera o sentido atual da reestruturação das práticas policiais, nas quais ainda se confundem ostensividade e a prevenção. No cotidiano de policiais que atuam junto ao Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) evidencia-se um paradoxo de identitário relacionado ao não reconhecimento por parte da própria corporação policial, e igualmente por parte dos representantes escolares, ambos contribuindo para que não exista um 'lugar' para o policial que trabalha com prevenção. Dessa condição de exclusão resulta um processo de reconhecimento mútuo entre policiais do PROERD e seus alunos, que tem fortalecido as relações entre eles e fomentado a superação da autoridade como forma de organização e disciplina tanto escolar como educacional. Tais considerações apontam para a necessidade dos educadores refletirem acerca a imagem que produzem sobre a polícia, buscando superar a visão que considera o policial como figura exclusivamente dedicada à repressão, fortalecendo os direitos de ambos.

Palavras-chave: Autoridade, educação, polícia, violência.

ABSTRACT

As the cases of violent occurrence rise in school premises, police tend to be present in the most relevant way in the inter-school relationship as to contribute with the reconstruction of the educational dynamics, mainly in aspects related to authority. In this context, some investigation is adequate about the roots of military formation and the experience of those law enforcement officers, who have been effectively working with preventive programs. Such programs are important in the current practices of the reconstruction of police affairs, however, some people still confuse aggressive acts with prevention. In the daily routine of these officers, who work with the Violence and Drug Prevention Educational Program (PROERD), a clear paradox of identity has been detected associated with the non-recognition, by members of the police department, and equally, by some school representatives, of their job. Both of the mentioned groups, police and educational staff, may bring a lack of positive credit to the officer on duty, whose responsibilities include working in connection with the school department. In this condition of exclusion there is a clear result of mutual respect among officers with activities in the PROERD and their pupils, which has strengthened the relationship between them and stimulated successful overcome of authority as a way of organization and discipline both in the school and education areas. Such considerations lead to the necessity of teachers and people involved with education to reflect about the image they produce about the officers, in search of getting over with the vision, which considers the police officers specially connected with repression, thus strengthen the rights of both the officers and the members of the community.

Keywords: Authority, education, police, violence.

APRESENTAÇÃO

Minha primeira aproximação com o tema que se apresenta fez-se no segundo semestre do ano de 1997 durante a experiência de estágio relativa à disciplina de Prática de Ensino, no curso de Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista de Araraquara (Unesp/FCLAR).

No período noturno, em uma escola do centro da cidade de Araraquara, três policiais militares realizavam uma ronda interna. Fardados e armados, caminhavam pelos corredores enquanto as aulas aconteciam. Pareceu estranho que, naquelas condições, aparentemente livres de maiores perigos, os alunos ainda necessitassem de proteção policial. Minha ingenuidade então se desfez, na medida em que foi possível observar que durante o patrulhamento em cada sala de aula, a maçaneta era movida, a porta levemente aberta e os três policiais se posicionavam de modo que todos os alunos pudessem vê-los. Nesse momento sim, parecia haver alguma ameaça real.

Assim, manifestava-se não só a intenção dos policiais voltada para os alunos potencialmente infratores e degeneradores da ordem interna da escola, como também a intenção germinal desta pesquisa em investigar o que precedeu a ação policial.

As questões levantadas naquele momento relacionavam-se aos efeitos da presença policial sobre aqueles alunos. Após meu relativo amadurecimento com relação ao tema – procurando uma imersão suficiente à questão e a sua melhor objetivação – busquei compreender quais eram os princípios que norteavam tal comportamento por parte dos policiais e qual teria sido o nível da reflexão e do

debate, tanto por parte da polícia, fazendo que seus membros adentrassem a escola de forma tão ostensiva e opressora, quanto por parte da própria escola em corroborar tal atitude.

A escola estaria realmente vitimizada por práticas violentas e contraventoras, sendo o lócus do tráfico de entorpecentes e de outras transgressões graves à legislação que exigissem a presença da polícia? Os números parecem dizer que não.

Entretanto, mesmo encontrando respostas positivas para essas perguntas, seria legítimo interrogar o sentido de práticas de policiamento ostensivo dentro da escola, mas para isso seria pertinente levar tais questionamentos aos próprios policiais, do que para aqueles que participam do cotidiano da escola (professores, funcionários e direção). Frente a essa contradição inicial, o que se pretendeu foi o conhecimento das concepções e das percepções dos policiais sobre a educação e a sua relação com a autoridade, considerando sua presença constante no espaço escolar, bem como a reestruturação de parte significativa de suas ações nos últimos anos, nas quais há um maior interesse em desenvolver práticas preventivas, ampliando e tornando mais intensa a participação da polícia na escola. Quanto às ações ostensivas, embora ainda figurem significativamente na relação polícia-escola, elas oscilam conforme a demanda e são realizadas, em princípio, por policiais que não possuem qualquer preparo específico para lidar com adolescentes e jovens.

Com efeito, a análise da percepção e da prática da polícia militar com relação à educação e ao universo de autoridade que lhe é inerente, assim como também o é à escola, constitui o elemento norteador da presente estudo.

Para a realização deste trabalho, foram entrevistados, especificamente, policiais que atuam no **Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD)**, que funciona em Araraquara há três anos, e que é aplicado por policiais militares fardados às quartas séries do Ciclo I do Ensino Fundamental de quase todas as escolas das redes pública e privada do município. O Proerd, em seus documentos, atenta para o fato de não ser um projeto da Polícia Militar, mas sim, um trabalho de cooperação entre a polícia, a escola e a família.

O Proerd é coordenado por uma oficial (tenente) e dele participam mais cinco soldados, os quais atuam exclusivamente na execução do programa, sendo esta uma característica importante, tendo em vista o fato de que, praticamente em todos os demais Batalhões de Patrulhamento Militar do Interior (BPM/I) das cidades vizinhas a Araraquara, os policiais que atuam no Proerd também realizam o trabalho de patrulhamento de rua.

Na fase de desenvolvimento do projeto que originou esse trabalho, fez-se necessária uma análise bibliográfica correspondente ao tema “violência na escola”, para que fosse verificada a existência de estudos que relacionassem a violência na escola com a presença policial. Neste sentido, o trabalho de Batista e El-Moor (in CODO, 1999) apresentou, em breve conclusão, apontamentos para o fato de que a intensificação do policiamento ostensivo contribui para a ampliação dos casos de violência na escola. Esse estudo colaborou para a sustentação e continuidade da proposta inicial deste trabalho, que tem por objetivos secundários um melhor conhecimento a respeito da polícia militar através dos depoimentos de seus integrantes – homens e mulheres –, destinatários especiais de estigmas amplamente degradantes; e a crítica às instâncias do poder público que ainda acreditam ser a repressão o caminho da ordem.

INTRODUÇÃO

Buscando trilhar um caminho adequado à construção de uma óptica satisfatória para a compreensão da violência escolar e da participação da polícia nesse ambiente, é que se encontrou apoio e fundamentação teórica do sentido da autoridade e da educação frente ao contexto democrático da sociedade brasileira. Grande contribuição à reflexão fora encontrada em Fernandes (1979) e em Zaluar (1995). Entretanto, a reflexão teórica não foi apenas garantida por autores brasileiros, outros autores garantiram a fundamentação deste estudo, como Adorno (1995), Arendt (1997), Fromm (1964), Horkheimer (1990), e Lobrot (1977) que trataram o conceito de autoridade de modo a alcançar o seu discernimento com relação ao autoritarismo, entre outras formas de poder, dentro ou fora dos contornos definidos pela democracia.

O trabalho está organizado de modo a apresentar no primeiro capítulo uma discussão acerca do problema da violência na escola, partindo de suas expressões mais amplas e quantificáveis até o delineamento de algumas possíveis razões para seu crescimento na atualidade. O caminho percorrido para a explicação orientou-se do macro ao micro, ou seja, do Estado de São Paulo (por meio de dados levantados por outras pesquisas) para dentro da sala de aula, suscitando, então, o questionamento da presença do policial na escola.

No segundo capítulo é realizada uma discussão teórica sobre os fundamentos da autoridade e seu papel fundador de práticas de poder legítimas, bem como de sua correlação com a idéia de democracia, buscando compreender os limites da coexistência de ambos.

No terceiro capítulo são apresentados os perfis biográficos dos policiais entrevistados e as situações em que tais entrevistas foram realizadas, de modo a demonstrar ao leitor os dilemas do contato com os sujeitos da pesquisa, suas perspectivas e posturas.

O panorama das alterações na dinâmica do trabalho da polícia e as implicações relativas à implementação do policiamento comunitário compõe, em parte, o quarto capítulo. Também neste capítulo iniciam-se as análises das entrevistas. Os depoimentos dos policiais referem-se a questões relativamente marginais ao tema específico deste trabalho (preconceitos da sociedade para com o policial, a subordinação à hierarquia, dilemas pessoais próprios à vida policial, etc.), que permitem ampliar as reflexões sobre aspectos relativos àquilo que fora encontrado em bibliografia, aliás, bastante escassa, sobre a polícia.

Integram-se, ainda, a esse capítulo, sínteses dos documentos disponíveis sobre o Proerd e sua análise comparada às observações da aplicação do programa e as falas dos policiais, que constituem parte importante deste trabalho, à medida que apontam para um hiato entre o que se mantém como proposta e o que tem sido possível realizar.

O quinto capítulo trata das relações estabelecidas entre os policiais e o universo educacional, no que tange a produção de uma nova subjetividade dos policiais, paradoxalmente composta por manifestações de afeto e de autoritarismo. O texto de Adorno, Educação após Auschwitz, fornece elementos importantes para análise do processo contraditório de construção da identidade, nesse caso, em específico, de policiais que trabalham com crianças.

I - VIOLÊNCIA, EDUCAÇÃO E AUTORIDADE

1. Violência é sinônimo de quê?

A violência nas escolas, e sua maior incidência a partir da década de 1990, impõem-se como problema para aqueles que estão preocupados com a educação, sendo levados a perguntar sobre a origem e o sentido em que caminha tal problema.

As preocupações objetivas deste trabalho procuram ultrapassar a dimensão propriamente educacional e escolar, dirigindo-se ao estudo das representações de policiais militares sobre a questão da autoridade e da educação, considerando-se que eles encontram-se envolvidos diretamente com a escola, ou pelo desenvolvimento de projetos preventivos como o do Programa Educacional de Resistência às Drogas e a Violência (PROERD), ou de modo ostensivo, no atendimento de ocorrências graves dentro do espaço escolar. O grupo de policiais que atuam ostensivamente nas escolas não compõe o universo de referência empírica deste trabalho (entrevistas) por corresponderem a um número elevado de policiais e pelo fato de que tal policiamento também é realizado pela polícia civil.

Este trabalho busca garantir, ao conjunto dos estudos de educação, uma visão exógena sobre a escola, a educação e suas questões relevantes e atuais, por policiais militares que direta ou indiretamente participam da realidade educacional, pois não basta considerar, em discurso, que a escola não está separada do restante da sociedade, que existe uma troca de ações entre escola e sociedade quando, na realidade, as “vozes de fora” não são ouvidas. Se a escola for ainda vista apenas como a grande vítima, mesmo assim, os “culpados”, também e necessariamente, devem ser ouvidos.

É possível perceber o aumento significativo de casos de violência nas escolas, principalmente da Rede Pública do Estado de São Paulo, a partir dos números da pesquisa realizada pela União de Diretores do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (UDEMO)¹. Consultando 429 escolas da rede pública estadual, constatou-se que 76% destas sofreram algum tipo de violência no ano de 2001, e 35% acreditam que, com relação aos anos anteriores, a violência aumentou.

¹Disponível em: <http://www.siraque.com.br/udemo.asp>

Especificamente na cidade de Araraquara, constatou-se um volumoso crescimento da violência nas escolas entre os anos de 1998 e 2002 (ver Tabela 1 na página seguinte). Em 1998, foram registrados, pela Delegacia da Infância e da Juventude (DIJU), 42 Boletins de Ocorrência e, em 2002, foram 83 registros identificando os tipos de ocorrências sobre os quais serão lançadas questões posteriormente.

A violência dentro das escolas parece mesmo ter alcançado as cidades do interior do Estado de São Paulo, onde a incidência de atos de vandalismo, roubo e agressões a alunos e professores apresentam variações pequenas entre a capital e o interior, como demonstram Batista e El-moor (in CODO, 1999: 152-3). Os resultados obtidos mostram que, das escolas pesquisadas na região Sudeste, 57% das que estão localizadas na capital já sofreram atos de vandalismo, enquanto que nas escolas do interior esse número é de 51%. No Estado de São Paulo, a incidência de agressões contra alunos dentro das escolas da capital é de 35,7% e no interior, de 21,1%; no que concerne às agressões a professores, a incidência é de 14,8% na capital, e de 7,7% no interior.

TABELA 1: Número de Boletins de Ocorrência e os Atos Infracionais nas escolas de Araraquara – 1998-2002²

ATO INFRACIONAL	1998	1999	2000	2001	2002
Agressão	8	11	11	11	7
Ameaças	4	17	19	17	6
Atentado ao funcionamento escolar	1	0	0	0	0

² Os dados dessa tabela foram colhidos em duas etapas, a primeira durante elaboração de monografia de conclusão do curso de Ciências Sociais na Unesp de Araraquara no ano de 1999 e a segunda na ocasião da elaboração desta dissertação.

Atentado ao pudor	1	0	1	3	1
Averiguação	0	2	3	5	6
Danos	3	3	21	8	7
Desacato	4	3	4	5	3
Desobediência	1	0	0	0	2
Desordens	3	15	11	12	11
Formação de gangue	2	0	0	0	0
Furto	3	3	5	7	5
Indisciplina	1	0	0	0	2
Injúria	0	2	4	1	5
Invasão do prédio	2	0	4	4	2
Lesão Corporal Dolosa	8	21	17	14	10
Perturbação	2	6	3	0	1
Pichação	4	3	4	6	1
Porte de arma branca	0	2	2	4	2
Porte de entorpecente	0	2	2	0	2
Vias de Fato	0	5	1	9	5
TOTAL	42	96	115	117	83

Fonte: Elaboração própria. Delegacia da Infância e da Juventude de Araraquara.

Para além do horizonte definido pelos números está a mídia que, nos últimos anos, de forma quase ininterrupta e bastante intensiva, tem se dedicado a registrar a situação de violência que aflige as escolas, fazendo com que as impressões do público sobre essa condição seja conduzida ao temor, corroborando a intensificação do sentimento de *autodefesa* que contribui para garantir anseios à maior aplicação da força na contenção desses casos.

Passados doze anos de existência do Estatuto da Criança e do Adolescente, vê-se surgirem fenômenos díspares no que diz respeito ao problema social da violência dentro do espaço escolar. Insurgem-se as ONG's, fruto de um trabalho ativo da sociedade civil que se intensifica à medida que o Estado não é mais visto

como o provedor de bem-estar da população em idade escolar, e responsabilizam-se no sentido de buscar condições de vida favoráveis em seu ambiente. Isso decorre da roupagem sob a qual os problemas da escola se revestem e da persistência de problemas ainda não resolvidos, e até mesmo daqueles cuja complexidade multiplicou-se com a vigência de reestruturações de caráter supra e infra-estrutural³.

Apresentam-se, dificuldades manifestas ao funcionamento escolar quando são vislumbradas as modalidades de relações que se estabelecem dentro deste espaço. Conforme os registros formais (Boletins de Ocorrência), são relações violentas as que configuram a escola, ao qual a legislação específica se refere como o espaço para a construção da cidadania sobre os pilares da liberdade e da solidariedade (SAVIANI, 1998: 163) e, em determinado grau de diversidade que torna incompreensível a qualquer olhar, o porquê da predominância do tipo de tratamento unilateral destinado ao problema da violência na escola, pelo Estado.

As medidas que são apontadas pelo atual Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Gabriel Chalita, objetivando, em sentido geral, a aproximação entre Secretaria da Educação e a Secretaria da Segurança Pública, definem-se por medidas amplamente repressivas, a começar pela intensificação do policiamento – dentro e fora das escolas –, e pela instalação de portas com detectores de metais e câmeras de vídeo⁴.

Dessa forma, ao se considerar o posicionamento da Secretaria de Educação, é possível perceber a assunção da ineficiência da própria educação em realizar seus objetivos mínimos observando-se o que foi estabelecido pela Constituição, que seriam os de “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, p. 38, artigo 205). Como resultado desse posicionamento o Estado pode considerar como possibilidade, a retomada de sua eficiência por meio da inclusão da polícia civil e militar na “resolução” dos casos de violência na escola. Isto significa, no mínimo, deturpar o sentido de eficiência, ao menos com relação à educação, valendo-se dos pressupostos e fundamentos de uma educação integrada a uma realidade democrática, dos quais a violência estaria em posição diametralmente oposta.

Para a Secretaria da Educação parece existir a necessidade de remodelar o atendimento ao problema da violência nas escolas. O Grupo de Apoio e Proteção à Escola (GAPE)⁵, funcionando na capital e na grande São Paulo, com policiais femininas relativamente preparadas para atender às necessidades da escola frente a perigos, principalmente com relação àqueles que a ameaçam de fora para dentro, é parte desta remodelação. No entanto, adotam-se medidas que não fogem à proposta de intensificação do policiamento nas escolas, o que reitera a importância de uma efetiva investigação sobre a percepção que a polícia tem desse problema, redimensionado-o a partir do entendimento do aluno como

³ As reestruturações correspondem à redemocratização da sociedade brasileira (1980) e à reestruturação da educação no Estado de São Paulo (1998) que, entre outras mudanças, promoveu a implementação da Progressão Continuada e a reorganização dos níveis de ensino por escolas.

⁴ Conforme entrevista concedida por Gabriel Chalita à Folha de São Paulo, 14 de abril de 2002, p. C7.

⁵ Informações sobre o Grupo de Apoio e Proteção à Escola podem ser obtidas através do site: <http://www.seguranca.sp.gov.br>

infrator, ao mesmo tempo em que, como pessoa em desenvolvimento, é sujeito de direitos e destinatário de proteção integral.

A escola e o processo educacional, que têm como tarefa primordial promover a inserção social dos diferentes indivíduos de maneira 'unitária' (MACHCOVITCH, 1992), isto é, democrática, quando apelam para o trabalho da polícia militar, acabam por segregar, de modo violento, crianças, adolescentes e jovens que, de alguma forma, já não se sentem efetivamente inseridos. A experiência de afirmação da identidade dos alunos, seja ela de bairro, de etnia ou de gênero, não corresponde aos objetivos instituídos pela escola. Entretanto, na medida em que a cultura do Brasil democrático só deveria primar pela defesa das leis e jamais aderir a práticas institucionais de violência, a legislação pode aparecer como um elemento útil para alicerçar a instrumentalização das crianças, adolescentes e jovens na esfera de seus direitos e deveres. O sentido dos direitos sociais é o de estabelecer uma inserção polivalente da legislação como lastro, histórico e teórico, vinculado à experiência educacional e é, nesse sentido, que as lacunas e contradições existentes dentro da própria legislação precisam ser evidenciadas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente considera e estabelece, no Livro II, Título III, Capítulo I, Artigo 103, como ato infracional, *“a conduta descrita como crime ou contravenção penal”* e, no Artigo 105 que *“Ao ato infracional praticado por criança corresponderão às medidas previstas no Artigo 101”*, ou seja, *“matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental”*. Estaria a legislação realmente adequada à realidade atual quando esta vai de encontro ao entendimento de que a escola e a atividade pedagógica seriam os principais elementos de reabilitação de crianças e adolescentes infratores, e uma das primeiras medidas a serem tomadas quando a violência passa a ser produzida dentro do espaço escolar? Em outros termos: sendo obrigatória a matrícula em estabelecimento oficial de ensino para alunos que cometeram algum tipo de infração, o que fazer quando a infração é cometida dentro e por causa da escola?

Na consideração do adolescente infrator, este estaria sendo comprometido por ocorrências graves precedentes, que correspondem a uma reduzida parcela do conjunto das infrações, (VOLPI, 1997: 62) levando a direção da escola a estabelecer os parâmetros na análise das atitudes dos alunos que se adequam, ou não, à condição de infração. Isto faz que se invalide a própria legislação, pois indisciplina é

identificada como infração. A polícia não impede tal identidade, como é possível verificar nos boletins de ocorrência que apresentam como, Atos Infracionais, desacato, desordem, desobediência, indisciplina, perturbação, pichação, etc⁶. Desse modo, seria impossível a reconfiguração dos Atos Infracionais como atos de indisciplina escolar, na tentativa de redimensionar a violência no ambiente das restrições pedagógicas. Existiria pois, um consenso, sob o qual se constrói uma “cultura do Ato Infracional”, enquanto se superestima a quantidade dos Atos Infracionais e um ensejo suficiente para o questionamento a respeito do papel dos que se inserem nessa cultura com relação à efetiva educação dos jovens.

A literatura sobre a violência nas escolas remete-nos à reflexão sobre um campo bastante amplo e de dimensões relativamente isoladas na análise desse fenômeno. Desde questões intra-escolares, como o aparato burocrático da escola (ZALUAR, 1992) e as arbitrariedades curriculares (BOURDIEU & PASSERON, 1982), passando por questões extra-escolares como as depredações da estrutura material das escolas (GUIMARÃES, A. 1985) e das relações conflituosas entre a escola e o poder dos narcotraficantes (GUIMARÃES, E. 1998), até a questões psicossociais juvenis (BATISTA e EL-MOOR, IN CODO, 1999). Todas essas visões sobre o problema auxiliam-nos a vislumbrar e tomar consciência da força de contenção da violência sobre a educação. No entanto, não poderia deixar de contribuir, também, para que seus leitores/interlocutores se sentissem motivados a prosseguir nessa investigação, procurando, a partir das evidências levantadas por esses trabalhos, aquilo que permanece obscuro. Para tanto, caberia trazer, em breves linhas, um traçado da imagem retratada por esses estudos.

As regulamentações minimamente formais que fundamentam as relações interpessoais do meio escolar, em conjunto com a predominância de uma cultura e também de uma ação pedagógica arbitrárias, são o resultado das condições de produção e reprodução sociais típicas do capitalismo, ainda mais intensas nos

⁶ A tabela 1 ilustra essa questão pois, das 42 ocorrências em 1998, 15 (35,7%) podem ser consideradas como próprias do trato pedagógico. Em 1999, 30,2%, isto é, num total de 96 ocorrências, 27 são consideradas leves; no ano de 2000, das 115 ocorrências, 26 (22,6%) foram tidas como leves; em 2001, 117 ocorrências, 24 (20,5%) leves. Em 2002, das 83 ocorrências, 25 (30,1%) foram consideradas leves. É possível aferir que a média de infrações leves que se agregam aos boletins de ocorrência são, em média, 27, 82% das ocorrências.

grandes centros urbanos onde se institui tal estado de violência sobre o qual Zaluar, referindo-se ao trabalho de Barreto⁷ (in ZALUAR, 1992), afirma que

[...] no sistema educacional, a contestação à autoridade tem como conseqüência a sua ineficiência, enquanto agente de socialização, e a rejeição à razão. O aluno é duplamente sacrificado, pois em primeiro lugar a sua exclusão é o resultado da violência feita contra a educação, o que lhe permite interiorizar racionalmente valores morais, políticos e culturais; e em segundo lugar porque, não aprendendo estes valores, torna-se excluído da sociedade humana livre, plural e democrática. Parte da idéia de que o domínio moral não é uma abstração. Situa-se na ordem da razão, da qual a educação é o instrumento na sociedade democrática. Quando essa ordem de valores éticos é rompida ou não é transmitida às novas gerações, instala-se um estado de violência, tornando inviável a vida social, política e cultural. (in: ZALUAR, 1992, p. 8-9).

Na análise da violência educacional, Bourdieu e Passeron (1982) produziram uma visão muito pertinente deste problema, visto que consideram a existência simbólica da violência num mesmo patamar que o da violência física. Através da seleção dos conteúdos escolares e da organização de seu currículo, os estabelecimentos de ensino promovem o choque cultural dos diferentes alunos, dotados de diferentes “habitus” e impõe-lhes um único aparato (o científico) para que sejam avaliados com relação aos seus desempenhos, desconsiderando toda a bagagem cultural específica da vida desses alunos anterior ao tempo de seu ingresso na escola.

Segundo Cunha (1979) o poder da violência simbólica pode ser definido como

[...] a capacidade que têm os grupos ou classes detentoras do poder de violência material, de impor aos grupos ou classes dominados, significações legítimas. O poder da violência simbólica se exerce através da violência simbólica. (CUNHA, 1979, p. 82).

A violência, quando vista a partir dos trabalhos de Zaluar, Barreto, Bourdieu e Passeron, auxilia na compreensão das relações violentas no espaço escolar sob os aspectos da frustração e do impedimento, que dinamizam as possibilidades de que a violência se manifeste pela força.

Uma outra forma pela qual a violência se manifesta no espaço escolar é através da destruição material, que atinge a escola não só no que diz respeito às suas relações interpessoais ou seja, hierárquicas, éticas e morais, mas também no que tange à depredação do prédio escolar e dos objetos a serem utilizados pelos

⁷ **BARRETO**, Vicente. **Educação e Violência: reflexões preliminares**. In: **ZALUAR**, Alba. (org.). **Violência e Educação**. São Paulo, Livros Tatu/ Editora Cortez, 1992. (Educação Hoje e Amanhã).

professores, alunos e funcionários. Esses atos de vandalismo representam uma segunda idéia demonstrativa do que se compreende por violência na escola e, ainda correspondem às suas manifestações endógenas, derivadas de conflitos criados, muitas vezes, dentro da própria instituição. Os alunos vêem, na escola, apenas um lugar cerceador e, em grande parte impossibilitado de promover qualquer melhoria na vida dos indivíduos, no sentido da ascensão social.

Áurea Guimarães busca, em seu trabalho, a compreensão dessas manifestações violentas no interior da escola. Numa perspectiva foucaultiana, atribui ao crescimento dos mecanismos de vigilância e punição o aumento concomitante da violência por parte dos vigiados e punidos, que encontram na depredação do prédio escolar a única via de contestação deste autoritarismo que permeia a instituição escolar através dos “micropoderes”, atribuídos a todos os papéis desempenhados pelos indivíduos, fazendo com todos vigiem e sejam vigiados.

Segundo Áurea Guimarães, desse corpo impositivo e disciplinador que é a escola, da desconsideração ao entendimento formulado pelo próprio aluno infrator sobre suas ações surge o principal nutriente desse processo de depredação e destruição que pode ser sintetizado pela idéia de antidemocracia, com a qual a estrutura da escola é pensada e construída e dentro da qual nada de válido é possível aflorar do aluno pois, se alimenta de práticas de imposição universal da normatividade para o convívio social, normatividade esta da qual ele, aluno, não participa nas formulações.

Há ainda outras demonstrações, fortalecidas pela ênfase obtida nas descrições e análises de Eloísa Guimarães (1998) que revelam as relações entre a escola e o mundo do crime no Rio de Janeiro. O trabalho da referida autora aborda as condições de contato, de conexão, de envolvimento e de intervenção da escola

no cotidiano dos morros e do poder do narcotráfico no espaço escolar, em duas escolas públicas da periferia da cidade do Rio de Janeiro. Em todos os casos, sem distinção, as ações são permeadas pela violência e, entre os fatores intensificadores dessa relação violenta, Eloísa Guimarães identifica a falta de uma efetiva participação/contribuição da escola de periferia

[...] na incorporação desses grupos à sociedade mais ampla, o que exigiria que se proporcionasse, aos conjuntos provenientes das periferias das cidades, referenciais normativos de integração e instrumentos cognitivos capazes de promover, em alguma medida, sua inserção na vida social e cultural. (GUIMARÃES, E. 1998, p. 201).

Obra recente sobre a educação nos seus aspectos gerais, pesquisa que prima pela intersecção de análises quantitativas e qualitativas, o trabalho coordenado por Wanderley Codo, intitulado “Educação, Carinho e Trabalho”, em seu sétimo capítulo “*Violência e Agressão*”, suas autoras, Batista e El-moor iniciam a discussão teórica sobre os conceitos que lhe dão título e conferem às definições de Ignacio Martín Baró e Jurandir Freire Costa a base para o trabalho. Todavia, o que surge de mais relevante no decorrer do texto e que partilha as duas definições é a abordagem do problema num campo psicossocial:

Estamos hoje, perante o incremento de um tipo de violência, de motivação destrutivo, carente de modelos éticos e morais alternativos como existiam nas décadas precedentes. Os portadores dessa violência não agem com fins de mudança social, compelidos pelo idealismo de encontrar soluções para vida miserável de muitos Outros. Pelo contrário seus fins são imediatos e individualistas e visam a obtenção de dinheiro ou a sua ‘forma’ mercadoria com o intuito de satisfazer em grande parte os anseios de consumo desenfreados, injetados pela dinâmica atual do sistema capitalista. (BATISTA e EL-MOOR, in CODO, 1999, p. 147).

Embora tal afirmação pareça desconsiderar quaisquer formas, mesmo inconscientes, de ideais coletivos que pudessem estar sendo aspirados, a perspectiva psicossocial do estudo realiza um trajeto suficientemente abrangente

para a compreensão do fenômeno. Neste estudo, o grupo e o indivíduo são analisados de modo eqüitativo e a compreensão da violência, em momento algum, deixa de tocar a realidade empírica. Ademais, a análise contempla dois caminhos percorridos pela violência, o da sua produção, efetuado pelo infrator, e o da reação, realizado pelas autoridades competentes.

A represália violenta num contexto de institucionalização/ rotinização da violência pode levar ao incremento dela, na medida em que seria difícil distinguir o que é defesa do que é ataque; o que é proteção do que é agressão. (BATISTA e EL-MOOR, IN CODO, 1999, p. 140).

E assim concluem que

[...] não existe relação entre a maior ou menor extensão de recursos de segurança interna nas escolas públicas brasileiras e as ocorrências de roubo e/ou vandalismo nos estabelecimentos, ou melhor, a existência de maiores problemas de segurança coincide exatamente com a presença de segurança ostensiva. (BATISTA e EL-MOOR, IN CODO, 1999, p. 155).

Tal afirmação coaduna com as teses sustentadas pelos demais autores acima referidos e que talvez possa ser sintetizada sob a idéia de que a violência não deve ser combatida antes de ser pensada, se o que se deseja é a sua própria redução.

Partilhando dessas visões, mas privilegiando a dimensão crítica da análise social, observa-se uma 'violência legítima', provocada por uma crise em todas as dimensões possíveis de serem imaginadas - de pensamento, de valores, econômica, política, social -, que ajudam a tornar legítimo o uso da violência, definido por Fromm (1964) como política ou governo autoritário e pensamento autoritário, e à crise da autoridade que corresponderia a uma efetiva ameaça a liberdade porque quando se constrói uma situação em que todos estão sendo ameaçados, uma autoridade passa a ser desejada e todos são forçados a aceitá-la de forma incondicional - o que chamamos de autoritarismo.

A ocorrência de violência, caracterizada por esses trabalhos, mostra que a violência no interior da escola, além de ampla e multifacetada, carece de novas reflexões que considerem as vozes daqueles que, ao atuarem no sentido de detê-la, reproduzem-na e expandem-na ainda mais. Isto pode ser verificado nos dados apresentados por Batista e El-moor (in CODO, 1999, p.155), que revelam a inexistência de relação entre a presença de recursos de segurança na área interna das escolas e a redução dos casos de roubo e/ou vandalismo. Nos dados analisados por esses autores, a incidência desses problemas é menor em escolas que não possuem segurança interna atingindo 8,7% dos casos - haja vista que nas escolas com maior segurança interna esse percentual aumenta para 72,8%. Referência deve ser feita aos policiais, tanto civis como militares, ambos responsáveis, em última instância, pela segurança pública, tema tão amplamente debatido no momento atual e que, ao ser priorizado em todos os níveis da ação política, contribui para a secundarização das discussões acerca dos direitos sociais e individuais dificultando, conseqüentemente, a tarefa democrática.

Esse contexto de violências multifacetadas em sua origem e sentido, parece dificultar qualquer possibilidade de coerência entre o que se espera da escola e o que, diante de tal resistência, ela é capaz de apresentar. Ele se traduz e se reveste de uma crescente impotência institucional para a ação pedagógica e um relativo desarranjo na tarefa cotidiana da escola, além de contribuir para que novos atores participem da trama escolar de forma não exclusivamente pedagógica - os policiais.

2. A autoridade na relação educativa

A educação, na atualidade democrática, apresenta características que a fazem carecer de um novo tipo de autoridade, no dizer de Aquino (2000), considerando a autoridade o amálgama das relações institucionais, que

[...] é preciso que o exercício da autoridade do agente seja reconhecido e consentido pelo(s) parceiro(s) da relação. Ou seja, é condição *sine qua non* do lugar da autoridade que ele seja legitimado pelos outros envolvidos na ação, o que inclui também o mandante e o público. (AQUINO, 2000, p. 61-63).

Repete-se, em outros autores, a exemplo de D'Antola (1989) e Furlani (1997), a idéia de que pode haver um novo paradigma de autoridade, o da autoridade democrática, ou seja, aquela construída por todos e em especial, e necessariamente, por aqueles que a respeitarão.

Percebe-se que a legitimidade da autoridade é que a sustenta, mas percebe-se, também, que o referencial de análise desses autores talvez seja o da ciência política e da administração que considera que a autoridade consiste numa espécie de poder estático, como se aqueles que se submetem à autoridade estivessem absolutamente detidos e definidos em sua condição, por um posto hierárquico, e até mesmo sem possibilidade de promoção, além de nutrirem uma demasiada expectativa com relação às capacidades do sistema político brasileiro, de história

democrática tão conturbada e interrompida. Assim, a autoridade seria equivocadamente definida como

[...] uma relação de poder estabilizada e institucionalizada em que os súditos prestam uma obediência incondicional [...] a obediência baseia-se unicamente no critério fundamental de recepção de uma ordem ou sinal emitido por alguém. (STOPPINO, s/d, p. 11-12).

A autoridade, estando submetida à incondicionalidade do poder, faz que se salientem as distinções entre o universo puramente administrativo ou político e o universo escolar, pois as relações dentro da escola estão compostas de maneira um tanto mais complexa. Os alunos não compõem ou não estão inseridos no 'corpo administrativo' da escola e, da mesma forma, não partilham das decisões políticas, mas posicionam-se de maneira diversificada e amplamente complexa: clientes (no caso de escolas privadas), usufrutuários (no caso de escolas públicas), etc.

Dessa forma, à instrumentalidade burocrática e estática da *ratio* política, deve-se acrescentar algo, talvez antropológico, para que se possa, antes de tudo, compreender tais questões, caso contrário, correremos o risco de sermos levados a considerar que tudo já foi feito com o intuito de melhorar as condições, e já que nada mudou, devemos partir para os métodos tradicionais – sempre próximos da coerção e da própria violência.

Através da fala cotidiana de muitos professores, é possível perceber que se perpetuou um tipo de visão sobre o passado por meio do conhecimento popular, mesmo frente à sucessão ininterrupta de gerações e às profundas mudanças sociais, que preconiza e anuncia a necessidade de retomar a utilização da força no processo educativo: '*no meu tempo as coisas funcionavam*'. Tais pensamentos levam ao esquecimento da parcela de responsabilidade desse *tempo* sobre os acontecimentos atuais, e também podem sugerir uma importante pista para a

compreensão de um tipo específico de visão que se perpetuou acerca da utilização do uso da força no processo educativo.

Cabe ainda ressaltar que sobre a democracia incide, muitas vezes, a responsabilidade pela crise da autoridade, já que a democracia correspondeu à ampliação da liberdade política e acompanhou de forma quase simultânea a expansão das liberdades dos costumes em todas as dimensões dos relacionamentos: do familiar e escolar até o burocrático e militar. A consideração geral sobre o problema da indisciplina e da crise da autoridade, nos autores que a apresentam a partir do ambiente pedagógico, refere-se ao desafio de criar uma nova relação de autoridade, uma “autoridade democrática”, aquela que se constrói coletivamente entre professores e alunos e que outrora foi vivida com sofrimento, que levou ao questionamento das possibilidades do aluno de viver em grupo, ou quando a autoridade não foi imposta, levou à afirmação da incompetência do professor. Em ambas as situações, o que prevaleceu foi sempre uma condição de incapacidade e exclusão, que talvez fosse melhor entendida se traduzida na dimensão individual, pela expressão tão simples e tão repetida por inúmeras gerações: *“não fui eu quem começou”* (DADOUN, 1998, 63). Uma vez que, na visão deste mesmo autor,

[...] a violência é sempre uma resposta a uma outra violência – é assim que normalmente as coisas são percebidas. A vida cotidiana desenvolve-se sob uma metralhadora que espalha grande quantidade de pequenas alteridades violentas numa nuvem sombria em torno de um eu que se sente totalmente atacado, vitimado. É a partir do outro que ameaças, agressões, hostilidades e duros golpes nos atingem fundamentando-se em nós. Talvez seja necessário, para dar consistência e coerência ao próprio eu, declarar o outro o detentor da violência – como se fosse uma simples medida de higiene identificadora: a identidade pessoal só é possível quando se evacua no outro o mal – o violento – que cada um traz em si. (DAUDOUN, 1998, p. 63).

Seria no mínimo contraditório esperar que a democracia fosse suficiente para a construção de uma nova autoridade quando, simultaneamente, se considera a primeira como responsável pela crise da segunda, e também quando existe um intensificador dessa contradição, pois à medida em que as expectativas com relação à nova autoridade são bastante conservadoras, espera-se que ela venha reconstruir a antiga.

Diante da frustração em relação a essa realidade, impõe-se à atribuição da responsabilidade pela crise (mudança e instabilidade) da autoridade o recebimento dos castigos concernentes.

3. Direitos na relação professor-aluno

Se transplantarmos as considerações de Fromm (1964) sobre ilusão de liberdade e segurança, próprias daqueles que há pouco tempo se libertaram de formas de autoridade muito opressoras e que, no momento atual, ainda se encontram vivendo como autômatos, poderemos compor a figura do educador nesse novo ambiente, pois o referido autor afirma que

[...] ele se tornou livre dos vínculos externos que o impediram de fazer e pensar o que acha adequado. Teria liberdade de agir segundo sua vontade, caso soubesse o que quer, pensa e sente, porém não sabe. Domina-o um estranho sentimento de impotência. O desespero do autômato humano é solo fértil para os fins políticos do fascismo. (FROMM, 1964, p. 212).

A propósito, se tal necessidade de autoridade apresenta-se tão diretamente relacionada à construção da liberdade, isso pode conduzir à observação da tarefa cotidiana do professor, para a qual é marcante o breve relato de Paulo Freire, presente em uma entrevista concedida a D'Antola (1989), sobre as fases iniciais de sua vida escolar:

Não diria que ela (professora) era autoritária, de jeito nenhum, mas que se movia muito bem com a autoridade diante das liberdades das crianças. Eu acho que era uma pessoa mais ou menos ingênua e, analisando-a no seu comportamento, talvez dissessem que era autoritária. Eu digo que não. Era democrática, mas tinha consciência de sua autoridade, do que devia fazer funcionar a autoridade dela,

sem a qual as liberdades não se constituiriam. Era uma professora diferente. (D'ANTOLA, 1989, p.2).

E também com relação à educação dos próprios filhos, ele afirmou que

No fundo, a questão não era psicologia ou não psicologia. Era uma questão de como viver a relação necessária entre autoridade e liberdade. [...] No Brasil é que está havendo tendência de considerar autoritária toda a espécie legítima de autoridade. [...] se a autoridade renuncia a si mesma não se constitui como tal. (D'ANTOLA, 1989, p. 3-4).

E sobre o Brasil, Paulo Freire assinala que

O brasileiro é tradicionalmente autoritário. É incrível a confusão entre autoritarismo e a expressão viva da autoridade. É preciso separar esse traço e criticar, dizer não. A autoridade é necessária como a liberdade. É preciso deixar de aceitar de um lado o autoritarismo e do outro a licenciosidade. Porque na licenciosidade tu também não tens a liberdade, tu tens anarquia, não no sentido filosófico, tu tens 'nada', tens 'bagunça'. (D'ANTOLA, 1989, p.5).

Observa-se no relato de Paulo Freire que a autoridade é entendida como aquilo que garante a liberdade, em seu sentido positivo, e que existe à medida que promove tal garantia e atende aos interesses daqueles que estão situados no raio de ação dessa autoridade. Da situação oposta, da autoridade unilateral, das restrições aos princípios fundadores de qualquer autoridade nasce o autoritarismo.

Ao se acreditar que o problema da violência nas escolas é de total responsabilidade dos professores, considerando que esses nada fazem para manterem sua autoridade e, conseqüentemente, a disciplina dos alunos, estaríamos considerando-os como ineficientes no exercício de sua função e incapazes de contribuir para a construção de uma disciplina coletiva, o que seria perfeito do ponto de vista pedagógico e num contexto democrático. Contudo, antes que tal assertiva

se confirme, seria necessário perguntar qual o preparo de nossos professores para utilizarem sua autoridade como forma de garantir a liberdades dos alunos como define Paulo Freire. E tornar-se-á ainda mais dificultoso o exercício da autoridade democrática quando esta autoridade passar a ser exercida pela polícia, se nos questionarmos sobre seu preparo para adentrar a escola e o tipo de contribuição que os policiais poderiam oferecer ao recolherem os infratores em delegacias.

Existem, no entanto, formas distintas da autoridade policial se inserir no espaço escolar: a ostensiva e a preventiva. Esta última compõe as reestruturações recentes da polícia.

Privilegia-se, neste trabalho, a análise da polícia e sua relação com a escola sob a forma preventiva, desenvolvida exclusivamente pela Polícia Militar. Sem ignorar, no entanto, as falas de policiais civis e de outras personalidades com poder repressivo e com características bastante próximas às da polícia, como são o Conselho Tutelar, o Juizado de Menores e outras instâncias.

4. Autoridade policial na escola

A autoridade emerge como questão pertinente para este trabalho no momento em que, aparentemente, há uma certa responsabilização da polícia na tarefa de exercer a autoridade no processo educativo/ formativo frente à ampliação dos casos de violência no interior das escolas e que tende fortemente a ser explicada pela perda da autoridade por parte dos docentes. Não somente é delegada aos policiais essa função, como eles também se vêem capacitados para realizar tal tarefa, por

meio de programas educacionais de combate à violência e ao consumo de drogas - entre outros, o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), que será analisado posteriormente.

A expansão recente de formas de policiamento preventivo como a do Proerd merecem ser analisadas com uma visão que vai além da perspectiva institucional, ou seja, daqueles resultados quantitativos que podem ser analisados pela própria Polícia Militar e pelos conselhos de escola. Desse modo, a proposta desta dissertação é, ao considerar o policial/instrutor como o agente educativo do restabelecimento da autoridade, apreender o sentido que esse policial atribui a sua prática na dimensão de seus conteúdos centrais, educação e autoridade.

Na relação entre educação e autoridade, é possível observar uma relativa diminuição da autoridade escolar e a ampliação da presença da autoridade policial, o que tornaria as relações no espaço escolar necessariamente redimensionadas a partir dos valores da instituição policial. Isto pode significar a utilização de meios violentos de coerção, pois se seguiria à falta de consenso - dada a unilateralidade do poder policial - o questionamento de sua autoridade e, por conseguinte o aumento da utilização da violência.

Entre as causas da perda da autoridade docente, destacam-se, atualmente, as mudanças estruturais das políticas educacionais que impedem o professor de reprovar o aluno (Programa de Progressão Continuada). Dessa forma, estaríamos considerando que a reprovação seria o único instrumento de manutenção da autoridade e, embora legal, é também fortemente coercitivo, não coincidindo com a “autoridade como garantia de liberdade”, nem mesmo com a “autoridade democrática”, de acordo com os autores citados anteriormente.

Nesse sentido, é válido citar que até mesmo algumas autoridades policiais envolvidas com o problema da violência nas escolas atribuem o aumento dos índices à redução das forças instituídas do professor. Assim considerando, um investigador de polícia da Delegacia da Infância e da Juventude de Araraquara (DIJU) afirma que

A autoridade inexistente no espaço escolar. Em sala de aula isso se deve a falta de apoio institucional para reprovar o aluno, como o único recurso do professor para conter o aluno agressivo.⁸

A crítica ao modelo educacional de progressão continuada está presente também na fala do Voluntário de Menor (ex-Comissário de Menor) Marco Antônio Zilioli, quando numa entrevista a um jornal de Araraquara, referindo-se ao problema da violência nas escolas, diz:

Não sou um educador, mas queria que alguém me provasse que esses alunos estão aptos a passar de ano. Hoje ninguém mais repete de ano. Esse era o único limite que os adolescentes respeitavam. Queria que alguém me provasse que isso funciona. O Estado (Secretaria da Educação) está uma vergonha. Se esse enlatado de São Paulo funciona em outro lugar, aqui em Araraquara esqueceram de adaptar.⁹

Ao levantarmos as críticas ao Programa de Progressão Continuada, é possível perceber sua responsabilidade quanto à perda da autoridade docente, mas ela não deve ser considerada a única causa, pois frente à fragilidade estrutural de nosso Estado, no atual contexto globalizado¹⁰, as novas gerações são cotidianamente açoitadas pela falta de perspectivas com relação ao futuro.

⁸ O texto acima não corresponde à descrição exata da fala do investigador de polícia, mas refere-se a uma conversa informal obtida em visita a DIJU, em 26 de maio de 1999, quando o pesquisador lá se encontrava para pesquisa dos arquivos de Boletins de Ocorrências.

⁹ Conforme entrevista concedida ao jornal A Tribuna Imprensa, de 13 de abril de 2000.

¹⁰ Segundo Ianni, 1995: 24, "Os estados estão sendo internacionalizados em suas estruturas internas e funções. Por toda a maior parte desse século (XX) o papel dos Estados era concebido como o de um aparato protetor das economias nacionais, em face das forças internas perturbadoras, de modo a garantir adequados níveis de emprego e bem-estar nacionais. A prioridade do Estado era o Bem-estar. Nas últimas décadas, a prioridade modificou-se, no sentido de adaptar as economias nacionais às exigências da economia mundial. O Estado está se tornando uma correia de transmissão da economia mundial à economia nacional".

Segundo a pesquisa da UDEMO, *“a falta de perspectivas, descrença nas instituições, desinteresse, falta de identificação com os professores e com a escola”* figuram como um dos principais motivos relacionados ao comportamento dos alunos que levam o espaço escolar a se tornar um ambiente violento. Todavia, um alerta deve ser feito com relação ao grau de veracidade desse conjunto de opiniões dos educadores: enquanto a falta de perspectiva é apontada por 32% dos entrevistados, o consumo de drogas recebe apenas 7% das atenções. Seria necessário destacar as contradições presentes, levando-se em conta a relação, do ponto de vista individual, existente entre o consumo de drogas e a falta de perspectivas; em segundo lugar, à urgente revisão das medidas tomadas pelo poder público, relativas à segurança pública, na qual figura, com certa prioridade, o combate ao consumo de entorpecentes¹¹.

Na primeira relação contraditória surge um duplo sentido de determinação, no qual a falta de perspectiva futura pode levar ao consumo de drogas e vice-versa. Esta questão, no entanto, mereceria investigações à parte já que é possível perceber que à escola caberia o trabalho de oferecer, sob a forma das próprias linguagens escolares (ciência, arte, etc.), tais perspectivas de que seus alunos carecem, como sugere André e Vicentin (in AQUINO, 1998) salientando que

A escola, do ponto de vista da droga, parece ser o melhor ponto de distribuição. Não porque é incapaz de reprimi-la, mas porque não oferece concorrência do ponto de vista do cliente de ambas, o adolescente. Se a escola está distante dos sonhos do jovem, se produz fracassados, incapazes e impotentes está se tornando o melhor ambiente de venda de drogas. [...] Parece claro que não são as drogas os inimigos da escola, mas o projeto educativo em jogo nela. A batalha contra as drogas é, sobretudo, cultural. (ANDRÉ e VICENTIM, in AQUINO, 1998, p. 74).

¹¹ Haja vista a criação de diversos órgãos em nível federal, estadual e municipal para o combate às drogas. Dentre outras cabe citar a SENAD (Secretaria Nacional Anti-Drogas) pelo governo federal brasileiro; o SISPREL (Sistema de Prevenção às Drogas e a Violência) e o PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e a Violência), ambos de âmbito estadual e dirigido pelas polícias militares em seus respectivos batalhões.

Sendo duplo o sentido da determinação desse ciclo - drogas/falta de perspectivas, falta de perspectivas/drogas – ambos os pólos deverão ser trabalhados. No entanto, alimenta-se a falsa idéia de que seja o consumo de drogas o princípio fundador de tal dinâmica vazia de expectativas e que resulta em violência.

Relacionado à visão que considera o consumo de drogas como dínamo da violência escolar haveria um outro ponto de vista que admite ser a escola alvo de todos os problemas da sociedade, pois *“tudo desemboca na escola: trânsito é na escola, violência é na escola, gravidez é nas escolas, Aids é nas escolas”* (RUA, 2001, p. 65), e sendo assim, deve ser ela também o ponto de resistência a esses mesmos problemas. Dessa forma, se contribui para a aceitação acrítica de qualquer programa voltado para a prevenção de qualquer problema,

[...] a informação através da escola, eu vejo com muito bons olhos. Todo programa voltado para esse sentido é bem-vindo à escola desde que monitorado logicamente. (RUA, 2001, p. 66).

E não é possível aceitar a idéia de que a escola não seja capaz reunir esses temas em seu projeto pedagógico, desde que exista.

A perplexidade social diante do problema da violência na escola, associado, principalmente, ao consumo de drogas, tem levado para seu interior novos atores sociais que a tomam como objeto de suas preocupações.

II - AUTORIDADE EM AMBIENTE DEMOCRÁTICO

O maior erro, talvez, que estamos cometendo é o de acreditar que vivemos sob um regime democrático. Isto porque se entende que a democracia é um sistema político baseado na igualdade de oportunidades para o desenvolvimento individual e, o que observamos no Brasil, é a presença de uma desigualdade social brutal¹², contando com índices gritantes de analfabetismo¹³ que não afligem somente as crianças que estão fora da escola, mas também as que estão matriculadas, por vezes em séries avançadas entre outras mazelas sociais que impedem a realização mínima dos princípios democráticos. Os dois elementos citados acima, renda e escolaridade, têm maior relevância por representarem, respectivamente, os alimentos do corpo e da alma humana.

Amarrados como estamos às condições de extrema desigualdade de oportunidades, caberia questionar o otimismo da proposta de ampliação do campo da ação democrática para outras instituições, como a escola ou a polícia, que estão diretamente ligadas a um sistema fortemente hierarquizado, e no caso da polícia especificamente, mais ainda, dado ao uso legítimo da força.

No que tange à democracia inúmeras questões podem ser apontadas, mas inicialmente, talvez seja mais pertinente apresentar uma, dado o objetivo deste trabalho: o maior desafio à consolidação da democracia seria a reconstrução da

¹² Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), no ano de 1999, 22,60 milhões de pessoas no Brasil estavam abaixo da linha da indigência. Confrontados esses dados com o total da população brasileira em 1999, que era de 166,83 milhões de pessoas conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é possível aferir um percentual de 13,54 % de pessoas abaixo da linha de indigência.

¹³ De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) baseados no Censo Demográfico 2000, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo é de 13,6 % das pessoas com mais de 15 anos de idade, isto é, acima da faixa etária em que, por lei, a escolaridade seria obrigatória.

autoridade sob novos moldes? Quais seriam estes moldes, visto que o Estado moderno, de forma geral ainda presente, apresenta forte tendência ao autoritarismo e ao totalitarismo? Seria possível equacionar tal relação no plano sócio-político?

No Brasil, contamos com mais de 15 anos da redemocratização, o que torna relevante iniciar uma discussão efetiva sobre a forma como se configuram as relações de autoridade neste momento posterior à '*democratização*' brasileira, na tentativa de se observar, ao contrário do que fora feito nos anos precedentes, não os efeitos do regime militar, mas sim, os efeitos do processo de democratização que, promovido de maneira coerente com os interesses das classes dominantes¹⁴, acarretaram apenas uma reorganização das bases elementares da sociedade. Tal reorganização não leva efetivamente a sociedade a realização da democracia, mas pelo contrário leva-a à condição de massa e, dessa forma, inibe a individualidade, matéria essencial para a existência de um regime verdadeiramente democrático.

A luta contra a ditadura militar foi a luta da libertação da sociedade brasileira, que pode, no entanto, ter levado a sociedade a não considerar a liberdade de forma dialética, mas sim como progresso, como um avanço puro e simples. Assim, consolidou-se a visão de que menos autoridade significa mais liberdade; se adotarmos tal ponto de vista seremos facilmente ludibriados no que diz respeito à nossa real emancipação, que só pode ser construída mediante a participação de todos, embora tal participação pareça dificultar a tomada de decisões em função dos conflitos que podem vir a ocorrer e que são solucionados democraticamente. Ou seja, dificulta-se a liberdade de ação política de alguns grupos, invariavelmente os dominantes, porém contribui-se para a construção da liberdade de todos.

¹⁴ Cf. Fernandes, F. A Revolução Burguesa no Brasil. São Paulo: LTC, 1987.

Com o fim do regime militar as forças que buscavam eliminar as amarras autoritárias se descontrolaram, visto que as mudanças decorrentes desse novo regime político contribuíram para o surgimento de situações absolutamente novas para as instituições brasileiras, principalmente para a escola e a polícia, gerando certa insegurança nos membros que as compõem, diante da maneira, também nova, que a autoridade deve se expressar. E crise é a palavra utilizada por muitos para resumir esta nova condição, o que denota a inexperiência e fraqueza generalizada de muitos grupos para criarem novos instrumentos que contribuam para a realização da “autoridade democrática”; conotando a permanência de nossos vínculos com o passado autoritário.

É nesse sentido que Fromm considera que

Por nos havermos libertado das formas ostensivas e mais antigas de autoridade, não vemos que nos tornamos presas de um novo tipo de autoridade. Transformando-nos em autômatos que vivem na ilusão de serem indivíduos dotados de vontade própria. Esta ilusão ajuda o indivíduo a permanecer alheio à sua insegurança, mas é só nisso que essa ilusão pode ajudá-lo. (FROMM, 1964, p. 211).

De forma semelhante, Horkheimer (1990: 193) após questionar a inocuidade de formulações conceituais, registra o caráter contraditório que a idéia de autoridade pode contemplar, pois não são apenas autoritários os modos de agir com uma necessária sujeição a uma instância alheia, mas também as ações conscientes de indivíduos e de grupos.

Assim, Horkheimer descreve que

[...] a autoridade como dependência aceita pode significar tanto condições progressistas, favoráveis ao desenvolvimento das forças humanas, correspondentes ao interesse dos participantes, quanto um conjunto de relações e idéias sociais sustentadas artificialmente e há muito falseadas que contrariam os interesses reais da comunidade. (HORKHEIMER, 1990, p. 193).

Para esse autor, a distinção entre autoridade e o autoritarismo reside no grau de aceitação, consciente ou não, de uma relação de dependência que teria suas causas ligadas à incapacidade decisória, ou da disciplina consciente das pessoas, em função da crença naquilo que já fora decidido. Estas, pois, seriam as condições, ligadas àqueles que se sujeitam a autoridade, sob as quais se constrói o autoritarismo.

A autoridade melhor expressará sua essência quanto menor for sua existência concreta. Seu caráter dialético reside no fato de que não pode haver instrumentos concretos para a efetivação da autoridade; sua natureza é transcendente. Ela (a autoridade) não pode corporificar-se em força do mesmo modo que não pode expressar-se pelo diálogo. Em ambos os casos, ela deixará de existir. Todavia, prospectivamente falando, a autoridade existe na medida que as decisões não são tomadas, e muito menos impostas, mas sim, permanente e ininterruptamente discutidas, o que implica a dependência mútua entre a autoridade e a democracia, estando esta última baseada no desenvolvimento igualitário das potencialidades intelectuais de cada indivíduo. Isto significa que os objetivos daqueles que exercem a autoridade correspondem aos objetivos daqueles que a ela se submetem.

Também para Kant (in: HORKHEIMER, 1990, p. 195), a autoridade relaciona-se à incapacidade ou indolência dos homens de fazerem uso de suas faculdades mentais. No entanto, não podemos na sociedade capitalista retratar tal situação como fruto da indolência, pois o que se observa corresponde a uma acentuada situação de exclusão e falta de oportunidades. Na atualidade, deve-se destacar o fato de que o desenvolvimento das faculdades intelectuais e da formação cultural foi justamente o conteúdo historicamente excluído de nossa prática educacional, dado

que não fomos ensinados a pensar, mas sim a reproduzir pensamentos. Sobre essa afirmação, a história da educação brasileira revela-nos nossa condição de grandes imitadores¹⁵.

Segundo Horkheimer (1990, p. 196), deve-se compreender a autoridade de acordo com o grau de aceitação dos indivíduos e grupos e isso nos leva à crítica feita pelo referido autor a Fichte, quando este trata da relação entre razão e autoridade “*como critério do grau de evolução da raça humana*” e equivoca-se ao não perceber a contradição presente na modernidade, de que a fé é substituída pela razão, e que esta é capaz de superar a autoridade. O raciocínio de Horkheimer revela que estamos diante de obstáculos semelhantes, sendo a fé ou a razão os elementos que dão substância à autoridade.

Percebe-se, portanto, que a fé e a razão não são importantes para a identificação do fundamento da autoridade, mas sim, o elemento essencial da relação entre fé ou razão e a autoridade: a legitimidade, a qual sustenta a autoridade. Dessa relação de dependência da autoridade, relacionada à legitimidade, destaca-se o caráter paradoxal que lhe impõe uma considerável distância com relação à idéia de democracia. Assim, de acordo com o pensamento de Arendt (1997, p. 23), se, de um lado a autoridade não pode existir verdadeiramente enquanto necessitar fazer uso da coerção e da força, de outro, anular-se-á na horizontalidade do diálogo democrático.

A seguir, a autora apresenta sua definição de autoridade, em que

Sua insígnia é o reconhecimento inquestionável por aqueles a quem se pede que obedeçam; nem a coerção, nem a persuasão são necessárias. (Um pai pode perder a autoridade tanto batendo em seu

¹⁵ Cf. AZEVEDO, F. de. A Cultura Brasileira. SP: Melhoramentos, 1971. p. 280.

filho quanto discutindo com ele, ou seja, tanto comportando-se em relação a ele como um tirano quanto tratando-o como um igual.) Conservar a autoridade requer respeito pela pessoa e pelo cargo. O maior inimigo da autoridade é, portanto, o desprezo, e o mais seguro meio para miná-la é a risada. (ARENDR, 1997, p. 37).

É válido salientar que, segundo Arendt, o período moderno da história ocidental - o da sociedade industrial e de massas - é profundamente marcado pela crise da autoridade. De acordo com a autora, é possível afirmar que a tradição esfacelou-se a partir do momento em que as novas condições de vida eliminaram as possibilidades de uma experiência comum para todos os homens privando-os de uma relação mais profunda com o passado, seja pela religiosidade, seja pela relação com o espaço físico (território), passado esse que “hospedava” o ser transcendente da autoridade.

O vazio deixado pela tradição foi então ocupado, no século XX, especificamente, pela violência promovida por regimes totalitários ou pelo diálogo democrático. Seria, portanto, o século XX o que menos apresenta a autoridade – em seu sentido transcendente e tradicional – enquanto princípio norteador e de sustentação das relações sociais, a tal ponto que a crise ultrapassou a dimensão política e estendeu-se até áreas pré-políticas como a criação dos filhos e a educação escolar. Essa extensão deu início a uma dinâmica circular e expansiva de quebra da autoridade, uma vez que a autoridade não se produzia em instâncias privadas não tinha presença nas instâncias públicas e vice-versa.

O questionamento de Arendt reside menos na tentativa de definir a autoridade em geral e mais em apresentá-la em sua presença histórica, buscando evidenciar quais experiências públicas e políticas corresponderam ao conceito de autoridade,

em que sociedades surgiram e qual a natureza dessas sociedades. É na experiência política romana e na filosofia política grega que ela encontra o núcleo criador da experiência de autoridade.

É possível encontrar um fundamento comum entre as profundezas do vínculo romano com sua eterna cidade, pois, onde quer que a dominação romana se instalasse, era uma “mesma Roma” que se desejava construir. E nas elaborações platônicas e aristotélicas de um regime político adequado para a realidade fragmentada (cidade-estado) da Grécia Antiga. Este fundamento consistiu na instrução sólida e permanente dessas sociedades, não sendo necessário afirmar-se por meio do uso da força, nem se sujeitar à efemeridade do poder de um general.

Talvez o aspecto mais importante a ser destacado na análise de Arendt refira-se à grandiosa dificuldade de basear as relações sociais na autoridade, em seu sentido positivo, isto é, agregador e promovedor de coesão social. Assim, a autora reconhece essa positividade somente na sociedade romana; todas as outras, em especial as do século XX, vivem uma crise da autoridade que se amplia ininterruptamente por áreas fundamentais do desenvolvimento humano e social.

Para Arendt, a crise da autoridade, assim como também afirmou Horkheimer, está profundamente relacionada à crise da legitimidade, pautada no universo incomum entre quem manda e quem obedece, isto é, a hierarquia. A referida autora afirma, ainda, que a perda da autoridade

[...] é equivalente a perda do fundamento do mundo, que, com efeito, começou desde então a mudar, a se modificar e a transformar com rapidez sempre crescente de uma forma para outra, como se estivéssemos vivendo e lutando com um universo protéico, onde todas as coisas, a qualquer momento, podem se tornar praticamente qualquer outra coisa. Mas a perda da permanência e da segurança do mundo – que politicamente é idêntica à perda da autoridade – não acarreta, pelo menos não necessariamente, a perda da capacidade humana de construir, preservar e cuidar de um mundo que nos pode sobreviver e permanecer um lugar adequado à vida dos que vêm após. (ARENDR, 1997, p. 132).

A partir das considerações esperançosas dessa autora, podem ser percebidas as condições reais de que a autoridade prescinde da legitimidade e, portanto, onde quer que surja uma situação de crise que ameace a todos - seja ela econômica, social ou moral - são grandes as chances de que seja acompanhada de um anseio pela violência, isto é, de totalitarismo e/ou autoritarismo político. Uma vez que, seguindo ainda o raciocínio de Arendt,

[...] se a violência preenche a mesma função que a autoridade – a saber, faz com que as pessoas obedeçam -, então violência é autoridade. Aqui novamente encontramos aqueles que aconselham um retorno à autoridade por pensarem que somente uma reintrodução da relação ordem-obediência pode controlar os problemas de uma sociedade de massas. (ARENDR, 1997, p. 140).

Apoiando-se nas concepções da autora citada, Zaluar (1995) aproxima-se da realidade brasileira ao analisar a autoridade dentro do contexto cultural regional do Rio de Janeiro e julga necessária a distinção entre autoridade e autoritarismo, em relação a outras relações políticas que se chocam com a mentalidade democrática. Segundo Zaluar (1995: 695), no Brasil, existe uma inversão no sentido do termo autoridade, pois, onde o poder não é mais derivado de superioridade moral, hierárquica e de função educativa, mas sim do uso da força, faz sentido o uso do termo autoritário. Em terras brasileiras, a autoridade é substituída pela figura do “chefe”, que segundo a mesma autora, pode ser personificada na figura do “bicheiro”, o dono do jogo do bicho. Os “chefes” representariam, assim, uma liderança desprovida de qualidades morais que não têm autoridade e nem são respeitados – eles são obedecidos a partir da utilização de seu poder.

Com a história das instituições políticas brasileiras conta-se a história de nosso clientelismo que compõe, de modo fundamental, o contexto adequado ao nascimento da figura do “chefe”. Zaluar acredita, que as condições para que os “chefes” apareçam com toda a sua violência são criadas, isto é, são mais os

privilégios, apadrinhamentos e favorecimentos que constituem o clientelismo atual, mas, sim, o surgimento da figura do “chefe”, que sustenta a partir de então, na força, no medo e na cumplicidade que, por sua vez, consubstanciam sua liderança.

Nos dizeres de Zaluar,

[...] a tirania moderna e multicentrada, além de substituir a autoridade pela força, cria um vazio de ordem, preenchido pela violência, onde os mecanismos educacionais deveriam funcionar. (ZALUAR, 1995, p. 699).

Deste modo, a figura do “chefe” pode ser comparada a do tirano, não pelo uso absoluto e exclusivo de seu poder, mas, sim, pelo seu poder absoluto, à medida que é capaz de deturpar as mentes juvenis e suprimir o sentido da educação para a vida, pois as glórias que proclama são oriundas da ilegalidade, da corrupção e do clientelismo. O chefe, como o exemplo do sucesso, suprime o sentido da educação para a vida e impõe o seu sentido ideológico de educação: educação para ser chefe, isto é, para exercer a força.

No Brasil, diante das condições gerais de uma sociedade emergente no contexto global, as ditaduras implantaram o liberalismo, a autoridade e o autoritarismo, os quais se confundem. De um lado, a autoridade foi suprimida e seu lugar foi ocupado pelo autoritarismo, sendo a violência a responsável pela promoção da obediência; de outro, tal lugar foi ocupado pela permissividade, abolindo a obediência e se “deixando-fazer”. Criaram-se, desse modo, condições favoráveis ao surgimento de “novos chefes” e substitutos profundamente antidemocráticos, dada a violência de que se utilizam os primeiros e a plena alienação dos segundos. Assim, é possível perceber que as condições da crise da autoridade no Brasil resultam de um ambiente onde termos antagônicos complementam-se a ponto de ser pertinente afirmar, mesmo que com certa precipitação, que a contrapartida do autoritarismo é a permissividade.

De uma perspectiva sociológica, a autoridade e a democracia são vistas sob um outro ângulo por Florestan Fernandes, que elabora “Apontamentos sobre a teoria do autoritarismo” (1979) e suscita novas compreensões sobre autoridade e autoritarismo que ultrapassam meras dicotomias semânticas (democracia liberal X democracia autoritária; democracia X autoritarismo), e procura alcançar a dimensão das relações entre esses termos, isto porque, talvez entre esses termos não haja oposição, mas sim, múltiplas intersecções.

Fernandes afirma que não há regime político que possa escapar a atitudes autoritárias, pois

[...] tanto o autoritarismo pode designar uma ‘variação normal’ (no sentido de ditadura técnica, em defesa da democracia) quanto pode se confundir com a exacerbação da autoridade (de uma pessoa ou grupo; dentro da democracia e fora dela). (FERNANDES, 1979, p. 06).

Não obstante, o autor julga necessário aproximar o conceito de autoridade do conceito de poder e, para isso, emprega em sua análise os reconhecidos conceitos weberianos de *poder* como “a probabilidade de impor a própria vontade dentro de uma relação social, mesmo contra toda resistência e qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade” e o de *dominação* como a “probabilidade de encontrar a obediência a um mandato determinado contido entre pessoas dadas”.

Deste modo, é possível considerar a autoridade como elemento dotado de maior eficácia se o compararmos ao poder e a própria dominação. Talvez fosse interessante considerá-lo como a forma mais perfeita de poder e dominação, dado que o uso do termo autoridade designa o sucesso da relação de poder, isso porque a autoridade foge às probabilidades, pois, ou se executa ou não se é. A legitimidade, neste sentido, constitui o fundamento da autoridade e, por conseguinte, o da obediência. Sendo assim, tanto em relação ao poder quanto à dominação, a obediência se coloca como probabilidade, ao passo que para a autoridade, ela surge

como condição *sine qua non*. “A autoridade é tudo aquilo que faz com que as pessoas obedecam” (ARENDDT, 1997, p. 141); enquanto que o poder e a dominação são apenas probabilidades, de imposição da vontade e de encontrar obediência, respectivamente.

Enquanto a autoridade necessita da obediência para existir, o autoritarismo corresponde às condições nas quais a necessidade é a da coerção, do uso da força, para impor a obediência. A imposição é, portanto, o fundamento do autoritarismo. Dessa condição elementar, resulta uma inversão com relação à probabilidade de efetivação das ordens, de modo que ao invés de se encontrar a maior probabilidade de obediência quando se ampliam os usos da força, da repressão e do medo, de modo geral, demonstra-se o poder da desobediência.

O caráter absoluto da autoridade, como Arendt nos apresenta, é somente mais um dos obstáculos que estão dispostos diante da realização da mesma. Doravante, para que seja possível compreender mais profundamente a natureza de cada um dos conceitos mencionados (poder, dominação, autoridade, autoritarismo), e melhor relacioná-los, deve-se justapô-los à definição de democracia que Fernandes recupera de Lasswell e Kaplan¹⁶ que, em termos teóricos, se encaixariam em tudo que já foi dito, no entanto, tais conceitos encontram resistência para a sua concretização, principalmente, na sociedade brasileira, na qual a democracia existente é burguesa por excelência, o que implica, por vezes, que a sua defesa

¹⁶ De acordo com Fernandes, (in: FERNANDES, 1979, p. 09) “a democracia deve ser entendida através de três características do processo de poder, em que: **1.** o poder é exercido com o máximo de auto-responsabilidade. A democracia é incompatível com qualquer forma de autoritarismo, independente de benefícios resultantes de tal concentração de responsabilidades; **2.** o processo de poder não absoluto e auto-delimitado: as decisões são condicionadas e sujeitas ao desafio. A democracia é incompatível com o exercício arbitrário e incontrolável do poder, independentemente das maiorias pelas quais ele é exercido; **3.** os benefícios do processo de poder são distribuídos através de todos o corpo político. A democracia é incompatível com a existência de castas privilegiadas, independente das expectativas relacionadas ao interesse como pressuposto”.

corresponde à defesa do capitalismo e, conseqüentemente, à manutenção daquelas desigualdades já referidas no início deste texto. A crítica de Fernandes é sustentada justamente pela idéia de que no Brasil a democracia é defendida por toda a sociedade, mesmo tendo seus princípios fundamentados exclusivamente pela burguesia.

Ainda sob a perspectiva sociológica, o referido autor afirma que *“a sociedade de classes é irrigada por relações autoritárias, em todos os seus níveis de organização, funcionamento e transformação.”* (FERNANDES, 1979, p 12). Em nossa sociedade, o poder não transcende a existência terrena (da força e da coerção) e não abandona o autoritarismo, pois tem uma existência violenta que varia de acordo com as crises do devenir histórico. Desse modo, é justamente em suas relações com as crises que o autoritarismo mostra-se com maior ou menor capacidade de ação, isto é, de legitimidade que, por sua vez, somente poderá advir da necessidade de autodefesa dos indivíduos e de grupos com relação a essas mesmas crises, pois se considera que

Do micro ao macro, a sociedade capitalista contém toda uma rede de relações autoritárias, normalmente incorporadas às instituições estruturas e ideologias e processos sociais, e potencialmente aptos a oscilar em função de alterações do contexto (ou mesmo, de conjunturas adversas) tendendo a exacerbar-se como uma forma de autodefesa dos interesses econômicos, sociais e políticos das classes possuidoras e dominantes (ao nível institucional e ao nível global). (FERNANDES, 1979, p. 13).

Merece destaque na análise de Fernandes um ponto de seu pensamento que tangencia as afirmações de Fromm: o do enrijecimento da autoridade frente às crises do capitalismo que apontam para o seu desmoronamento, fazendo a autoridade exacerbar-se, transformando-se em autoritarismo. Fernandes atribui a essa situação a denominação de autodefesa, embora considere como recurso que é

utilizado primeiramente pelas classes dominantes, justamente aquelas que estariam em uma posição menos favorável no que concerne à perda de alguns privilégios.

Sobre o aspecto defensivo da autoridade, Lobrot (1977) elabora uma extensa e profunda análise que o leva a situá-la num patamar de importância para as relações humanas semelhante ao do oxigênio para a vida. Estando assim, isolada, sacramentada, a autoridade pode favorecer setores bastante diversificados: quando utilizada pela direita política, está a serviço da ordem, quando é usada pela esquerda, a serviço da justiça. Pode também estar a serviço da felicidade quando utilizada pela filosofia, como querem os marxo-freudianos¹⁷.

Seu caráter defensivo reside, segundo Lobrot (1977, p. 27), no sentimento de angústia derivado da falta de confiança no outro, “onde o outro aparece como alguém perigoso, incerto, fraco, infantil, preguiçoso, malévolo, que é preciso coagir”. Dessa concepção defensiva de relações humanas surge o autoritarismo. É certo “que esta concepção está muito ligada a uma espécie de racismo fundamental que consiste em ver em todo homem um inimigo potencial e a ter uma visão pessimista [e preconceituosa] da natureza humana”.

Pretendeu-se até aqui discutir, no plano teórico, a autoridade, considerando-a como elemento de suma importância para todas as sociedades na amplitude de suas relações, mas dada sua relevância em espaços institucionais, faz-se necessária uma análise mais próxima da realidade educacional.

¹⁷ O autor refere-se, especificamente, aos trabalhos de W. Reich e H. Marcuse.

II – PERFIS BIOGRÁFICOS E CADERNOS DE CAMPO

1. Entrevista Coletiva (policiais A, B, C, D e E)

Dia 05 de novembro de 2002, fui até o 13º batalhão da PM de Araraquara para realizar a primeira das cinco entrevistas programadas com policiais militares que atuam no Proerd (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência) e, nesse encontro, confrontei-me com uma situação inesperada. A oficial que coordena o programa convocou os quatro policiais em atividade (uma mulher e três homens), e solicitou que a conversa fosse realizada com todos. Não foi possível evitar tal acontecimento, dado que todos se encontravam disponíveis naquele momento; no entanto, na ocasião do primeiro contato, por telefone, a mesma condição fora sugerida pela coordenadora e eu prestei-me a explicar sobre a importância das entrevistas serem realizadas individualmente, entre outras razões, para que houvesse maior liberdade nas respectivas falas.

Acomodamo-nos na sala da coordenadora e, depois de uma breve apresentação da pesquisa e de seus objetivos, iniciaram-se os depoimentos dos policiais de modo espontâneo e livre, respondendo a questões abrangentes, para que todos pudessem participar. Cabe ressaltar que não foi possível perceber receio algum na fala dos policiais (soldados) frente à figura da coordenadora, uma oficial embora, na maioria das vezes, dessem continuidade ao que ela já havia dito, praticamente todos os soldados esperavam para falar depois dela, respeitando uma ordem, com exceção do policial B que se entusiasmou bastante ao responder as questões, fazendo isso à frente de todos. Curiosamente era a coordenadora quem

mais se preocupava em colocar “panos quentes” em algumas das falas dos soldados, mas nem mesmo essa atitude constrangia ou inibia os referidos policiais.

2. Entrevistada A: entrevista realizada em 06 de novembro de 2002, na escola Angelina Lia Rolfsen.

A entrevistada A nasceu em Araraquara no ano de 1967, é policial militar há quinze anos e há três participa do Proerd; desde então, afirma estar fazendo aquilo que realmente acredita, sendo portanto, acima de uma policial uma policial-proerd. Está casada há onze anos com um policial militar que integra a corporação há dezesseis e é mãe de uma menina de dez anos que, segundo a entrevistada, aguarda ansiosamente para poder assistir as suas aulas do Proerd. Possui segundo grau completo e diz ter ingressado na carreira militar por conta de uma enorme paixão pelo militarismo e pela ordem, a qual atribui o desejo de justiça que lhe foi fomentado pela condição de alcoólatra de seu pai que, por vezes, levou toda a família a solicitar o auxílio da polícia. Sua participação no Proerd, especificamente, deve-se à sua atuação, na polícia militar, como segurança escolar, que a levou a tomar conhecimento da realidade de crianças de doze anos viciadas em drogas ilícitas, situações que a desesperava.

3. Entrevista com a policial A

A entrevista com a já citada policial foi realizada no dia 06 de novembro de 2002, na sala dos professores da E. E. Angelina Lia Rolfsen, no Jardim Iguatemi, no período vespertino, após uma das aulas do Proerd. Durante as duas horas e meia que o pesquisador esteve no interior da escola, alguns fatos mereceram destaque.

Primeiramente, dentro da sala de aula, enquanto a policial ministrava algumas lições da cartilha do Proerd, durante os 50 minutos da aula, a professora permaneceu sentada na última carteira da fileira da porta fazendo a leitura de um jornal. No que tange a esse fato especificamente é importante destacar que as orientações relativas ao Proerd consideram de fundamental relevância a participação dos professores juntamente com os policiais na aplicação do programa. Após a aula, durante o intervalo dos professores, estive ao lado policial na sala de direção da escola onde fui apresentado à diretora pela referida entrevistada, tendo conversado sobre assuntos relativos às impressões e à realidade da escola de periferia; sobre o tema, salientou-se a dificuldade de se fazer funcionar a escola frente à limitação dos recursos financeiros. O pesquisador também tomou conhecimento, de modo bastante superficial, da trajetória e da experiência profissional da diretora. Durante esses minutos de conversa, foi possível perceber a relação bastante amigável entre a direção da escola e a policial, fato que, após a entrevista, confirmou-se como não sendo comum a todas as escolas.

Foi possível observar, dentro da sala dos professores, entrega de questionários aos professores que, por sua vez, deveriam entregar aos alunos para que seus pais e/ou responsáveis avaliassem a escola, os professores etc. O

questionário depois de lido rapidamente por todos os professores presentes foi bastante criticado, pois deveria ser devolvido à escola lacrado e então encaminhado à Secretaria da Educação.

Depois de quarenta minutos de entrevista com a policial A, a diretora adentrou a sala para nos noticiar que há poucos instantes, a escola havia sido assaltada por rapazes do bairro, reconhecidos por algumas pessoas da escola, que roubaram ferramentas de propriedade de um pedreiro que, na ocasião fazia alguns reparos no prédio. O que chama atenção é a maneira como a diretora iniciou o relato sobre o ocorrido: *“Enquanto vocês estavam aqui conversando, batendo um papo legal, três indivíduos pularam o muro, roubaram um material do seu Valdemar, que é o pedreiro, que está construindo o banheiro. Agora, o Alexandre, que é o servente, foi lá tentar pegar o que eles roubaram, roubaram régua [...]”*.

4. Entrevistado B: entrevista realizada em 12 de novembro de 2002, no Batalhão da Polícia Militar.

O entrevistado B nasceu na zona rural da cidade de Araraquara no ano de 1966, está na polícia militar há dezesseis anos e diz não ter havido nenhuma razão especial para o ingresso na corporação; passou pelo quartel, observou o cartaz do concurso, prestou e passou. Está casado há quatorze anos e tem um filho de dez com síndrome de down, com quem julga ter um melhor relacionamento após ter entrado para o Proerd, pois aprendeu a compreender mais os outros, como também passou a ter mais tempo disponível para a família, por não ficar tão estressado.

Após o quarto ano como policial militar, conseguiu, através de um pedido aos seus superiores um horário de trabalho especial para que pudesse fazer um curso universitário, no caso, o de Estudos Sociais (Licenciatura Curta) e História (Licenciatura Plena) na Universidade de Araraquara (Uniara), entre os anos de 1990 e 1994 ele atribui a sua formação sua capacidade crítica, especialmente com relação à própria polícia militar, no que se refere a sua estrutura e funcionamento. Devido a tal postura crítica ele afirma ter *“quase uns trinta dias de cadeia puxado”*.

5. Entrevista com o policial B

A entrevista com o policial B foi realizada no dia 12 de novembro, no auditório do Batalhão de Policiamento de tráfego, onde se localiza também a sala da coordenadora do Proerd (tenente). A entrevista começou logo após o encerramento da exibição de um vídeo sobre policiamento para os policiais do Tático Móvel. Segundo a definição do soldado entrevistado, que antes de ingressar no Proerd fazia parte desse corpo de policiais, o Tático é o último recurso da polícia militar: *“quando ninguém resolve é o Tático que entra em ação”*.

Durante a entrevista foi possível perceber que o entrevistado se sentiu incomodado pela presença de outros policiais próximos ao local onde estávamos, incluindo também a tenente que passou pelo menos duas vezes por ali a caminho de sua sala. Quanto às razões do incômodo, elas podem estar diretamente relacionadas com a fala do entrevistado ao afirmar: *“Quando a gente ia começar a*

fazer a conversa, me aconselharam a não ser tão crítico, porque eu sou muito crítico com relação a certas posturas da polícia”.

6. Entrevistado C: entrevista realizada em 10 de dezembro de 2002, no Batalhão da Polícia Militar.

O entrevistado C nasceu em 1975, é araraquarense e está na polícia militar há 5 anos. Ingressou na carreira militar por influência do pai, que acreditava que uma carreira pública poderia oferecer estabilidade; no entanto, ele admite que a preocupação com o desemprego também contribuiu para sua decisão. Esse policial afirma não ter feito curso superior – sonhava em ser professor de História – porque precisava ajudar sua família, depois de começar a participar do Proerd decidiu fazer o curso de Pedagogia, após sua esposa completar o primeiro ano de seu curso superior, na mesma área pois como ele mesmo diz, *“Eu me apaixonei pela área de educação”*. Na polícia, começou trabalhando no patrulhamento de rua e, três anos depois, foi convidado pela coordenação do Proerd para fazer parte da equipe, principalmente porque *“já havia três policias femininas e eles estavam querendo colocar um masculino; e eu, graças a Deus, fui privilegiado por ser convidado”*.

7. Entrevista com o policial C

Realizada no dia 10 de dezembro de 2002, no Batalhão de Policiamento de Trânsito, a entrevista com o policial C foi interrompida, sendo necessário mudarmos de sala duas vezes. O referido policial estava de férias e, mesmo assim, optou por me receber no Batalhão. Em princípio, a entrevista estava marcada para acontecer no período vespertino, mas ao chegar no Batalhão às 8 horas e trinta minutos do mesmo dia para entrevistar o policial E, este havia solicitado ao policial C a troca de horários. Embora o policial estivesse à paisana, seu comportamento foi tão disciplinado quanto o fora diante de sua superior na ocasião da entrevista coletiva.

8. Entrevistada D: entrevista realizada em duas etapas - 18 de dezembro de 2002 e 15 de janeiro de 2002 - ambas no Batalhão da Polícia Militar.

A policial D nasceu em Monte Alto (SP), em 1970 e afirma ter ingressado na polícia militar devido a sua paixão pelas Forças Armadas e por acreditar que seria uma forma de poder ajudar alguém, direta ou indiretamente. É formada em Educação Física pelo Centro Universitário Moura Lacerda da cidade de Jaboticabal e está na polícia há 10 anos, contados a partir de seu ingresso no curso de formação de oficiais na Academia de Polícia do Barro Branco, na cidade de São Paulo, em 1996, onde tomou conhecimento do curso de formação do Proerd para oficiais, do qual não participou na ocasião. O curso do Proerd foi feito pela policial D

no ano de 1999, quando ela já havia sido transferida para Araraquara. É coordenadora do Proerd em Araraquara, tarefa que é mais bem identificada pela expressão 'oficial de ligação' entre a o grupo que executa o programa e a Diretoria de Assuntos Comunitários Municipais (DAMCO). Sobre seu papel como coordenadora é importante destacar que os policiais entrevistados, sem exceção, elogiaram-na no que se refere à abertura para o diálogo, algo que a diferencia de muitos outros oficiais. Embora tal característica da policial D não seja exclusividade daqueles que fizeram o curso do Proerd – isso os policiais também afirmam - é interessante seu depoimento a respeito das contribuições do curso: *“Eu acredito que o Proerd foi um dos melhores cursos que eu já fiz dentro da polícia [...] ele mexeu não só com o profissional [...] é um curso que trabalha com o seu emocional, seu lado psíquico, [...] todo o policial deveria fazer esse curso. É verdade, porque ele quebra muitas barreiras que, às vezes, nós, por causa da farda[...]”*.

9. Entrevista com a policial D

Para não atrapalhar as atividades normais dos policiais as entrevistas, de modo geral, não se estendiam por mais que uma hora. No entanto, no caso da policial D, cujas respostas foram um pouco mais extensas que as dos outros policiais, a entrevista foi realizada em duas etapas. Nos dias 18 de dezembro de 2002 e no dia 15 de janeiro de 2003. O possível receio da policial em responder algumas das perguntas ao que parece, - sendo proposital ou não - já fora anteriormente observado na entrevista coletiva e talvez esteja relacionado com a

responsabilidade da policial D, dada a sua posição de superiora hierárquica e responsável pelo Proerd, o que assinala uma relação direta entre responsabilidade e medo.

10. Entrevistado E: entrevista realizada em 10 de dezembro de 2002, no Batalhão da Polícia Militar.

O policial E nasceu em 1977, é araraquarense e ingressou na polícia militar, por influência familiar, há 5 anos: *“A minha família inteira é quase de policiais, meu pai é cabo, meu tio é cabo, tenho um primo que é oficial, vários”*. Segundo o policial, a influência paterna foi bastante intensa, embora tenha se desenvolvido de modo muito particular, como é possível perceber em seu depoimento: *“O pai sempre foi meu herói [...] meu pai segue o regime militar tanto na polícia como em casa com os filhos. Então, por mais que ele tenha, às vezes, deixado de transmitir o amor que o pai sente [...], porque meu pai sempre foi aquele, ele tem sentimento [...], tem tristeza, sofre também, só que ele não demonstra isso, é uma pessoa que não fala um muito obrigado, não fala um bom dia, aniversário então ele não cumprimenta, então eu senti falta, mas ele tem um coração enorme, quando você precisa dele, ele está sempre pronto pra ajudar. Por isso que eu falo que meu pai foi um herói”*. O policial E não possui curso superior, mas pretende fazê-lo, só não se decidiu ainda sobre a carreira, interessa-se pela Engenharia Civil e pelas Ciências Jurídicas.

O entrevistado E é o mais jovem da equipe do Proerd, pois tem 25 anos e começou a trabalhar com o referido programa no segundo semestre de 2002. Afirma

não gostar de trabalhar no policiamento de rua e uma das razões para isso está relacionada ao fato de não haver resultados satisfatórios neste tipo de atividade, o que o levou a querer entrar para o Proerd. *“Eu aprendi, eu trabalhei na rua e vi que realmente você trabalhando na repressão, dando geral e prendendo, o sistema não educa, não consegue salvar a pessoa, não consegue colocar na sociedade como uma pessoa normal de novo, então você prende, semana que vem está na rua, então eu vi que realmente o Proerd é o melhor caminho”*. No entanto, no primeiro contato com o curso preparatório para ser um policial do Proerd; o entrevistado E relatou o estranhamento com relação à postura dos policiais: *“[...] o pessoal lá agita muito [...] Então, basicamente, é voltar a ser criança, voltar a ser criança, então eu falei isso não é pra mim, eu vou voltar pra rua. Depois, eu vi que realmente o pessoal queria ajudar, então eu tirei coisas positivas”*.

11. Entrevista com o policial E

Realizada no dia 10 de dezembro de 2002, no Batalhão de Trânsito da Polícia Militar, estava inicialmente marcada para as 8 horas e 30 minutos, mas o policial E, sem comunicar qualquer mudança ao pesquisador, solicitou ao policial C, que seria entrevistado à tarde, que trocasse de horário. Dessa forma, o policial C seria entrevistado primeiro e assim, supõe-se, poderia orientar o policial E no que diz respeito à entrevista. Esta suposição pode estar relacionada com a tensão manifesta no comportamento do policial E, talvez por ser o mais jovem do grupo de policiais do Proerd e por não querer comprometer-se com a corporação pelas respostas que

pudesse dar. Contudo, no decorrer da entrevista, suas respostas tornaram-se mais espontâneas, talvez em função de sua proximidade etária com o entrevistador.

IV - POLÍCIA E AUTORIDADE

1. A nova polícia

Para compreender a instituição policial são possíveis inúmeros recortes. Talvez o mais adequado a este trabalho seja aquele que a considere na sua amplitude: a manutenção da ordem social e a garantia de segurança.

Não se faz referência a idéia de *status quo*, *establishment*, ou qualquer coisa do tipo, mas sim, das condições mínimas e necessárias à própria existência da sociedade, vista enquanto espaço de relações de poder e de força inevitáveis entre indivíduos e grupos de indivíduos que produzem resultados igualmente inevitáveis de harmonia e de conflito. Uma definição de sociedade bastante conveniente às proposições desse trabalho é encontrada em Elias:

Cada vez mais os grupos humanos e, em conseqüência, cada vez mais os indivíduos estão dependentes uns dos outros por razões de segurança e de satisfação das suas necessidades; regra geral, sem que os visados compreendam este processo não-planeado. É como se, primeiro, milhares e, depois milhões e bilhões de homens andassem neste mundo atados pelos pés e pelas mãos uns aos outros, por fios invisíveis. Ninguém conduz, ninguém fica de fora. Alguns querem caminhar numa direção; outros noutra. Tombam uns sobre os outros e permanecem, vencedores e vencidos, presos uns aos outros. (ELIAS, 1997, p. 30).

A tarefa policial, estando igualmente sujeita a essa (des)ordem social, representaria, portanto,

[...] o encargo de manter, restabelecer e assegurar a proteção das pessoas e dos bens [...] ao mesmo tempo defender as instituições, proibir que as infrações sejam cometidas e averiguar com vistas à aplicação de penas os autores dos diversos atos catalogados como conflitos, contravenções delitos e crimes. (CATHALA, 1975, p. 21).

Esta definição, por princípio, é equivalente, do ponto de vista sociológico, a uma concepção reacionária, positivista ou funcionalista. Todavia, para evitar interpretações contraproducentes, é importante ressaltar que até mesmo as

propostas políticas revolucionárias demandaram ordem, como também, ao atingirem seus objetivos, era novamente a ordem – embora outra - que se desejava manter. O sentido da ordem, portanto, deve estar claro: ele se refere simplesmente à *“tranqüilidade pública resultante da conformidade às leis”*. (FERREIRA, A. B. de H. 1999, p. 1453).

É certo que a palavra “ordem” comporta uma infinidade de significados, se considerarmos o mais tradicional dicionário brasileiro da língua portuguesa em sua mais recente edição (Aurélio Século XXI). Por esse motivo é necessário que se dedique, urgentemente, maior atenção a esta questão, principalmente quando esta se relaciona profundamente com as idéias de poder, de autoridade, de disciplina e de hierarquia, entre outras de menor expressão política. E é a partir de cada um dos significados que a palavra “ordem” é capaz de expressar, e da representação negativa que possuem, que se aglomeram sentidos e sentimentos sociais de aversão por parte de seu público para com a polícia enquanto sua emissária.

Esses sentimentos poderiam ser resumidos na desconfiança que se relaciona com as garantias e vantagens que os policiais, pretensamente, possuem em função do poder que lhes é conferido sobre grande parte das atividades cotidianas. A polícia, como representante direta da autoridade do Estado para assuntos internos à nação e, portanto, diretamente ligados à regulação e controle da vida cotidiana – diferindo, desse modo, do exército –, possui a legitimidade necessária para fazer uso da força para garantir a segurança, reprimir e salvaguardar simultaneamente o Estado e a sociedade e, assim como em qualquer outro grupo profissional, fazer uso indevido de seus poderes. Desse modo, por emanar autoridade e ser a responsável pela garantia da ordem pública, a polícia e seus membros ficam submetidos à visão de que ela é a primeira a ter a obrigação de cumprir os deveres

relativos à ordem pública. Caso isso não ocorra - o que é compreensível -, manifesta-se um rancor para além do que se observa na falta de ética de qualquer outro profissional, de qualquer outra área.

Pode-se sugerir, então, que a autoridade e a desconfiança são os elementos básicos da existência da polícia, que a compõem, respectivamente, de dentro para fora e de fora para dentro, ou seja, no que constitui a identidade policial (autoridade) e a sua imagem (desconfiança). A autoridade sustentando-a, dinamizando-a, de dentro para fora, por mais questionável que seja o sentido dessa dinâmica; e, de fora para dentro, a desconfiança pública relativamente a coibindo e censurando. Seria possível acreditar que existiria, como fruto dessa relação, um equilíbrio de forças e que esse equilíbrio estaria correspondendo àquilo que se pretende como gestão democrática do poder público?

A autoridade sustenta a atividade policial dando-lhe poder de alcançar seus objetivos pela força, autorizando-a. Esta autorização é, aliás, merecedora de atenção, pois segundo Bayley, a polícia distingue-se de outros agentes da sociedade que também estão autorizados a fazer uso da força para modelar comportamentos, mas ela, em especial, seria irreconhecível caso não estivesse revestida de tal autoridade. Assim,

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. (BAYLEY, 2001, p. 20).

A desconfiança expressa a existência frágil da autoridade que está diretamente ligada ao público que, por sua vez, a autoriza e desautoriza. Por ser este público, ao mesmo tempo, destinatário das garantias policiais e alvo de sua intervenção, é ele quem lhe dá legitimidade ou não; por conseguinte, a própria

polícia é questionada, o que dificulta ainda mais sua tarefa. Conforme as afirmações de Bayley,

Algun tipo de policiamento existiu sempre que a aplicação da coerção física era considerada legítima pela comunidade. Uma vez que a existência da legitimidade é problemática, inevitavelmente irão surgir questionamentos sobre a existência da polícia. (BAYLEY, 2001, p. 22).

Desse modo, a relação entre a autoridade e a desconfiança pode estar condicionando o sentido das mudanças na corporação policial, como também nos indivíduos que a compõem.

Na medida em que a sociedade se torna mais democrática, as ações da polícia tomam forma reativa (dirigidas pelo público) e não apenas proativa (dirigidas pelo Estado), a comunidade passa a contribuir com suas próprias demandas para orientar o trabalho policial, ao contrário da determinação deliberada pela própria polícia, o que talvez pode representar uma relativa abertura democrática da instituição. Somam-se a isso *“as novas tarefas para o cumprimento da lei. Delinqüência juvenil é um desses casos [...]”* (BAYLEY, 2001, p. 126), e as novas leis correspondentes, como Estatuto da Criança e do Adolescente.

Entretanto, a consideração de que à expansão democrática equivaleria a uma maior participação do público, por meio da cobrança e do controle no direcionamento das ações policiais, está diretamente relacionada a uma alteração na definição da autoridade policial pois, tendendo a superestimar o número de casos criminais, o público contribui para que a definição do papel da polícia não esteja exclusivamente relacionado com sua expressão mais contundente: o combate ao crime. Nos dizeres de Bayley,

A preponderância da evidência mundial parece apoiar a conclusão de que assuntos não-criminais dominam o trabalho da polícia, ainda que, dada a variedade da informação usada e a clara indicação de variações nacionais, a questão da natureza do trabalho policial não pode ser considerada resolvida. (BAYLEY, 2001, p. 141).

As novas solicitações à polícia provocam não somente uma mudança em suas atividades de patrulhamento, mas também na forma como os policiais passam a conceber o que é o seu trabalho. Torna-se possível afirmar que a polícia é também prestadora de serviços e não apenas responsável por situações que envolvem perigo e emergência. Segundo Bayley,

Portanto, o dilema para a polícia nas modernas sociedades urbanas industrializadas é que ela tem que desempenhar um papel predominantemente de prestação de serviços exatamente ao mesmo tempo em que a necessidade de aplicação da lei parece estar aumentando. (BAYLEY, 2001, p. 169).

Por se basear quase que exclusivamente na autoridade e envolver-se com uma tarefa que, em sua totalidade, é impossível de ser cumprida - a manutenção da segurança de tudo (bens) e de todos (pessoas) - é que a polícia torna-se vulnerável à opinião de muitos que esperam a infalibilidade de sua parte, ou ao menos aspiram ao cumprimento do dever por seus integrantes, *“posto que as estas cumpririam, mais que a qualquer outro, dar bons exemplos em todos os setores da atividade”* (CATHALA, 1975, p. 43). Entretanto, eles são, antes de tudo, homens e mulheres subordinados às suas fraquezas em maior grau do que se comparados à subordinação às normas da corporação.

Segundo a fala do policial B,

Eu acho que isso aí vem da corporação, do nosso regulamento, e vem muito da história da sociedade que fez isso daí. Pra você ter uma idéia, a época do militarismo era pau, pau, pau, não tinha o que falar, era no pau. Agora a gente está tentando mudar isso daí, que eu acho que foi uma coisa criada pelo próprio regulamento nosso. Se você está andando de ônibus, você não pode sentar... Policial não pode nada, não pode cometer erros... Se você, vamos supor, está no ônibus, não pode sentar, está andando de carro, não pode andar sem cinto... não pode passar no sinal vermelho, lógico, né! Mas o policial, ele age como? Ele seria a pessoa perfeita, e um deslize é o que gera toda aquela polêmica.

E, em seguida, é confirmada pelo policial C, agora com um pouco mais de ênfase:

Nós somos normais! Temos família, ficamos doentes, temos pressa. Eles olham 'nós' como aquela pessoa que não pode fazer nada de errado, é 24 horas profissional.

A questão da reputação do policial é comentada por todos os entrevistados e cada um destaca um ponto específico em que o incômodo provocado por essas exigências é maior para si. Entretanto, quando a policial D - de mais alta patente e coordenadora do grupo - tomou a palavra, também concordou e buscou justificativas para o fato de se exigir uma postura exemplar do policial e apresentou sua estratégia pessoal para superar tal dificuldade:

[...] eu acho que eu tenho que seguir uma linha, uma linha, porque aqui, como enfim, é uma empresa, eu tenho que seguir as regras dessa empresa, se eu me condicionei a prestar um concurso e entrar nessa empresa, então eu tenho que seguir as regras da empresa... Eu acho assim... Concordo com o que eles falaram, a farda, ela é uma coisa que diferencia, porque não é uma roupa comum que qualquer um vai na loja e compra; então, essa farda, quando você veste ela, as pessoas vêem você também com outros olhos. Então, a policial A falou assim 'eu sou a A, à paisana, mãe dos meus filhos, dona de casa, mulher, aquela coisa toda, ou então a policial A'. Eu vejo assim: eu procuro ao máximo, ao máximo, cada vez mais, unir essas duas coisas, por exemplo, a policial D e a cidadã D.¹⁸

Quando existe o envolvimento com o policiamento comunitário-preventivo, especificamente com Proerd, que implica no contato com crianças, outras restrições ocorrem, como demonstra o policial B:

Porque pra nós, vamos supor, a gente chega na sala de aula, estamos passando a prevenção, prevenção, prevenção [...] Aí você vai num casamento, vai tomar uma cervejinha, seu aluno está lá dentro vai fala: 'Pô! Ele está passando prevenção pra mim' [...]

É possível concluir que, dadas as condições de pressão social, relacionadas à conduta do indivíduo fardado, o policial é levado a desejar mudanças em sua rotina com o intuito de mostrar a todos que é uma pessoa comum. Isto revela a possibilidade de que o policiamento comunitário-preventivo possibilita a construção de uma nova identidade do policial.

¹⁸ Mesmo nas falas dos policiais o nome de cada um deles foi substituído por letras.

É pela negação das semelhanças com outros grupos da polícia, especializados em situações de perigo, como a Força Tática, por exemplo, considerados mais sérios, firmes e repressivos, que se torna possível perceber a maneira como se constrói essa nova identidade dos policiais entrevistados que se autodenominam 'proerdianos'.

Segundo o policial B:

[...] se você fizer uma entrevista com o policial com o tático, ele não vai fazer assim, não vai falar assim com você, entendeu? Porque? Não que eles são agressivos, são repressores. Não. É a linha de conduta, o trabalho deles é diferente... a visão deles é diferente. Eles têm outras normas a serem seguidas, doutrina, disciplina, treinamento, treinamento, treinamento... Então, eles ficam muito vinculados àquele conhecimento que eles têm, àquele contato que eles têm. Então, a gente percebe que existe uma certa diferença. Que não deveria existir. Agora, acho que é bem mais fácil o policial proerdiano ficar mais sério e fazer o papel deles, do que talvez eles fazerem o papel dos proerdianos, entendeu?

É certo que essa nova identidade do 'policial proerdiano' também contribui para as mudanças na polícia, pois os próprios policiais já se acreditam estar bastante transformados no que tange às visões sobre o criminoso e sobre o papel a ser desempenhado pela polícia.

[...] depois que a gente começou a trabalhar no Proerd, eu vejo um dependente químico como um doente e o pessoal de rua vê o dependente químico como um vagabundo... Então vê um cara fumando um cigarrinho de maconha, vão catar e vão levar ele pra delegacia. É um crime? Não deixa de ser um crime, vamos lá, e tal. Vai e trata o cara, a pessoa como pessoa, como um vagabundo, ó vagabundo, não sei que tem e tal, mas o cara está cometendo um crime. Agora, agora eu vejo a coisa por um outro lado, apesar de ele está cometendo um crime, que ele é um doente. Quer dizer, eu acho que tudo isso que a gente passou em relação ao Proerd, pra mim, na minha concepção, está certo que tem cara que é doente, mas tem também tem vagabundo, mas... (risos de outros policiais) é, não podemos deixar de falar, é a realidade! Mas a gente via que determinadas pessoas que estão pela rua perdidas e que a polícia cata e leva para a delegacia, faz flagrante e o cara vai preso, ela nada mais precisa do que de ajuda [...]

Esses relatos ajudam a confirmar as mudanças que se desenvolveram no interior da polícia militar e na percepção de seus membros, embora pareçam existir

ressentimentos por parte dos policiais quanto as marcas de severidade, intolerância e truculência deixadas pelo período do regime militar, que estariam ainda dificultando a aproximação entre a comunidade e a policial. De acordo com a policial D:

[...] as pessoas viam o policial, antigamente, com um pouco de temor, tendo em vista tantas coisas que aconteceram em outras épocas, ditadura militar e outras situações, então às vezes não é tanto respeito, mas sim o medo mesmo que a pessoa tinha do policial militar, Ou então fatos negativos que ocorreram e que fazem que a visão sobre o policial militar seja assim, truculento, ou até de uma pessoa sem opção de vida e com esses trabalhos comunitários a população tenha visto, por detrás da farda que existe uma pessoa.

As mudanças de caráter estrutural que se desenrolaram na década de 90¹⁹ e a abertura democrática brasileira proporcionaram um ambiente favorável a mudanças na polícia. A base da reorganização de suas tarefas frente a esse novo contexto está ligada à criação de formas alternativas de policiamento que podem ser definidas a partir de muitas expressões: comunitária, solidária, interativa, cidadã, etc., e que procuram descaracterizar a instituição policial como agente de repressão e reconfigurar sua imagem. Essas mudanças relacionam-se também com o universo subjetivo, buscando promover alterações na imagem que a sociedade constrói da polícia, tanto naqueles indivíduos que ela persegue, quanto nos que ela não consegue proteger, pois realizando ou não seus objetivos sobram margens para que a crítica seja exercida e para que se construa uma imagem da polícia ora violenta, ora inapta, contudo, sempre uma imagem negativa da polícia militar.

Concomitantemente ao aumento dos casos de violência na sociedade brasileira, é possível notar uma modificação no sistema de policiamento também com relação ao tipo e a organização das tarefas policíacas. A ineficiência é também considerada uma justificativa para a reestruturação de seu modo de agir, mas não é

a única, pois essa mesma ineficiência verificada no policiamento ostensivo pode ser comparada à impossibilidade de avaliação do trabalho comunitário- preventivo.

Entende-se por policiamento comunitário a “filosofia e a estratégia da organização que proporciona parceria entre a população e a polícia militar” (Kahn, 1999). Tal policiamento é, portanto, uma prática policial mais entrosada com a comunidade, mais espontânea, e pode, mesmo que esse entrosamento não implique necessariamente a redução da criminalidade, ao se aproximarem da população, os policiais podem ter maior acesso às denúncias de crimes, fazendo com que os índices sejam mais elevados.

Inserido nessa ‘onda comunitária’, em 30 de setembro de 1997 a Polícia Militar do Estado de São Paulo adotou experimentalmente a filosofia do policiamento comunitário, definida como ‘filosofia e estratégia da organização que proporciona a parceria entre a população e a polícia’. Atuando dentro de um território específico e voltada também para a os aspectos preventivos do crime, a experiência tem implicado numa parceria entre polícia, comunidade local, autoridades eleitas e empresários locais, entre outros grupos. Inicialmente foram instaladas 42 Bases Comunitárias de Segurança, 11 na Capital e 31 no interior. Cerca de 16.000 oficiais e praças já passaram por cursos multiplicadores ou estágios de Polícia Comunitária e a proposta era a de ampliar o projeto para mais 44 Companhia. (KAHN, 1999, p. 02).

É nesse campo em transformação que a atividade policial circunscreve-se e produz-se numa diversidade de práticas que expressam uma preocupação especial com as crianças e com os jovens, o que representa uma grande possibilidade de reconquista da confiança dessas crianças e jovens e da população de forma geral.

Os trabalhos preventivos, comunitários e solidários da polícia são ainda mais difíceis de serem avaliados se comparados aos do policiamento ostensivo, mas seus efeitos estão mais diretamente ligados a resultados subjetivos, ou seja, à imagem que a sociedade tem dos policiais e da polícia e à representação dos próprios policias acerca de seu trabalho.

¹⁹ Cf. Ianni, Otávio. Sociedade Global. 3ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 165-166,

Dessa forma, a imagem positiva da polícia é recuperada, constatando-se a redução de seus abusos pelo treinamento e formação específica que os policiais recebem para essa nova tarefa. Nesse sentido, as entrevistas contribuíram para mostrar que especificamente o curso que o policial realiza para se tornar instrutor do Proerd é o que mais contribui para o fortalecimento da perspectiva humanista do policial sobre o 'outro' e sobre si próprio.

Eu acredito que o Proerd foi um dos melhores cursos que eu já fiz dentro da polícia [...] Ele mexeu não só com o profissional, te deu um pouco mais de técnica pra você trabalhar com crianças, aquela coisa toda, mas é um curso que trabalha com o seu emocional, seu lado psíquico, e isso trouxe um benefício não só assim, dentro da polícia. Acredito assim, todo o policial deveria fazer esse curso porque ele quebra muitas barreiras que as vezes nós, por causa da farda, é curso que todo policial deveria fazer, independente dele trabalhar no Proerd, ou não.

Você começa ver as coisas com outros olhos, até um pouco mais humanitário. Então é por isso que eu vejo que há uma certa vantagem em quem fez o Proerd e quem não fez. É queda de barreiras mesmo, paradigmas que o policial tem que ser cara fechada, bom dia e boa tarde e só, não pode sorrir muito senão a pessoa já... entende?

Aqueles que procuram avaliar os resultados objetivos do policiamento comunitário – o combate à criminalidade - defrontam-se com substanciais obstáculos metodológicos, pois, à medida que a polícia torna-se mais 'amiga' da população, são maiores as possibilidades de denúncias, resultando em um cômputo maior de criminalidade. É possível afirmar que é através do policiamento comunitário-preventivo que se tenta restabelecer a autoridade policial, a qual terá maior validade quanto menos necessário for o uso da força. Entretanto, no policiamento ostensivo a prática ainda é resumida aos velhos metidos da força, de acordo o relato do policial E,

Na rua eu vejo o seguinte, na rua pra você trabalhar com adulto, trânsito, briga de família, se você não tiver autoridade você não é ninguém, ao contrário do Proerd que você constrói com amizade.

Assim, é possível afirmar que são dois os objetivos do policiamento comunitário-preventivo: modificar a imagem deteriorada no militarismo, que a sociedade democratizada tem a seu respeito e buscar uma forma de expressão de seu poder sem a utilização da força. Para isso, essa forma de policiamento aproxima-se da comunidade de modo a abrir maiores possibilidades de quebra de sua autoridade, pois a relação mais próxima entre comunidade e polícia tende a tornar-se mais informal, ou seja, a romper o formalismo da autoridade transcendente e a descaracterizar o risco dessa relação com a força. Portanto, a autoridade e a eficiência do policial serão maiores quanto menor for sua autoridade manifesta, quanto menos ele necessitar fazer uso da força para garantir a ordem. A autoridade não deixa de se manifestar, simplesmente, segundo a polícia D; é substituída por outros elementos que podem impedir sua perda.

Não há uma quebra de autoridade, mas sim um elo maior de confiança que você tem até de respeito, porque você começa a conhecer, você não quer magoar, então aí você começa a respeitar mais esse policial.

É nesse sentido que, ao mesmo tempo em que a polícia tenta reconstruir sua autoridade, pode também perdê-la, o que contribui para um recrudescimento do uso da força e as conseqüências do insucesso dessa nova busca podem ser traduzidas por uma piada britânica sobre o policiamento comunitário:

Uma comunidade sabe que tem policiamento comunitário, dizem, quando os policiais são colocados em bicicletas – e então, ao encontrarem as pessoas andando pelas ruas, eles imediatamente param suas bicicletas, descem, jogam as pessoas no chão e lhes informam que horas são. (SKOLNICK, 2001, p. 16).

No entanto, frente às incertezas sobre o recrudescimento da polícia após um possível insucesso desse novo padrão de policiamento – o comunitário -, devem ser colocadas questões pertinentes no que concerne ao objetivo fundador de sua

prática, profundamente relacionada com a subjetividade com a experiência comum dos policiais do Proerd.

Não é possível omitir, contudo, um olhar sobre os aspectos institucionais do Proerd como forma de policiamento comunitário-preventivo, principalmente por se tratar de um programa executado por uma instituição militar cujos princípios sustentam-se na disciplina e na hierarquia. Desse modo, para que se obtenham respostas satisfatórias sobre alguns questionamentos acerca do procedimento institucional, são analisados, a seguir, os documentos da polícia militar, contrapondo-os à prática de policiamento comunitário dos policiais entrevistados.

2. A origem norte-americana do Proerd²⁰

O programa Drug Abuse Resistance Educacion (DARE America) foi criado nos Estados Unidos da América, em 1983, por iniciativa do Departamento de Polícia de Los Angeles e do Distrito Escolar daquela cidade, com o objetivo de prevenir o contato das crianças com as drogas e com a violência.

A educação, no sentido dos valores, da auto-estima e de um estilo de vida positivo, compõe o programa de aulas que foi elaborado para ser oferecido às crianças das 4^{as} séries da cidade de Los Angeles.

Os resultados positivos repercutiram e geraram grande interesse em outras cidades norte-americanas, tanto que, em 1986, 48 departamentos de polícia enviaram seus homens a Los Angeles para serem treinados e em 1987, 398

²⁰ As informações contidas nos subtítulos de número 2 e 3 foram elaboradas com base nas informações disponíveis no site <http://www.darebrasil.com.br/principal.htm>

departamentos de polícia de 33 estados dos Estados Unidos da América já acompanhavam o programa.

O Drug Abuse Resistance Education (Dare América), organização nacional sem fins lucrativos, foi criada para apoiar o programa em pontos específicos, como: ação e conscientização nacional frente ao problema das drogas; coordenação nacional da campanha para a arrecadação de fundos para a confecção do material; treinamento dos policiais; monitoramento e avaliação do programa.

Atualmente, o Dare América está presente em 50 estados norte-americanos, mais de 80% das escolas recebem o programa, que também funciona em mais de 58 países do mundo, cuja responsabilidade de implantação fica a cargo do Dare Internacional.

2. A experiência do Proerd no Brasil

Na década de 1990 aprofundaram-se as relações entre as polícias brasileira e norte-americana. Como fruto dessa aproximação, o programa Dare América chegou em 1992 ao Brasil, através da Polícia Militar do Rio de Janeiro, quando uma equipe de 'mentores' americanos aqui esteve para ministrar o primeiro curso. No entanto, em nosso país o nome do projeto foi adaptado, passando a ser denominado Proerd.

O Proerd foi ministrado eventualmente em algumas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, durante um período de três anos, em caráter experimental. Foi extinto em 1995, tendo permanecido latente até 1998.²¹

²¹ Segundo explicações fornecidas por um coronel da polícia militar de São Paulo: O Rio passava por uma situação delicada com relação a segurança. Havia tanques de guerra subindo os morros, o

Em 1993, foi formada a primeira turma em São Paulo, na Academia de Polícia Militar do Barro Branco, que contou com os mentores (agentes multiplicadores do curso do Proerd para policiais) da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ) e a supervisão e atualização foi feita pelo Los Angeles Police Department (LAPD).

No Estado de São Paulo, em 1998, ocorreu a reestruturação da Diretoria de Assuntos Municipais Comunitários (DAMCo), sendo criada a Divisão de Organização e Planejamento (DOT) e a Divisão de Apoio à Resistência a Entorpecentes (DARE Brasil), esta última como organização do terceiro setor, contando com apoio da embaixada norte-americana no Brasil e tendo como representante brasileiro um oficial da polícia militar já em situação de reserva que ocupou-se de restabelecer o contato com o DARE América e criar um centro de treinamento para monitores do Proerd no Brasil com o apoio da Secretaria Nacional Anti-Drogas (SENAD) órgão vinculado ao Ministério da Justiça.

Em 1998, o Proerd ganhou autonomia e passou a ser dirigido por cada Comando de Patrulhamento de Área/ Batalhão de Patrulhamento (CPA/BP) tanto na capital quanto no interior.

Atualmente, o Proerd está presente em 17 Estados brasileiros e no Distrito Federal. Somente no Estado de São Paulo conta com cerca de 1000 instrutores trabalhando em mais de 2500 escolas e atendendo mais 310.000 crianças.

exército foi acionado, pois o Secretário da Segurança da época era um General de Exército. O General proibiu todo serviço preventivo, entendeu que o trabalho nas escolas com o PROERD não era serviço de policiais militares, portanto assinou uma portaria proibindo o programa. A Polícia Militar do Rio de Janeiro, cometeu um erro estratégico com o programa, centralizou sua aplicação em um núcleo no Quartel General, daí foi fácil acabar com essa iniciativa, bastou acabar com o núcleo, que por ser no quartel já não tinha apoio das unidades operacionais.

4. O que é o Proerd

O Proerd é um programa aplicado às quartas séries do ciclo I do ensino fundamental e baseia-se em uma cartilha²², originário dos Estados Unidos, cujo conteúdo apresenta-se simplesmente traduzido e contém dezessete lições que são aplicadas uma vez por semana em cada sala de aula durante um semestre. Os policiais que ministram essas aulas, após terem passado por um treinamento de 80 horas (duas semanas) visando o trabalho com crianças e adolescentes na faixa etária dos nove aos doze anos, recebem a função de policial-instrutores e podem tornar-se policiais-mentores, depois de participarem de mais um curso de 40 horas (uma semana) e possuindo três anos como policial-instrutor e, assim, ministrar o curso de formação para policial-instrutor do Proerd para outros policiais.

De acordo com suas diretrizes, o Proerd não deve ser entendido como um programa da Polícia Militar, mas sim, como um acordo cooperativo entre as escolas, as famílias e as polícia militar e constitui-se em um programa educacional optativo. Para que a sua aplicação seja satisfatória são imprescindíveis a presença do professor em sala de aula e o apoio dos pais, o qual

[...] está centrado em auxiliar os estudantes a reconhecerem e resistirem às pressões diretas ou indiretas que o influenciarão a experimentar álcool, cigarro, maconha, inalantes e drogas pesadas, bem como terem uma postura correta e equilibrada com relação à violência. (<http://www.darebrasil.com.br/html/estrutura.thm>).

Tais objetivos, de acordo com os documentos disponíveis sobre o programa, referem-se coerência com a perspectiva teórica e metodológica *sócio-interacionista* e *sócio-cognitiva*, baseada em métodos interativos que envolvem dramatização,

²² A cartilha do Proerd encontra-se anexada ao final do trabalho.

discussão, reforço e vivências em grupo, fundamentando o trabalho à medida que seus elaboradores consideram que:

Meio ambiente e comportamento interagem com as capacidades cognitivas, motivo pelo qual o jovem, sem a orientação correta sobre seus limites, estando num mundo sem barreiras, como uma pessoa perdida em um deserto, poderá ir para a direção errada e nunca mais voltar. (Ibidem).

Desse modo, o programa permanece, assim como o Dare América, voltado para as:

[...] crianças das 4^{as} séries do Ciclo I do Ensino Fundamental e é desenvolvido em 17 lições de 50 minutos, sempre ministrado por um instrutor fardado e figura no currículo como atividade extra escolar. As aulas acontecem uma vez por semana, portanto o curso é desenvolvido em um semestre letivo. (Ibidem).

Visando contribuir para a maior eficiência do programa e estando em coerência com seus princípios (sócio-interacionista e sócio-cognitiva), os documentos do Proerd ressaltam que

A participação efetiva do professor é de suma importância para o êxito do Programa, pois o DARE foi elaborado visando o trabalho cooperativo entre o professor e o policial /instrutor. (Ibidem).

Embora o Proerd deva ser considerado um programa de parceria entre a polícia militar, a escola e as famílias dos estudantes, estes ficam isolados um dos outros. Por parte da escola, a participação restringe-se à abertura de suas salas de aula para que os policiais possam executar sua tarefa. A partir da observação do pesquisador em uma das aulas da policial A, foi possível notar que a professora que acompanhava a policial permaneceu durante todo o tempo sentada na última carteira da fileira da porta (de certa forma, escondendo-se de alguém que entrasse inesperadamente) inteiramente envolvida com a leitura de um jornal.

Corroborando essa percepção, tem-se o depoimento do policial B, que confirma a realidade solitária da polícia militar na aplicação do programa:

Agora, da minha escola eu adoro, apesar da professora ficar no fundo da classe [...] Outro dia ela falou pra mim: 'você não se importa

de eu não estar acompanhando sua aula, que eu tenho que preparar prova?'; e eu falei: 'fica à vontade' a gente não tem que discutir com o professor.

Por parte das famílias dos alunos, a colaboração também é, muitas vezes, pequena, elas constituem o núcleo de muitos problemas vividos pelos alunos, problemas estes que o policial tem de tratar. Durante a entrevista, a policial A relatou o fato de que, ao trabalhar com a criança, não se faz, simplesmente, um programa de prevenção às drogas e à violência, mas também, por meio do Proerd é possível atingir os pais que estão passando por situações dessa natureza.

[...] uma classe fez uma pesquisa sobre o índice de alcoolismo na família deles e o número é assustador! Então eles pediram se a gente não pode fazer um tipo de campanha sobre o alcoolismo para os pais. [...] Nós montamos um jornalzinho [...].

O Proerd ainda conta com atividades interativas, de participação de grupos e aprendizado cooperativo, que podem ser integradas como parte do currículo escolar nas áreas de saúde, ciências, estudos sociais, literatura, educação física e artes plásticas. Na última lição, acontece a cerimônia de formatura do Proerd, em que todos os alunos das quartas séries de todas as escolas que contaram com o programa são reunidos, constituindo um, momento de estabelecimento de um vínculo entre a criança e a comunidade; Nessa cerimônia são apresentados dirigentes municipais, comandantes do Batalhão da Polícia Militar e outros representantes de entidades que, eventualmente, apoiaram o programa, além de serem entregues premiações aos alunos que elaboraram as frases mais criativas que representam formas de dizer não às drogas. A solenidade também conta com a apresentação da banda marcial da polícia militar e outras apresentações artísticas, às vezes, realizadas pelos próprios policiais do programa.

V – SEVERIDADE E AFETO: A SUPERAÇÃO DA AUTORIDADE

Ao se observar, lado a lado, um policial e uma criança de 10 anos talvez a primeira impressão seja a de que um enorme abismo os separa. Uma vez que a figura policial representa em nosso cotidiano a autoridade e a lei, ao passo que a criança simboliza a ausência de autoridade e, formalmente, há uma década atrás, o não-direito, sendo aquela a quem a expressão popular se refere como *“a última que fala e a primeira que apanha”*.

1. Impactos da presença policial em sala de aula

A pesquisa, através de depoimentos de policiais que trabalham com crianças na faixa etária de 10 anos, aponta para o fato de que o primeiro contato entre policial e aluno, que acontece em sala de aula (lugar cuja referência infantil ainda é a professora e a “tia”) embora produza impacto sobre a criança, não é exclusivo dela, mas também partilhado pelo policial. Pois, é evidente que a criança não esteja naturalmente pronta para a idéia de receber um policial em sala de aula, principalmente considerando-se as imagens de poder e força que este representa, além daquilo que, segundo os próprios policiais, é inculcado pelos pais na forma da criança perceber o que é a polícia e qual o seu papel.

Em seu depoimento, a policial D aponta esse fato:

A criança, às vezes, tem aquela visão de que se ele está fazendo alguma arte o pai fala: ‘Olha, vou chamar o policial, o policial vai te

prender!'; de uma forma até repressora com a criança. Aquelas crianças têm a visão do policial como alguém que vai puni-lo, sempre puni-lo, e quando você chega na escola elas vêem, ficam até surpreendidas e vêem que não é, não é bem assim.

Contrariando a idéia de que a presença do policial pode produzir, por si só, as condições suficientes para a formação de um ambiente de medo e ameaça, é importante ressaltar a participação dos professores na atribuição de significados legítimos para o aluno no que diz respeito ao policial militar como figura de repressão, como relata o policial C:

O professor, ele fala o seguinte: 'Eu já estou de saco cheio desse aluno, eu vou chamar o polícia pra ir lá dar um susto'. Sabe, bem aquela idéia. Esse aluno, de primeira, segunda, terceira série, dependendo até de quarta série, ele não tem a noção ainda, ele não sabe que a polícia está trabalhando ali, ele vê a polícia só pelo lado repressivo, mas então ele não tem a percepção de nesse tocante que o professor de primário indica: 'Dá um susto no meu aluno'. Quer dizer, a gente vai lá falar o quê?

É importante destacar que estão contidas manifestações de resistência, à presença do policial militar nos significados que lhe são atribuídos por pais e professores Na escola e na comunidade e as razões para essa resistência podem ser encontradas em circunstâncias, as quais, segundo a policial D, podem ser definidas abaixo:

A primeira é meio de repulsa. Ele [o policial] está invadindo o espaço, mas espera aí: o que a polícia tem haver com a educação, o que a polícia tem haver com a criança? Percebia-se também uma preocupação no sentido assim: 'Mas, espera aí, qual é capacitação de um policial pra saber de uma sala de aula, passando alguma coisa pra um aluno'? 'Eu [professor] estudei quatro anos, eu fiz magistério, eu fiz pós, eu fiz aquela coisa toda...'. Mas as lições que nós vamos ensinar lá, não são as mesmas lições que o professor ensina no dia-a-dia.

As condições de relacionamento entre os moradores do bairro e a polícia, interferem na maneira como se constitui inicialmente a relação entre os policiais e as crianças, podendo intensificar ou amenizar o impacto causado por esse contato,

considerando-se as representações construídas que povoam o imaginário infantil.

Segundo o policial C,

Quando nós chegamos houve aquele lado que as crianças se afastaram; no início é assim, independente da situação, mas lá eu vejo que foi diferente pelo seguinte: lá é um bairro que a polícia quando chega é pra reprimir, só tem problemas; é um bairro problemático da cidade. Então, a polícia chega pra reprimir. Quando nós chegamos lá, as crianças, já de início, estalaram, mas depois todo e qualquer assunto ligado ou que eles falavam era para falar da polícia, a polícia entrou em casa, a polícia pegou meu tio, ou a polícia pegou meu pai, quer dizer, então de início, e por não ter experiência, esse jogo de cintura com as crianças, você fica meio perdido, fica mesmo, todo trabalho acho que de início fica meio perdido, e por ser um bairro mais carente a gente também percebia muito que a vontade deles era chegar, abraçar, com o decorrer do programa, porque eles percebiam que nós estávamos ali para ajudar.

Nas falas apresentadas até aqui, surgem duas condições que merecem destaque por se referirem a duas formas distintas de impactos para o policial. A primeira diz respeito a problemática, de caráter didático pedagógico, de como conduzir, durante 50 minutos, 30 alunos, às vezes salas inteiras²³, que apresentam dificuldades explícitas na leitura e na escrita. Esta situação e a agonia que a acompanha é retratada no depoimento do policial B:

Eu tenho alunos que você vai olhar a cartilha deles, eles não escrevem, está fazendo cobrinha [rabiscos]. Essa é uma dificuldade que a gente enfrenta. Então, foi aquilo que a gente falou, vai de instrutor pra instrutor, o que eu faço? Ele [aluno] senta com você, você senta com ele, e vai olhando pra ver como é que faz, então, é uma didática que não foi ensinada no curso de formação, mas que a gente tem que rebolar.

A segunda refere-se ao fato de que, para o policial, que tem uma formação voltada para o combate à criminalidade, para o enfrentamento do indivíduo 'perigoso', ao adentrar a sala de aula, depara-se com um universo cujos princípios, *a priori*, são diametralmente opostos aos que sustentam a prática do policiamento ostensivo. O universo escolar é, em grande medida, envolvido por relações de

²³ Essas salas são chamadas classes de recuperação de ciclo e compõem a estratégia complementar ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que avaliou, a

afetividade e essa nova modalidade de relacionamento, para além do impacto que ela produz, faz com que o policial se posicione diante de si mesmo e diante de uma realidade paradoxal entre a disciplina e a hierarquia de sua formação militar, e a efervescência e afetividade das crianças. É o que afirma o policial B:

Na nossa formação militar, porque existe, como você disse, uma hierarquia, que isso nos obriga, entre aspas, à determinadas posturas que a gente aplica em sala de aula, sendo um pouco mais rígido, mas não nesse sentido militar, no sentido da educação.

É também o que diz o policial E:

Tem que ser enérgico. Eu vejo isso como uma família mesmo, um pai e uma mãe. Tem que haver compreensão tem que haver diálogo tem! Mas se fez alguma coisa dá errado e merece um puxão de orelha, uma repreensão, repreende! Está muito solto!

Apesar de o curso do fundamental importância, no que tange à humanização da prática do policial e do reconhecimento das características peculiares da infância e da adolescência, as memórias referentes ao período de formação para soldado ainda persistem na consciência do policial B, o que o leva a afirmar sua autoridade de modo irredutível embora o trabalho preventivo ofereça subsídios práticos para o enfrentamento de idéias inflexíveis, do ponto de vista da autoridade, difundidas no curso de formação para soldado, que produziram contradições que têm sido superadas na dinâmica de consolidação de uma nova identidade do policial-proerd ao afirmar sua diferença frente aos policiais que realizam apenas o policiamento ostensivo.

Quando eu fiz a escola de formação, o pessoal embutia na nossa cabeça que a gente era autoridade, entendeu? Essa era a fase que eu falo pra você. Porque era autoridade e acabou! Quando você chegasse você era autoridade, e agora, a gente vê de uma forma diferente, eu tenho autoridade, mas só que essa autoridade que eu tenho, ela tem limite que começa aqui e acaba aqui. Eu não posso fazer coisas além do que me é autorizado.

Embora essa mudança de comportamento do policial seja feita de forma lenta, muitas vezes, pela resistência do próprio policial, é perceptível a constituição de uma visão que contraria a perspectiva de uma autoridade absoluta nos policiais que integram o Proerd, pois os conteúdos apresentados nesse curso de formação produzem resultados positivos na relação desses policiais com a sala de aula, como afirma o policial E:

Mas então, lá no dia [durante o curso de formação para o Proerd] eu falei: a molecada não vai nem respeitar, vai lá um policial fardado brincando. Tinha policiais lá [no curso] que colocavam perucas, caixas, faziam uma TV e colocava anteninhas, e colocava na cabeça, onde já se viu isso aí? E eu vi que realmente os alunos, assim que eu estou dando o Proerd, eu falei: 'isso aqui não vai pegar'. Porque o pessoal é tarimbado, já sabe como é que é, bem desse jeito e é desse jeito. Comecei a aplicar o Proerd aqui, comecei fazer, no primeiro dia estava meio inibido, meio retraído e a molecada, parada, tudo travada e eu mais travado ainda, aí eu comecei me soltar e realmente comecei brincar.

O curso de formação para o policial-proerd parece contribuir de forma múltipla e efetiva tanto para a desenvoltura e desempenho do policial no trato com as crianças, como para o questionamento do trabalho desenvolvido pela escola, a falta de envolvimento dos professores e de afetividade dos pais.

Nas críticas à tarefa da escola, o policial C aponta a precariedade do planejamento escolar e a preocupação com a imagem da escola perante a sociedade, como elementos que dificultam o desempenho mais eficiente do programa e da própria escola de modo geral, especificamente com relação ao problema da droga.

Na área das drogas, que é um problema grande, que a educação já devia estar trabalhando isso aí dentro da escola, não era necessário estar o policial lá, deixando de estar trabalhando, atuando na rua, lidando com problemas, com violência, com o tráfico, pra estar dentro da escola. Porque os professores são capazes, desde que eles se atualizem, se programem, façam um curso. Porque eles têm capacidade, mas deixou-se por quê? Como pra falar da escola particular, eles tentaram falar que o problema não estava acontecendo ali na escola, só que a polícia, por estar percebendo isso aí, pegou essa 'brechinha' e entrou. Mas eu acredito que

havendo um envolvimento entre polícia, família e escola o programa tem mais sucesso, com certeza.

À medida que as críticas dos policiais estendem-se ao professor e a família, surgem, com maior frequência, posicionamentos relativos à autoridade que merecem maior atenção e relevo exclusivos.

2. Construção, desconstrução e superação da autoridade

Eleger a idéia de autoridade para discutir uma realidade educativa que é promovida, orientada e exercida por policiais militares implica, necessariamente, na antecipação de um conceito de Adorno (1995), denominado 'caráter manipulador', utilizado pelo autor para identificar e definir personalidades que, por assumirem cegamente um ideal coletivo, tornam-se potencialmente autoritárias e igualmente cegas para a pluralidade da existência humana.

Pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material dissolvendo-se como seres autodeterminados. Isto combina com a disposição de tratar os outros como sendo uma massa amorfa. O caráter manipulador [...] se distingue pela fúria organizativa, pela incapacidade total de levar a cabo experiências humanas diretas, por um certo tipo de ausência de emoções, por um realismo exagerado. (ADORNO, 1995, p. 128).

A postura autoritária circunscrita no conceito de 'caráter manipulador', segundo o próprio autor, é acompanhada pela consciência coisificada, sendo assim definida:

Esta é, sobretudo, uma consciência que se defende em relação a qualquer vir-a-ser, frente a qualquer apreensão do próprio condicionamento, impondo como sendo absoluto o que existe de um determinado modo. (ADORNO, 1995, p. 132).

Essas definições comportam a condição sob a qual são feitos muitos julgamentos ao policial militar, por ele ser um indivíduo inserido numa corporação, cujo pilar de sustentação é a disciplina e a hierarquia, e de onde seria razoável supor que não exista diálogo suficiente para a promoção de relações minimamente igualitárias. No entanto, cabe destacar novamente a mudança dos princípios da Polícia Militar nos últimos dez anos, que a reorienta para o desenvolvimento de práticas de policiamento preventivo, solidário e comunitário, entretanto, trata-se de um processo vagaroso, principalmente no que se refere à concepção dos policiais mais antigos da corporação e daqueles que, ao ingressarem, trazem consigo a concepção prévia e estanque de uma polícia disposta, exclusivamente, a usar a força. O depoimento da policial D confirma esse desarranjo:

Acredito que houve uma mudança no sentido dessa nova filosofia do policiamento comunitário. Existe uma aproximação maior com os nossos superiores e também com os nossos policiais. Você não pode falar em policiamento comunitário, que é a polícia mais próxima da comunidade, a comunidade mais próxima da polícia, se você não tiver o seu interno [os próprios policiais] também próximo de você. Então, eu acredito que veio a melhorar o desenvolvimento do trabalho policial. É óbvio que nem todas as pessoas se enquadram nisso, mas aí é questão de personalidade da pessoa, mas a filosofia hoje é policiamento comunitário, é polícia comunitária.

Doravante, a mesma policial acrescenta:

Nós ainda continuamos sendo a cadeia de comando, normalmente, mas a forma de você tratar os problemas desde lá no pelotão, até chegar ao comando geral da PM, ficou mais acessível. Mas, quer dizer, a linha mestra continua a mesma: disciplina e hierarquia, só que a forma de você tratar os problemas é a participação ativa do policial.

Na maneira como a polícia tem agido em relação à organização de seu funcionamento é inegável a mudança, muito embora, nas afirmações do policial C, fiquem evidentes a permanência e a estabilidade das relações hierárquicas de poder no quartel.

A polícia, antigamente, era mais truculenta. Você praticamente não tinha muito acesso com o superior, apenas o necessário [...] você

tinha que ir subindo os degraus, conversar com seu sargento, passar para o tenente, o tenente chegar no capitão, se você quisesse conversar com o major. Hoje não. Hoje se você encontrar o major no pátio do batalhão, com respeito, chama-o e pode até conversar.

A partir do depoimento do Policial C, é possível confirmar a idéia de que ainda se reproduz, dentro da corporação militar, uma 'educação para a autoridade' (ADORNO, 1995), severa e repleta de punições e talvez seus representantes acreditam ser adequada à construção do 'bom caráter' policial.

Não é novidade o fato de que a formação do policial estabeleça em cada um deles o rigor da disciplina e da hierarquia, mas o que permanece à sombra são as características subjetivas daqueles que realizam as formas comunitárias, preventivas e solidárias de policiamento, principalmente quando o policial trabalha com a educação de crianças sem ter a oportunidade de refletir sobre a forma como a sua autoridade pode ser traduzida em elementos para a formação ou deformação da criança. O policial B apresenta dúvidas no que tange à aceitação dos alunos à disciplina²⁴,

Hoje em dia, a gente vê um aluno entrar dentro de uma sala de aula, ele passa pela professora, não pede licença pra entrar. Se eu fizesse isso, na época que eu estudava, eu apanhava dentro da sala de aula e do professor. [...] Então a gente cobra um pouco disso daí, essa disciplina nesse sentido, de cobrar esse tipo de educação e a gente é correspondido. Não sei se é a falta que eles sentem disso daí? Porque minha avó já dizia que: 'cavalo xucro é rédea curta'.

As reflexões de Adorno (1995) trazem respostas explícitas para as dúvidas do policial, e solicitam especial atenção à reprodução e repressão do medo pela educação e seus efeitos, o que nos faz reavaliar as condições do impacto da presença do policial em sala de aula, não mais em curto prazo:

Essa idéia educacional da severidade, em que irrefletidamente muitos podem até acreditar, é totalmente equivocada. A idéia de que

²⁴Por ocasião da formatura das 4^{as} séries de uma escola da região central de Araraquara que fizeram o curso do Proerd com a policial A, a mesma fora convidada a participar da cerimônia que aconteceu no pátio interno da escola. Relata, na ocasião, a coordenadora desta escola que a policial foi mais aplaudida que a professora da turma.

a virilidade consiste num grau máximo de capacidade de suportar dor de há muito se converteu em fachada de um masoquismo que – como mostrou a psicologia – se identifica com muita facilidade ao sadismo. O elogiado objetivo de ‘ser duro’ de uma tal educação significa indiferença contra a dor em geral. No que, inclusive, nem se diferencia tanto a dor do outro e a dor de si próprio. Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir. (ADORNO, 1995, p. 128).

De acordo com Adorno (1995), considera-se como resultado da educação baseada na disciplina, na hierarquia, na virilidade e na dor, a formação do “bom caráter autoritário”, no que tange aos objetivos do nazismo alemão. Adorno defende que somente uma educação concebida a partir da consciência desse processo poderá minimizar seus efeitos de barbárie.

O curso de preparação para o Proerd e o contato dos policiais com as crianças parece haver incorporado a premissa educacional básica do frankfurtiano, como se constata na fala do policial E,

Eu estudei na escola do Estado. Primeira, segunda e terceira série eu tinha uma professora que puxava a minha orelha, quando eu, leitura, hoje fazer leitura em um grande número de pessoas eu tenho dificuldade, não porque eu não sei ler, mas porque vem aquele trauma, de pá! Então, eu tenho um pouco, porque eu apanhei, era puxão de orelha, regüada, ela fazia questão de chamar eu lá na frente pra ficar em pé na mesa dela lá e fazer leitura para todo mundo, e eu ficava [...] Então, isso tanto na militar como era na profissão, em todo lugar, não deve existir. Se eu tinha uma dificuldade, essa dificuldade devia ser sanada. Se ela viu... É isso que a gente faz, se ele está com problema, eu não vou prejudicar mais esse garoto para ele ficar com trauma maior, então se eu tivesse, na época que ela me batia, ela tivesse me chamado num canto: E, qual é o seu problema, o que você tem, você está com dificuldade no que? É isso que falta, diálogo, às vezes tanto na polícia tem isso aí também.

Investigando a autoridade a partir da concepção dos policiais-proerd surgem fecundas de liberdade, visões marcadas pelo entusiasmo acerca das possibilidades que se abrem com relação à polícia comunitária, todavia, anastomosadas com visões carcomidas pela dor e sujeitas aos preconceitos percebidos entre nos demais policiais da corporação. A seguir, são apresentados alguns depoimentos dos

policiais C e D, respectivamente, que retratam o antagonismo da existência dos policiais que participam do policiamento preventivo, seja pela forte presença dos preceitos de sua formação, seja pela influência do grupo maior de policiais.

De tanto você sofrer, a pessoa desrespeitar, desacatar, você começa a criar uma casca, você começa a ficar mais resistente, a quê? A certos problemas, vamos dizer que não tem tanto, aquele... Não joga pro coração.

Tem pessoas [policiais] que falam: E quem vai fazer polícia? Então dentro da própria instituição algumas pessoas falam assim: 'mas se você vai fazer isso [proerd] quem vai fazer polícia? [...] Às vezes a gente percebe algumas brincadeiras assim que alguns fazem com os policiais: 'você entrou pra ser policial, onde já se viu ficar aí com as criancinhas.

Novamente, o Policial C acrescenta que,

Pela visão desses policiais aí, podemos dizer que nós somos meio discriminados, não chega a ponto de vir até você e falar. Mas, a gente percebe que olha como se você não tivesse competência para estar numa viatura coisa que não é verdade, já que de início eu trabalhei na viatura, hoje que eu estou aqui.

Para o trabalho comunitário da polícia militar parecem ser imprescindíveis determinadas pré-disposições do policial para que este possa ter condições para trabalhar melhor com as pressões dos colegas. Segundo o policial E,

Tem uns policiais um pouco mais antigos que tem uma mente mais fechada, eu já vim pra cá não com aquela filosofia de querer bater, ou de querer ser melhor que outros, então eu sempre ficava no meu canto.

No entanto, os elementos necessários à convivência com a 'dor', com a humilhação, com o preconceito, sejam eles a "casca" (policial C) ou o "isolamento" (policial D) são exatamente os mesmos que podem impossibilitar a ressensibilização daquele outrora reprimido.

No trato com as crianças em sala de aula, o 'caráter manipulador' (ADORNO 1995) não parece caracterizar o comportamento dos policiais, como afirma a policial A, isto é, os policiais não tratam seus alunos como uma 'massa amorfa'.

O importante pra gente, não é só o programa, e sim, a criança. De repente, naquele momento que ele está precisando ouvir, não é prevenção às drogas, e sim, ele como pessoa. Então, se houver a necessidade de deixar a cartilha de lado pra eu procurar atender àquela criança, eu particularmente, faço isso.

Todos os policiais, separadamente, demonstraram a preocupação em olhar para a criança de modo individual e oferecer atenção específica, muitas vezes, dissociada da programação da cartilha do Proerd.

Quantas vezes eu paro a aula pra tentar ver o que o aluno está tentando passar pra você e você deixa a aula de lado e conversa assuntos que percebe que eles estão querendo saber [...]. E isto traz o que? O aluno a valorizar o policial realmente. Não você falar “Oh! Agora você não vai falar, se quiser vai falar lá fora no corredor”, isso aí não tem no Proerd, quer falar? Você tem a liberdade de falar, levanta a mão e fala, é a sua hora, pode falar, é a liberdade que nós damos para todos os alunos, acredito que todos fazem isso.

Adorno afirma que aqueles que possuem caráter manipulador são dotados de consciência coisificada e, por essa razão, tratam os outros como coisa. Os policiais em questão, talvez pelo fato deles já se sentirem diferentes do conjunto da corporação pelo trabalho que desenvolvem não se sentem como coisas e não tratam seus alunos como tal.

No entanto, é possível perceber um certo apego aos modelos tradicionais de autoridade por parte dos policiais, uma reminiscência da autoridade incondicional, e isso mostra a presença residual da principal característica da consciência coisificada: a imutabilidade com relação à qualquer vir-a-ser²⁵.

Me auto-avaliando aqui eu vejo que eu sou um pouco muito paciente [paciente demais]. Às vezes eu percebo que tem um aluno que está com uma indisciplina ali, então em vez de eu tentar, não sei, para não perder o aluno, dar um grito ali: ‘Hou! Para com isso aí!’. Eu digo ‘calma aí’. Então, eu vejo, e talvez o aluno, não sei se já são os professores que já são no grito, e eu não gosto de gritar. Eu não estou sabendo trabalhar esse problema aí, não que, como eu falo pra eles, se for preciso, eu sempre falo, eu atuo como se fosse pra trabalhar na rua, mas eu não quero isso com vocês, porque um grito que você pode dar para o aluno você pode perder esse aluno pra sempre. Você pode perder tanto como amigo, como ele pode falar:

²⁵ A ‘presença residual da principal característica da consciência coisificada aparece também nos depoimentos das páginas: 5, 6, 7, 10 e 11.

esse cara está por fora e agora que eu vou. Se ele já estava com um pouquinho de problema... É esse ponto que eu acho que eu estou, mas eu já percebi isso desde o ano passado e eu acredito que eu estou melhorando.

É muito presente, nas falas dos entrevistados, críticas ao modo como os professores ministram suas aulas, pois, na visão dos policiais, disso decorre o desinteresse do aluno e a perda da autoridade do professor:

As aulas elas se diferenciam muito porque não é aquele monólogo, o professor falando, o aluno, às vezes, escutando. É muito dinâmico porque trabalha com muitas dinâmicas durante as aulas, na maioria das aulas, você vai tá sempre aplicando uma dinâmica com eles, você tira aquele clima de sala de aula que é aquela coisa formal.

As críticas aos professores são acrescidas de substância à medida que os policiais assinalam que esses, por diferentes razões, se ausentam da sala de aula durante o período da aula do Proerd.

Analisando nas escolas que eu trabalho vamos dizer que trinta por cento permanece, setenta por cento se ausenta.

Tem escolas em que eles são alheios, você entra na sala, às vezes ele fica, ou às vezes ele até sai pela porta e você vai ver o professor só na hora em que ele está lá esperando pra entrar ou que ele está lá no fundo que já deu seu horário então você vai embora.

Minha escola eu adoro, apesar da professora ficar no fundo da classe também, outro dia ela falou pra mim: 'Você não se importa de eu não estar acompanhando sua aula, que eu tenho que preparar prova'? Eu falei: 'Fica à vontade', a gente não tem que discutir com o professor.

Ao somarem-se, a ausência do professor, com os resquícios da consciência coisificada no policial, abre-se espaço para a desconstrução da autoridade de ambos. Pois, considera-se que ao compartilharem o espaço da sala de aula, policial e professor contribuem decisivamente para a contextualização das tarefas de cada um. Pelo menos é esta a expectativa da polícia A:

Muitas vezes, as falhas que existem em nós, a gente num está vendo, então, a gente precisa de alguém que aponte pra gente essas falhas, pra que a gente possa estar corrigindo.

E enquanto essa integração não acontece, reproduz-se uma ordem de desautorização, como mostra o policial E ao narrar uma de suas mais constrangedoras, porém afirmativas, experiências na escola.

O professor não tem mais autoridade com o aluno, então, não pode mais mandar para a diretoria, não pode deixar de castigo, porque onde já se viu fazer isso com o aluno; porque hoje, nos dias que a gente está vivendo, não pode fazer isso. E teve um aluno lá que tudo que eu fazia ele falava o inverso. Tudo que eu falava. Isso aqui é assim, fumar causa mau hálito? Ele: 'Não!' Tudo que eu falava, fazia de maldade. Aí eu falei pra ele assim, sabe de uma coisa, desce na diretoria, fica por lá, conversa com a diretora e fala pra ela porque você está lá. A professora: 'Pelo amor de Deus! Por que você fez isso com o aluno, não pode fazer isso com o aluno!' Eu falei assim: 'por enquanto eu não estou dando ordem aqui, não estou tirando a sua autoridade, mas enquanto eu estiver dando aula aqui, esse garoto, se ele não melhorar, ele não vai assistir a minha aula'. Ela falou assim: 'Vamos colocar ele pra dentro'. Eu falei: 'Nessa aula não. Nessa aula eu não quero, eu não estou tirando a autoridade da senhora e eu não quero também que a senhora tire a minha autoridade. Eu tirei ele porque ele estava atrapalhando. Não fica na sala da diretora, mas fica no corredor do lado de fora, aí ele ficou. Esse aluno, onde ele me vê, ele me abraça. Então, eu não bati nele, não fiz nada de mais, não gritei com ele, não xinguei ele, só coloquei ele pra fora, num tom de uma pessoa um pouco mais dura eu falei; mas esse garoto, no futuro, pode me agradecer, porque ele realmente viu que eu realmente queria passar uma coisa importante e quando ele percebeu isso, ele foi um dos melhores alunos, sempre queria ajudar a apagar a lousa, sempre dava opinião, sempre mostrava uma situação em que um amigo estava envolvido, quando a gente comentava.

De acontecimentos como esses, vividos pelo policial E, decorre também uma confusão de papéis entre o policial e o professor, em que não se define ao certo a quem caberiam as tarefas de ser rigoroso e de ser afetuoso:

“Tem professor que leva a classe que parece que é um policial”.

O fato de não haver aproximação efetiva e integrada (talvez em termos de projeto político-pedagógico) entre os policiais e os professores contribui para afirmação da identidade policial a partir da negação do ser professor na atualidade, o que corresponde ao anacronismo da formalidade. A negação desta formalidade é marcante nos relatos do policial B:

A gente entra em sala de aula e a nossa didática é fazer bagunça, é correr pro fundo, volta pra frente, e, separa a classe para um lado, separa a classe do outro, grita, 'Mas agora é pra gritar Proerd mesmo', e eles gritam mesmo, coisa que nunca fizeram em sala de aula, se você faz em sala de aula a professora te, fica brava e tal, e nós, a gente é essa didática que anima bastante deles tarem acreditando, dando esse voto de confiança pra gente.

No que concerne à maneira como os policiais-proerd definem sua autoridade parece haver um acréscimo de afetividade, que eles percebem como o elemento de maior escassez nas relações dos alunos com a família e com a escola. A imagem que os policiais, tem desses alunos é a do desamparo.

O que eu estou sentindo, de início, é o que algumas crianças têm dificuldade em casa, está faltando amor, porque muitas vezes o pai e a mãe trabalham.

Eu acho que um dos motivos é a vontade. Estar realmente interessado na causa. Tem professores que você vai lá, o professor nem assiste a sua aula. Ele não está preocupado com o aluno, não quer ouvir o aluno, como os pais, é como aquilo que eu já falei, o pai trabalha, a mãe trabalha, às vezes, o pai está preso, a mãe bebe o dia inteiro. e o aluno está lá. mas você mostra que tem vontade e quer ajudar. É diferente, as vezes com o professor, que muitas vezes você vê isso no professor, que ele está lá pra no final do mês receber seu salário, está concursado lá, não precisa correr atrás.

Numa relação que contempla o afeto, a autoridade pode ser identificada como respeito. De acordo com o policial B,

É porque que a gente tem como sinônimo de autoridade, respeito. Eu acho aqui, pra nós, instrutores do Proerd, o que a gente procura, bater muito em cima, é o respeito, não a autoridade. Não a autoridade de você ser um policial que você dá geral no cara na rua. Sabe essas coisas de autoridade. A gente busca respeito, e dentro desse respeito, não elimina a autoridade, porque foi o que ela falou, a gente vai conseguir calar, a gente vai conseguir tocar mais fundo, com o respeito, e não com autoridade, então, a gente não vê isso daí como perda de autoridade, e sim, como ganho de respeito. A gente avalia desta forma.

Para esse mesmo policial, a importância do respeito é a base para a construção da cidadania e da democracia.

Em primeiro lugar, tem que ser respeito, senão não tem cidadania, não tem democracia. Eu acho que outra coisa, respeito é uma coisa que você conquista. Você não tira, você não é autoridade pra pegá-la, você tem que conquistar o respeito de outra pessoa ao longo de um grupo, de uma sociedade, qualquer lugar que você for, você tem

que conquistar esse respeito. Eu acho que antes tem que ter o respeito, se não tem respeito a pessoa não tem cidadania, você não vai poder brigar pelos seus direitos, você não vai poder abaixar a cabeça e falar eu estou errado, é assim, você não vai ter democracia, porque democracia gira em torno do respeito, porque quer ter democracia, mas não quer deixar o outro falar, então, acho que em primeiro lugar, vem o respeito. Então, não está trabalhando com autoridade, no sentido da palavra, impondo, e sim despertar o lado crítico do aluno, o que é certo e o que é errado.

Relacionado com as definições dos policiais para a autoridade, e com base nos depoimentos, não é possível afirmar que a participação do policial na vida escolar é decorrente da desresponsabilização dos professores, mas sim, que ela é fruto dessa responsabilidade por parte dos policiais que, dada a sua experiência com os alunos, têm procurado preencher as lacunas deixadas pela escola e pela família na formação da criança. Segundo o policial E,

O pai não tem tempo pro filho, esse vínculo está ficando de lado, essa construção familiar. O policial vai lá e tem tempo pro aluno, então ele acaba conversando, acaba brincando, distraindo, esquecendo os problemas.

Esse envolvimento representa, para os policiais envolvidos com o programa, a essência do seu trabalho e de sua condição de policial-proerd e, ao mesmo tempo, uma frustração relativa ao não-reconhecimento da importância do trabalho preventivo. Da relação entre essas duas condições parece manifestar-se o dilacerante processo de construção da subjetividade desses policiais.

A policial D afirma que o não reconhecimento está relacionado com as prioridades estabelecidas pelo comando da corporação militar e com as cobranças do público em geral, que sempre privilegia o trabalho ostensivo da polícia em detrimento do preventivo.

Não é bem uma angústia, mas é por causa das prioridades. Por exemplo, você tem uma viatura pra estar na rua fazendo o policiamento ostensivo e você tem um policial comunitário, ao invés de eu pegar essa viatura, ou então passar uma viatura pra esse policial comunitário, às vezes eu não, não é que, as pessoas não vêem isso, para as pessoas a viatura tem que estar na rua. Então, até dentro da própria instituição, as prioridades sejam voltadas mais

pro imediatismo, porque está acontecendo, tem que estar na rua; o policial comunitário ele dá um jeito, faz alguma coisa, se molda. Porque é mais imediatista as atividades do patrulhamento [ostensivo]. O cara está cometendo o delito, você vai lá, ou vai tentar coibir a ação, prende ele na hora e já leva pra quem tem que ser, quer dizer, acabou, morreu, não é mais problema meu. Agora, esse contato, esse convívio com as crianças, a gente não pode falar assim porque é aquela coisa, a gente está fazendo parte da vida daquela criança e ela espera alguma coisa de você. Aí é que pega.

O desprestígio do trabalho preventivo não se manifesta somente na limitação da utilização dos recursos materiais, mas também no que se refere à dimensão simbólica do universo militar, ou seja, as condecorações, às medalhas, etc.

Às vezes, como eu falei, você não recebe elogio porque estava dando aula do Proerd, você recebe elogio depois que sai da aula do proerd se eu prendi um cara no meio da rua, só que o maior elogio, o maior reconhecimento que nós temos é esse, o carinho, o respeito que aquelas crianças tem com a figura do policial dentro da sala de aula, isso faz até mudar concepções porque você percebe que é assim, o pai já chega para a criança quando é pequena e fala assim: Olha se você não ficar quieta eu vou chamar o policial. Então, hoje as crianças já mudam, mas espera aí, eu conheço o policial, o policial é bom, já existe um outro... Então é por isso que eu falo que é uma coisa, esse policiamento comunitário, essas ações que nós estamos fazendo que não é uma coisa pra agora é uma coisa que vai colher frutos daqui alguns anos.

Mesmo neste novo contexto, inspirado na idéia de policiamento comunitário-preventivo, parecem existir sérios entraves à realização plena do projeto educacional da polícia militar, não só pela especificidade do tema, mas também, pela presença muito marcante de uma visão autoritária dos policiais sobre sua nova tarefa. Esta visão é construída, de forma objetiva, pela condição de subordinação a qual os policiais ainda se submetem, dada à rigidez insolúvel da hierarquia e às prioridades estabelecidas pelo comando geral, e de maneira subjetiva, pela discriminação ao policial do Proerd e pelo inexpressivo reconhecimento da corporação no que se refere aos policiais.

A razão da dicotomia expressa nas opiniões dos policiais sobre a tarefa de policiamento preventivo, relaciona-se, diretamente, à contradição inerente à

experiência contraditória vivida por eles, na qual existem dois pólos de referência: o de formação de soldado, baseado na hierarquia e na disciplina, ambas as categorias previamente definidas e imutáveis; e o de formação do policial-proerd, orientado à interação social e na formação de vínculos que podem, ou não, serem de afetividade.

Tal condição polarizada cria condições favoráveis para a efetuação de mudanças no comportamento do policial, podendo expandir-se ao restante de seus membros. No entanto, essa mesma condição não parece adequada à *“pessoas que não se encontram psicologicamente preparadas para a autodeterminação”*, como afirma Adorno (1995, p. 123).

Dado o contato entre policiais e alunos, dispõem-se os elementos necessários, mas não suficientes, à reconstrução da autoridade, todavia, o que se deseja é que esta seja superada, e não simplesmente reconstruída. Para isto, alteridade deveria ser suficientemente corporificada à educação, como são, a disciplina e a liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão do caráter paradoxal da condição dos policiais que realizam a prática do policiamento preventivo, sobretudo, corresponde ao mais relevante ponto desta pesquisa, pois os policiais se encontram entre dois fogos, o do autoritarismo e o da afetividade. As críticas de Adorno (1995) sobre o projeto educacional do nazismo alemão produziram conclusões suficientes ao questionamento de qualquer proposta educativa que busque sustentar-se por meio da força e da repressão do medo. Adorno acredita que a “pressão civilizatória” inevitavelmente potencialize uma violência irracional.

A contraposição dos termos autoridade e educação, foi proposital e providencial, neste sentido, sendo responsável por fazer emergir os dilemas que se apresentam aos policiais militares; e permitindo a demonstração dos efeitos deletérios do autoritarismo, como representante da barbárie, que agem até mesmo sobre aqueles que, aparentemente o defendem.

É possível perceber, por meio dos dilemas expressos pelos policiais, o caráter latente de autoridade que, em função do contato com as crianças, necessita ser contido; mas que tende a emergir em situações das mais inesperadas. E por esse motivo, a análise da subjetividade dos policiais deverá levar em consideração o dilaceramento de sua identidade e sua conturbada compreensão sobre que tipo de trabalho realiza e, portanto, quem ele é, para que dessa relação policial-criança não se produzam as condições da “pressão civilizatória”.

A aproximação com os policiais do Proerd impõe a consideração prospectiva ao desempenho da escola e de seus professores com relação à seus propósitos. Em

policiais é compreensível a existência de obstáculos, de caráter subjetivo e formativo, que dificultem a difusão plena e vigorosa da dos direitos de crianças e adolescentes e de uma educação pela via da afetividade, etc. Mas, imagina-se que, para a escola, tais obstáculos não possuam o mesmo poder limitador, a ponto de fazer sucumbir seu ímpeto e desintegrar sua essência.

Contudo, o que se observa é que a escola não tenha se projetado adequadamente para envolver-se com as mudanças dos referenciais de sociabilidade entre as novas gerações, assim, não tem participado da produção coletiva de novas experiências para os alunos e para si.

Como fruto dessa inércia educacional, a escola não apenas deixa de realizar seus pressupostos como também não contribui ativamente com as ações de novos sujeitos que surgem à sua volta e em seu meio, entre eles, a polícia militar.

Caso a polícia militar esteja contribuindo com a extensão de direitos à crianças e adolescente, simplesmente por estar mais próxima a eles, e em situação que não se configure, aprioristicamente, pela ameaça e risco, mas sim, em situação de diálogo, tal condição já seria suficiente para que a escola confirmasse seu papel, que segundo Caccia-Bava e o de:

[...] ser compreendida, sem dúvida, como uma das instituições voltadas ao fortalecimento dos direitos da criança e adolescentes, no caso do Ensino Fundamental. (CACCIA-BAVA, 2002, p. 212).

A lógica industrial de produção escolar e a luta desesperada das famílias pela manutenção de rendimentos suficientes, estão contribuindo, de modo geral, para que as crianças sejam vistas pelos policiais como se representassem, exemplarmente, a imagem do desamparo, e o apelo dos policiais, por mais afetividade para com as crianças, está diretamente relacionado com essa percepção e com essa realidade. Entretanto, essas crianças conseguem encontrar nos policiais a figura da proteção, do amigo, e toda a disposição, mediante a uma relação de

troca expressiva, pois as crianças servem aos policiais como aquelas que tem dado sustentação psíquica a manutenção do duelo identitário do policial, o identificando na rua e o abraçando, chamando-o de professor, enquanto que os adultos tem questionado sua autoridade.

Constrói-se, nas condições descritas acima, a 'experiência comum' entre policiais e alunos, que funciona de acordo com uma lógica de reconhecimento mútuo, na qual interessa a criança conhecer e ser conhecida pelo policial; para o policial interessa reconhecer-se na criança e por ela ser reconhecido.

Recuperando o conceito de E. P. Thompson, Caccia-Bava (2002) lança-os para "*Dentro da Sala de Aula*" e aponta caminhos a superação de necessidades pertinentes à família, aos professores, aos alunos e principalmente ao futuro.

A experiência comum, por ser marcadamente afetiva, deve substituir a idéia ou o princípio abstrato da necessidade de apreender. O que os integrantes da sala de aula viverem afetivamente como conhecimento é o que, por sua vez, se integrará à sua experiência na escola e junto a seus grupos familiares. (CACCIA-BAVA, 2002, p. 219).

A experiência, de reconhecimento mútuo, parece estar se tornando desinteressante entre os educadores. Esta é uma hipótese a ser considerada posteriormente e que, caso se confirmasse seria lamentável, dado que a experiência afetiva é fundamental para a superação da autoridade como elemento de coesão social. Pois, como afirma Horkheimer (1990, p. 213), "*a autoridade é exercida no exemplo de pessoas que desempenham um papel no destino do indivíduo e por causa da consciência de processos não controlados*"; e suscita o impertinente questionamento, acerca das diferenças, entre professores e policiais, nos papéis que desempenham com relação ao destino das crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Livros e capítulos de livros

ADORNO, Theodor W. **Educação Emancipação**. RJ: Paz e Terra, 1985.

_____. **Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

_____. **Do cotidiano escolar: ensaios sobre ética e seus avessos**. SP: Summus, 2000.

ARENDT, Hannah. "O que é a autoridade". In: **Entre o Passado e o Futuro**. 4ª edição, São Paulo, Perspectiva, 1997.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

BAYLEY, David H. **Padrões de Policiamento**. 1ª edição, SP: Edusp, 2001. (Coleção Polícia e Sociedade. Vol 1).

BOURDIEU, Pierre. e **PASSERON**, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos de uma teoria do sistema de ensino**. Trad.Reynaldo Baisão, 2ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CACCIA-BAVA, A. **Dentro da Sala de Aula**. In: Cenários, Revista do GEICD, nº 3/4, 2001/2002.

CATHALA, Fernand. **Polícia, Mito e Realidade**. Tradução: João Milanez da Cunha Lima, 1ª edição, São Paulo: Editora Mestre Jou, 1975.

CODO, Wanderley. (coordenador.) **Educação Carinho e Trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação**. 1ª edição, Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. (1988) Imprensa Oficial do Estado S. A. IMESP.

CUNHA, Luis Antônio. “Notas para uma Leitura da Teoria da Violência Simbólica”. In: Educação e Sociedade, ano I, nº 4, setembro de 1979.

D’ANTOLA, Arlette.(org.) Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo. SP: EPU, 1989. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

DAUDON, Roger. A Violência. Ensaio acerca do ‘homo violens’. Trad. Pilar Ferreira de Carvalho e Carmem C. Ferreira, Rio de Janeiro: Difel, 1998. (Coleção Enfoques Filosofia)

ELIAS, Norbert. Envolvimento e distanciamento: estudos sobre a sociologia do conhecimento. Tradução: Maria Luísa Cabaços Méliço. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE / Obra coletiva de autoria da editora Saraiva com a colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto e Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt. – 8ª ed., São Paulo: Saraiva, 1998. (Coleção Saraiva de legislação).

FERNANDES, Florestan. Apontamentos sobre a Teoria do Autoritarismo.SP: Hucitec, 1979. (Coleção Pensamento Socialista).

_____. **A Revolução Burguesa no Brasil.** São Paulo: LTC, 1987.

FROMM, Eric. Medo a Liberdade. Tradução: Otávio Alves Velho, 3ª edição, RJ: Zahar, 1964.

FURLANI, Lúcia M. Teixeira. Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso? 5ª edição, SP: Cortez, 1997. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 39).

GUIMARÃES, Áurea Maria. Vigilância, Punição e Depredação Escolar. Campinas: Papyrus, 1985.

GUIMARÃES, Eloísa. Escola, Galeras e Narcotráfico. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1998.

HORKHEIMER, Max. Teoria Crítica: uma documentação. Tradução: Hilde Cohn, SP: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1990. (Coleção estudos, 77).

IANNI, Otávio. A Sociedade Global. 3ª edição, rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

KAHN, Túlio. Policiamento Comunitário: uma expectativa realista de seu papel. Conjuntura Criminal, julho de 1999, Ano 2, Número 6.

LOBROT, Michel. A favor ou contra a autoridade. Tradução: Ruth Joffly Dias, RJ: Livraria Francisco Alves Editora, 1977. (Série Educação em Questão).

MOCHCOOVITCH, Luna Galano. Gramsci e a escola. 3ª edição, Ática, São Paulo, 1992.

RUA, Maria das Graças e ABRAMOVAY, Miriam. Avaliação das ações de prevenção de DST/Aids e uso indevido de drogas nas escolas de ensino fundamental e médio em capitais brasileiras. Brasília: Unesco, Ministério da Saúde, Grupo Temático UNAIDS, UNDCP, 2001.

SKOLNICK, Jerome H. & BAYLEY, David. H. Policiamento Comunitário. Tradução: Ana Luiza Amêndola Pinheiro. São Paulo: Edusp, 2001. (Coleção Polícia e sociedade. Vol. 6).

STOPPINO, Mário (et alli). Curso de Introdução à Ciência Política. 1ª edição, Brasília: Editora Universidade de Brasília, s/d.

VELHO, Gilberto e outros. Desvio e Divergência: uma Crítica da Patologia Social. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1974.

VOLPI, Mario. (org.). O Adolescente e o Ato Infracional. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ZALUAR, Alba. “A autoridade, o chefe e o bandido: Dilemas e saídas educacionais”. In: Educação e Sociedade, ano XVI, nº 53/ especial, dezembro de 1995.

_____, Alba. (org.). **Violência e Educação.** São Paulo, Livros Tatu/ Editora Cortez, 1992. (Educação Hoje e Amanhã)

2. Sites consultados:

<http://www.conjunturacriminal.com.br/boletins/conjcri6.html>

<http://www.darebrasil.com.br>

<http://www.ibge.gov.br>

<http://www.inep.gov.br/estatisticas>

<http://www.ipeadata.gov.br>

<http://www.planalto.gov.br/gsi/piaps>

<http://www.polmil.sp.gov.br/unidades/damco/>

<http://www.seguranca.sp.gov.br/institucional/sociais/>

<http://www.senad.gov.br>

<http://www.siraque.com.br/udemo.asp>

ANEXOS

A cartilha do Proerd