

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO

LÍVIA CAMPOREZ GIUBERTI

**MOVIMENTOS CURRICULARES PRODUZIDOS A PARTIR DE ENCONTROS  
ENTRE POLICIAIS MILITARES ATUANTES NO PROGRAMA EDUCACIONAL DE  
RESISTÊNCIA ÀS DROGAS (PROERD) E A ESCOLA**

VITÓRIA  
2020

LÍVIA CAMPOREZ GIUBERTI

**MOVIMENTOS CURRICULARES PRODUZIDOS A PARTIR DE ENCONTROS  
ENTRE POLICIAIS MILITARES ATUANTES NO PROGRAMA EDUCACIONAL DE  
RESISTÊNCIA ÀS DROGAS (PROERD) E A ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Kretli da Silva.

VITÓRIA  
2020

LÍVIA CAMPOREZ GIUBERTI

**MOVIMENTOS CURRICULARES PRODUZIDOS A PARTIR DE ENCONTROS  
ENTRE POLICIAIS MILITARES ATUANTES NO PROGRAMA EDUCACIONAL DE  
RESISTÊNCIA ÀS DROGAS (PROERD) E A ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Kretli da Silva  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientadora

---

Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Janete Magalhães Carvalho  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tânia Mara Zanotti Guerra  
Frizzera Delboni  
Universidade Federal do Espírito Santo

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela vida e perseverança.

À minha família, por estar comigo em todos os momentos, incentivando, acreditando, tornando a caminhada mais prazerosa e segura. Sem vocês, eu nada seria.

Ao meu esposo Yuri, pelo companheirismo e pela paciência, por ser um exemplo de dedicação em tudo que faz e por me fazer entender a leveza da vida.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Kretli da Silva, pela oportunidade incrível e pelas aprendizagens. Obrigada pelos bons encontros que viemos tecendo desde a graduação, pela alegria e sutileza que me inspiraram e me ensinaram muito durante os momentos de orientação. Obrigada por questionar-me e fazer deslocar. Obrigada por vezes parecer acreditar em mim mais do que eu mesma.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Janete Magalhães Carvalho, pelos encontros potentes, pelas contribuições, pela oportunidade de poder compor com o grupo de pesquisa que tanto admiro e compartilhar tantos momentos de aprendizagens e alegrias.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Helena Silva Simões, por ser um exemplo para mim, por me mostrar a atividade de pesquisa há cerca de 10 anos, momento em cursava Pedagogia e era bolsista de iniciação científica da Ufes, fazendo-me acreditar que a experiência na pós-graduação era possível.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni, pelas contribuições, pelo acolhimento e carinho em todos os encontros durante esse percurso.

Ao Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva, pelo carinho e pela colaboração para o trabalho durante a qualificação.

Aos professores do curso de Mestrado Profissional em Educação da Ufes, pelas aprendizagens e experiências coletivas.

Aos professores, pedagogos, diretores, policiais, às crianças e aos adolescentes que fizeram esta pesquisa acontecer e pela possibilidade de dar continuidade ao processo, criando aberturas e currículos a partir de nossas composições.

O meu olhar é nítido como um girassol.  
Tenho o costume de andar pelas estradas  
Olhando para a direita e para a esquerda,  
E de vez em quando olhando para trás...

E o que vejo a cada momento  
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,  
E eu sei dar por isso muito bem...

Sei ter o pasmo essencial  
Que tem uma criança se, ao nascer,  
Reparasse que nascera deveras...  
Sinto-me nascido a cada momento  
Para a eterna novidade do Mundo...

Creio no Mundo como num malmequer,  
Porque o vejo. Mas não penso nele  
Porque pensar é não compreender...  
O Mundo não se fez para pensarmos nele  
(Pensar é estar doente dos olhos)  
Mas para olharmos para ele e estarmos de acordo...

Eu não tenho filosofia: tenho sentidos...  
Se falo na Natureza não é porque saiba o que ela é,  
Mas porque a amo, e amo-a por isso,  
Porque quem ama nunca sabe o que ama  
Nem sabe porque ama, nem o que é amar...

Amar é a eterna inocência,  
E a única inocência é não pensar...

Alberto Caeiro (Fernando Pessoa, 1993)

## RESUMO

O trabalho objetiva problematizar os movimentos curriculares produzidos a partir dos encontros entre policiais militares atuantes no Programa Educacional de Resistência às Drogas da Polícia Militar (Proerd) e a escola. Apresenta uma cartografia do contexto em que os policiais adentram nas escolas, explicitando, por meio dos agenciamentos coletivos de enunciação e processos de subjetivação, os movimentos curriculares, como linhas de fuga, afetos e afecções, processos de resistência e criação de possíveis. O estudo captura os modos como os encontros entre policiais e comunidade escolar expandem e/ou reduzem a potência da ação coletiva, apontando que, em meio às prescrições curriculares e algumas tecnologias disciplinantes presentes nesses encontros, há tentativas de docilização dos corpos. Para a produção de dados, a cartografia acompanhou o cotidiano de escolas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do município de Vitória, utilizando redes de conversação, *imagensnarrativas*, entrevistas e registros em diário de campo. Sob perspectiva pós-estruturalista, apoia-se em autores como Gilles Deleuze e Felix Guattari, Michel Foucault, Baruch Spinoza, Peter Pelbart, entre outros, entendendo a escola como território de relações de poder, em que os encontros entre policiais militares, professores, crianças e adolescentes produzem verdades que, por vezes, tentam cristalizar os modos de existir. A pesquisa é entendida como experiência pela potência de violentar o pensamento e, por isso, anuncia a produção de um *e-book* como um produto-intervenção disparador de problematizações e criação de possíveis. Tece considerações sobre o modo pragmático como os policiais militares são formados para atuarem em escolas, abrindo possibilidades para ampliar as redes formativas a partir de conhecimentos, experiências, afetos, afecções, invenções, resistências... disparados pela própria escola e fazendo pensar se escola é lugar de polícia.

Palavras-chave: Cotidiano escolar. Movimentos curriculares. Proerd. Processos de subjetivação.

## ABSTRACT

The paper aims to criticize the curricular movements produced from relations between the policemen, working in the Police Drug Resistance Educational Program (Proerd), and the school. It presents cartography of the context in which police officers enter schools, explaining curricular movements through collective enunciation and subjectivation processes, such as escape lines, care and affections, processes of resistance and create the possible. The study captures the ways in which meetings between police officers and the school community expand or reduce the power of collective action. Pointing out that there are attempts to creates docile bodies within the curricular prescriptions and some disciplinary technologies present in these meetings. For data production, cartography followed the daily life of schools for Primary and Elementary Education in the city of Vitória, using networks of conversations, narrative images, interviews and records in a field diary. From a post-structuralist perspective, it relies on authors such as Gilles Deleuze and Felix Guattari, Michel Foucault, Baruch Spinoza, Peter Pelbart, among others, understanding the school as a territory of power relations, in which meetings among policeman, teachers, children and teenagers produce truths that sometimes try to define the ways of existing. The research is understood as an experience due to the power to violate thought and, therefore, announces the production of an e-book as an intervention product that triggers criticism and create the possible. It does considerations about the pragmatic way in which police officers are trained to work in schools, opening up possibilities to expand training networks based on knowledge, experiences, care, affections, inventions, resistance ... triggered by the school itself and making all think whether school it's a police place.

Keywords: School life. Curricular movements. Proerd. Subjectivation processes.

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

|  |     |
|--|-----|
| Fotografia 1 – “Tudo está conectado” .....               | 13  |
| Fotografia 2 – Hoje é dia de: Proerd! .....              | 14  |
| Fotografia 3 – Nosso próprio tempo .....                 | 22  |
| Fotografia 4 – Nº 5 (1948) de Jackson Pollock .....      | 27  |
| Fotografia 5 – Mistura de cinza .....                    | 30  |
| Fotografia 6 – Formatura.....                            | 32  |
| Fotografia 7 – Composição de forças.....                 | 45  |
| Fotografia 8 – Pelas frestas.....                        | 49  |
| Fotografia 9 – Vestindo a camisa .....                   | 51  |
| Fotografia 10 – “Você já matou alguém?” .....            | 58  |
| Fotografia 11 – “Roubei-lhe a idade” .....               | 59  |
| Fotografia 12 – Aponta.....                              | 60  |
| Fotografia 13 – Arminha.....                             | 61  |
| Fotografia 14 – O palco tornou-se a plateia .....        | 62  |
| Fotografia 15 – Xeque-mate.....                          | 65  |
| Fotografia 16 – Cartilha <i>Caindo na Real</i> .....     | 70  |
| Fotografia 17 – Modelo de tomada de decisão .....        | 70  |
| Fotografia 18 – Bibico .....                             | 77  |
| Fotografia 19 – Corpos que não se deixam aprisionar..... | 82  |
| Fotografia 20 – Lição.....                               | 85  |
| Fotografia 21 – Conhecendo a sua volta.....              | 87  |
| Fotografia 22 – Devir-criança .....                      | 89  |
| Fotografia 23 - Nossas crianças a favor da vida! .....   | 94  |
| Fotografia 24 – Continência .....                        | 96  |
| Fotografia 25 – Formação de instrutor .....              | 103 |
| Fotografia 26 - Premiados.....                           | 105 |
| Fotografia 27 – A carta.....                             | 108 |

## LISTA DE SIGLAS

|          |  |
|----------|--|
| Anped    | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação      |
| BDTD     | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações                       |
| CASEL    | <i>Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning</i> |
| CMEI     | Centro Municipal de Educação Infantil                            |
| Conad    | Conselho Nacional de Políticas sobre Drogas                      |
| Covid-19 | Coronavírus  |
| Dare     | <i>Drug Abuse Resistance Education</i>                           |
| DDHPC    | Diretoria de Direitos Humanos e Polícia Comunitária              |
| DOT      | <i>Dare Officer Training</i>                                     |
| EMEF     | Escola Municipal de Ensino Fundamental                           |
| GT       | Grupo de Trabalho  |
| LAPD     | Departamento de Polícia de Los Angeles                           |
| PMES     | Polícia Militar do Espírito Santo                                |
| PMM      | Polícia Militar de Manaus  |
| Proerd   | Programa Educacional de Resistência às Drogas da Polícia Militar |
| Sedu     | Secretaria Estadual de Educação                                  |
| Sise     | Sistema de Segurança Escola                                      |
| Sisnad   | Sistema Nacional de Políticas sobre Drogas                       |
| Ufes     | Universidade Federal do Espírito Santo                           |

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>1 O ANTECOMEÇO.....</b>  | <b>10</b>  |
| 1.1 “TUDO ESTÁ CONECTADO”: PESQUISA, AFETOS, AFECÇÕES,<br>CURRÍCULOS, EXPERIÊNCIAS, VIDAS, E, E, E.....               | 13         |
| 1.2 O TEMPO DA PESQUISA.....  | 22         |
| 1.3 AS FACES DE ENCONTROS.....  | 25         |
| <b>2 TRAÇANDO RESSONÂNCIAS .....</b>  | <b>28</b>  |
| 2.1 DESBRAVANDO O TERRITÓRIO DAS PESQUISAS: RESSONÂNCIAS QUE<br>FAZEM O PENSAMENTO MOVIMENTAR-SE .....                | 33         |
| 2.2 ENCONTRANDO-NOS COM AUSÊNCIAS: PASSEANDO PELA ASSOCIAÇÃO<br>NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO..... | 34         |
| 2.3 RESSONÂNCIAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES ..   | 34         |
| <b>3 NO CAMPO MACRO/MICROPOLÍTICO: O PLANO DE COMPOSIÇÃO E<br/>FORÇAS E OS CURRÍCULOS .....</b>                       | <b>46</b>  |
| 3.1 ARRANJOS COTIDIANOS E A MACRO/MICROPOLÍTICA .....   | 49         |
| 3.2 NO PLANO DE FORÇAS, UMA “TEORIA DE PODER”: MAQUINARIAS ENTRE<br>ESCOLA, POLÍCIA MILITAR E PROERD.....             | 63         |
| <b>4 MOVIMENTOS CURRICULARES, AGENCIAMENTOS, SUBJETIVAÇÃO,<br/>INVENÇÕES, RESISTÊNCIAS E... E... E.... .....</b>      | <b>73</b>  |
| 4.1 MOVIMENTOS SORRATEIROS: PARA ALÉM DO PRESCRITO .....  | 75         |
| 4.2 DO COLETIVO À POTÊNCIA DE VIDA.....   | 87         |
| <b>5 PROLIFERANDO AS REDES: PROCESSOS DE FORMAÇÃO E CRIAÇÃO DE<br/>POSSÍVEIS.....</b>                                 | <b>101</b> |
| 5.1 NOS FLUXOS DA FORMAÇÃO: APRENDIZAGENS E AFETOS .....  | 101        |
| 5.2 PARA VIOLENTAR O PENSAMENTO: FRAGMENTOS DE ESCRITA NO<br>PRODUTO EDUCACIONAL “ESCOLA É LUGAR DE POLÍCIA?” .....   | 110        |
| 5.3 CONCATENANDO.....   | 112        |
| <b>6 PARA NÃO TERMINAR... ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>  | <b>115</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>120</b> |
| <b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>   | <b>127</b> |

## 1 O ANTECOMEÇO

Não me pergunte quem eu sou, mas sobretudo não me peça para permanecer o mesmo (FOUCAULT, 2005, p. 20).

Começo esta conversa a partir da concepção de que escrever é um dos princípios da pesquisa. Ao produzi-la, traçamos caminhos de investigação e problematização, participando dos processos vividos e tecendo uma verdadeira experiência, assim como ensina o filósofo Walter Kohan (2018, p. 299)<sup>1</sup> que “[...] a experiência é como um deslocamento, como um movimento, como sair de um lugar e encontrar outro lugar”.

Com esse fluxo de pensamento, nos deslocamos à composição de uma *pesquisaexperiência*<sup>2</sup>, entendendo-a como um processo de produção de conhecimento, tecido a partir de diferentes expressões e capturas em nossa trajetória de investigação no campo da educação.

No genuíno encontro com o papel, com a caneta, com as leituras, com as imagens e os sons, com nós mesmos e com a diferença, buscamos ampliar a expectativa do “sobre o que escrever?” para “o que nos tornaremos ao escrever?”. Assim nos ensina Foucault (2005). Na certeza de que não permaneceremos os mesmos, pretendemos, nas próximas linhas, violentar o pensamento e apontar as transformações produzidas por tudo que nos toca, evidenciando que as experiências produzidas por meio de afetos e afecções com/na escola não se limitam à escrita e inevitavelmente movimentam o currículo, produzindo uma dada realidade.

As singularidades que compõem a realidade da escola nos provocam a encará-la como território aberto não totalizante. Não totalizante porque não há uma única verdade quanto aos movimentos de aprendizagens, saberes, afetos e resistências existentes no cotidiano. Como anuncia Pessoa (1993) na epígrafe deste estudo, nessa *pesquisaexperiência* “[...] sinto-me nascido a cada momento, para a eterna novidade

---

<sup>1</sup> Tal conceito foi trazido pelo autor em uma entrevista intitulada *A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan*, concedida durante o 3º Simpósio Internacional de Educação, na cidade de São José dos Campos/SP.

<sup>2</sup> Utilizando a expressão *pesquisaexperiência*, pretendemos alcançar as transformações produzidas por tudo que nos toca, a partir da indissociabilidade dos termos “pesquisa” e “experiência”, tal qual propõe Alves (2009) com esse modo de escrever.

do mundo”. É como estar em meio às inconstâncias, em um contexto movediço, um cotidiano dinâmico, que tece movimentos curriculares. Por isso, sem enxergar o ato de pensar como mera habilidade inata ao indivíduo, o poema ainda invoca o sentimento singular de um pensar como experiência, como algo que aguça os sentidos. Nesse prisma, para que não fiquemos doentes dos olhos a ponto de reduzirmos os pensamentos às conformações e imposições sobre nossos modos de vida, ou ainda, aos reducionismos de uma vida dicotômica, em que há certo/errado, professor/aluno, vida/morte, bem/mal e tantas outras relações binárias, que limitam as relações humanas à condições pragmáticas, estamos dispostos a uma prática de pesquisa em que o pensar “[...] não pode ser visto como ato natural, pois ele se constitui diante de uma situação concreta, quando exige do indivíduo um movimento, quando ele sofre uma violência que o leva a buscar algo, por meio de encontros” (BRITO; COSTA, 2019, p. 69).

Nessa perspectiva, a temática surge dos movimentos que nos invadem, como os encontros povoados pela docência e pela função policial, atividades desempenhadas por mim, que produzem afetos e afecções em meio à atuação profissional que atravessa a vida. A temática explicitada no título deste trabalho — *Movimentos curriculares produzidos a partir dos encontros entre os policiais militares atuantes no Programa Educacional de Resistência às Drogas (Proerd) e a escola* — anuncia as relações entre os currículos, os encontros com a multiplicidade do território escola e a atividade policial. As intercessões sobre escola e polícia ficaram mais provocativas ao tomar conhecimento de que policiais militares atuam em escolas públicas e privadas, de educação infantil e ensino fundamental, na condição de instrutores do Programa Educacional de Resistência às Drogas da Polícia Militar (Proerd).

Com os estranhamentos advindos das intercessões entre escola e experiências, culturas, verdades, afetos, afecções que policiais militares produzem em meio aos encontros como em um movimento desnaturalizante, a relação profissional que vim tecendo entre a docência-polícia violentou o pensar sobre o contexto educacional em que currículos são produzidos em meio a um tempo de retomada de práticas conservadoras no contexto político brasileiro. Assim, para estudar os movimentos curriculares nesse tempo em que vivemos, atentamo-nos às relações de poder e às práticas de docilização dos corpos para capturar criações, invenções, resistências,

que imprimem um modo de luta às tecnologias que tentam governar as vidas e produzir os modos de vida dos indivíduos. As relações de poder compõem um plano de forças em meio aos encontros de policiais, crianças, adolescente, professores, onde há agenciamentos e processos de subjetivação.

A experiência que temos com a graduação em Pedagogia e a atividade docente que exercemos atualmente proporcionaram estudos, leituras e encontros com a filosofia da diferença. O Mestrado Profissional em Educação e as composições com o território escolar possibilitaram promover mergulhos mais fundos em relação ao campo de estudo e as filosofias dos autores pós-estruturalistas. A atividade exercida como policial, atrelada à formação dos profissionais de segurança pública, nos lança a entender mais sobre as redes de poderes entre os indivíduos, diante da inserção de tentativas de controles no cotidiano escolar, que é atravessado por processos de subjetivação, com produção de aprisionamentos e também abertura para possíveis.

Assim, o desafio de investigar o cotidiano da escola a partir da cartografia dos processos vividos entre crianças, adolescentes, professores e policiais em Vitória, Espírito Santo, exige que deixemos claro que não é a dualidade que nos move, mas os deslocamentos de não permanecemos a mesma, como nos diz o poema de Pessoa (1993) “[...] E o que vejo a cada momento, é aquilo que nunca antes eu tinha visto, e eu sei dar por isso muito bem...[...]”.

## 1.1 “TUDO ESTÁ CONECTADO”: PESQUISA, AFETOS, AFECÇÕES, CURRÍCULOS, EXPERIÊNCIAS, VIDAS, E, E, E...

Fotografia 1 – “Tudo está conectado”



Fonte: Acervo da autora (2019).

Dos muros da escola ao pensamento filosófico de Gilles Deleuze e de Felix Guattari, vamos zigzagueando e enredando a partir dos fluxos e das linhas que provocam pensamentos em meio aos encontros, aos agenciamentos e às conexões. Acreditamos que a força do estudo está nos cruzamentos, quando há uma dupla captura dos agenciamentos que circulam no entre, naquilo que passa e ainda nos devires<sup>3</sup> que afloram pela multiplicidade existente na escola.

Entendemos que “[...] um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 24). Assim, policiais militares, ao atuarem em escolas, tecem conexões, agenciando-se com tudo aquilo que no território escolar existe, produzindo processos de subjetivação em que cada indivíduo, ao conectar-se com o orgânico e inorgânico, testa uma realidade, produzindo sentidos em si e ao outro por meio desses encontros.

<sup>3</sup> “Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo [...]. Os devires são ações que se modificam [...]. É um acontecimento” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10).

Para violentar o pensamento, fazemos um convite a atentarmos para a seguinte questão: escola é lugar de polícia? Por que tem polícia na escola? As questões foram disparadas ao compartilharmos a temática de estudo no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). No Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, sentimos estranhamentos de professores e colegas pelo fato de uma policial militar estar estudando, ocupando espaço e compartilhando experiências no mestrado. Desse modo, ocupar esse lugar nos permite ampliar as conexões e modos de agir que, em meio às composições cotidianas, podem romper uma imagem atrelada à submissão e ao pensamento homogeneizante em que a vida é cristalizada. O que pode uma professora policial? O movimento de pesquisa como experiência faz pensar que somos multiplicidade e, por isso, inacabados e mutáveis. Afinal somos professora, policial, mulher, estudante e...e...e uma coisa não anula a outra, tampouco se opõem. A atividade de pesquisar é encarada como uma composição ousada, já que o lugar que promove estranhamentos e inquietações é também o lugar de abertura a novos possíveis.

Fotografia 2 – Hoje é dia de: Proerd!



Fonte: Acervo da autora (2019).

Diante de um “porquê” sobre a presença de militares em território escolar, explicamos de antemão que o Proerd é um programa educacional veiculado pela Polícia Militar do Espírito Santo (PMES) e tem como objetivo a

[...] orientação para a tomada de decisão das crianças e adolescentes que, porventura, venham a entrar em contato com situações que envolvam drogas, sejam elas lícitas ou ilícitas, buscando a aproximação entre polícia e comunidade (ESPÍRITO SANTO, 2006).

Assim, para entender como as conexões entre a escola e a Polícia Militar surgem a partir do Proerd no cotidiano, passamos a enxergar que essa relação existe como uma parceria entre a instituição e as escolas. Hipoteticamente, podemos supor em meio a reticências, que há uma cooperação sustentada em múltiplos desejos de professores, de diretores, pais, do interesse da polícia como instituição, das políticas públicas, de tantos outros fatores, que se utilizam do clamor por segurança, dos índices de violência do bairro em que a escola se encontra, da crença no civismo e em valores morais que supõem existir na junção escola-polícia, na possibilidade de mudança da imagem de truculência historicamente produzida pelas polícias militares, e .. e ... tantos outros cenários. Sem pretensão de encontrar respostas, acreditamos que os movimentos curriculares, de modo assistemático, podem evidenciar como os encontros entre escola e polícia produzem processos de subjetivação para a formação de um indivíduo adequado aos padrões desejáveis para a vida em sociedade, considerando as verdades das normas, das leis, das intencionalidades dos currículos das escolas e ainda as resistências que surgem em meio aos encontros.

Os encontros acontecem, portanto, como atravessamentos, em um plano de intensidades que afetam os corpos. Sabemos que a parceria entre escola e polícia promove agenciamentos a partir de suas ramificações. Tendo como suporte a conceituação de rizoma pensada por Deleuze e Guattari (1995), propomos entender a complexidade desses encontros e sua consolidação sob o plano de imanência. Para os autores, existem no cotidiano linhas moventes que produzem rizomas. Para os autores, “[...] ser rizomórfico é produzir hastes e filamentos que parecem raízes, ou, melhor ainda, que se conectam a elas penetrando no tronco, podendo fazê-las servir a novos estranhos usos” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 25). É a partir dos encontros, das conexões, ramificações, que professores, policiais e alunos criam seus modos de existir.

O estudo do histórico do Proerd mostra que essa relação entre polícia e escola é antiga. “[...] Foi no ano de 1992 que o Proerd chegou ao Brasil, e a partir do ano 2000, foi realizado a formação dos primeiros policiais militares capixabas” (ESPÍRITO SANTO, 2017). Nesse sentido, há aproximadamente duas décadas os policiais militares atuam e são formados pela própria polícia para atuar nas escolas públicas e particulares do Estado. O documento que regula a implementação do programa aponta, como justificativa para a implementação, as políticas públicas antidrogas e a adoção de estratégias para aproximação polícia-comunidade.

Como uma adaptação de um programa norte-americano chamado “*Drug Abuse Resistance Education (DARE)*”<sup>4</sup>, o governo do Estado do Espírito Santo importou o Proerd como uma ação que “[...] enfatiza a prevenção primária da violência, utilizando, como grupo focal, estudantes do 5º e 7º anos do Ensino Fundamental e a Educação Infantil” (ESPÍRITO SANTO, 2003).

Desse modo, enxergamos o Proerd como um artefato cultural<sup>5</sup> que parte de uma metodologia norte-americana com alcance mundial. Na intenção de apresentar às escolas as diretrizes sobre drogas, lícitas e ilícitas, levando o aluno a evitar o uso de entorpecentes e prevenção da violência, acreditamos que os policiais adentram as escolas movimentando o currículo, produzindo práticas discursivas e processos de subjetivação que implicam em modos de existência. O DARE, como versão original do Proerd, foi formulado por uma ampla rede de profissionais de diferentes segmentos e atua com o “modelo de tomada de decisão”, uma metodologia que parte de perguntas e respostas, em que o policial utiliza o “método” para promover um direcionamento dual, pragmático e positivista às escolhas dos alunos. Podemos questionar, a que modo de existir do indivíduo serve o Proerd?

A princípio, podemos anunciar que esse “modelo de tomada de decisão” utilizado pelo programa como um método didático, pela organização sistematizada e pragmática dos processos de ensino, dita formas de comportamento aceitáveis e inaceitáveis e

---

<sup>4</sup> O conteúdo do programa pode ser encontrado no endereço <https://dare.org/>.

<sup>5</sup> A partir da contribuição de Carvalho e Silva (2009), entendemos que os artefatos culturais são todos os produtos disponibilizados pelo poder do proprietário. Nesse sentido, sofrem constantes variações, constituindo recursos tecnológicos ou qualquer outro material utilizado pelos indivíduos na escola. As autoras apostam nos ensinamentos de Certeau (2001) para enfatizar tal conceituação e os artefatos culturais como possibilidade de integração entre os indivíduos. (CARVALHO; SILVA, 2009, p. 6).

se sustenta na política pública antidrogas, tendo como veículo de implementação a polícia militar. Diante disso, estamos abarcando um intercâmbio em três frentes: a inserção nas escolas de um programa educacional de origem norte-americana; a atuação de policiais militares como agentes de implantação do programa e mediadores da proposta didático-pedagógica do Proerd; a simbiose com o cotidiano e a multiplicidade da escola, por meio dos encontros, dos afetos e afecções provenientes da relação com professores, crianças e adolescentes.

Buscamos então entender qual é o tamanho e a rede de influência desse programa? Sobre a extensão do Proerd, “[...] o programa foi implantado em todos os estados dos EUA [...] e em outros países como Canadá, Austrália, Nova Zelândia, México, Porto Rico e Brasil. Hoje o programa atua em todos os estados brasileiros” (PAIVA, 2018, p. 90). Em pesquisa no sítio eletrônico do “DARE” na internet, foi possível mapear 54 países, entre nações desenvolvidas e subdesenvolvidos com a implementação do programa proveniente do DARE. Por intermédio da atuação dos policiais nas escolas, entendemos o Proerd como um artefato cultural padronizado para diversos países do mundo. Assim, a ideia das diferentes culturas e sociedades em múltiplas realidades parece estar distante das preocupações do programa em sua proposta prescrita que, a partir de um alcance em larga escala, impõe modos de pensar às sociedades, à vida, às relações humanas, tecendo tecnologias de controle e produção de verdades. É preciso destacar que, na escola, há diversos outros mecanismos que, como os artefatos culturais, influenciam nos movimentos curriculares, já que

[...] são muitos os artefatos culturais usados pelos professores e alunos na escola. Percebemos que cada artefato tem suas especialidades, suas características, momentos de maior utilização e maneiras diferentes de serem operacionalizados. [...] verificamos que as maneiras de usar esses artefatos é que vão delineando as cores, os cheiros, as formas, as texturas dos currículos, das culturas e dos cotidianos escolares (SILVA, 2015, p. 14).

No cotidiano escolar, o encontro entre professores, alunos e policiais promove conexões entre as heterogeneidades e as experiências imprevisíveis, as quais estamos a capturar. “Tudo está conectado” — assim como a arte grafitada no muro da escola se conecta ao nosso estudo — ao pensamento dos autores, à experiência com os alunos, professores, com o artista, com o pedestre que na via passa, e... e... e... estamos engendrados no plano da imanência, um plano de vida, em que rizomas se cruzam como

[...] evoluções não paralelas que não precedem por diferenciação, mas saltam de uma linha a outra, entre seres totalmente heterogêneos; fissuras, rupturas imperceptíveis, que quebram as linhas mesmo que elas retomem noutra parte, saltando por cima dos cortes significantes... Tudo isso é o rizoma (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 22).

Com tal entusiasmo, esta *pesquisa-experiência* tece suas combinações, entendendo, portanto, que vida e escola não se limitam à reprodução de uma imagem, mas se produzem e são produzidas em seus tempos e movimentos incompletos, nada cartesianos. Pelbart (2019, p. 26) nos faz pensar que na escola há

[...] vida como experimentação, variação, diferenciação, invenção, devir, capacidade de composição, poder de afetar e ser afetado, possibilidade de adentrar outros seres e seus pontos de vista, chance de migrar na escala de durações dos entes no cosmo, ser e pensar diferentemente; ou ainda, errância, heterogênese, resistência, criação de possíveis, virtualidade, potência...[...]

Nesse sentido, a vida flui movimentando o currículo em meio a agenciamentos que produzem intensidades. Por assim entender, corroboramos a ideia de Carvalho (2011a, p. 01587-01588 ) de que currículo é

[...] aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar, e para além dele, e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações vividas/praticadas nos múltiplos contextos que envolvem a escola e seus sujeitos [...].

Por isso, estudar os movimentos curriculares produzidos a partir dos encontros entre alunos, professores e policiais militares permite capturar a potência da vida que fissa as tentativas de modelização pelas composições que compreendem criações, invenções resistências e outros possíveis. Para tanto, inventamos um problema. De acordo com Deleuze e Parnet (1998, p. 9),

[...] as questões são fabricadas, como outra coisa qualquer. Se não deixam que você fabrique suas questões, com elementos vindos de toda parte, de qualquer lugar, se as colocam a você, não tem muito o que dizer. A arte de construir um problema é muito importante: inventa-se um problema, uma posição de problema, antes de se encontrar a solução.

Propomos pensar na presença de policiais militares na escola por meio da seguinte problematização: *que movimentos curriculares e processos de subjetivação<sup>6</sup> são*

<sup>6</sup> O pensamento de Foucault (1984), em *O sujeito e o poder*, aborda a questão do indivíduo ao se tornar sujeito. O processo é complexo já que o indivíduo está inserido em relações de poder que criam circunstâncias para imposição de regimes de verdades, atravessado por um contexto histórico, econômico-social, político e pela relação com o outro. O pensamento do autor permite

*produzidos nos encontros entre policiais militares do Proerd, professores, crianças e adolescentes?*

Concebendo a escola como um território, aprendemos com Deleuze e Guattari (1995, p. 132) que "[...] o território é antes de tudo um lugar de passagem [...]" e questionamos o que se passa na escola. O que quer a escola na parceria com a polícia? O que quer o Proerd? Que conhecimentos são produzidos e legitimados nesses encontros? Que agenciamentos potencializam<sup>7</sup> e/ou enfraquecem a escola? Que movimentos curriculares são produzidos nesses encontros do/com o Proerd?

A partir das provocações, estabelecemos o *objetivo geral* que se revela em *problematizar os movimentos curriculares produzidos nos encontros entre policiais militares e a escola*. Desdobrando esse objetivo, temos objetivos específicos que pretendem:

- mapear o contexto em que os policiais militares adentram nas escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental no município de Vitória/ES, bem como os documentos que instituem e regulam a presença dos policiais nesses espaços;
- cartografar os agenciamentos coletivos de enunciação, processos de subjetivação, invenções curriculares e resistências que se constituem em meio aos encontros entre policiais do Proerd, professores, crianças e adolescentes nas escolas;
- capturar de que modo os encontros entre os policiais militares expandem e/ou reduzem a potência de vida como ação coletiva da comunidade escolar;
- produzir um *e-book* a partir de relatos que contêm experiências dos professores, alunos, pais e policiais do Proerd.

---

entender que também há possibilidade de produção de processos de subjetivação para a constituição do sujeito em si, ou seja, a partir de sua relação consigo, na busca de uma recusa, uma transformação, na criação de possíveis que rompem com as verdades produzidas na relação com o outro.

<sup>7</sup> Entendemos que a potencialização da escola está na diferença e no coletivo. O processo está atrelado à produção das subjetividades a partir dos agenciamentos coletivos de enunciação. Imbricado em relações de poder, Foucault (1984, p. 243) ensina que “ele [o poder] incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre as ações”.

A natureza qualitativa que relaciona esta pesquisa ao campo da educação se desenha sob o contexto sociopolítico capixaba. Ainda que de forma pouco aprofundada, por não se constituir como objeto de estudo, vemos surgir no tempo da pesquisa algumas propostas de policiamento na escola e de políticas públicas para militarização. Ao caminhar pelo *campus* da própria universidade, podemos visualizar a presença<sup>8</sup> de policiais militares fazendo rondas e transitando entre as edificações. Assim, frequentando as passarelas, os corredores e demais lugares da Ufes, pudemos verificar a presença de policiais neste espaço de formação. Outra constatação ocorreu quando fomos atravessados por uma manchete de jornal — “Escola militar em Vitória vai ter mil vagas para alunos”—. A manchete evidencia a presença de policiais nos espaços escolares, o que enxergamos como consequência de uma retomada do conservadorismo no país. Assim, a partir de políticas públicas nacionalistas, o atual governo brasileiro aposta nos militares sob uma perspectiva salvacionista para a educação. Nesse sentido, apesar de o estado do Espírito Santo não possuir escolas militares em funcionamento, ou seja, escolas públicas cuja gestão ficaria a cargo das polícias militares, temos capturado pistas que sinalizam uma onda que pode reforçar a militarização por parte do governo federal. A pesquisa se insere nesse tempo em que nas escolas do município de Vitória policiais militares acabam atuando, seja com a finalidade de fazer rondas e prover segurança, seja com a implementação de programas e projetos.

Reservando o olhar ao Proerd, entendemos que ao ocupar um lugar na sala de aula, no pátio, no refeitório e em diversos espaços, desterritorializando/reterritorializando o ambiente escolar, os policiais militares criam um intercâmbio de saberes, poderes e produção de subjetividades. Isso movimenta o currículo e assim podemos questionar: professores, crianças e adolescentes desejam a polícia na escola?

Defrontamos as capturas cotidianas com os ensinamentos de autores como Carvalho (2009, 2011, 2014, 2018, 2019); Carvalho, Silva e Delboni (2018); Corazza (2001,

---

<sup>8</sup> A presença de policiais militares na Ufes foi regulamentada pelo Convênio nº 1017, de 5 de julho 2018, o qual possui a duração de dois anos. O convênio possibilita atuação de 117 policiais militares durante 24 horas por dia nos sete dias da semana, cujo objetivo é agir na segurança do perímetro e das instalações da universidade e na central de videomonitoramento. Os policiais são da reserva remunerada, ou seja, aposentados, e retornam ao serviço ativo para desempenhar tal função, sendo regulamentado pelo convênio o porte da arma de fogo e rádio comunicador (ESPÍRITO SANTO, 2018).

2004); Costa (2014); Deleuze (1988-1989); Deleuze e Guattari (1995); Deleuze e Parnet (1998); Foucault (1984, 2005, 2015, 2016); Gallo (2016, 2017); Guattari e Rolnik (1999); Kohan (2018, 2019); Passos, Kastrup e Escóssia (2015), Pelbart (2017, 2019), Spinoza (2009), entre outros, os quais configuram o referencial teórico da pesquisa.

Entendendo que o estudo se guia por encontros no cotidiano escolar, fomos tocados por Kohan<sup>9</sup> ao pensar o tempo da escola. Isso muito importa, já que vivemos em contexto marcado pelos tempos e movimentos em que o currículo escolar atravessa em meio ao cenário político brasileiro. De acordo com Brito e Costa (2019, p.12),

[...] um regime paranoico está sendo instaurado a partir de uma lógica do terror e do medo, mas isso é traçado em todos os regimes autoritários, assim como brota um Estado de exceção que se funda pelo discurso da boa governabilidade, daquilo que precisa ser restaurado e limpo. Esse cenário é alimentado pela linguagem, pelo discurso, pela enunciação e pela mídia. Essa guerra vem com a tentativa de devastar o corpo e os afetos, apresentando um desejo insano, com uma força de extermínio contra todo tipo de diferença.

É, pois, utilizando a cartografia no campo das pesquisas em educação, que pretendemos capturar os processos de subjetivação, considerando que nos afetam e nos embaraçam em suas teias, mostrando os contínuos fluxos de enunciações, de resistências, de relações de poder, de reticências que dão movimento ao currículo, fazendo expandir ou minimizar a potência da vida na escola.

---

<sup>9</sup> Palestra de encerramento do X Seminário internacional *As redes educativas e as tecnologias: liberdade acadêmica, produção e circulação de conhecimentos*, ocorrido no mês de julho de 2019, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

## 1.2 O TEMPO DA PESQUISA...

Fotografia 3 – Nosso próprio tempo



Fonte: Acervo da autora (2019).

Apostamos nos atravessamentos surgidos nos encontros ziguezagueantes que acontecem na escola. Costa (2014, p. 72) enxerga o encontro como “[...] algo que se passa entre dois, transitando pela multiplicidade de coisas e signos que povoam o momento singular do encontrar-se”. Corroborando essa ideia, Deleuze e Parnet (1998, p. 06) afirmam que “[...] encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação”. Na arte de encontrar-se, selecionamos duas escolas públicas do município de Vitória para acompanhar os encontros do Proerd, sendo uma de Educação Infantil e outra do Ensino Fundamental.

Nas escolas em que pesquisamos, constatamos processos distintos. A de Educação Infantil foi convidada pelos policiais a participar, já a escola de Ensino Fundamental convidou os policiais do programa por mediação de uma docente que já havia tido contato com os policiais militares em outra unidade educacional.

Um possível disparador para o início da parceria está na divulgação e na apresentação do programa. Capturamos das conversas com policiais que é uma prática transitar por algumas escolas em momento que antecede o ano letivo. Assim, o Proerd é divulgado e, pelo interesse mútuo, uma parceria é formada. A escola, pública ou privada, aceita a implementação do programa, seja por solicitação ou por conviência da oferta. Na Educação Infantil, tivemos a oportunidade de participar de dezesseis encontros, sendo um a cada semana, de acordo com o dia estabelecido em conjunto com a pedagoga e os policiais atuantes no programa. Nessa escola, acompanhamos quatro turmas, sendo duas com crianças de cinco anos e duas com crianças de seis anos.

A escolha por essa unidade de Educação Infantil surgiu da possibilidade de capturarmos a primeira vez em que a escola aceita o convite da Polícia Militar, já que no local não havia um trabalho anteriormente realizado pelos policiais. Assim, as crianças tiveram em 2019 o primeiro contato com os policiais militares dentro de sala de aula. A opção pela investigação nessa unidade escolar também esteve relacionada à compatibilidade de horários, considerando que o estudo foi desenvolvido em período consoante às minhas condições de trabalho, cuja disponibilidade para produção dos dados junto à escola ocorria apenas às sextas-feiras.

Na tentativa de adequar a minha disponibilidade, no Ensino Fundamental acompanhamos turmas em encontros quinzenais, que também foram definidos junto ao corpo pedagógico da escola. As aulas ocorreram em duas turmas de 2º anos, sendo que ambas já participaram das ações do programa da Polícia Militar no 1º ano, e, por isso, já possuíam experiências anteriores com policiais militares. Em algumas oportunidades mais isoladas e a convite dos policiais atuantes no Proerd, acompanhamos encontros junto a turmas de 5º ano nessa mesma escola.

A intenção de pesquisa era ampliar o acompanhamento dessas relações na escola em 2020, contudo o controle da pandemia do novo Coronavírus (Covid-19) vem exigindo mudanças no comportamento social que resultaram na interrupção das atividades presenciais no ano letivo. Para a contenção da pandemia, adotaram-se medidas de distanciamento social, por isso novos desafios surgiram para a educação, quando professores, alunos e pais veem-se diante de apostas em um futuro incerto.

Neste cenário desafiador, intervimos nesse tempo ao apostar em alternativas para o acompanhamento em modo remoto, traçando na cartografia entrevistas que fizessem nos encontrar com os sentimentos, afetos, afecções, saberes, invenções e resistências. Assim, utilizamos aplicativos para conversas no celular, de modo que mantivemos o contato individual e grupal com professores e policiais, por acreditar que, “[...] ao fazer uso de entrevistas, interessa à cartografia promover o acesso ao plano coletivo de forças e sua indeterminação, a pluralidade de vozes na experiência compartilhada do dizer” (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013, p. 317).

O período de acompanhamento para produção de dados durante o ano letivo ficou compreendido entre julho e dezembro de 2019, sendo ampliado por meio de entrevistas e redes de conversas em mídias sociais com uso de aplicativos como WhatsApp, vídeo chamadas e e-mails em 2020. Certamente para além do tempo que nos é ofertado a viver, a pesquisa visa capturar o tempo da escola. Kohan (2018, p. 300) explica que o tempo da escola está além do tempo *khronos*, o tempo contado, no qual “[...] o que já passou é o passado, o por vir é o futuro, a soma de todos os movimentos é tempo, é *khronos*. Movimentos que passaram e movimentos que ainda virão”. O tempo em que crianças e adolescentes vivenciam suas experiências na escola é, segundo o autor, o tempo *Aion*, “é o tempo, justamente, da experiência. É o tempo da qualidade e não da quantidade. É o tempo que não passa. Que não se sucede. É o tempo que dura. Tempo, justamente, da experiência” (KOHAN, 2018, p. 302).

Esse é o tempo que buscamos capturar, por acreditar na experiência vivida com o coletivo. Os ensinamentos de Carvalho, Silva e Delboni (2018, p. 808) indicam que “[...] os corpos coletivos, em meio às redes de conversação, potencializam a vida em composição com forças heterogêneas no plano de imanência, em um processo de invenção, que provoca deslocamentos nos movimentos curriculares”. As composições com o coletivo escolar, por meio de redes de conversação, alimentam esta cartografia.

O uso de imagens durante o estudo possibilita enxergar os processos cotidianos em meio ao contexto de heterogeneidades. Assim, a imagem narra uma experiência, auxiliando na produção de dados. Pensando com Alves (2009), juntamos as palavras, imagem e narrativa, por entender a possibilidade de ampliação dos sentidos. As *imagensnarrativas*,

[...] permitem compreender um pouco melhor aquele entorno e as relações entre praticantes que neles estão ou estiveram, permitindo compreender uma história de movimentos cotidianos dos processos pedagógicos e curriculares que não compreenderíamos de outro modo (ALVES, 2009, p. 15).

Por meio da transcrição das vozes das professoras, dos alunos e dos policiais, apresentamos as enunciações das diversas conversações e *imagensnarrativas* capturadas no cotidiano

[...] como agenciamentos da força de ação coletiva, capazes de problematizar e reinventar os *espaçotempos* da educação infantil e de inventar novas possibilidades epistemológicas e metodológicas para as pesquisas curriculares (KRETLI, 2019, p. 284).

De modo proposital, os trechos foram descritos ao longo do corpo do texto, por entender que constituem uma rede de pensamentos que aflora deste processo de investigação. Como em um movimento assistemático, a escrita foi tecida utilizando-se apenas do itálico para identificar o som das vozes, sem necessariamente enfatizar a pessoa, já que os sons capturados são provenientes de processos individuais e coletivos, como composições.

A pesquisa tem por vocação ampliar o olhar pela multiplicidade de composições existentes na escola e capturar os possíveis que fissuram o ordinário. A cada composição, buscamos fragmentos de uma realidade que torna essa cartografia uma experiência singular. Segundo Costa (2014, p. 75) “[...] ao invés de coletar verdades, o cartógrafo abre caminho para os fluxos, para aquilo que aponta para criação e que justamente resiste aos congelamentos”. Assim, organizamos o estudo a partir de faces de encontros, no plural por serem múltiplas.

### 1.3 AS FACES DE ENCONTROS...

A fim de justapor os momentos a serem tratados neste estudo, estabelecemos algumas faces dos encontros que nos tocaram, produzindo enunciações, sensações, expressões da vida e do movimento curricular capturados na escola.

**TRAÇANDO RESSONÂNCIAS** é a face de encontros em que realizamos um mapeamento pelos sítios de pesquisa na internet, cuja intenção é a de promover

diálogos com a temática proposta, ampliando as possibilidades deste estudo junto ao olhar de outros autores.

Apoiamo-nos na existência de um campo macro/micropolítico e nas contribuições de Deleuze e Guattari e de Michel de Foucault, para situar o plano de força dos movimentos capturados entre a Polícia Militar, o Proerd e a escola no cotidiano. Assim, **NO CAMPO MACRO/MICROPOLÍTICO O PLANO DE COMPOSIÇÃO DE FORÇAS E O CURRÍCULO**, mapeamos alguns documentos, como a Diretriz do Proerd (ESPÍRITO SANTO, 2017); instrumentos normativos (ESPÍRITO SANTO, 2003, 2006) que instituem e regulam a presença dos policiais nas escolas, a fim de entender a relação com os corpos na escola, como se dissipam as relações de poder que estruturam o governo das vidas, os modos de existência. Esses são fios condutores da pesquisa que abrem caminhos para pensar a produção dos modos de vida que atravessam os movimentos curriculares na escola.

Pelas multifaces dos encontros, seguimos pelo entre, entendendo a importância de estudar os **MOVIMENTOS CURRICULARES, AGENCIAMENTOS, PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO, RESISTÊNCIAS E...E...E...** em sua capilaridade, já que estão imbricados em relações de poder existentes nos currículos. Foucault (2016) nos auxilia no acompanhamento das tensões das redes que se estabelecem entre indivíduos, grupos, instituições e estruturas.

Assim, seguimos problematizando os movimentos que se engendram no currículo escolar, apostando na ideia de que produzem afetos/afecções potentes e/ou não, como ensina Carvalho (2011b) e Spinoza (2009). Cartografando o cotidiano, não pudemos deixar de apontar o processo formativo realizado pelos policiais militares para atuação nas escolas. Eles nos lançam aos caminhos de composições na sala de aula, com as aprendizagens de professores, crianças, adolescentes e policiais.

Por fim, sem concluir, como proposta para o produto educacional, entre as intervenções realizadas pelo percurso de investigação, apostamos que, **PROLIFERANDO AS REDES: PROCESSOS DE FORMAÇÃO E CRIAÇÃO DE POSSÍVEIS**, violentamos o pensamento a partir de fragmentos de escrita contidas em relatos de experiências no produto educacional *Escola é lugar de polícia? A composição das escritas dá vida a um e-book*, um livro digital que possibilita

apresentar narrativas de professores, crianças e adolescentes e policiais sobre as experiências vivenciadas com o Proerd na escola.

Como um convite ao processo de investigação pelas rotas cartográficas, mergulharemos em diferentes linhas, como modo de anunciar os encontros de cores da escola, suas intensidades, movimentos imprevisíveis, destinos incertos, uma composição inacabada.

Fotografia 4 – Nº 5 (1948) de Jackson Pollock



Fonte: Covas (2015).

## 2 TRAÇANDO RESSONÂNCIAS

O expressionismo abstrato, na obra de Jackson Pollock, artista norte-americano, nos faz mergulhar em uma composição que considera como processo a própria arte. O artista pintou a tela ao chão, vivendo a experiência sem que houvesse preparação, sem que soubesse seu início e seu fim, entrando, pisando, mergulhando na pintura. É como tecer uma cartografia. No encontro das cores sobre a tela, podemos observar linhas cinzentas impregnadas de outras cores, talvez delas derivadas, criando rotas imprevisíveis.

A pintura nos faz pensar na vida que há em meio aos currículos. As pinceladas da filosofia apresentada por Gilles Deleuze e Felix Guattari (1995) promovem intervenções no cotidiano, como o artista na tela. Sem dissociar pesquisa e vida, as linhas ganham intensidades distintas, podendo levar a um mapa de variadas cores, a depender dos encontros que provemos ao longo da trajetória. É por assim pensar que tal filosofia subsidia a criação de mapas cartográficos. Com a contribuição do paradigma rizomático estudado pelos autores, a cartografia se constitui nesse processo de investigação que traça as rotas para o compartilhamento das experiências coletivas e atravessamentos que nos tocam. Desenhos vão surgindo dos enredamentos com a escola por conexões ilimitadas.

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21).

Diferentemente de modos de pensar que limitam a cartografia ao aspecto morfológico, aproximando-o do estudo de cartas, coordenadas, processos de orientação no espaço, entendemos a cartografia em sentido amplo e deleuziano, como uma possibilidade de composição e de descoberta daquilo que nunca esteve escondido, mas que sempre esteve nos intervalos, em meio às redes de afetos e afecções que transbordam no cotidiano.

A noção de enredamento das relações e conhecimentos num plano sistêmico, possibilitam o encontro com as subjetividades existentes em meio às interações. Dessa maneira,

[...] as configurações subjetivas não apenas resultam de um processo histórico que lhes molda estratos, mas portam em si mesmas processualidade, guardando a potência do movimento. [...] O método vai se fazendo no acompanhamento dos movimentos das subjetividades e dos territórios (KASTRUP; BARROS, 2015, p. 76).

Na escola, uma conversa nos toca:

*Uai já começou o estágio? Não, ela não é estagiária, é estudante do mestrado. Ah tá, e o que vai pesquisar na escola?*

*Vou acompanhar como essa relação entre a escola e policiais militares do Proerd movimenta o currículo.*

*Quem é a sua orientadora? Você tem um documento da pesquisa?*

*Acho que pode contribuir sim, interessante que é difícil ver gente estudando a polícia. A escola tem esse péssimo hábito, as vezes entra gente, sai gente e ninguém se questiona, isso foi positivo? Isso é negativo?*

*Você quer acompanhar só os dias do programa ou outros dias também?*

*Vou querer acompanhar outros dias também.*

*Ah assim já complica mais, tenho uma professora muito complicada de lidar, ela não gosta de ninguém na sala dela. Terei de ver a vontade das professoras em participar. Vou verificar. Vou autorizar a pesquisa.*

*Que bom! seja-bem-vinda ao nosso mundo, vai ver como a gente pega o “boi pelo chifre”.*

Por meio de conversas, pudemos mergulhar em um processo de intervenção, ampliando a problematização dos movimentos vividos para transformar a realidade. Por isso, as redes de conversação possibilitam compor a produção de dados, abrindo caminhos. Assim, podemos discutir a importância da pesquisa na escola, contribuindo com problematizações que levam crianças, adolescentes, professores e policiais a pensar os processos e os movimentos de subjetividades existentes no território. Para Carvalho, Silva e Delboni (2017, p. 84),

[...] as redes de conversações possibilitam que os processos de formação se efetivem por meio de redes e de circularidades de sentidos que atravessam as linhas da vida tecidas dentro e fora das escolas. Assim, os agenciamentos coletivos de enunciação provocam a abertura de novos territórios existenciais e de outros sentidos para instaurar a inventividade como potência [...].

As *imagensnarrativas* de alunos, professores e policiais fazem criar outros/novos modos de pensar, de aprender, de ensinar e de compor inventando o currículo.

Fotografia 5 – Mistura de cinza



Fonte: Acervo da autora (2019).

O cinza se mistura às cores da escola e movimenta o currículo. Como um movimento de roda, cartografar a polícia na escola é também possibilitar pensá-la junto da universidade, por intermédio desta pesquisa, da intervenção e da problematização com o coletivo escolar. Essa tarefa exige encarar as resistências que a temática tem provocado em composições pelo estudo, como nos silenciamentos e em algumas desconfianças que nos transpassaram durante o percurso. A narrativa da professora “é difícil ver gente estudando a polícia!” nos provoca. A cartografia fissura, apostando nos processos vividos, como um convite que transforma os envolvidos na medida em que intervimos. A pesquisa é resistência<sup>10</sup>, uma luta que se faz na problematização daquilo que acomoda aos olhos, das verdades que produzimos, das insignificâncias que plantamos, do que é ordinário. A partir da cartografia, promovemos estranhamentos, deslocamentos da realidade produzida, como novos possíveis, bons

---

<sup>10</sup> Entendemos, sob perspectiva de Foucault, que a resistência existe em meio às relações de poder na sociedade. Assim, “toda a relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta” (FOUCAULT, 1995, p. 244-248).

encontros, um modo de ressignificar a existência e, por isso, (re) existir. Nessa perspectiva, nos tornamos ao longo do processo de investigação uma pesquisadora cartógrafa, já que

[...] o que se percebe na cartografia é que o pesquisador-cartógrafo vai constituindo seus passos estando no próprio campo [...] O pesquisador-cartógrafo não sabe, de antemão, o que irá lhe atravessar, quais serão os encontros que irá ter e no que estes mesmos encontros poderão acarretar (COSTA, 2014, p. 70).

Isso é a experiência. Quando, no percurso da pesquisa, uma criança nos para no pátio da escola e diz: *“ei, você que vai ser a nossa professora?”*, *“você vai voltar na escola depois de amanhã?”*, *“tia, eu vou ter uma festa de aniversário, você quer ir?”*, somos afetados por esse desejo de estar ali, o desejo de viver por e com bons encontros.

Concomitante ao acompanhamento na escola, fizemos um mapeamento prévio de atividades realizadas pelo Proerd em todo o estado do Espírito Santo. O mapa surgiu da análise do Relatório de Atividades do Proerd (ESPÍRITO SANTO, 2019). A intenção é ter a dimensão da amplitude do programa no cenário capixaba. Logo, detectamos que foram realizadas um total de 424.351 formações a alunos, compreendendo Educação Infantil e Ensino Fundamental, no período de 2001 a 2019 no estado do Espírito Santo. No entanto, a presença da polícia na escola amplia o campo de atuação para além das salas de aulas; por isso, currículos são tecidos em pátios, corredores, quadra, refeitório e demais espaços onde os policiais promovem seus encontros com crianças e adolescentes na escola, mesmo que não sejam o grupo focal do programa.

Fotografia 6 – Formatura



Fonte: Acervo da autora (2019).

O quantitativo de alunos participantes do programa é mensurado a partir das matrículas nas turmas em que o programa foi desenvolvido. Os encontros ampliam as trocas, como explicitado na imagem, promovem a integração até mesmo de pais e professores, incluindo todas as escolas participantes em um mesmo local, como no caso de uma formatura no final do ciclo.

No município de Vitória, considerando o ano de 2019, período em que produzimos dados, mapeamos um total de 20 escolas que tiveram a presença de policiais do programa, sendo que esse número também considera escolas particulares. Tanto as escolas públicas quanto as escolas particulares são convidadas a participar do evento de encerramento, momento em que há integração de todas as unidades participantes em um único local. Durante o evento de encerramento de um ciclo do programa, também há envolvimento de policiais militares atuantes em diversos setores, para além do Proerd.

Neste momento da pesquisa, aproveitamos para expandir as possibilidades e capturar, dentre os movimentos curriculares produzidos a partir dos encontros entre professores, crianças e policiais, aspectos relacionados a diferentes unidades

escolares e teorizações de autores. Buscamos encontrar estudos e questões afins sobre polícia militar, escola, movimentos curriculares e Proerd. Por meio de descritores, ampliamos os mapas pelas plataformas de trabalhos acadêmicos disponíveis na internet, traçando ressonâncias.

## 2.1 DESBRAVANDO O TERRITÓRIO DAS PESQUISAS: RESSONÂNCIAS QUE FAZEM O PENSAMENTO MOVIMENTAR-SE

No território das pesquisas, realizamos uma busca prévia na tentativa de capturar os discursos que problematizam a relação entre escola e policiais militares. A intenção é passear por alguns trabalhos acadêmicos que porventura tenham investigado a escola como território de encontros e que assim tenham apontado os movimentos curriculares provenientes dos agenciamentos e processos de subjetivação entre policiais, professores e alunos.

Seguindo esse fluxo de pensamento, reafirmamos a força das conexões e das ressonâncias a partir das seguintes problematizações: como as pesquisas têm investigado a relação entre escola e polícia? O que tem sustentado as problematizações? A partir de quais perspectivas os estudiosos vêm movimentando o pensamento sobre o assunto?

Para entrar em relação com outros autores, estabelecemos um recorte temporal do ano de 2008 a 2018, com o intuito de capturar as inquietações dos estudos, estabelecendo um diálogo possível. Catalogamos em uma tabela alguns trabalhos disponíveis em plataformas digitais, expondo as contribuições para o campo problemático. Elencamos as seguintes plataformas de buscas na internet: os anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), mais especificamente o Grupo de Trabalho (GT) 12, que integra os estudos publicados por pesquisadores dedicados ao campo do currículo; o GT 08, grupo que reúne artigos publicados sobre formação docente; o GT 07, grupo que reúne trabalhos sobre educação de crianças de 0 a 6 anos; o GT 13, grupo que traz publicações sobre educação fundamental; e ainda a plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Para mapear os estudos relacionados à presença dos policiais nas escolas e aos movimentos curriculares produzidos nesses encontros, primeiramente optamos por catalogar os resumos dos trabalhos publicados a partir de alguns descritores, como Proerd, movimentos curriculares, processos de subjetivação e agenciamentos.

## 2.2 ENCONTRANDO-NOS COM AUSÊNCIAS: PASSEANDO PELA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO

O primeiro sítio sobre o qual nos debruçamos, na tentativa de encontrar estudos que dialogassem com a temática, foi o da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. A Anped reúne diversas pesquisas em educação, ampliando a discussão nesse campo, o que fortalece a produção acadêmica.

Nos anais da Anped, dos 93 trabalhos pesquisados no GT 12 (currículo), nenhum dos resumos alcançados se relacionaram à temática desta pesquisa. Buscando diálogos possíveis no GT 08 (formação de professores), das 237 publicações encontradas, não obtivemos êxito em encontrar estudos relacionados; no GT 07 (educação de crianças de 0 a 6 anos) e GT 13 (educação fundamental), encontramos cerca de 270 trabalhos, contudo nenhum desses dialogou com os descritores propostos.

Na tentativa de encontrar as pesquisas com tema afim, acabamos por revelar importantes indícios, entre os quais o indicativo de que no campo do currículo, da formação docente, da educação infantil e fundamental não existem registros de publicações que problematizam o fato de policiais estarem em territórios escolares na educação básica, tecendo processos de subjetivação e movimentando currículos. O que podem as pesquisas em educação que abordam tal relação? Acreditamos que essa *pesquisa-experiência* pode se conectar a outras temáticas, rompendo silenciamentos e abrindo caminhos para prover a discussão do cotidiano escolar.

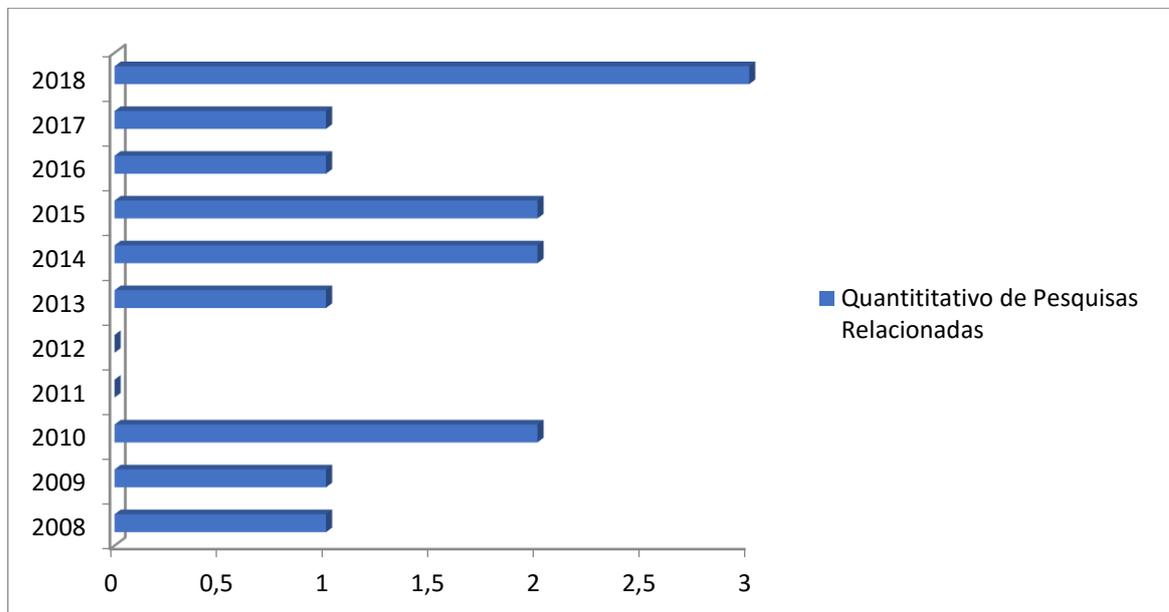
## 2.3 RESSONÂNCIAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES

Na plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, foram catalogadas 25 pesquisas, das quais somente 14 correspondem ao recorte temporal definido e aos descritores relacionados ao problema de investigação.

Considerado o recorte temporal de 10 anos e o caráter de amplo acesso do sítio de pesquisa, o qual reúne teses e dissertações de diversas instituições educacionais brasileiras, entendemos que o quantitativo encontrado não se apresenta em número expressivo, já que o Proerd tem incidência nacional pelas polícias militares em todo o país desde o ano de 1992.

Do total, uma pesquisa foi publicada em 2008, uma em 2009, duas no ano de 2010, uma em 2013, duas em 2014, duas em 2015 e, as mais recentes, uma no ano de 2016, uma no ano de 2017 e três no ano de 2018, conforme podemos verificar no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Quantitativo de pesquisas relacionadas



Fonte: Elaboração da autora (2020).

No quadro a seguir, dos 14 trabalhos que relacionam escola à polícia militar por intermédio do Proerd, 13 estão vinculados a programas de mestrado e apenas um a programa de doutorado.

Quadro 1 – Mapeamento de trabalhos acadêmicos sobre a temática

| Total | Ano  | Título  | Autor                                 | Instituição  | Curso  |
|-------|------|---|---------------------------------------|--|--|
| 01    | 2008 | Práticas educativas da polícia militar do estado de São Paulo: o programa educacional de resistência as drogas e a violência  | Juliana de Carvalho Albrecht Macedo   | Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação | Mestrado Acadêmico em Educação                           |
| 01    | 2009 | Análise do programa educacional de resistência às drogas e à violência em Pernambuco  | Eleta Cristina Santos da Fonsêca Lins | Universidade Federal de Pernambuco                       | Mestrado Acadêmico em Engenharia de Produção             |
| 02    | 2010 | O currículo do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência Proerd da Polícia Militar do Estado de São Paulo: exercício de cidadania                                 | Adriana Nunes Nogueira                | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo            | Mestrado Acadêmico em Educação                           |
|       |      | O corpo na escola: um estudo sobre as relações entre cultura e processos de subjetivação  | Rafael Praxedes Souza                 | Universidade Estadual Paulista (UNESP)                   | Mestrado Acadêmico em Educação                           |
| 01    | 2013 | Avaliação do processo de capacitação dos policiais militares instrutores do Programa Educacional de Resistências às Drogas - Proerd, em Santa Catarina, por meio da MCDA-C          | Jorge Eduardo Tasca                   | Universidade Federal de Santa Catarina                   | Mestrado Acadêmico em Engenharia de Produção             |
| 02    | 2014 | Percepções de gênero nas escolas atendidas pelo Proerd: um estudo a partir dos relatos de professor@s (São Leopoldo/RS)   | Arlindo Weber de Oliveira             | Centro Universitário La Salle                            | Mestrado Profissional em Memória Social e Bens Culturais |
|       |      | Práticas educativas e segurança humana: o Programa de Resistências às Drogas e à Violência em Campina Grande-PB   | Sandra Silvestre do Nascimento        | Universidade Federal da Paraíba                          | Mestrado Acadêmico em Educação                           |
| 02    | 2015 | Estratégias da gestão escolar de enfrentamento a violência: uma análise da Implementação do Proerd em uma escola da rede pública estadual do Amazonas                               | Rosângelo Fernandes de Assis          | Universidade Federal de Juiz de Fora                     | Mestrado Profissional em Educação                        |
|       |      | O diagnóstico situacional do uso de drogas no Município de Castelo/ES por estudantes do Ensino Médio e a prevenção pelo Programa Educacional de Resistência às Drogas e à violência | Leonardo Almonfrey Stein              | Universidade Federal do Espírito Santo                   | Mestrado Profissional em Gestão Pública                  |

| Total | Ano  | Título  | Autor                                    | Instituição  | Curso                                  |
|-------|------|---|--|--|--|
| 01    | 2016 | Avaliação das características de programas de prevenção ao uso de álcool e outras drogas implantados nas escolas brasileiras                    | Miguel Teixeira dos Santos Neto          | Universidade Federal de São Paulo                          | Doutorado em Saúde Coletiva            |
| 01    | 2017 | Políticas sobre drogas: uma análise da intervenção profissional dos policiais militares da Paraíba sob a ótica da prevenção – Proerd            | Janaina Cipriano do Nascimento Negreiros | Universidade Federal da Paraíba                            | Mestrado Acadêmico em Serviço Social   |
| 03    | 2018 | Percepções dos sujeitos sociais de uma escola pública de Fortaleza sobre o programa educacional de resistência às drogas e à violência – Proerd | Raimunda Costa Cruz                      | Universidade Estadual do Ceará                             | Mestrado Acadêmico em Sociologia       |
|       |      | As crianças entre as drogas, a polícia e a segurança  | Patrícia Müzel de Paiva                  | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo              | Mestrado Acadêmico de Ciências Sociais |
|       |      | Os dispositivos da violência escolar: o caso da Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto  | Leila Tombini                            | Universidade Estadual do Oeste do Paraná Francisco Beltrão | Mestrado Acadêmico em Educação         |

Fonte: Elaboração da autora (2020).

A partir desse catálogo de pesquisas, constatamos que, embora os estudos explorem a atuação dos policiais no Proerd, ou seja, policiais que trabalham no território escolar, apenas seis pesquisas são vinculadas à área da Educação. As outras oito pesquisas estão inseridas em programas de pós-graduação na área de engenharia de produção, memória social e bens culturais, linguagens, ciências sociais, gestão pública, serviço social e saúde, entre outros.

Além disso, as pesquisas apresentadas são originárias de programas de pós-graduação presentes em apenas três regiões do país, sudeste, nordeste e sul. No estado do Espírito Santo, encontramos uma pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações sobre o Proerd. Diante disso, notamos a relevância do tema, que se justifica no número pouco expressivo de pesquisas relacionadas e ainda, o fato de constituir-se como política pública que produz currículos na/da/com a escola. Exploramos os trabalhos acadêmicos lendo os resumos e o texto na íntegra, estabelecendo conexões e ressonâncias conforme expomos a seguir:

O trabalho de Lins (2009) leva a pensar o Proerd a partir de uma perspectiva objetiva e produtivista. O programa no qual a pesquisa foi desenvolvida situa-se no campo da Engenharia de Produção, o que nos dá pista da ênfase nos aspectos da relação “custo-benefício” imbrincada na aplicação do Proerd. Ao partir de uma perspectiva que considera as relações humanas e sociais pragmáticas, o trabalho sinaliza para a tendência mercadológica a que serve a formatação do Proerd. O estudo coloca em primeiro plano a sistemática de resultados, fazendo uma análise por meio de questionários que não dão conta de capturar os processos de subjetivação imbricados na relação entre polícia e escola.

Sem muito especificar, a autora chega a afirmar alguns benefícios do programa, como “mudança de opinião sobre o trabalho da polícia, conhecimento adquirido sobre o uso indevido de drogas e a necessidade de dizer não quando lhes for ofertado, identificação de mudanças no comportamento dos alunos” (LINS, 2009, p. 39). De modo generalizante, sinaliza a força que o Proerd assume como um programa de *marketing* institucional para a Polícia Militar, seja pela “mudança de opinião”, seja por atestar a “mudança de comportamento” dos indivíduos, atestando como um veículo de aproximação entre polícia e sociedade.

O esforço que Polícia Militar emprega com o Proerd em relação a imagem institucional faz pensar o papel coercitivo que as polícias militares assumem na história brasileira e o Proerd como uma estratégia de fazer com que o indivíduo pense, enxergue e atue de modo a estar próximo, ou seja, sob controle dos interesses do Estado. Outros trabalhos como o de Nogueira (2010) apontam para uma aproximação maior entre o Proerd e o campo de currículo. A autora afirma o currículo como campo de estudo, insinuando maior abrangência e movimento das relações curriculares ao longo do tempo na escola. A pesquisa destaca as condições de formação dos policiais instrutores e, com isso, aborda de forma ampliada o processo de seleção policial à análise do currículo formal e prescrito utilizado no Proerd.

A autora acrescenta a ênfase na questão do financiamento do programa, destacando que “a dotação orçamentária destinada ao programa é federal para estados que se vinculam à Secretaria Nacional de Segurança Pública [...]”. Nogueira (2010, p. 61) aponta que, no estado de São Paulo, a dotação orçamentária é estadual e vinculada

não somente aos resultados do Programa quanto à redução do consumo de drogas, mas também pelo impacto e presença policial na escola [...]”.

Por entre as conversas com os policiais, apuramos que, no contexto capixaba, há constante investimento estadual no programa, o qual é proveniente da Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social do Espírito Santo. Os investimentos diversos são materializados na compra de viaturas, na formação dos policiais, na reprodução dos materiais didáticos, de camisas, certificados, entre outros. A autora destaca o Proerd paulista como “[...] uma estratégia preventiva diferenciada” (NOGUEIRA, 2010, p. 118). Sem fortalecer o discurso dual entre polícia de prevenção e polícia de repressão, acreditamos no Proerd como alternativa de policiamento em que as práticas tenham caráter mais preventivo, contudo não podemos deixar de pensar que os policiais são agentes que atuam repressivamente no controle e na preservação da ordem pública. Por isso, independentemente do lugar que ocupa, entendemos como algo latente a indissociabilidade desse papel preventivo/repressivo.

Vezes mais repressiva, vezes mais preventiva, a presença e a ostensividade de policiais produzem relações de poder que não excluem uma faceta da outra e, desse modo, sistematiza uma forma de atuação consoante a repressão e a prevenção. Entrando em meio às relações de poder, Souza (2010) traça uma cartografia que analisa “técnicas de poder”. As concepções trazidas pelo autor nos aproxima de Foucault (2015) e possibilita pensar

[...] a escola como lugar de disputa e liberdade de pensamento, e também que a polícia seria bem melhor aproveitada na escola em convites específicos, para mostrar o ponto de vista da polícia militar sobre determinado assunto que a escola deseje tratar (SOUZA, 2010, p. 53).

Nesse sentido, a criação de novas alternativas para o programa reforça nosso desejo de captura, já que os processos de subjetivação que habitam a escola se criam na multiplicidade de movimentos curriculares, pelos rizomas que produzimos nas invenções curriculares e processos de resistências. A partir das conexões, como nos alerta Souza (2010), podemos pensar com a força do coletivo na composição de novos possíveis para o Proerd e ainda problematizar com a escola a sua necessidade de implementação. É como se a pesquisa, por meio de seus agenciamentos, provesse os processos de reterritorialização e desterritorialização a todo momento (DELEUZE; GUATTARI, 1995), fazendo com que a instituição escolar invente um novo modo de

viver esses encontros com policiais a partir do cotidiano que lhe toca, problematizando se essa parceria deveria existir.

As ressonâncias que buscamos fazer nesse movimento de oscilação entre as leituras, as experiências, a escrita e tantas outras capturas nos levam a entender que a implantação e as práticas do Proerd vêm se consolidando a partir da implementação de ações que não foram propostas tampouco pensadas no coletivo. As pistas indicam uma organização do programa a partir de um pacote importado, proveniente dos Estados Unidos, que se pauta em verdades totalizantes, generalistas, padronizantes e produtivistas que tendem a minimizar a diferença na escola. Nessa linha, Lazzarato (2006, p. 101) ensina que, no modo de regulação, como podemos entender o programa, há ênfase na projeção social para um mundo banalizado pelas situações binárias, esvaziando-se de singularidade onde “[...] nossa ‘liberdade’ é exercida exclusivamente para escolher dentre possíveis que outros instituíram e conceberam”.

Nessa perspectiva, Macedo (2008), ao apontar o histórico do Proerd no Brasil e o contexto político relacionado às ações antidrogas, destaca que “a guerra contra as drogas”, capitaneada pelos Estados Unidos, seria mais um meio encontrado por esse país para interferir em outros países, tentando fazer prevalecer os interesses estadunidenses (MACEDO, 2008, p. 148). A autora ainda assina-la que há

[...] uma separação entre os policiais: de um lado aqueles que são “polícia de verdade”, que trabalham na repressão mediata e imediata, prendendo criminosos e apreendendo drogas e armas, “rendendo números para a polícia”; e de outro, um grupo que desenvolve o trabalho preventivo, buscando impedir que os crimes aconteçam, desenvolvendo, portanto, uma atividade imensurável (MACEDO, 2008, p. 150).

Há, portanto, uma categorização entre os próprios policiais. O que o policial atuante no Proerd aprende nos encontros com a escola? O que essa atividade dispara tendo em vista que está relacionada ao processo educativo, à atuação nas escolas?

Nessa linha, encontramos a pesquisa de Tasca (2013), que objetivou estudar a formação dos policiais. Nesse estudo, observou-se que a ênfase dada ao treinamento e ao modelo de padronização das condutas é evidente desde a formação dos policiais como instrutores. Como podemos pensar em uma formação pragmática, com aplicação de modelos de perguntas e respostas predeterminadas, para atuação em um contexto de tanta multiplicidade como a escola? Tendo a pesquisa se consolidado

sob o campo da Engenharia de Produção, Tasca (2013) construiu um modelo avaliativo com 62 critérios para apurar a capacitação dos policiais. Apesar de não compactuar com um processo avaliativo estritamente objetivo, o trabalho desperta o desejo de investigar o contexto de formação desses policiais para atuação em sala de aula das escolas do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

Já a pesquisa de Oliveira (2014) traz para problematização a questão da violência de gênero nas escolas. O estudo tem como pano de fundo os conceitos de violência na medida em que os discursos dos professores e policiais apontam tais aspectos para justificar a presença da polícia na escola. Afinal, professores, alunos, pais desejam o Programa na escola? Por que desejam? Vemos, no contexto de violência que atravessa os currículos escolares, possibilidades para pensar.

Nascimento (2014) ajuda a ampliar a discussão, apontando aspectos da violência a partir das políticas públicas educacionais. O pensamento da autora se conecta a nossa problematização ao investigar “[...] até que ponto o Proerd, um programa com uma característica tão particular — ter policiais como educadores — em ações educativas, cumpria com os seus objetivos enquanto programa educacional?” (NASCIMENTO, 2014, p. 22).

A diferenciação da relação entre relação “docente e instrutor” é ponto de relevo para pensarmos os processos de subjetivação existentes entre policiais, alunos e professores. No exercício da pesquisa, Nascimento (2014) analisou entrevistas, catalogando os termos mais comuns como “prevenção à violência e às drogas”, “educação”, “aproximação do policial com a população”, “diálogo”, “conscientização”, “cidadania”, entre outras expressões. A partir dessas pistas, pensamos juntos que projeto de cidadania e/ou educação quer a parceria escola-polícia? Assim, como nas entrevistas da pesquisadora, capturamos em conversas com policiais que o Proerd, para além da prevenção de drogas, tem atuado na orientação cidadã, trabalhando com direitos, deveres e obrigações dos indivíduos. Por isso, fomos atravessados a pensar os movimentos escolares, a partir dessas enunciações e dos processos de subjetivação que são produzidos no encontro com policiais.

O texto de Assis (2015) também se desenvolveu a partir da análise das ações da gestão escolar para o enfrentamento da violência na escola. Nesse sentido, a

implantação do Proerd surge como uma das ações da equipe de gestão escolar para tratar da problemática. A autora descreve que

[...] fez-se uma parceria com a Polícia Militar de Manaus (PMM), trazendo para a escola o PROERD. [...] em conversa com a equipe pedagógica, surgiu então a ideia de trazer o PROERD para a escola, adaptando-a à realidade desta, visto que já se fazia um trabalho de combate à violência escolar realizado pela equipe pedagógica (ASSIS, 2015, p. 28).

Mais uma vez, a análise nos lança a pensar a violência como um dos estopins que mobilizam a gestão escolar a convidar ou aceitar convites dos policiais. Das experiências destacadas nesse trabalho, chamou atenção a elaboração de normas de convivência, a mediação policial buscando a solução de problemas e ainda a constatação de que alguns alunos se sentiram ameaçados com a presença da polícia na escola (ASSIS, 2015, p. 67).

O trabalho de Negreiros (2017), intitulado *Políticas sobre droga: uma análise da intervenção profissional dos policiais militares da Paraíba sob a ótica da prevenção – Proerd*, aborda de forma ampla a política de drogas no Brasil e a atuação do Proerd no Brasil e na Paraíba. Nesse sentido, contribui ao apontar a história do Proerd, implantado no Brasil desde 1992, traçando o perfil profissional dos policiais professores atuantes no programa.

Apesar de apontar para a realidade do estado da Paraíba, o estudo contribui para analisarmos não só o motivo por que o policial está na escola, mas quem são esses policiais. Negreiros (2017, p. 136) defende a formação dos policiais para atuação no Proerd, destacando que

[...] a metodologia proposta ao instrutor PROERD é um diferencial para este profissional, que não é apenas um policial militar, mas um educador e agente de prevenção, destinado a trabalhar com um público que para ele é especial, as crianças e adolescentes.

Negreiros (2017) dialoga com o pensamento de Nascimento (2014) e, nesse sentido, as pesquisadoras sinalizam para a necessidade de capturar nos processos de formação a relação entre “instrução” e “educação”, que em nosso entender é distante.

A partir da leitura do trabalho de Stein (2015), intitulado *O diagnóstico situacional do uso de drogas no Município de Castelo/ES por estudantes do Ensino Médio e a prevenção pelo Programa Educacional de Resistência às Drogas e à violência*,

aproximamos a realidade capixaba, pensando na implantação e nas ações desenvolvidas pelo Proerd no Estado do Espírito Santo. Podemos destacar que, embora o foco do Proerd no Espírito Santo seja a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (ESPÍRITO SANTO, 2006), o programa se estende para outras instâncias. Na pesquisa de Stein (2015), pode-se verificar sua atuação no Ensino Médio, por exemplo.

Ainda que não alcancemos em nossa pesquisa o Ensino Médio, o trabalho de Cruz (2018) amplia as vozes de alunos, professores, diretores e familiares que entraram em contato com o programa, apontando as experiências e trazendo em sua escrita a relação entre disciplina e poder presentes na escola, conceitos explorados a partir do pensamento de Foucault (2015).

Cruz (2018) aponta a questão de que professores, pedagogos ou diretores não participam ou pouco participam de planejamentos, aulas e atividades junto aos policiais. A autora chama atenção para o fato de que

[...] por se tratar de um programa implantado na escola e que adentra a proposta curricular, é preocupante saber que um conteúdo é repassado aos estudantes sem ter sido analisado pelos professores e gestores com a finalidade de observar sua adequação (CRUZ, 2018, p. 131).

Com abordagem mais social e ampla sobre os aspectos de prevenção à violência, Paiva (2018) foca em uma escrita fundamentada nas políticas públicas e no uso de drogas. A autora faz uma exposição dos conceitos relacionados ao poder na escola com base em Michel de Foucault e nas formas de se pensar os poderes disciplinares, a vigilância e a polícia. Ao resgatar o histórico do Proerd como estratégia política da polícia militar, a autora aborda as cartilhas, os materiais didáticos, o currículo dos pais, e ainda a força que o Proerd teve, (des) territorializando escolas em escala mundial e nacional.

Em outro campo, sob a ótica da saúde, Santos Neto (2016) enfoca em sua tese de doutorado as questões de programas relacionados à prevenção do uso de drogas em escolas. Buscou como objetivo geral “[...] caracterizar os programas de prevenção ao uso de álcool e outras drogas implantados em escolas brasileiras públicas e privadas do ensino fundamental e médio que declaram possuir ações preventivas”. Santos Neto (2016, p. 42) produziu como parte dos resultados a reunião dos programas

relacionados à saúde e à prevenção ao uso de drogas pelo Brasil, como também a presença do programa nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, os materiais didáticos utilizados, as linguagens utilizadas e outras questões convergentes ao interesse de nossa problematização. Assim, podemos observar como os programas atuam no campo macro/micropolítico frente ao cotidiano escolar.

A dissertação de mestrado desenvolvida por Leila Tombini reforça a temática da violência na escola e adota como principal referencial teórico o pensamento de Michel de Foucault. Tombini (2018) articula o estudo em torno do conceito de dispositivo, definindo as práticas institucionais, as relações de poder e o fenômeno da violência. Dada a especificidade com o tema, buscamos aproximações, trazendo a partir das relações de poder a presença da polícia militar, os processos de subjetivação, as invenções e as linhas de fuga que escapam às estratégias de modulação de comportamento.

Nessa perspectiva, a polícia, ao atuar por meio do discurso da prevenção à violência, se engendra em meio a macro/micropolíticas, sem dissociar-se de sua face repressiva, já que, na medida em que habita a escola, também cumpre o seu papel social repressor, seja na ostensividade da farda, seja durante a atuação no surgimento de uma ocorrência, seja no olhar vigilante, entre outros processos.

Os diálogos que fizemos com as pesquisas endossam a relevância deste estudo, ao considerar a necessidade de se pensar a presença da polícia na escola sob a ótica do campo da educação. Além disso, pelas reverberações dos estudos, identificamos um desenho sobre o referencial teórico nas pesquisas produzidas pelas contribuições de Michel de Foucault. A discussão dos conceitos em meio às ressonâncias forçam o pensamento, disparando questões a serem abarcadas na tessitura de uma cartografia dos acontecimentos escolares em que os currículos são produzidos mediante as relações de poder.

Fotografia 7 – Composição de forças



Fonte: Vidor (s.d.).

### 3 NO CAMPO MACRO/MICROPOLÍTICO: O PLANO DE COMPOSIÇÃO E FORÇAS E OS CURRÍCULOS

Estamos diante de um convite a pensar as intercessões entre o campo macro/micropolítico, em que há relações de poder e o trânsito curricular. Aprendendo com o processo cartográfico de investigação e com a filosofia de Deleuze e Guattari (1995), buscamos entender a configuração do cotidiano escolar, a função da escola, da polícia e as composições que movimentam o currículo.

A escola como instituição foi pensada para estruturar, ordenar e organizar um plano de conhecimentos e de vida para os indivíduos. Tal qual nos ensina Foucault (2015) em seus estudos sobre as tecnologias utilizadas nas prisões, nos manicômios, nas forças armadas, nos conventos e em outras instituições, a função primária da escola relaciona-se ao processo de vigilância e disciplinarização dos corpos. Assim, o controle da vida dos indivíduos que habitam esses espaços enreda-se às conexões e aos encontros do cotidiano que se apresentam como um mosaico não estruturado e imprevisível. Há na escola, portanto, um território de passagem, atravessado por vetores de força, cujas tensões não podemos prever.

A subordinação ao estado do Espírito Santo atribui à instituição policial militar a “[...] competência de zelar pela preservação da ordem pública e pela incolumidade das pessoas e do patrimônio” (BRASIL, 1988), entretanto, com a implementação de programas como o Proerd, entendemos que o *dentrofora* da escola não se desenha por limites bem definidos. As ações policiais transitam em modos de repressão e prevenção que buscam tal “ordem” por diferentes meios. Alves (2010, p. 1197) nos convida a pensar os múltiplos contextos da educação em que o currículo é tecido em rede, quanto ao atravessamento dos espaços e explica que

[...] precisamos compreender que os muros das escolas são meras criações imaginárias, mas não indicam o que existe, no que se refere às relações entre as múltiplas e diversas redes educativas e as escolas: precisamos compreender que vivemos todos *dentrofora* das escolas e que o que é *aprendidoensinado* nas tantas redes de conhecimentos e significações em que vivemos entra em todos os contextos, porque está encarnado em nós [...].

É como um labirinto, onde os entrecruzamentos são inevitáveis. Nesse contexto, ao pensar o território escolar, Gallo (2016, p. 27) afirma que “[...] a escola, como máquina

de ensino oficial, coloca a criança no contexto de coordenadas semióticas pré-estabelecidas, nas quais ela é treinada seja para mandar, seja para obedecer”. Desse modo, percebemos que essa interação polícia/escola, na perspectiva de uma sociedade moderna, vem ditar a formação de indivíduos obedientes ou dominantes.

Em meio à retomada do conservadorismo na política brasileira, observamos uma tendência à segmentação da escola e na padronização de procedimentos, desconsiderando as regionalidades e a diferença, o foco na individualização e no utilitarismo. Distancia-se da perspectiva sob a qual enxergamos as relações escolares. Apostamos que a escola, por meio de suas relações vividas de seus movimentos, dá vida a currículos singulares, que, mesmo sendo atravessados por tentativas de modelização, também lançam-se a movimentos que os extravasam. Assim, como uma rede, os currículos são tecidos, sem ter um único sentido, às vezes rompendo os engessamentos e as tentativas de docilização dos corpos e obediência, às vezes potencializando-as. O Proerd atua como ferramenta de docilização dos corpos na Escola?

De antemão, conforme os documentos mapeados, a função que o Proerd ocupa no território escolar é

[...] dotar jovens estudantes de informações e habilidades necessárias para viver de maneira saudável, longe das drogas e da violência, com observância das normas institucionais, filosofia do Programa e alinhados às políticas públicas estabelecidas (ESPÍRITO SANTO, 2017).

Em meio ao pragmatismo e ao positivismo que sustentam as bases epistemológicas e metodológicas do programa, há vetores de força imbricados em relações de poder que estão ali, aqui, em todos e por todo lugar. Por isso, explicitamos o pensamento de modo a apresentar o que é o campo macro/micropolítico e a captura das relações de poder às forças heterogêneas que surgem dos agenciamentos na escola.

Para tanto, abordando as políticas públicas antidrogas e os atos normativos internos à PMES sobre a temática da violência, como um disparador para estabelecer uma relação de cooperação entre escola e polícia, produzimos um mapeamento dos caminhos percorridos para a implantação do Proerd na escola. Após tal apanhado, avançamos pelas pistas coletadas no cotidiano, as quais têm por natureza um aspecto indomável que promove novos processos de subjetivação, agenciamentos, delírios

que fazem sair do eixo, escapar às relações binárias, prover novos modos de existir. Sem dicotomizar, temos a intenção de evidenciar, nas múltiplas faces desses encontros, as fissuras do campo macro/micropolítico que impulsionam movimentos curriculares inventivos e de resistências.

Por seu notável viés processual, a cartografia a todo momento faz retomar o problema de investigação sobre os processos de subjetivação produzidos nos encontros entre policiais militares do Proerd, professores e alunos, disparando novos questionamentos. As novas problemáticas surgidas no curso da cartografia são como ramificações não previsíveis que apontam para os arranjos da macro/micropolítica e abarcam, para além das normatizações e das fissuras capturadas no cotidiano, a violência como um tema que atravessa os encontros com o Proerd e a teoria de poder que atravessa as relações na escola.

Nesse momento da *pesquisaexperiência*, estamos instigados a pensar sobre que perspectiva de currículo o Proerd tece suas práticas? Como o currículo é tecido entre os corpos que habitam a escola, movimentam e resistem às tentativas de modelação e docilização? A cartografia é aberta, por isso, no campo macro/micropolítico que entranha-se ao cotidiano. Seguimos pelas frestas a fim de desvendar, experimentar, ver, e...e...e encontrar com os possíveis que o currículo apresenta.

### 3.1 ARRANJOS COTIDIANOS E A MACRO/MICROPOLÍTICA

Fotografia 8 – Pelas frestas



Fonte: Acervo da autora (2019).

As macro/micropolíticas compõem o cotidiano engendrando-se de modo que não podemos distinguir. Assim como a sombra de um corpo que não consegue se separar dele, no movimento de luz e sombra que há nas imagens da vida, a totalidade da luz ofusca os olhos, assim como o predomínio de sombra não nos permite enxergar. À caminho da escola estamos à deriva, atravessando e encontrando intensidades, que buscam expressar os heterogêneos encontros entre policiais e a escola.

A partir da filosofia *deleuzeguattariana* aprendemos que a vida se manifesta por entre linhas duras e flexíveis. É como se, a todo momento, diversas forças transpassassem os corpos e, pela fluidez das linhas, fizessem surgir novos e outros eventos, pensamentos, possibilidades. Se duras, dotadas de formas, rigidez. Se flexíveis, como forças que potencializam e fazem resistir. Uma compõe com a outra, nem melhor, nem pior, imprevisíveis e surgidas no cotidiano.

Os autores chamam as linhas duras e flexíveis de molares e moleculares respectivamente, “[...] existe aí, como para cada um de nós, uma linha de segmentaridade dura em que tudo parece contável e previsto, o início e o fim de um segmento, a passagem de um segmento a outro” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 62). Os grandes conjuntos molares, também chamados de macropolíticos, atuam como linhas estanques, contudo há o que Deleuze e Guattari (1995, p. 63), consoante esse movimento, chamam de “[...] uma linha de segmentação maleável ou molecular”, ou seja, linhas mais flexíveis que agem de maneira rizomática em desterritorialização. Deleuze e Guattari (1995, p. 62) alertam que

[...] nossa vida é feita assim: não apenas os grandes conjuntos molares (Estados, instituições, classes), mas as pessoas como elementos de um conjunto, os sentimentos como relacionamentos entre pessoas são segmentarizados, de um modo que não é feito para perturbar nem para dispersar, mas ao contrário para garantir e controlar a identidade de cada instância, incluindo-se aí a identidade pessoal.

As políticas, incorporadas aos documentos, às normas e às tecnologias molares, têm uma previsibilidade em que afirma uma realidade inerte. As pessoas também produzem suas verdades, atuando de modo a legitimar processos indenitários por meio da subjetivação. Tais processos tanto podem criar como reforçar estigmas, como o da escola violenta, dos alunos problemáticos e indisciplinados, em processos indenitários que tentam abafar possíveis.

Fotografia 9 – Vestindo a camisa



Fonte: Acervo da autora (2019).

A camisa identificada com a marca do programa uniformiza as crianças, trazendo à tona a identidade de participante do processo. O momento congelado na imagem pode remeter à ação de vestir-se. A criança que veste a camisa adentra no programa e orbita em contexto de afirmação de suas práticas. Podemos assim pensar que a engrenagem Proerd captura os corpos, fazendo-os a agir de acordo com suas políticas, metodologias e normatizações, bem como afirmar concepções, verdades, valores... No entanto, entendemos o dinamismo das linhas que se cruzam no plano de imanência, no cotidiano.

É como o campo macro/micropolítico. O programa atua produzindo movimentos em meio às relações de forças no currículo da escola. Como tais forças se estabelecem? Pensando com a imagem e a partir da análise de Carvalho (2019), podemos entender que não há oposição entre molar-molecular e macromicro; há

[..] linhas de estratificação ou de sedimentação (molares) e as linhas de atualização e de criatividade (moleculares, de fuga e...). Ao primeiro tipo corresponderia uma segmentaridade dura referente aos papéis modelados,

como família, profissão, consumo etc. [...] Juntamente com essas linhas duras, temos linhas moleculares bem mais flexíveis que nos atravessariam não apenas como indivíduos, mas também como sociedade e grupo (CARVALHO, 2019, p. 1).

Dessa forma, podemos perceber que o fluxo de linhas mediante as macro/micropolíticas ocorrem tanto pelas linhas mais duras e suas ações normatizadoras quanto pelas mais flexíveis, contudo há linhas imprevisíveis que escapam e promovem transformações. São linhas de fuga, linhas que geram rupturas. Abruptamente as linhas se proliferam, se cruzam engendrando-se no indivíduo e no corpo coletivo.

As linhas de fuga criam possibilidades e potencializam a vida. Desse modo, são como invenções e criações, que movimentam o currículo, fugindo às prescrições e ao ordinário. Para Deleuze e Guattari (1995, p. 66), a linha de fuga é “[...] linha que não mais admite qualquer segmento, e que é, antes, como que a explosão das duas séries segmentares. [...] Alcançou uma espécie de desterritorialização absoluta”. Assim fluem como fissuras imprevisíveis, como em movimentos inventados, realidades, desejos, afetos.

Logo, desde as políticas públicas antidrogas da porta da escola que se abre, passando pela professora que se sente mais segura com a presença da polícia, pelo aluno que abraça, pelo olhar que sanciona, pela pedagoga que deseja ampliar a parceria com a polícia, pela escola que se nega a adotar o programa, até o silêncio, o currículo ecoa... E por tantas outras possibilidades, vai se movimentando no cotidiano.

A coexistência entre linhas molares e as linhas moleculares proporcionam movimentos sinuosos e variáveis. O contexto de inserção do programa na escola pressupõe a aceitação e a convivência das próprias escolas. O policial atuante no programa evidencia que

*[...] a atuação nas escolas é feita por um cronograma em acordo com a disponibilidade do policial em atender. É claro que se vier algo de cima a gente coloca na rota, mas no geral as escolas já têm conhecimento do programa e renovam a parceria ano após ano.*

Assim, segue um movimento cíclico, em um modo automático, pouco problematizado, em que a narrativa revela uma constante adesão. O policial enfatizou no seu contexto de atuação do município de Vitória um período de oito anos que atua com o Proerd:

*Nós só tivemos uma negativa e foi em escola particular. O pessoal (da escola) sempre recebe a gente muito bem, nessa escola específica eu não sei o que acontece, eles dizem que não tem como encaixar no currículo deles, acho que é porque eles preparam para IFES, vestibular essas coisas, aí a gente não insiste, se não quer tem quem quer.*

Desse modo, podemos observar que escolas públicas têm aderido ao programa quando lhes é ofertado e têm convidado os policiais militares atuantes no Proerd para implementar o programa no espaço escolar. Durante as conversas com policiais, foi possível capturar que não houve, até os dias atuais, negativa ao convite quanto à implementação do Proerd nas escolas públicas em que foi ofertado o Proerd. Nas escolas privadas, o processo é semelhante, ou seja, por enquanto, nas escolas de Vitória, somente uma recusou a parceria com o programa. Os policiais divulgam de porta em porta a existência do Proerd e convidam as instituições a participar. Do mesmo modo, as escolas, por meio de professores, pedagogos e diretores, passam a divulgar e solicitar a implementação. Muitas vezes, a parceria se renova ano após ano.

Conforme mapeado, a partir de consulta feita à Diretoria de Direitos Humanos e Polícia Comunitária (DDHPC) da PMES, podemos explicitar que a relação quantitativa entre escolas públicas e particulares que tiveram a presença de policiais do Proerd é próxima. Considerando somente o município de Vitória, em período anterior à pandemia do Covid-19, ou seja, no ano de 2019, momento em que a escola estava com atividades presenciais, do total de 20 escolas em que ocorreu o programa, treze são de caráter público e sete, particulares. Vale destacar que o município de Vitória possui cerca de 100 escolas municipais que ofertam as etapas da educação infantil e ensino fundamental, o que significa dizer que cerca 13% tiveram a presença do policiais militares do Proerd.

Nesse contexto, apuramos que as próprias secretarias de educação municipais atuam em parceria com a polícia, indicando e auxiliando as escolas para implementação dos programas, cedendo até mesmo recursos financeiros, por exemplo. Podemos considerar nesse cenário a existência de outro programa, que, de modo semelhante, possibilita essa relação polícia-escola e se traduz em relação de cooperação com a estrutura do Estado, o programa chamado “Patrulha Escolar<sup>11</sup>”. O programa Patrulha

---

<sup>11</sup> A Secretaria Estadual de Educação (SEDU) por meio do Decreto nº 7.437-E, de 25 de junho de 1999, criou o Sistema de Segurança Escola (SISE), o qual visa reforçar o emprego de policiais militares para a segurança nos territórios escolares. Em 2011, foram ampliadas as ações de emprego policial com a criação do projeto “Patrulha Escolar”, o qual está em vigor atualmente e

Escolar surgiu de políticas públicas capixabas e é resultado de uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e a Secretaria de Estado da Segurança Pública e Defesa Social por meio da PMES.

As políticas públicas atuam criando propostas para atuar em problemas sociais, como é o caso das políticas antidrogas e a redução de índices de violência, utilizando-se de métricas para a classificação de lugares violentos ou “vulneráveis”, bem como a necessidade de segurança com a presença policial e o desejo pelo controle sobre a vida dos indivíduos, que vêm configurando alguns indicativos que podemos mapear nos enlaces entre a escola e os policiais ao longo da pesquisa.

Nesse cenário, a força das estratégias de implantação de ações, como o plano de políticas institucionais da PMES chamado “Planejamento Estratégico” e outros esforços governamentais, como o Conselho Nacional Antidrogas (BRASIL, 2005), se apresentam como medidas estruturantes e como linhas duras que investiram em programas de prevenção e repressão às drogas e à violência.

No ano de 2003, um instrumento normativo<sup>12</sup> foi alterado pela Portaria 418-R, de 22 de junho de 2006 e designou uma ação que determinou à Polícia Militar do Espírito Santo “[...] a adoção de um programa como medida proativa para o controle da violência e da criminalidade, como complementar às ações preventivas e repressivas às drogas” (ESPÍRITO SANTO, 2003). Por intermédio de políticas públicas, ficou estabelecido:

O Conselho Nacional de Políticas sobre Drogas (CONAD), por meio da Resolução Ministerial nº 25/2002, do Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República, considerou o PROERD como ferramenta estratégica para o desenvolvimento de ações primárias de prevenção ao uso e ao tráfico de drogas, no âmbito do Sistema Nacional de Políticas sobre Drogas (SISNAD) (ESPÍRITO SANTO, 2017).

---

prevê a realização de visitas rotineiras às unidades escolares públicas do Espírito Santo por policiais militares, bem como o atendimento especializado dos policiais atuantes no programa em caso de ocorrência na escola. A partir do Termo de Cooperação Técnica nº 066/2017, publicado no Diário Oficial do Estado em 19 de julho de 2017, foi cedida aos policiais área administrativa dentro da secretaria de educação, bem como recursos materiais, financeiros, viaturas próprias para tal emprego, entre outras ações, conforme diretriz que regula o Proerd (ESPÍRITO SANTO, 2017).

<sup>12</sup> Ação normatizada pela Portaria nº 346-R, de 16 de abril de 2003, alterada pela Portaria 418-R, de 22 de junho de 2006 da PMES. Segundo tal normatização, o Proerd está fundamentado na Constituição Federal, na Lei 8.069 (ECAD) e na Lei Estadual 7.707/04.

No entanto, a maneira como o programa é praticado no cotidiano das escolas do Ensino Fundamental e da Educação Infantil do Estado do Espírito Santo faz coexistirem as linhas molares, as linhas maleáveis e de fuga. Após o mapeamento das normas de implementação, capturamos da narrativa de uma pedagoga o modo como o programa chegou à escola em que trabalha.

*Na escola em que trabalho na Serra foi a SEDU quem nos indicou como foco para o programa. Acho que eles fazem um estudo das unidades escolares em situação de vulnerabilidade social. Aí eles pegaram um índice, e devido a esse índice, fomos indicados.*

Com a fala da pedagoga, podemos pensar que muitas escolas afirmam a presença do programa. Os índices de criminalidade atuam de forma a subsidiar as políticas públicas, operando nas macropolíticas. Para além do propósito do programa que se fundamenta na prevenção ao uso de drogas e à violência, a cartografia mostra que, na sala de aula, nos corredores e em diversos espaços escolares, o assunto “violência” aparece conectando experiências de policiais, professores, crianças e adolescentes.

Tal questão, já sinalizada pelas ressonâncias dos trabalhos acadêmicos sobre a temática, é também um objeto de exploração midiática. Não somente a violência física, mas a relação entre os indivíduos — professores e alunos, alunos e alunos — e as depredações são manchetes de uma violência objetiva, evidente aos nossos olhos. A partir das ideias de Foucault (2016), podemos ampliar essa noção, entendendo que a violência se ambienta entre as relações de poder, cujo funcionamento está na neutralização das forças do outro, para além de uma forma bruta, truculenta, de lógica objetiva. Pode-se observar na própria violência uma ferramenta que atua no fomento de possibilidades de redução da potência do outro e do coletivo, não somente pela imposição de medo, mas por disparar modos de controle social que objetivam a normalização e a individuação, por gerir a vida dos indivíduos.

A violência existe em meio às tensões sociais. O modo de produção capitalista utiliza-se desse enraizamento da violência para gerar necessidades e com elas soluções, programas, consumos para os diferentes tipos de tecnologias como drones, câmeras, alarmes, cercas, programas, vigilâncias, entre outros aspectos, que são disponibilizados para a sociedade e nela inseridos. A pedagoga assim se manifesta:

*Acho importante a presença do programa na escola. A gente pode ver a mudança do comportamento em algumas crianças, elas ficam mais próximas da PM porque os policiais conseguem falar a língua delas. Se eu der uma palestra, se for à sala falar sobre drogas, sobre violência com os alunos, não vai ser a mesma coisa”.*

Assim, a educadora sinaliza a ideia do “especialista”, de alguém dotado de um saber próprio e externo aos saberes escolares. É um saber objetivado, privativo e condensado em práticas que parecem e podem atuar diretamente na modulação da conduta. A “mudança de comportamento” que surge desses encontros é produzida e produz currículos. Que mudanças ocorrem? Por que os policiais falam a língua das crianças e a escola não?

Logo, podemos pensar na relação entre saber-poder-subjetividades nesses encontros. Levamos a questão ao setor responsável pelo Proerd e durante uma conversa pudemos perceber que não há, desde a implementação no Espírito Santo, qualquer pesquisa com egressos, a qual poderia acompanhar mudanças de comportamento com relação ao envolvimento dessas crianças e adolescentes em crimes e no uso de drogas, entre outros. Os processos subjetivos apresentam a aproximação das crianças e dos adolescentes à polícia. Para Foucault (2016), as condições das infâncias são violentadas na neutralização de sua potência de vida, ao serem governadas por diferentes tecnologias e pela força das normatizações que tentam limitar o seu agir e pensar, cerceando a criação e o desejo infantil.

Assim, agentes que se entranham no corpo coletivo da escola produzem práticas discursivas com o foco em orientar o que é bom e o que é ruim para a vida. Butler (2011, p. 15) faz pensar sobre a produção de vidas precárias a partir da relação entre os indivíduos. Para a autora,

[...] o discurso está presente não apenas quando nos reportamos ao outro, mas que, de alguma forma, passamos a existir no momento em que o discurso nos alcança, e que algo de nossa existência se prova precária quando esse discurso falha em nos convencer.

Nos encontros, crianças, adolescentes, professores, diretores, pedagogos e policiais tecem práticas discursivas, muitas vezes sem a percepção da “[...] demanda que nos vem de algum lugar, muitas vezes um lugar sem nome, pela qual nossas obrigações são articuladas e são impostas a nós” (BUTLER, 2011, p. 15). Assim, percebe-se que, para além do pretexto da prevenção às drogas e à violência como motivação para

implementação do programa, há muitos outros saberes, discursos e intencionalidades capitalísticas em diversos programas que, como o Proerd, são provenientes de outro país e atravessam as vidas na escola.

Acreditamos que a escola fala a língua das crianças, quando compõe com ela, sem imposições e foco em formas, mas na relação entre saberes e afetos que se conectam às infâncias. Fazendo pulsar as pluralidades, a escola constitui práticas de resistência às formas, ao certo e ao errado, na tentativa de neutralizar tudo aquilo que tende a dominar. Há diversas configurações de violências e a escola constitui terreno fértil para desterritorializar/reterritorializar os pensamentos enrijecidos pelo discurso dotado de binarismos entre bem e mal. Sem deixar de considerar a importância desses movimentos que socializam o indivíduo, disparar pensamentos e problematizações é um caminho para seguir pensando crianças e adolescentes como autores da própria história.

Acompanhando a força discursiva e não discursiva da violência como um dos aspectos para o funcionamento do Proerd, essa cartografia foi ao encontro do *Atlas da Violência*, uma ferramenta desenvolvida pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública para subsidiar ações e políticas relacionadas ao tema. O atlas revela, a partir de pesquisas, que o número de homicídios por arma de fogo, crime tipificado como de extrema violência, causou 1.227 mortes no Espírito Santo em 2017, sendo este ano com os dados disponibilizados mais recente, estando o estado no *ranking* dos mais violentos do Brasil (INSTITUTO BRASILEIRO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2019, p. 85).

A violência como foco de políticas públicas brasileiras encontra nos índices e nas pesquisas o embasamento para as mais diversas ações. Assim, a relação entre violência e drogas é alvo do Proerd por entender que,

[...] colimado à prevenção ao uso de drogas, o programa desperta em todo o povo a necessidade de assumir o protagonismo nas questões inerentes à segurança pública, abandonando a visão tradicional de que a violência e a criminalidade se tratam de problemas exclusivos das polícias e assumindo uma visão compartilhada, na qual a comunidade deve unir forças com a polícia e as demais agências de controle social, com vistas a identificação, a análise e a soluções dos problemas de segurança. (ESPIRITO SANTO, 2017, p. 9).

A afirmação de que a violência não é problema exclusivo de polícia se conecta à visão de um controle social compartilhado entre a instituição de segurança pública e as parcelas sociais, incluindo a escola. Por fazer parte do contexto de vida e infância das crianças, assuntos relativos à violência, como a relação com armas de fogo, vida e morte, são disparados pelos alunos nos encontros com policiais. É um desses momentos que a *imagemnarrativa* revela.

Fotografia 10 – Você já matou alguém?



Fonte: Acervo da autora (2019).

O aluno pergunta:

*você já atirou em alguém? já matou alguém?*

*Lá na escadaria teve tiroteio esses dias, o policial deu uns três pipocos, mas só um acertou o cara, falaram até que ele tinha colete, eu não sei se matou, mas vocês atiram para matar né professora?"*

No quadro, a policial desenha uma arma e explica o contexto em que um policial pode atuar com arma de fogo:

*A gente usa técnicas para preservar a vida, só podemos usar arma quando a nossa vida ou a de alguém está em perigo, por isso o infrator tem que estar com uma arma na mão, apontando na nossa direção, na direção de outra pessoa.  
Eu já vi gente armado lá no Santa Helena, lá todo mundo é “dois”, só tem bolado.*

Outra criança completa: “A gente tem que ficar longe das armas, longe das drogas”. Ainda que o Proerd não contemple saberes relacionado a armas de fogo, as crianças trazem as suas experiências para dentro de sala. Nessas experiências de vida, está o “falar a mesma língua”, ou seja, no compartilhamento de saberes para além do prescrito. A relação com os policiais pulveriza interesses e essa aproximação. A violência atravessa a escola. Saberes sobre “arma de fogo” fluem entre os encontros como um conhecimento que aproxima a criança do policial pela curiosidade, pelo medo, pela experiência, pelos afetos e pelas afecções que os tocam, como no movimento de um currículo dinâmico e vivido, que supera a receita, a lista de conteúdos promovendo o desejo dos alunos no compartilhamento dos saberes.

O artista Igor Vidor nos ajuda a entender com uma exposição artística alguns materiais usualmente utilizados em brincadeiras de crianças que podem ser confundidos em ações policiais e remeter a práticas violentas, principalmente atreladas a armas de fogo. Vamos às composições. A exposição problematiza pensar que há “um imaginário bélico, que ultrapassa a classe social, e se espalha pela infância”.

Fotografia 11 – “Roubei-lhe a idade”



Fonte: Vidor (2018).

Assim, o Proerd encontra território fértil para atuar produzindo subjetividades nessas trocas entre crianças, adolescentes e professores. Os materiais expostos produzem em nós essa associação com “armas de fogo” justamente porque estamos em uma sociedade em que artefatos como esses são evidentes em *games*, na mídia, nas cidades, na escola, em diversos espaços, reproduzindo o contexto de violência. Na escola, a violência pode ser vivida de diferentes formas, em brincadeiras, simulações, relações de força entre os alunos, no modo como se impõe ordem, como limitações, e na neutralização da potência do outro. A criança produz então um modo de estar com outro, uma relação de poder, um dedo que aponta ao passo que interage, como uma postura que se impõe. Que afetos e afecções a *imagemnarrativa* produz?

Fotografia 12 – Aponta



Fonte: Acervo da autora (2019).

Fotografia 13 – Arminha



Fonte: Acervo da autora (2019).

Nos encontros, as experiências vividas chegam às famílias em tempo real, por meio dos registros realizados pela docente e compartilhamentos por aplicativo de celular. Ao mesmo tempo, os alunos disputam e inventam. A euforia com os saberes policiais parece levá-los ao encontro com *games* e brincadeiras. A criança diz “*Vou treinar o Tod, ele é patrulha canina*”, “*passa o chapéu, perdeu playboy*” como em uma ordem. O dedo que aponta parece familiarizar uma simulação bélica.

Pela atuação do Proerd com justificativa na violência escolar, a pedagoga da escola afirma: *temos muitas crianças que vivem em contexto de drogas, de violência doméstica, de vulnerabilidade social mesmo, aqui colocamos o Proerd no plano de ação no projeto político pedagógico deste ano, aí já tá lá, mesmo o professor que não gosta tem que cumprir.*

No campo macropolítico, a ação da pedagoga enfatiza a problemática social, isto é, a condição de “vulnerabilidade”, apostando no programa como possibilidade de atuação compartilhada, integrando de modo prescrito o Proerd às normatizações da escola. Assim, os discursos produzidos no cotidiano subsidiam os interesses do programa, ampliando as possibilidades de atuação pelas relações de poder estabelecidas e

afirmando a perspectiva “salvacionista”, como uma ação messiânica, em que a proposta do Proerd atua como força-tarefa para solucionar problemas sociais nesse sentido. Há na fala um imperativo sobre o corpo docente, o que sinaliza esse campo macropolítico que tenta cercar o desejo do indivíduo como uma linha dura que se sobrepõe às suas práticas. Apostamos nos devires-docência, no devir-criança, como uma possibilidade de agir em meio ao encantamento da experiência, fazendo surgir currículos inesperados que fissuram os espaços normativos.

A fim de percebermos o cenário das macros/micropolíticas à deriva no cotidiano, cartografamos uma cerimônia cheia de ritos e procedimentais formais, previamente planejada e padronizada pela Diretriz Proerd (ESPÍRITO SANTO, 2017). Este momento reúne diferentes escolas, alunos, pais e policiais em um mesmo espaço, no qual os professores são homenageados. A entrega de placas e premiações sinalizam os aspectos relacionados à meritocracia e competitividade dos modos de atuação do programa que muito se aproxima de uma perspectiva positivista.

Fotografia 14 – O palco tornou-se a plateia



Fonte: Acervo da autora (2019).

Sem uma imagem fixa e uma identidade, por entre as invenções incutidas no campo macro/micropolítico, a plateia pode virar palco. Um professor por escola participante

é convidado a subir ao palco, configurando uma apresentação de meritória por ter contribuído com o Proerd. Assim, os docentes previamente escolhidos entre as escolas participantes seguem tomando posição de destaque.

Em discurso, os policiais militares destacam a parceria com as escolas e a importância da coparticipação dos professores no Proerd. As palavras consolidam um rito formal de agradecimento, conectado a uma política dotada de protocolos que o programa deve seguir. Em meio à sistemática de apresentação dos professores, o discurso é invadido por um movimento inventado pelas crianças.

Os alunos do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) iniciam uma dança como uma ciranda de roda. Ao mesmo tempo em que giram, rompem a ordem de permanecerem sentados e cantam repetidas vezes como em uma brincadeira “Tia Marta”. “Tia Marta” é a professora regente da turma e acompanhou todos os encontros com policiais. Apesar de não estar no palco, as crianças do Grupo 6 fizeram seu nome ser lembrado durante a solenidade. Sentada na cadeira, Marta não poderia receber homenagem melhor. A docente entra na brincadeira batendo palmas, até que outras crianças de outras escolas iniciam o movimento de cantar o nome dos seus professores. Ainda que não estivessem no palco, o movimento contagiou a cerimônia, sobrepondo-se aos ritos. Ocorrerá uma inversão, o palco tornou-se a plateia.

A homenagem veio imprevisivelmente fazer ecoar os nomes de todos os professores que participaram, sem ritos, sem protocolos, como um movimento inventivo que invade a organização do cerimonial envolvendo aquele coletivo. A narrativa de uma professora em agradecimento ao Proerd trouxe as seguintes palavras: “vejo na polícia um somatório de forças” e assim fez disparar, nesta pesquisa, a problematização do plano de forças em que se inserem os movimentos do Proerd com a escola.

### 3.2 NO PLANO DE FORÇAS, UMA “TEORIA DE PODER”: MAQUINARIAS ENTRE ESCOLA, POLÍCIA MILITAR E PROERD

Ao apresentar as relações entre escola, Polícia Militar e Proerd, inevitavelmente deparamos com as teorizações foucaultianas em que as relações entre indivíduos, estruturas e instituições estão imbricadas em relações de poder. Por conseguinte, Foucault (2016), ao longo de seus estudos, cria possibilidades para pensar como o

poder é enredado por um plano de forças que atua desde um modo disciplinar do biopoder até as tecnologias de governo da vida e de si para a consolidação de modos de existência. conforme no ensina.

Nesse sentido, não podemos deixar de pensar que os encontros entre os policiais militares nas escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental no município de Vitória/ES existe em meio a um plano de forças em que vigoram relações de poder. Tal pensamento enxerga que, nas interações sociais, há múltiplas relações que influenciam, incitam, dominam e atuam de diversas formas sobre o agir do outro, compondo-se em práticas discursivas que movimentam escolhas, determinam comportamentos, agem sobre o modo pensar e, portanto, de existir do indivíduo. Por isso, apostamos nessa ideia de que o poder se constitui em rede, envolvendo as micro e macro relações, ou seja, desde o indivíduo até as populações e estruturas.

Uma *imagemnarrativa* capturada durante o recreio, em que policiais permaneceram na escola para assumir uma turma na aula posterior, convocou-nos a pensar que há sempre uma força-estratégia atuando para dominar, governar e impor seu jogo. Assim, a ação do outro é neutralizada pelos enredamentos dos movimentos das peças e suas tensões. Para além de ganhar ou perder, estamos dispostos a investigar como as forças entre as peças atuam e ainda como o jogo funciona e pode ser conduzido. Pelbart (2015a, p. 20) sinaliza que

[...] o poder tomou de assalto a vida. Isto é, o poder penetrou em todas as esferas da existência e se mobilizou e as pôs para trabalhar em proveito próprio. Desde os genes, o corpo, a afetividade, o psiquismo até a inteligência, a imaginação, a criatividade, tudo isso foi violado e invadido, mobilizado e colonizado, quando não diretamente expropriado pelos poderes.

Fotografia 15 – Xeque-mate



Fonte: Acervo da autora (2019).

Nas enunciações capturadas sobre o programa, identificamos uma sistemática de cooperação. Nesse sentido, o policial destaca a visão pragmática que tem sobre o programa:

*Olha, somos uma ação complementar, né? A gente está junto da escola nessa missão educativa. Trabalhando com o Proerd temos a chance de se [sic] aproximar das crianças, de falar de assuntos que são do dia a dia dela. Vamos trabalhar um método de tomada de decisão que ajuda as crianças a definir a vida delas, longe das drogas, longe da violência. Elas mesmas vão escolher, a gente ensina como.*

Essa ideia que minimiza a complexidade e as incertezas da vida se fundamenta em uma definição de saberes para formação do indivíduo desejável. No entanto, o enredamento curricular no cotidiano e o modo “como” isso tudo acontece estão relacionados às forças que passam a se chocar e derivar outras forças, sobrepondo, dominando, fluindo ou criando possibilidades sobre os modos de pensar e, por conseguinte, agir. A aposta do estudo está no fato de que existe uma teoria no pano de fundo desse labirinto, de que existe, entre os encontros com policiais, crianças, adolescentes e professores, uma teoria do poder que, segundo Foucault, produz

coações, cerceamentos ao mesmo tempo em que impulsiona e inspira. Assim, Michel Foucault (2016) ensina que

[...] o poder não existe; existem práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada num lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social (FOUCAULT, 2016, p. 17).

Para entender esse enlace entre escola e polícia, Lazzarato (2006, p. 65) contribui, ao conectar Deleuze a Foucault, explicando que “[...] Deleuze distingue relações de poder de instituições. O poder é sempre uma relação entre forças, ao passo que as instituições são os agentes de integração, de estratificação dessas forças”. Logo, é possível pensar que tanto a escola quanto a polícia se originam das derivações de relações de força e, como instituições, canalizam vetores e promovem uma integração que as possibilitam atuar como dispositivos. Nessa perspectiva, um dispositivo compreende

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 2000, p. 244).

Sobre tal assunto, Deleuze e Foucault tecem suas intercessões sem estabelecer uma funcionalidade unívoca. Os dispositivos são pensados como redes, não interessando o início ou o final, mas o processo em que eles atuam. Atuando em meio à vida que se dissipa pela escola, entendemos o Proerd como elemento de um dispositivo; por isso, acompanhar o modo como age e se estabelece na escola, pelo entre dos agenciamentos, permite capturar como se estabelece em meio às relações de poder. Com a filosofia de Deleuze e seus agenciamentos podemos criar intercessões aos dispositivos de Foucault. Desse modo, “[...] era nos ‘agenciamentos’ que Deleuze e Foucault encontravam ‘os focos de unidade, nós de totalização, processos de subjetivação, sempre relativos, a serem sempre desfeitos’ (DELEUZE *apud* BAMPI, 2002, p. 130), ou seja, como os movimentos curriculares produzidos nesses encontros entre policiais militares e a escola.

A partir do estudo de Bampi (2002, p.134), tomamos as transformações da filosofia foucaultiana ocorridas ao longo do tempo, para ampliar os modos de se pensar o

poder e as relações. “A ideia de poder, como relação de forças, é substituída por uma noção de poder direcionada para uma teoria da ação que conduz à noção de governo”. Assim, o pensamento de Foucault nos provoca a pensar um eixo constituído na formação de um saber e nas matrizes de comportamento. Tudo a ver com as políticas implementadas pelo Proerd na escola, já que enxergam o território escolar,

[...] como um dos locais que mais favorece ações preventivas, dado que os alunos são cidadãos em formação e, através da metodologia e das informações corretas, podem ser conscientizados sobre a importância da resistência ao consumo de drogas, bem como podem ser estimulados a desenvolver a consciência crítica para lidar com situações que incentivem tal comportamento (ESPÍRITO SANTO, 2017).

Assim, pensar tecnologias e técnicas para a modulação de condutas nos ajuda a entender como o Proerd atua na escola em meio “[...] à metodologia, às informações corretas”, aquilo que encaramos como parte de um mecanismo que produz conhecimentos “verdadeiros” os quais direcionam a vida dos indivíduos. De antemão, apostamos na ideia de que a vida pulsa de modo potente e as tentativas de modulação encontram resistências, como uma força-invenção, que se dissipa nas linhas de fuga a todo tempo, se movimentam e fissuram as linhas molares.

Como sinaliza Foucault (2015) na obra *Vigiar e Punir*, algumas instituições são estruturantes do poder; são instituições modeladoras, que docilizam corpos. Tanto a escola quanto a polícia militar possuem essa força por razão de existir, atuando com ferramentas modeladoras de comportamentos, os modos de existir. As instituições tecem modos que tentam dar forma à vida.

Por instrumento do poder disciplinante, as instituições tentam limitar o desejo daquele que habita seu espaço, controlando aquilo que se manifesta diferente do pensamento dominante. O poder disciplinar é capaz de subsidiar as estratégias de adestramento e condução comportamental das pessoas. A disciplina examina, mede, padroniza, desenvolve capacidades, regulando o comportamento para melhor aproveitamento produtivo. Assim, somos treinados para estabelecer relações previsíveis, já que o controle é altamente desejável.

No entanto, cada vez mais, a questão da disciplina vem ganhando, com as transformações das relações de força pensadas por Foucault, um segundo plano. Isso se dá porque, nas relações entre essas forças, não há somente poder disciplinar

embutido. Há forças que agem diretamente sobre a vida, como o biopoder. Os estudos foucaultianos já a partir de 1979 nos revelam nesse contexto do neoliberalismo as noções de biopoder, biopolítica e do governo da vida. Esse ponto é importante, já que tal fundamentação nos faz pensar a existência das condutas, ou seja, aquilo que alguém indica como sendo quem você é, quem você deve ser.

Assim, o conceito de biopoder ganha espaço e tem como objetivo a gestão da vida, mas no sentido que visa a reproduzir as condições de existência de uma população. Sobre a capacidade de envolver a multiplicidade, Lazzarato (2006, p. 73) ensina, a partir de Foucault, que o biopoder

[...] é uma modalidade de ação que, como as disciplinas, é endereçada a uma multiplicidade qualquer. As técnicas disciplinares transformam os corpos, ao passo que as tecnologias biopolíticas se dirigem a uma multiplicidade enquanto massa global, investida de processos coletivos específicos da vida, como o nascimento, a morte, a produção, a doença [...]

A problematização dos processos de vida dos alunos tem na segurança pública, no controle e na violência a designação dos modos de boa convivência. O poder funciona e se exerce em rede. O Estado busca interferir, utilizando-se das tecnologias biopolíticas para regular a vida social do indivíduo.

A todo momento, somos vigiados pelas mais diversas tecnologias: câmeras, informações pessoais em bancos de dados, por mídias sociais, drones, aplicativos de celular, entre outros. É nesse contexto que o Proerd também constitui uma ferramenta disciplinar e contribui para o governo das vidas infanto-juvenis, utilizando-se do tempo da escola para estabelecer um modo de viver a infância, um modo de existir. Dessa maneira, o programa se constitui dentro de uma rede que visa ao controle social, um lugar que também é ocupado pela mídia, pelo mercado, pela ciência etc. Pelbart (2015a, p. 21) nos ajuda a pensar:

[...] ao poder sobre a vida, biopoder, responde a potência da vida, biopotência, ao poder sobre a vida, biopoder, responde a potênciada vida, biopotência. Ao biopoder responde a biopotência, ao poder sobre a vida responde a potência da vida". Assim, pelas composições do cotidiano, os conceitos se relacionam na medida em que os poderes afetam a vida.

A análise da condução da vida individual e de um coletivo pode ser concebida como ação estratégica de governamentalidade. Dessa forma, um olhar atento à

governamentalidade permite observar os processos que atravessam a produção de subjetividades na sociedade. A governamentalidade pode ser entendida como o

[...] conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança [...]. Tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente [...]. São as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado do que é ou não estatal etc.; portanto o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais da governamentalidade (FOUCAULT, 2008, p. 291 - 292).

Por isso, a entendemos como uma maquinaria que dita modos de existência. Pelbart (2015b, p. 165) acrescenta que aquele que manda, ordena, perde espaço para mecanismos de modulação de condutas, os quais, acabam por configurar desejos, crenças, medos, possibilidades, exercendo assim controle sobre uma população. Para o autor, “[...] a população é fruto do poder, é sua fabricação, a fim de que seja governável”.

A partir de enunciados vinculados ao biopoder e a essa governamentalidade que se relaciona aos interesses neoliberais, investimentos em uma aprendizagem com foco em competências atravessam a escola. O desenvolvimento de processos de interação humana voltada para produzir sujeitos adaptáveis ao sistema produtivo separa indivíduos “bons” dos “maus”, por enunciações e produção de uma subjetividade em torno de competências emocionais e coletivas.

Nesse contexto, podemos destacar o material utilizado pelo Proerd. A cartilha *Caindo na Real* aponta métodos para tomada de decisão. Nela encontramos a perspectiva sob a qual o Proerd fundamenta suas estratégias de ensino, isto é, sob o ponto de vista da *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)*<sup>13</sup>, e as encaramos como exemplo de um mecanismo para modulação de conduta. Essa perspectiva estabelece algumas competências para os indivíduos: autoconhecimento, autocontrole, consciência social, gerenciamento de relacionamento e tomada de decisão responsável.

---

<sup>13</sup> Disponível em: <https://casel.org/>.

O policial atuante no Proerd expõe o conteúdo dialogando com alunos sobre suas experiências e utilizando o *Modelo para Tomada de Decisão*. O modelo trabalha com os seguintes verbos: defina, analise, atue e avalie. Desse modo, uma situação “problema” é colocada para que o aluno atinja o comportamento desejável com a utilização do modelo.

Fotografia 16 – Cartilha *Caindo na Real*



Fonte: Programa... (2012).

Fotografia 17 – Modelo de tomada de decisão

O folheto "PRATICANDO O MODELO DE TOMADA DE DECISÃO" apresenta o seguinte conteúdo:
 

**PRATICANDO O MODELO DE TOMADA DE DECISÃO**

Você é o melhor jogador da equipe e o time precisa de você em uma competição. Seu(a) melhor amigo(a) o convida para a festa de aniversário dele(a), que será no mesmo horário da competição. Você terá de faltar ao jogo se escolher ir à festa. Como você decide o que fazer?

**DEFINA** Descreva o problema, desafio ou oportunidade.

**ANALISE** Quais são suas escolhas? Quais seriam as consequências de cada escolha?

**ATUE** Faça uma escolha. Use os fatos e as informações que você observou no ANÁLISE.

**AVALIE** Revise sua decisão. Você fez uma boa escolha?

Na base do folheto, há o endereço: Acesso: [www.facebook.com/proerdespiritosantomes](http://www.facebook.com/proerdespiritosantomes) e o e-mail: [proerd@pm.es.gov.br](mailto:proerd@pm.es.gov.br).

Fonte: Programa... (2016).

Assim, dado um caso fictício ou até mesmo vivido, o policial e os alunos definem que medida tomar, porém a definição de uma escolha pode apontar para a exclusão de um possível. Por exemplo, ao definir o tipo de amizade que as crianças devem possuir, os policiais produzem enunciações e subjetivações nessas trocas que acabam por excluir aqueles que não se adequem ao modelo enunciado pelas práticas discursivas, criando rotulações e estereótipos. Domingues (2016) chega a afirmar que “[...] o Proerd trabalha através de uma lógica punitiva e de exclusão e penalização dos comportamentos tidos como desviantes”. Podemos questionar, nessa perspectiva dicotômica, a que “real” serve o programa?

As intenções imperativas de recusa, explicação e abstenção nos indicam essa conduta para um comportamento útil do indivíduo e, nesse utilitarismo, a vinculação

ao gerenciamento da vida mais do que da morte. Afinal, os estudos de Foucault sobre poder indicam que, diferentemente do poder soberano que determinava quem deve morrer, o poder sobre a vida disposto nesses mecanismos, segundo Pelbart (2019, p. 26), “[...] passa agora a funcionar na base da incitação, do reforço e da vigilância, visando otimizar as forças vitais que ele submete. Ao invés de fazer morrer e deixar viver, trata-se de fazer viver e deixar morrer”, tal qual estamos pensando o biopoder. Assim, aos poucos, sobre a vigilância de indução do indivíduo às suas próprias escolhas, rouba-se a vida. O autor percorre a ideia de relações de força e fundamenta a noção de governo, na qual há “[...] mais do que disciplina, trata-se de orientar ou conduzir a coletividade, a unidade política, ou ainda a si próprio e aos outros” (PELBART, 2019, p. 26)va. Foucault (2010) nos faz pensar as verdades produzidas para que os comportamentos desejados sejam realizados, o que podemos entender como mecanismo dos processos de subjetivação.

Aprendemos com Stival (2006, p. 123) que “[...] o conceito de governo é mais operatório que o conceito de poder, porque ele diz respeito à dinâmica de constituição dessa verdade e, com ela, à disposição social e política dos homens”. Por isso, ao mapear os fluxos de documentos que regulamentam o Proerd nas escolas, tomando as motivações e os objetivos que prescrevem as ações para o programa, mergulhamos em modos que consolidam as verdades no cotidiano escolar. Por isso, pelos encontros “[...] o que interessa é, precisamente, a constituição histórica dessas diferentes formas de sujeito, em relação aos jogos de verdade” (FOUCAULT, 1984, p. 275).

Por outro lado, acreditamos que nos agenciamentos entre os corpos no cotidiano da escola há possibilidades de enxergar tanto o que não toleramos quanto o aparecimento de outros modos de ver e viver. É como acontecimento, que exclui as dualidades, definindo as relações por modos de agenciamentos. Logo, “[...] ao falar comunicar, conferimos certa realidade ao mundo possível. Mas esta nova realidade precisa ainda ser efetuada, atualizada, ao difundir e estruturar novos agenciamentos corporais na sociedade” (LAZZARATO, 2006, p. 22).

Promovendo deslocamentos com Foucault (2010, p. 8), “[...] indo da questão do sujeito à análise das formas de subjetivação, e de analisar essas formas de subjetivação através das técnicas/tecnologias da relação consigo [...]”, podemos encarar a

subjetividade produzida a partir dos encontros. Assim, entendemos que a subjetividade é relacional. A questão da subjetividade estabelece a condição de existência do outro, ou seja, a condição que o outro tem que ser. Para Foucault, a análise da subjetividade requer o “cuidado de si”. O cuidado de si pressupõe uma ideia de ser o artista da própria vida, é como olhar para dentro e ser aquilo que se deseja ser. Por isso, é necessário constituir-se pelas redes de múltiplas subjetividades, conhecendo a si. Com o cuidado de si, cuida-se de si e do outro, por caminhos em que não há universalização, ou seja, uma única verdade.

Assim, traçaremos a seguir os processos de subjetivação, o funcionamento do poder, das relações, no corpo coletivo. É por entender a força que a escola emana na coletividade que propomos capturar de que modo os encontros entre policiais militares, professores e alunos movimentam os currículos pelos agenciamentos coletivos, processos de subjetivação, invenções e resistências, os quais podem expandir e/ou reduzir a potência de vida como ação coletiva da comunidade escolar.

#### **4 MOVIMENTOS CURRICULARES, AGENCIAMENTOS, PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO, RESISTÊNCIAS E... E... E...**

A polissemia do termo “currículo” é produzida e ecoa nos agenciamentos existentes no cotidiano escolar. Constituídos pelo coletivo, os currículos são tecidos em múltiplas redes que se incorporam às culturas, aos saberes, fazeres, poderes, produzidos pelos encontros, agenciamentos e processos de subjetivação. Por assim entender, defendemos a perspectiva de que não há um currículo único, um currículo determinante, mas currículos no plural. Currículos não são estáticos, por isso os que acontecem na escola se constituem por ações que fomentam modos de pensar dotados de movimentos inventivos, movimentos de resistência, movimentos que tentam aprisionar e tantos outros dignos de reticências. Apostamos que os movimentos curriculares produzidos nas escolas não se fundamentam em verdades preexistentes, já que eles são imprevisíveis e se instituem pelos/nos/com agenciamentos, suas próprias verdades.

Para a problematização dos movimentos produzidos nos encontros, explicitamos, neste momento da cartografia, as criações e as invenções que, consoantes um contexto de forças, atuam em tentativas de aprisionamento, fixação de sentidos e identidades, produzem rupturas para além do prescrito e determinado. Afinal, currículos atravessam normas, prescrições, artefatos culturais, movimentando-se pelas práticas discursivas e não discursivas, como linhas que se movimentam. Cabe-nos identificar a ferramentas utilizadas pelo Proerd, dotadas de prescrições, ritos bem definidos, como canções, símbolos, material didático, modelo de comportamento, entre outras, entendendo e capturando o coengendramento das linhas de fuga.

Pela rede de possibilidades nos currículos vividos, Corazza (2004, p. 3) nos ajuda a expandir as concepções ao pensá-los também como acontecimento. A autora enfatiza que, por vocação, ele está no movimento

[...] dos corpos e estados de coisas aos acontecimentos; das misturas às linhas puras; da superfície corporal à metafísica do pensamento puro; do figurativo ao abstrato; da árvore e seu verde ao verdejar; das ações e paixões dos corpos às verdades eternas; do visível ao invisível; [...] do sentido ao não senso [...].

O Proerd como elemento do dispositivo escola introduz, mediante os movimentos curriculares, seja pelos saberes produzidos, seja pelos artefatos culturais que utilizam — cartilhas, camisas, o próprio fardamento dos policiais nos encontros —, sentidos e verdades às composições possíveis para os currículos.

A cartografia mostra que, entre “nós”, nós que vivenciamos o cotidiano escolar e os “nós” que se constituem entre a multiplicidades de conexões da escola, há policiais, professores, crianças e adolescentes produzindo currículos. Por entender o agenciamento como processos que relacionam sujeitos e estruturas, nos nós que se apresentam no território escolar buscamos os agenciamentos que funcionam como engrenagens, para além da relação significativa e significado.

Assim, os agenciamentos podem ser concebidos como agenciamento coletivo de enunciação e, pelo conteúdo, agenciamento maquínico de desejo (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Os agenciamentos coletivos de enunciação estão engendrados em práticas discursivas, encontram saberes e poderes, produzindo subjetividades. Isso torna a escola um território vivo, tomado por processos de subjetivação.

Os “olhos” que olham as crianças na escola e na sala de aula não são nunca isentos, sequer desinteressados, muito menos descritivos. Seus “olhares” — sejam curriculares, didáticos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, filosóficos, antropológicos — estão historicamente comprometidos em determinadas relações de poder-saber e implicados na constituição de certas políticas de identidade e de representação culturais e não de outras (CORAZZA, 2001, p. 22).

Há agenciamentos que, como ações, processos, encontros, priorizam a redução da experimentação por travestir-se de ritos definidos, como códigos que modelam. Em consonância, há também movimentos desejantes, ambos intrínsecos às relações de poder que podem potencializar a proliferação de vida e que, como desterritorializações, fogem às estratificações, sendo dotadas de imprevisibilidade e força.

Nesse sentido, pelos agenciamentos coletivos de enunciação capturados em redes de conversa, no contexto da formação de um indivíduo, há “assujeitamentos”, que determinam um modo de “subjetivação” e o modo como um indivíduo é produzido a pensar, agir, existir. É nessa relação de se constituir sujeito que Foucault (1984, p. 235) nos ensina haver

[...] dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito.

Tal processo pode ser criado a partir dos fluxos de agenciamentos, imagens, linguagem, linhas, afetos, afecções, produzidos nos encontros com o social, o individual, as estruturas. Como em um modo de ser, um modo de si, no seio social e nas relações advindas das composições em sociedade fabrica-se e modela-se a subjetividade.

Para Guattari e Rolnik (1999, p. 31), “[...] a subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação”. Então, podemos pensar que, nas escolas, há diferentes modos de si, modos de existir, de estar em relação com o mundo, contudo os processos de subjetivação existem a partir da relação com o outro. Os movimentos curriculares produzidos nos encontros entre policiais, professores, crianças e adolescentes driblam as prescrições, as modulações, fissuram e inventam? Expandem os possíveis pelas ações e forças coletivas?

#### 4.1 MOVIMENTOS SORRATEIROS: PARA ALÉM DO PRESCRITO

Aprendemos com Gallo (2016, p. 43) que “[...] o cotidiano faz gaguejar a língua escolar, fazendo operar inventividades criativas naquilo que, em princípio e por princípio, não passa de palavra de ordem, palavra da ordem”. O cotidiano é lugar onde micropolíticas de individualização engendram-se em micropolíticas de singularidades, é espaço de deslizamentos e propagação de linhas de fuga que des/reterritorializam.

Pelos corredores, a presença do policial aguça a curiosidade do aluno, que logo quer tocar, mostrar para os colegas questionando: “não vai prender minha professora hein?”. Com um sorriso no rosto, a criança parece brincar, dando pistas do sentido que a presença do profissional naquele território poderia ter. O policial passa por todas as turmas, acena, interrompe as aulas dos professores para fazer uma breve apresentação informando que o Proerd irá começar na próxima semana. Nesse processo, identificamos o desejo, um devir-criança que explora o novo, que cria, que espanta, questiona, aproxima, distancia, que tem curiosidade, mas também pode ter

medo, já que esse encontro é produzido por afetos e experiências como em um movimento imprevisível.

A presença do policial na escola leva a essa articulação entre o vivido e as intercessões com a filosofia de Gilles Deleuze e Felix Guattari e de Michel Foucault. Ao tocar o sinal para o recreio, foi possível ouvir uma cantiga:

**MARCHA SOLDADO,  
CABEÇA DE PAPEL, QUEM NÃO MARCHAR  
DIREITO VAI PRESO NO QUARTEL. O QUARTEL PEGOU FOGO,  
A POLÍCIA DEU SINAL, ACODE, ACODE, ACODE, A BANDEIRA NACIONAL!**

A cantiga que toma as infâncias e produz currículos para além de oficinas de dobraduras de jornal, foi cantada por uma criança que, ao ver o policial sair da sala de aula, iniciou espontaneamente um caminhar semelhante a uma marcha entoando o trecho. A criança promoveu suas conexões e combinações entre o militar e a escola; como linha de fuga, fez surgir uma nova marcha, como uma caminhada flutuante, um *reggae* dançante, com passos trocados. Nesse instante o policial o avista e lhe dirige a palavra *“é isso rapaz, estufa o peito, olhar altivo, impõe respeito, muito bem, tá bonito”*.

A dança do aluno nos dá pistas das possíveis rupturas nessa “identidade” militar caracterizada na fala e imagem do policial. O fragmento da música, que também remete a nossa própria infância, faz parte de muitos currículos escolares e de constituição de vidas. O canto ecoou em nosso pensamento como um agenciamento que explicita os modos de hierarquia, disciplina, coerção, como vetores imbricados em relações de poder, como descrito na letra da canção e nas práticas discursivas que são produzidas e que atravessam escolas e vidas.

Nessa conjuntura, o Proerd, a cantiga e os diversos tipos de agenciamentos entre policiais, alunos e professores atuam a partir da discursividade e da não discursividade modulando, como no comentário sobre o modo de caminhar, os comportamentos que a criança deveria assumir diante da canção. Os agenciamentos estão relacionados aos processos de subjetivação, produzindo existências, em meio aos encontros, saberes e poderes. Dos corredores às sala de aula, a imagem

capturada evidencia o encontro das crianças com materiais utilizados pelos policiais, como a peça do fardamento e a curiosidade sobre o policial.

Fotografia 18 – Bibico



Fonte: Acervo da autora (2019).

Do sorriso da professora que registra o momento batendo palmas, à curiosidade da aluna que também quer passar pela experiência de colocar o gorro do policial ou ainda a postura da professora que assiste à atividade filmando de seu aparelho celular e compartilhando as imagens com os pais, revelam as múltiplas conexões entre os indivíduos. Os corpos se envolvem, interagem, escapam e fazem aguçar pensamentos sem obviedade. Os corpos se levantam, contrariando o pedido para ficarem sentados, perguntam desordenadamente, invadindo a ordem, a linearidade, a tentativa de organização, o silêncio. Enquanto uns cochilam na atividade, outros cantam ativamente e mantêm os olhares curiosos, explicitando seus desejos em suas narrativas. Nos encontros do Proerd com as crianças adolescentes e os professores, é possível capturar que, a todo tempo, há resistências a partir do modo como inventam, criam, fissuram.

*O que é isso na sua cabeça? Pergunta uma criança.*

*Isso se chama bibico<sup>14</sup>, é o chapéu do policial.  
 Eu quero ser policial, vou ter que usar chapéu?  
 Eu quero ser policial, eu vou ser!  
 Ih meu pai já é policial, ele é meu super-heroi!  
 Sim, tem que usar chapéu, usar farda e várias outras coisas. Responde o policial.  
 Meu cachorro vai se chamar bibico!  
 Deixa eu ficar com o chapéu, tio?  
 Você ficou com cara de pastel.  
 Mas conheço um policial que não trabalha de farda, ele não usa chapéu, ele é policial e é bonzinho!  
 Eu sonhei que eu era policial.  
 Eu também sou bonzinho, estou aqui para te proteger, afirma o policial.  
 Aqui na escola é perigoso? Questiona uma criança.*

O discurso da criança problematiza a segurança na escola e a atividade policial: o que é ser um policial bonzinho? Um policial que não veste farda? Por que a criança deseja ser policial? A figura do policial fardado, que muitas vezes leva a segurança, também vem atrelada à imagem de um indivíduo que pode usar a força. Na captura do cotidiano, o policial compartilha o acessório utilizado e, em meio ao diálogo, o bibico vai passando pela cabeça dos alunos. São corpos sedentos por experiências e saberes.

As especulações do imaginário infantil levam a pensar essa força do agir sobre a vida de outro, a relação com o desejo, de segurança e proteção. O questionamento da criança nos toca e deixa a dúvida: “a escola é perigosa?” Em gesto negativo com a cabeça, o policial indica o que pensa sobre a escola, todavia deixemos claro que nossa captura está na força da pergunta e a pergunta parece estabelecer essa relação causal para atuação da polícia na escola, uma relação entre perigo e polícia, agenciando-nos de modo a pensar a relação entre violência e escola. Tal conexão é afirmada e produzida em muitas práticas discursivas dos próprios profissionais da educação, mas pouco problematizada. Conforme temos capturado e apresentado nesta cartografia, mais do que atrelar o Proerd às questões de segurança, presentes nas conversações da escola, encaramo-lo como ferramenta do dispositivo escola e parte de uma engrenagem que atua no governo da vida dos indivíduos.

A questão do perigo na escola, disparada pelo aluno, e a relação do Proerd como um instrumento de segurança foram levadas aos professores. A docente afirma:

---

<sup>14</sup> Gorro de soldado, de costura única e reta em cima fazendo dois bicos, conforme explicitado no *site* <https://www.dicio.com.br/bibico/>.

*O mais importante do Proerd na escola é a aproximação da polícia, é saber que as crianças estão conhecendo o lado certo, porque, até então, o ídolo deles é o bandido, o bandido faz questão de mostrar o poder a eles, o que se pode ser, que a vida é fácil.*

*Direto a gente vê aluno se referindo à escola como algo chato, ruim. É até feio pensar assim, pensar que o que eles querem é ser dono da boca. Quando a polícia mostra esse lado bom pelas experiências que já tiveram na rua, pelos depoimentos, é uma oportunidade que se dá a esses alunos, mostrar que a vida tem chance de seguir o caminho certo.*

A narrativa da professora afirma a proposta pensada para a implementação do Proerd na escola, que encontra nessa relação binária entre o que é “certo” e o que é “errado” uma maneira de modulação do pensamento e uma estratégia de produzir currículo e diferenciar os indivíduos. O “lado certo” parte de uma concepção do que alguém acredita que é certo. Sem entrar no âmbito do que é legal ou não para a sociedade em que vivemos, por vezes, as enunciações produzidas na escola estão envoltas de determinismos e discursos generalistas, como se o aluno, pela situação familiar, pela moradia, situação econômica etc. tivesse como vocação “ser dono da boca”, ou seja, trabalhar para o tráfico de drogas. Há múltiplas possibilidades para a vida, múltiplas conexões. Em meio às enunciações, podemos identificar que esse tipo de pensamento está latente no discurso de professores e policiais. Muitas vezes é mais uma produção em que se determina a vida do outro do que propriamente um desejo da criança.

Ainda que esse desejo seja de si, pelas subjetivações produzidas no contexto de vida da criança, a escola muitas vezes reforça estereótipos, fixando identidades e excluindo. O sentido da escola, em sua multiplicidade, mediante redes de afetos, faz problematizar os processos, abrindo caminhos que, fazendo conhecer a si, faz violentar o pensamento expandindo para outros possíveis, resistindo, ao invés de reduzir a relação significativa e significado aos determinismos da vida. Por isso, uma formação problematizadora e inventiva se apresenta como possibilidade para romper o pensamento dogmático, tanto para professores quanto para policiais nos encontros com o programa e a escola. É um exercício sistemático que ocorre entre os movimentos curriculares inventivos e as redes de conversação, criando espaços coletivos e formativos para um pensamento sem imagem.

A vida não é objetiva. Fato é que a presença da farda ostensiva na escola impulsiona o apego à figura da “autoridade policial”. Assim, narrativas como “*a gente não tem o que fazer, tem violência, só a polícia resolve*” mostram a face de um currículo que se

desenha por forças, operando em consequência, sem que a escola trabalhe no coletivo. A escola garante espaços para problematização coletiva da violência? O Proerd tem constituído esse espaço? A cartografia revela esse desejo, atendendo a necessidade de prover espaços para falar das situações de violências vivenciadas por crianças e adolescentes.

Currículos tecidos em meio às diferentes experiências é espaço para composições, espaço para a coletividade, para engendramentos que revelam novas potências de vida. Assim, a temática da violência, que produz esse efeito — afirmação da presença policial na escola nos discursos de alguns professores —, é também atravessada pelos desejos das crianças e dos adolescentes em ter conhecimentos relacionados à rotina do policial. *“Por que vocês podem usar armas? Vocês podem matar as pessoas? E se eu mentir posso ir preso? Do que é feito o colete à prova de balas? Você já matou alguém? Você pode me prender, tio?”*. Durante as conversas, os policiais atuantes no Proerd afirmam:

*Estando na escola, acredito que a gente acaba policiando a região, mas essa não é a nossa intenção primária. Muitos professores gostam do programa porque sentem essa segurança. Mas tentamos sempre deixar claro que estamos ali para passar um conhecimento, um conhecimento que pode evitar que as crianças e adolescentes entrem no mundo das drogas, no mundo em que os dias são contados.*

Na escola, por vezes pelos discursos, afirma-se a condição de existência de crianças e adolescentes, seja pelo comportamento, seja pelo contexto familiar, seja pelo rendimento escolar, com determinantes sentenças de fracasso, sentenças de morte. Produz-se então uma violência que cria estereótipos e induz a cristalização da vida. À precarização da vida apresenta-se às possibilidades das escolas.

Há diferentes tipos de violências praticadas nas escolas, entre as quais as violências normatizadoras e normalizantes que tentam aprisionar as criações e as invenções no cotidiano pelas rígidas regras e padronizações; as violências praticadas entre professores e alunos, por meio de atitudes autoritárias, meritocráticas e reprodutivistas; as violências entre crianças, adolescentes e professores, por agressões, desrespeitos; as violências entre professores e professores e tantos outros modos. A narrativa do policial destaca os conhecimentos compartilhados pelo Proerd como uma solução viável, uma possibilidade, para garantir o aumento na “contagem dos dias”, dias de vida.

É inegável que a força que o Proerd ganha na escola é atravessada pela complexa relação com a violência, o que faz produzir a ideia de que a criança e o adolescente que estiver adequado ao padrão postulado pelo programa possuem as maiores chances de não se envolver com as drogas, conseqüentemente com o tráfico, com uma realidade violenta. De acordo com o setor responsável pelo Proerd na PMES e diante da pesquisa bibliográfica já realizada neste estudo, não foram encontrados dados que atestassem tal relação. Diante de uma sociedade complexa e de múltiplos atravessamentos, não acreditamos que há um único caminho possível para o não envolvimento da criança ou do adolescente no contexto de violência ou do uso de drogas.

Os indivíduos e as instituições operam por enunciados que criam redes e técnicas para modulação do comportamento. Horários fragmentados, recreios diferenciados, o uso do uniforme, sentar-se em roda, dar as mãos, fila indiana, canções e tantos outros aspectos. Certo dia, a professora relata que o ventilador da sala quebrou e sugere: *por que não vamos lá fora? Vamos para o pátio, bora sair um pouco dessa sala? O policial indica, melhor não, aqui eles ficam sentados vamos conseguir render mais. Como você prefere então? Deixo eles na cadeira ou sentados ao chão?* O policial diz: *Luz, câmara, ação!* Bate-se palma. As crianças repetem o comando, ficam em silêncio, sentam-se ao chão e a voz de uma aluna ecoa como em uma espontânea rima — *só que não* —, a professora acrescenta: *um dia quero ser assim, isso que é moral!*

O canto ritmado “luz, câmara, ação” é como um comando que seguido de uma palma produz o coordenado e o combinado efeito do congelamento do corpo infantil. É como brincar de estátua, o controle sobre os corpos é elogiado pela professora e fissurado pela própria criança que emite o trocadilho “*só que não*”, afirmando a impossibilidade de permanecerem quietos. Afinal, são crianças que se movimentam e produzem resistências, é como jogar um jogo inusitado, um devir. A docente sequencialmente adverte o aluno: *novidade, tem que ter um esperto, né, é sempre você.*

Fotografia 19 – Corpos que não se deixam aprisionar



Fonte: Acervo da autora (2019).

O rolamento muda a forma, muda a ordem. É como uma linha de fuga que difere das formas, da verdade, das tentativas de padronização. Por que não explorar outros modos, outros espaços, outras maneiras de interagir? A escola se faz de corpos vivos, corpos que não são fáceis de aprisionar. Em meio às forças e às tentativas de modulação de comportamento, que não existem somente por parte dos policiais, mas de professores, pais, pedagogos, enfim, do dispositivo escola, o indivíduo vai sendo constituído por um

[...] equilíbrio móvel atravessado por séries de variações que se enfrentam entre si e que se mantêm a favor dessa mesma luta. Subjacentes aos equilíbrios móveis, as forças momentaneamente assujeitadas, porém virtualmente livres, agem (LAZZARATO, 2006, p. 57).

A aluna atenta observa a advertência, “*que engraçado hein (diz a professora), eu já falei, fica quieto senão o policial vai te prender hein*”. Da ameaça ao livro de ocorrências ou ao olhar sancionatório, há sempre uma força disciplinante apoiada pela coerção. Na narrativa da professora, o corpo é atacado pela ameaça e a sanção é objetivada no discurso da repressão policial. Assim, o comportamento diferente do determinado para alguma tarefa nos leva a pensar as condições sempre vigilantes e esse papel que o policial possui atrelado à ameaça e à punição, à visão que faz a escola ao apostar na presença da polícia e produzir esse discurso que tende para a perspectiva de normalização em meio aos agenciamentos escolares e a reforça.

O pensamento coletivo sobre as questões de segurança pública na escola pode evidenciar situações de violência e de precarização da vida na infância. Assim, as

redes de conversação operam possibilidades de expandir a potência da vida, fazendo com que um trabalho coletivo, a partir da realidade do aluno, seja realizado. Ao pensar as contribuições do Proerd, a professora revela que

*Há famílias que possuem problemas intensos de drogas e os próprios alunos chegam em casa com discursos que fazem os pais pensarem, eles vigiam os irmãos, dão conselhos. Nem tudo se pode jogar fora. Acredito que qualquer experiência que a gente tem na escola, tem que olhar o lado bom, sempre aproveitamos alguma coisa. Tem depoimento aqui, que você vê nitidamente que o aluno que se encaixa naquele perfil de alguma forma, ele desafoga, desabafa, chora. E acaba que o policial vem trazer pra gente coisas da vida das crianças que talvez não ficaríamos sabendo pela escola. A partir da experiência do Proerd, acho que aluno e policial se aproximam e assim o pedagógico pode atuar melhor.*

Evidenciando esse olhar de alguns profissionais da escola, a expressão dos medos e das situações de vida precárias dos alunos, as vinculações, os processos de subjetivação, os afetos levam a desabafos e conexões com suas próprias vidas. Afinal, evidenciar na escola a violência que a atravessa é também conversar sobre a própria vida. Pela narrativa, pudemos capturar essa perspectiva que vê no Proerd um dispositivo pedagógico, um aparelho de captura de sentimentos, experiências, dificuldades. Muitas relações escolares são invisibilidades justamente por não viabilizar o lugar da potência infantil. A experiência do aluno e a problematização do contexto de vida produzem uma relação de aproximação com o policial e potencializa o currículo. O policial descreve sua experiência:

*Aqui na educação infantil é maravilhoso, tudo é novidade, apesar da agitação. Acho que tem que ter dom para trabalhar com criança pequena. Para falar verdade, eu gosto mais de aplicar para o 5º ano, eles são inocentes, ainda dá para brincar, no 7º se deixar eles dão aula de drogas.*

A narrativa revela uma concepção de docência como dom. Diferente de dom, entendemos como devir, por acreditar que a docência contamina como um desejo que se amplia, se inventa e se conduz por diferentes fios pela perspectiva da multiplicidade, sem nunca imitar, mas

[...] a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de devir, e através das quais devimos. 'É nesse sentido que o devir é o processo do desejo' (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 67).

O devir-docência é aberto, portanto, potencializa a ação coletiva e amplia a potência da vida, ultrapassa fronteiras e permite agir de múltiplas maneiras. Nas enunciações

capturadas na escola, podemos observar movimentos sorrateiros que fogem ao planejamento, à previsibilidade. Entre o vivido e o prescrito, assim como professores, o policial atuante no Proerd muda o *script*.

“Isso não está no *script*” foi a expressão utilizada pelo policial para indicar que fugiu do roteiro que deveria trabalhar com os alunos. “‘*Script*’ é um texto com uma série de instruções escritas para serem seguidas [...] o termo é uma redução da palavra inglesa *manuscript*, que significa ‘manuscrito’, ‘escrito à mão’”<sup>15</sup>.

Assim, o *script* relaciona-se com as lições presentes no material didático e no currículo prescrito do Proerd. Na relação do Proerd com o Ensino Fundamental, pudemos participar de encontros de turmas de 2º e do 5º ano e capturar, entre as “lições” trabalhadas, conteúdos como apresentação do programa e combinados entre crianças e os policiais; drogas ilícitas e lícitas, *bullying*, amizade, violência, ações pessoais contra pressões, resistência. As narrativas capturadas de professores revelam a relação docente que visa à necessidade de cumprimento de uma prescrição curricular, um currículo segmentado pela listagem de conteúdos, dotado de carga horária determinada, em que conhecimentos válidos são conhecimentos sistematizados e previsíveis.

*Duas vezes na semana, perco duas aulas, são de português, aulas importantes na vida das crianças, depois sou eu que faço malabarismo para encaixar o conteúdo. Isso tem que ser muito bem pensado, acho que o programa tinha que ser revisto, ocupar tempo de aula não está certo.*

Malabares para resistir ao tempo cronometrado e ao currículo hierarquizado na escola. A opinião da professora parece não concordar com a implementação do programa e pressupõe uma aprendizagem no “tempo de aula”. A narrativa acena para a concepção que se tem de que o currículo é formado por uma grade de horários a ser cumprido e que esse tempo fragmentado é um tempo sagrado. A narrativa remete ainda a um processo de resistência em que se pode problematizar o tempo que Proerd está na escola.

Percebemos que, apesar de todo o formato prescritivo de que o Proerd se veste, existem possíveis nesse *espaçotempo* de aula em que alunos tendem a compartilhar

---

<sup>15</sup> Significado disponível em: <https://www.significados.com.br/script/>.

conhecimentos de suas vidas para além da lista de conteúdos. Acredita-se que há uma ampla rede de saberes-fazer-poderes que produzem modos de aprendizagem pelas rupturas que promovem nas prescrições propostas pelo programa.

No Proerd, identificamos uma proposta curricular que engloba um passo a passo do que o instrutor deve fazer, como uma receita. Assim, o sentido de transmissão de conhecimento cabe como uma fórmula ao policial para o trabalho desempenhado em sala de aula.

Fotografia 20 – Lição

**Cartaz 4**

**Por que é importante saber o que está acontecendo à sua volta?**

**Conceito**  
Crianças que têm consciência dos riscos à sua segurança têm maior probabilidade de seguir regras de segurança que evitam que ajudem o acidente que se machuquem.

**Objetivos**  
Os estudantes serão capazes de:  
- Identificar os riscos à segurança associados a atravessar a rua, andar de bicicleta, brincar perto da rua e viajar no ônibus escolar.  
- Aprender como agir com segurança ao atravessar a rua, andar de bicicleta, brincar perto da rua ou viajar no ônibus escolar.

**Palavras-chave**  
Pedestre, trânsito, faixa de pedestres, sinais de trânsito

**Ensinando a Lição**

1. Inicie a lição lendo aos estudantes que vocês vão discutir como ficar seguro fora de casa.
2. Mostre o Cartaz 4 e peça aos estudantes que acham placas e sinais de trânsito no cartaz. Aponte para cada placa ou sinal e pergunte aos estudantes por que são importantes (Placas: cruzamento de pedestres, perigo, olhando, cruzamento em via férrea, Pare, Sinal: faixa de pedestres, Sinais e sinais de cruzamento em linha férrea, cancela de linha férrea). Pergunte que outros placas e sinais de segurança há no bairro deles.
3. Facilita uma discussão de cada um dos seguintes itens de segurança:
  - a. Segurança no carro ou ônibus:  
Como as crianças que estão viajando no ônibus podem ficar seguras? Como as crianças podem viajar de carro em segurança? E quanto a regras de segurança para o ônibus escolar?
  - b. Segurança de ciclistas:  
Como a criança andando de bicicleta pode ficar segura? Há um cartaz, sinal ou placa de segurança para quem anda de bicicleta? Que outra ação de segurança você consegue ver? (uso de capacete). O que o ciclista deve fazer ao chegar à faixa de pedestres? Por que você acha que isso seria uma ação segura?
  - c. Segurança de pedestres:  
As crianças atravessando a rua estão seguras? Como você sabe? Que sinalização está ajudando elas a estarem seguras?
  - d. Segurança no cruzamento da via férrea:  
Como as crianças sabem quando um trem está se aproximando? O que devem fazer antes de atravessar os trilhos? Como as pessoas no carro sabem quando é seguro ou não atravessar os trilhos?
4. Encerre a lição reavaliando o tema de que seguir regras e leis nos ajuda a ficar seguros. Peça aos estudantes que deem exemplos de regras seguras que seguem uma regra ou lei. Qual é um exemplo no trânsito? Diga também que algumas ações seguras que tomamos não são regras ou leis, mas baseadas em bom senso. Usamos o que sabemos para pensar sobre nossas ações e tomar decisões seguras. Por exemplo, é o bom senso, e não uma regra, que impede as crianças de brincar perto das ruas. Peça aos estudantes que deem exemplos de regras seguras baseadas em bom senso (andar na calçada, olhar para os dois lados antes de atravessar a rua, ouvir o motorista do ônibus e seguir suas instruções).
5. Agradeça os estudantes e o professor pelo tempo usado e a participação. Lembre os estudantes de que devem sempre "ficar seguros".

**Conversa em Família**  
Peça ao professor que distribua a Folha de Atividade "Conversa Família nº 4" para os estudantes levarem para casa.

**Proerd**  
PARA RESISTIR ÀS DROGAS E À VIOLÊNCIA

**Título Original**  
OFICINA 3. Guia 10 - DA 1.ª à 4.ª série - Livro 1 - Livro 1 - Livro 1 - Livro 1

**Realização do Projeto**  
Comando de Segurança - DMS - Polícia Militar - Santa Catarina - Brasil

Fonte: Acervo da autora (2019).

A imagem narrativa revela como os encontros do Proerd são planejados na Educação Infantil, encontros dotados de conceitos, objetivos e da formatação do modo como “ensinar a lição”. As crianças são levadas a pensar em emergências, sinalização de trânsito, segurança, contato com desconhecidos e seus sentimentos. Ambos modelos são prescritivos. O material trabalhado funciona como uma cartilha que não teve contribuição das escolas para ser produzida. Se o currículo se faz no cotidiano escolar, a possibilidade de seguir à risca o currículo proposto pelo programa é descartada pelo policial:

*É impossível aplicar o Proerd na totalidade, por exemplo, teve uma aula que rolou o tema da depressão em sala. Quando olhei tinha uma aluna chorando, tive que parar. A professora saiu com ela de sala e depois disse que ela havia reprovado, era repetente. Isso não está no script. No intervalo a menina veio conversar comigo, pedindo desculpas, eu não sei se é porque somos diferentes, não nos vemos todos os dias, mas eles costumam querer ficar batendo papo, fazer mil perguntas. Criança é curiosa, né? Pois é, a menina começou a questionar se eu já tinha atendido ocorrência de suicídio. Fiquei assustado. Daí reuni com a pedagoga, eu não sei se escola não conversa, só sei que eles vêm para a gente trazendo um monte de coisas. A real é que o programa é bom, mas vem ficando banalizado, tem muitos temas que ele não dá conta. Essas crianças muitas vezes sabem mais das drogas que nós mesmo.*

Ao mesmo tempo em que o policial entende a importância de romper a prescrição, há afirmação do modelo engessado, pois afirma-o como “aplicação”, como um objeto em que as diretrizes são depositadas. Questionado sobre a importância do *script*, o policial afirma: *gosto dos materiais porque seguindo ele, conseguimos dar a mesma aula em todas as escolas*”. Os nós de totalização aparecem, mas a realidade não é totalizável, não é estática, é singular e dotada de diferenças.

Na experiência que busca no policial uma relação confidencial e amistosa, há afirmação do currículo que acontece em meio ao dinamismo da escola, em múltiplos papéis, escola e polícia se confundem. Assim, o currículo também reverbera os movimentos produzidos pelos policiais. Percebe-se que as conversas dos policiais com alunos envolvem temas para além de drogas e violência, remetendo a experiências e situações do cotidiano.

Durante um dos encontros na Educação Infantil, foi apresentado aos alunos a imagem de uma cidade, indicando os modos de se movimentar em ruas, promovendo as devidas identificações e cuidados em áreas urbanas.

*O que tem aqui na imagem? pergunta o policial.*

*Se alguém está no seu bairro, dentro de um carro com um cachorro e te chama na rua, vem ver esse cachorrinho, entra aqui no carro para você ver melhor, você deve entrar? pergunta o policial.*

*Eu acho que pode ser o vizinho né, eu conheço meu vizinho, eu vou.*

*Eu só entro se tirar o cachorrinho, vai que ele é bravo!*

*Acho que o carro estava fazendo uber! Eu já peguei uber com minha avó no dia que meu pai não veio pôde me buscar, eu entrei no uber.*

*É, pode ser, mas a verdade é que a gente não pode falar com estranhos. Vocês só podem andar com adultos de confiança, até para pegar uber, tem que estar com um adulto de confiança.*

*E se for um estranho bonzinho?*

Fotografia 21 – Conhecendo a sua volta



Fonte: Acervo da autora (2019).

No *script* não tem uber, cachorro bravo ou estranho bonzinho. Na intenção de obter as respostas, ao policial são apresentadas tantas outras possibilidades de outros contextos de vidas das crianças. As narrativas fazem a todo o momento o policial deslocar sentido para a vida que acontece e não para o modelo prescrito e limitado. Nesse contexto, os movimentos curriculares produzidos nos encontros entre policiais militares e a escola têm provocado expansão e/ou redução da potência da vida?

#### 4.2 DO COLETIVO À POTÊNCIA DE VIDA

Após mapear o complexo território de vetores de forças e agenciamentos na escola, tecemos nessa cartografia os modos como os encontros entre os policiais militares expandem e/ou reduzem a potência de vida como ação coletiva da comunidade escolar. Nessa perspectiva, entendemos que,

[...] a "potência" depende fundamentalmente da capacidade de indivíduos e grupos colocarem-se em relação para produzirem e trocarem conhecimentos,

produzindo, então, o agenciamento de formas/forças comunitárias, com vistas a melhorar os processos de aprendizagem e criação nas coletividades locais, bem como no interior de redes cooperativas de todo tipo, ou seja, debater os “possíveis” do currículo vivido a partir dos conhecimentos, linguagens, afetos e afecções que estão em circulação nas práticas discursivas, em redes de conversações e ações complexas no cotidiano escolar (CARVALHO, 2009, p. 75).

Os encontros surgem como entroncamentos, tomando o plano das relações de poder em meio à heterogeneidade do território escola. Assim, as relações entre a escola, a Polícia Militar e o Proerd se proliferam como redes que fazem surgir, afirmar, enfrentar, resistir, criando novas composições e combinações curriculares.

Pelos agenciamentos, a expansão da potência de vida vibra em movimentos inventados, linhas de fuga, fissuras e resistências que rompem as ações prescritivas e ordinárias. Escapando aos controles, a potência da vida na escola está na força da ação coletiva que propicia novas aprendizagens, novos possíveis.

Com a contribuição de Carvalho (2019, p. 49), entendemos por coletivo “[...] o plano que permite superar a dicotomia indivíduo-sociedade, tomando coletivo, não como totalização, mas como agenciamento”. Assim, podemos afirmar que o coletivo está na multiplicidade, para além do conluio dos indivíduos, está em afetos e afecções, em composições. Pela força das redes de conversação, cartografamos o funcionamento da ação coletiva da comunidade escolar, bem como os afetos produzidos.

Nas tentativas de engessamento da vida por medidas de controle e técnicas modeladoras de comportamentos e individualização, acreditamos haver redução de potência. Currículos têm a potência de sua força coletiva reduzida no aprisionamento da multiplicidade presente no corpo escola, na minimização da diferença. Os aprisionamentos identificados nos encontro com o Proerd vinculam-se aos processos indenitários em que o programa se fundamenta, provocando individualizações, hierarquizações, segregações, exclusões.

Capturar a potência de vida é capturar as linhas de fugas, resistências, afetos, invenções do cotidiano pela força coletiva, por isso, adentraremos no campo micropolítico, entendendo que “[...] o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto

outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor” (SPINOZA, 2009, p. 50),

Por isso, a pele que toca os coturnos, a farda e a boina toca o Proerd e outras peles, as que se encontram nos abraços das crianças. As crianças, por sua vez, encontram outros braços e sorrisos e assim, como um devir-criança que mistura brincadeira, aventura e alegria, em meio aos agenciamentos, capturamos possibilidades de também viver bons encontros nas trocas entre policiais, crianças e professores.

Fotografia 22 – Devir-criança



Fonte: Acervo da autora (2019).

Olhando atentamente a fotografia, identificamos as confusões entre corpos de crianças e do policial, entendendo que “[...] em meio às tentativas de modelização e padronização, há possibilidades de rompermos com os mecanismos de aprisionamento” e que “[...] há sempre uma coexistência entre essa captura e a emergência de linhas de fuga desterritorializantes” (CARVALHO; SILVA; DELBONI,

2018, p. 808). Essas confusões criam movimentos curriculares e possíveis para o campo problemático. Destacamos a narrativa da pedagoga ao nos receber na escola:

*Eu gosto quando os programas vêm contribuir com a gente, mas a gente sabe que precisa de muito trabalho. Não adianta nada a polícia chegar aqui falar um monte de coisa e ir embora. Daí volta semana que vem, mas nada que foi falado naquele primeiro encontro foi trabalhado. Acho que um trabalho interessante acontece quando conseguimos trabalhar juntos. Aí a gente precisa conhecer vocês, conhecer o propósito do programa, a forma de trabalho, para levarmos aos professores e principalmente aos pais. O que as crianças vão aprender com vocês?*

A complexidade da questão formulada nos leva a refletir sobre a importância do trabalho coletivo. Com base no “trabalhar junto”, entendemos a força existente no trabalho coletivo a partir da noção de que este transcende a união de duas ou mais pessoas em prol de uma causa. É na ação de fazer pulsar a diferença que há entre os indivíduos que a aprendizagem acontece e que o coletivo escolar é potente. Não é só o conluio entre as pessoas, mas os afetos, os desejos e as invenções que prosperam, tudo isso “[...] força a comunidade a se transformar e faz seu devir sempre aberto e permeável, logo, sempre outro ‘possível’” (CARVALHO, 2009, p. 86).

A aprendizagem coletiva está, portanto, no tempo dessa coletividade mediante a experiência. As crianças aprendem na medida em que identificam, encontram, sentem, respiram, veem. São acontecimentos que produzem afetos e afecções e as fazem aprender. Tal perspectiva leva-nos a pensar que currículos vão sendo tecidos em rede e têm seus movimentos marcados pelos produtos das relações do/com/entre os outros, como conhecimentos, informações, signos, significações, afetos e afecções (CARVALHO, 2009).

Pensando as múltiplas conexões e vários possíveis advindos da ação coletiva que se suscita movimentos curriculares, apostamos em um modo de aprender que se distancia da proposta do programa Proerd, principalmente porque esta cartografia vem entendendo que as ações do Proerd partem de um método de condução e padronização das escolhas dos indivíduos. O programa é desenhado em cartilhas e materiais limitados, vinculados a uma realidade que não consegue abarcar a realidade das escolas, os desejos dos alunos, a força de trabalho coletivo. Ao contrário, a imposição de métodos cognitivistas, conhecimentos engessados e aulas prescritas podem limitar a participação do docente, corroborando a diminuição de sua força como corpo coletivo. Por isso, apostamos em um processo de aprendizagem que amplia os espaços coletivos e que, atuando micropoliticamente, faz fluir conversações

que dão força aos deslocamentos e à criação, resistindo à lógica dominante. Desse modo,

[...] incrementar a inteligência coletiva significa melhorar os processos de aprendizagem e **criação** nas coletividades locais, constituindo redes cooperativas de todo tipo, organizadas e vividas por corpos articulados em forças de contágio para a produção de currículos orientados para o coletivo (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2018, p. 811, grifo nosso).

Para tanto, precisamos criar espaços, capturar, entre as conversas, as resistências, a inteligência coletiva que tanto ensina crianças, professores e policiais, produzindo currículos. Durante conversas, uma policial militar destaca uma experiência que podemos tomar como aprendizagens,

*Eu atuava em uma escola em área de periferia e uma vez aconteceu um fato que nunca esqueci. Chegamos na escola para as aulas e a pedagoga pediu que revistássemos a mochila de um aluno de uns 10 anos. Eu disse: nós não vamos revistar, não estamos aqui para isso, caso a senhora tenha alguma desconfiança podemos ficar de testemunha, mas não iremos revistar. E ela (pedagoga) abriu a mochila do aluno. Dentro tinha uma substância muito parecida com maconha embalada em sacolinha de chup-chup. Era idêntica a droga, impressionante! O aluno foi chamado na nossa presença, e perguntamos o que ele carregava na mochila. Conversamos sobre o conteúdo das aulas, que era para ficar distante das drogas e ele jurava de pé junto que aquilo não era droga. Aí quando resolvemos chamar os colegas dele para saber se alguém sabia de algo ele disse: não é droga, eu peguei no terreno do seu Milton, eu juro! Ao furar a sacola veio a surpresa. Era bosta de gado, sim bosta de gado. A criança embalou esterco e levou para escola, o material era muito próximo de maconha de verdade, a embalagem estava profissional. O que podemos fazer no final das contas foi chamar os pais e orientar. Ali tivemos contato direto com eles. Separamos uma sala na hora da saída e reunimos todos. Se eles estão brincando com isso, aprendendo a fazer exatamente igual, aprendendo a embalar, reconhecendo as drogas é porque estão convivendo com essas pessoas, estão vivendo no contexto dessas drogas. Esse é um trabalho delicado, um trabalho que precisa do envolvimento da escola, um trabalho de orientação muito difícil, pois pode estar acontecendo dentro da casa dessas crianças.*

Que aprendizagens podem ser problematizadas a partir da narrativa? O que a escola aprende? O que os policiais aprendem? A confusão sobre o papel da polícia reforça a ideia de que repressivo e preventivo se misturam. A abordagem policial, como um processo de revista, isto é, uma busca nos pertences do aluno foi negada pela agente, como um discurso que resiste a esse papel naquele momento.

O poder se exerce de modo a ativar dispositivos normalizadores e discriminatórios que lhe permitem, supostamente em face de defesa dos indivíduos, da segurança da população, eliminar aqueles que se colocam como uma ameaça (COSTA, 2018, p. 167).

Acreditamos que, por razão de existir, o policial como agente público carrega essa força coercitiva, atuando dentro da escola como um instrumento que produz efeitos

de coerção e de ordem. A partir dessa experiência e das narrativas que viemos capturando, podemos pensar uma tendência de “policialização” da vida na escola, quando os movimentos surgidos no encontro com a polícia enfatizam a disciplina, a vigilância, a coerção, o controle, a padronização, passando a se apresentar como um acontecimento curricular.

Pedagogos, professores, diretores, pais, por vezes, lançam-se a essa dinâmica usando a relação de poder coercitivo para controlar. Por isso, podemos problematizar: de que modo essas composições curriculares atuam para a transformação e a criação de espaços para coletividades e novos “possíveis” para a Escola e para o Proerd? Como as aprendizagens sobre drogas e sobre a violência podem atravessar a escola e a vida das crianças e adolescentes? Diante da situação de repressão da ação, cabe-nos entender e fazer pensar sobre o motivo por que a criança simula estar com drogas. Por que a escola precisa de um método específico para fazê-la dizer “não”?

Novos possíveis são criados quando provemos pensamentos, forças, invenções que rompem com a lógica de um pensamento unívoco. A brincadeira de levar esterco à escola diz sobre a vida da criança. O movimento indica processos de vida que movimentam infâncias para além dos muros da escola. A temática das drogas e da violência dispararam experiências para atuação coletiva, já que atravessam a escola constituindo vidas e infâncias. A policial narra que são constantemente convidados pela escola a dar palestra aos pais:

*É muito difícil conciliar um dia e horário para todos, muitos trabalham, não podem ir ou simplesmente não se importam com a questão da educação dos filhos. Tem criança que o próprio pai é traficante, você acha eles vão vir em palestra de policial na escola?*

Discutir sobre drogas e suas consequências é também uma possibilidade para a escola e as famílias no engendramento dos acontecimentos de nossa sociedade. Assim, é possível capturar movimentos tímidos de uma atuação coletiva, que não podemos afirmar como corpo e talvez esteja mais próxima de um “regime de cooperação” friamente administrativo, com automatismos, segmentarizações, repetições, sem que haja um corpo coletivo constituído por profissionais da educação, crianças, adolescentes, policiais e pela sociedade, como redes colaborativas que, de fato, problematizam a vida, fazendo-a fluir como potência.

Fato é que, apesar das dificuldades mapeadas, a participação coletiva, principalmente no que diz respeito à atuação e ao engajamento dos pais na relação com o programa, se dá no âmbito disciplinar. Acreditamos que fomentar espaços para encontros e conversas entre pais, professores, policiais e alunos amplia as possibilidades para disparar o pensamento e o compartilhamento de saberes, proliferando outros modos de viver o currículo nos encontros com o Proerd.

Assim, os movimentos de integralização, observados entre escola, Proerd e família, inspirando saberes, afetos e afecções, são produzidos por ações isoladas, relacionadas à adesão ao programa e ao desejo por disciplina e por modulações de comportamento. Na escola, há desejo de atuação policial, mas também há repulsa. Famílias cujos membros — pais, irmãos, tios — têm alguma vinculação à atividade ilegal ou criminosa carregam estereótipos criados por processos identitários produzidos pelos profissionais da educação e pelos policiais. Diz a pedagoga:

*Quando a gente precisa chamar na escola, quem vem mesmo é vó, tem criança que é filha de vó. É uma realidade complicada, exemplo, essa menina que pediu para sair de sala quando o Proerd entrou, o pai dela foi preso há pouco tempo, a polícia entrou na casa, vasculhou tudo, você acha que a imagem que ela tem da polícia é de que?*

Como as experiências com a polícia atravessam as vidas dessas crianças?

#### 4.3 NOSSAS CRIANÇAS A FAVOR DA VIDA: QUE VIDA?

Fotografia 23 - Nossas crianças a favor da vida!



Fonte: Acervo da autora (2019).

A imagem narra a conclusão de mais um curso de instrutores e expressa na bandeira os dizeres “Nossas crianças a favor da vida”. Diante da mensagem, acreditamos que favorecer a vida é disparar outros modos de entender e fazer currículo, como também novos modos de se fazer policiais mediadores de processos educativos, a partir de deslizamentos em que os agentes possam problematizar junto da escola, se por ela forem convidados. As narrativas têm dado pistas durante o estudo de que o Proerd tem se relacionado com as condições de vida de crianças e adolescente que habitam a escola.

Os conhecimentos relacionados à vida fazem os encontros serem dinâmicos e não meramente reproduções de conteúdos, embora a proposta curricular do D.A.R.E. priorize tal perspectiva. Não teria a escola espaços de problematização da violência, das drogas, da segurança pública, das relações abusivas e de tantos outros assuntos, como conhecimentos que atravessam as vidas das crianças e dos adolescentes?

A mensagem “Nossas crianças a favor da vida” apresentada na bandeira produz uma subjetivação. Pelbart, a partir dos estudos de Agamben, nos faz pensar que “[...] não é mais a vida, não é mais a morte, é a produção de uma sobrevida modulável e virtualmente infinita que constitui a prestação decisiva do biopoder no nosso tempo”

(PELBART, 2013, p. 26). De que tipo de vida a escola em parceria com Proerd está a favor?

“Uma vida, tal como Deleuze concebe, é a vida como virtualidade, diferença, invenção de formas, potência impessoal, beatitude” (PELBART, 2013, p. 26) ou uma vida nua, teorizada por Agamben, “[...] a vida reduzida ao estado de mera atualidade, indiferença, disformidade, impotência, banalidade biológica” (PELBART, 2013, p. 26). Vidas que se conectam aos processos biopolíticos, vidas que fogem, vidas que não necessariamente se contrapõem, mas se desenham em justaposições. Certamente a conjuntura do mundo globalizado, o neoliberalismo, as novas formatações das macroestruturas com as aberturas de fronteiras e expansão flexível e impalpável dos mecanismos de poder dão novos contornos a essa era, contornos solúveis e líquidos, que criam e se recriam a partir de monitoramentos e controle. Por isso, podemos perguntar: quais modos de vida precisam ser abandonados e quais outros pedem passagem em nossos dias na escola? Para Guattari e Rolnik (1999, p. 42),

[...] os equipamentos coletivos [...] de vida cultural (escolas, universidades etc.), mas também a mídia — tendem a ganhar uma importância desmedida. Eles constituem o Estado em sua função ampliada. Operários de uma máquina de formação da subjetividade capitalística.

Para os autores, é a ordem capitalística que produz em nosso inconsciente, por diversos fluxos de atuação, modos de ser e existir. A ordem capitalística

[...] fabrica a relação com a produção, com a natureza, com os fatos, com o movimento, com o corpo, com a alimentação, com o presente, com o passado e com o futuro — em suma, ela fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo (GUATTARI; ROLNIK, 1999, p. 42).

As características do Proerd e o modo de atuação dos policiais militares nas escolas subjetivam um modo de se relacionar com a polícia. Nos encontros com a escola, o policial é um amigo que ensina, afirmando o Proerd como uma solução para drogas e estratégia de aproximação entre a instituição policial, crianças e adolescentes. Pelbart nos apresenta uma relação entre vida e poder: “[...] desde o gen, o corpo, a afetividade, o psiquismo, até a inteligência, a imaginação, a criatividade, tudo isso foi violado, invadido, colonizado, quando não diretamente expropriado pelos poderes”. (PELBART, 2013, p.1). Os olhares desconfiados no canto da sala nos instigam a pensar: que resistências surgem nesses encontros?

Fotografia 24 – Continência



Fonte: Acervo da autora (2019).

No contexto em que vivemos, Pelbart (2017, p. 101) afirma que

[...] a resistência se dá como a difusão de comportamentos resistentes e singulares. Se ela acumula, ela o faz de maneira extensiva, isto é, pela circulação, a mobilidade, a fuga, o êxodo, a deserção: trata-se de multidões que resistem de maneira difusa e escapam das gaiolas sempre mais estreitas da miséria e do poder.

Assim, os movimentos de resistências fissuram os espaços, às vezes intensivamente isolados, às vezes pelo coletivo, pela negação, pela problematização. O êxodo e a deserção acontecem quando os próprios policiais e os profissionais da educação passam a questionar o seu fazer. É preciso luta para romper o pensamento dogmático. Para fazer diferente, o processo de conhecimento de si emana a força de existir do indivíduo, resistindo aos “assujeitamentos”.

O programa traz no título a palavra “resistência”, que não entendemos em sentido apenas de recusa, no dizer não. A resistência existe na medida em que se insiste na vida. Para Gallo (2017, p.92), que critica a biopolítica da governamentalidade democrática em que se produz cidadãos assujeitados, a recusa dos processos de assujeitamento como resistência “[...] tem nos processos educativos, não só a

conformação a esta subjetividade, mas a abertura para outras formas de nos relacionarmos conosco, produzindo formas outras de vida”. Esses encontros com a escola são encontros formativos para os policiais.

Para além da letra da música e suas afirmações, não é só o programa que “ensina a dizer não”. A imagem do policial fardado que denota a “identidade” do programa acompanha discursos, ações, expressões de autoridade policial. O silenciamento e o distanciamento são formas de resistências que pudemos identificar em crianças. Como na imagem, a criança se distancia, observa e não quer participar.

Partimos do pressuposto de que o Proerd tem, na presença do policial e sua identificação como agente da lei, um quesito indispensável para seu desenvolvimento na escola. O próprio policial indica que a identificação do policial é um dos objetivos do programa: *A farda pesa muito, as crianças nos reconhecem assim, sou o policial amigo dela”.*

*As crianças que não querem participar, a gente respeita, deixa ela de lado. Em turmas com alunos maiores, com dez, onze anos, tem aluno que já está no meio do tráfico. Alguns participam intensamente, são curiosos, outros são rebeldes, saem da sala, não querem nada com nada. Já vi professor tentar interferir, mas eles não respeitam, saem como se ninguém estivesse falando com eles.*

A narrativa produz processos identitários, excludentes, como o do “o aluno deixado de lado”, “o rebelde”, “o que está no meio do tráfico”. A fixação dessa identidade remete-nos à leitura que Gallo (2017, p. 317) faz sobre a perspectiva do “assujeitamento” e da subjetivação. A questão é que as duas frentes são dependentes, atuando uma sobre a outra. Por isso, a perspectiva do sujeito produzido, subjetivado pelo poder, e a perspectiva do sujeito que cria sua existência, a partir do contexto em que está inserido, estão enredadas em relações de poder que ditam modos de existir, modos de vida.

Quem determina a vida? Que modos de vida produzimos na escola? As pistas nos revelam que, aos alunos tachados como “não querem nada com nada”, “já está no meio do tráfico”, há sempre um possível disposto a mostrar mais do que aquilo que determinamos, produzimos sobre/do/com o outro. Nas salas de aula, os docentes são orientados a permanecer para acompanhar as atividades do programa, pois, segundo os policiais, ter o professor em sala é importante:

*Os professores ficam o ano todo com eles né, conhecem cada um, os alunos tendem a respeitar. A gente não quer nenhum tipo de problema, então sempre damos as atividades com o professor em sala, eles têm autonomia.*

A autonomia é ponto importante, pois invoca esse lugar de constituir-se pelas próprias ações. Entendo-a como desejo, atrela-se às práticas de resistência. No contexto da narrativa, a relação de um docente autônomo parece remeter a uma legitimidade para intervenção, relacionada à função do docente, um desejo. Pelas linhas de fuga que se revelam nas criações, invenções, nos processos de resistências e...e...e...em outros momentos capturados nos movimentos curriculares, também há desejo na atuação policial. Os policiais produzem deslizamentos provocados pelas crianças, pelos professores que inventam modos de agir a partir da experiência e, por isso, não são automáticos e também acabam por resistir à modelização proposta pelo programa.

Ao vincularmos a noção de autonomia ao desejo, há uma relação subjetiva, dotada de práticas de resistência, apoiada na ação de insurgir que, a partir de Gallo (2017, p. 315), entendemos como “[...] tomar o destino em suas mãos e agir, construir os próprios atos, apropriar vida na lição com tudo aquilo e todos aqueles que aí estão, por isso, a resistência tem por essência a vinculação à autonomia”. A cartografia tem revelado a força do desejo quando os professores disparam questões na relação com o policial, inserem em suas aulas os saberes compartilhados pelos alunos e pelos agentes. Podemos afirmar que, contra as tentativas de modelização, há sempre forças que podem buscar nesse agir autônomo processos de resistência. Dessa forma, podemos considerar que elas também atuam no trabalho realizado pelos policiais e na comunidade escolar. No entanto, não podemos negar a força que a proposta do Proerd tem na escola, nem negar que profissionais da educação apostam no programa.

Que relações estabelece o docente diante das práticas do Proerd na escola? A cartografia tem revelado que há falta de diálogo nos encontros entre professores e policiais. A gestão da escola e o próprio programa poderiam proporcionar espaços para integração desses profissionais, possibilitando que os saberes compartilhados nos encontros fossem coletivamente problematizados no cotidiano. Mediante o mapeamento realizado, capturamos que ora por aproveitar o tempo do Proerd para planejamento e outras atividades, ora por não concordarem com a proposta do programa, ainda por não se envolverem ativamente nas atividades mediadas por

policiais durante as aulas, há docentes que não participam ativamente durante as atividades desenvolvidas pelos policiais:

*Simplesmente acho que não deveríamos ceder o tempo de nossas aulas, para uma coisa que podemos fazer. Mas já que é assim, se eu sou regente, tenho que aceitar o horário, não sou obrigada a ficar em sala.*

A professora reforça essa perspectiva de que a parceria estabelecida entre os policiais e a escola deveria ser condicionada a propositura de um diálogo coletivo. Como indício dessa ausência de integração, afirma:

*A primeira vez que a gente conversa sobre a formação dos alunos com os policiais é nessa pesquisa, quando a pesquisa acabar, a polícia chega, vai dar o conteúdo deles, a gente participa ali na sala, mas depois acabou o assunto.*

Assim, ausência de espaços para pensar coletivamente sobre os movimentos que adentram a escola reduz a potência da ação coletiva que problematiza tais encontros e conseqüentemente os movimentos curriculares produzidos nos agenciamentos entre Proerd e escola. Em consonância à importância de espaços para a proliferação do pensamento coletivo, as resistências acontecem entre professores e policiais. Assim, a pesquisa como processo cartográfico atua intervindo no espaço, fazendo o corpo coletivo pensar para além do prescrito. Por isso, afirmamos a pesquisa como processo de intervenção no território escolar, deixando aberturas, caminhos, outras conexões.

*Eu sempre participei das aulas quando os policiais vêm aqui, muitas vezes eles falam coisas que não concordo. Já vi até a reafirmação de estereótipos. Isso não é legal. A minha forma de resistência é me colocar, eu entro na aula dele e problematizo com os alunos. Uma vez foi sobre tatuagem. Eu mesmo tenho tatuagem e não sou bandido, sou professor. Tento mostrar isso as crianças, tem mais de uma forma de pensar e se relacionar com o mundo.*

Em outra escola, a professora, ao ver os policiais se apresentando em sala, parece surpreendida, indagando:

*A pedagoga autorizou? Ela não veio falar comigo. Não sei se todas as crianças vão querer participar, já perguntaram isso a elas? Você pode até fazer a aula, mas vou te informar que fotografo tudo que acontece na minha sala.*

A preocupação evidente nos leva a problematizar. A professora demonstra em sua narrativa a falta de diálogo entre a gestão da escola e os professores sobre o programa. No congelamento das imagens pela ação de fotografar está a resistência.

Ao mesmo tempo em que demonstra a insatisfação com a presença da polícia e com a falta de diálogo, a professora impõe-se ao programa sob a vigilância dos registros.

A noção de resistência está entranhada nas relações de poder e, por conseguinte, é mutável e de intensidade variável. As resistências dão movimento ao currículo, por envolverem lutas que problematizam os encontros entre policiais, professores e alunos nas escolas. Para Pelbart (2013, p. 34), “[...] como dizia Foucault, é no ponto em que o poder incide com força maior a vida, que doravante se ancora a resistência, mas justamente, como que mudando de sinal”. Portanto, ser a favor da vida é buscar novos possíveis para ampliar as redes coletivas que operam, mediante as relações de poder, bons encontros.

## 5 PROLIFERANDO AS REDES: PROCESSOS DE FORMAÇÃO E CRIAÇÃO DE POSSÍVEIS

Os desdobramentos da pesquisa cartográfica abrem novas possibilidades e corroboram a proposta do Mestrado Profissional em Educação que destaca a intervenção social como um produto educacional. O produto é uma construção aplicável da pesquisa, como uma produção destinada a um grupo, à escola, a um momento de atuação, a um projeto, que pode ser consolidado durante a pesquisa ou a partir dela.

Pensando os processos vividos, sentimos a necessidade de sondar as possibilidades de formação existentes nos encontros entre policiais, professores, crianças e adolescentes. Afinal, o currículo produz e tem sempre produzido aprendizagens. Que possibilidades de formação os encontros promovem? O que a escola ensina aos policiais? O que os policiais aprendem para estar ocupando esse lugar nas escolas? De antemão, cabe esclarecer que o próprio programa prevê um curso chamado “Curso de Instrutor do Proerd”, como um “modelo” de formação para o policial atuar nas escolas a partir das diretrizes estabelecidas pelo Proerd.

Para além da captura das conversações ocorridas no cotidiano escolar, as quais entendemos ser processos formativos, acompanhamos o andamento do curso ofertado pela Polícia Militar, que ocorreu em 12 dias no período de 18 a 29 de novembro de 2019. A iniciativa para a formação dos policiais representa o desejo da PMES em manter vivo o programa na escola, já que é a partir dela que se amplia o *marketing* institucional. O aumento de policiais capacitados pelo curso propicia a expansão na rede de escolas que interagem periodicamente com a polícia. Durante as conversações, questionamos: o que pode a formação que os policiais compartilham no Proerd? Como o coletivo escolar produz novos modos de pensar a relação entre polícia e escola?

### 5.1 NOS FLUXOS DA FORMAÇÃO: APRENDIZAGENS E AFETOS

Como anunciado, para atuar com o Proerd, os policiais necessitam participar obrigatoriamente de uma “capacitação”, uma formação sistematizada em ritos bem

definidos, que tem por finalidade dotar o policial de competências, habilidades e atitudes necessárias ao “instrutor Proerd”. Tal “capacitação” ocorre em um curso chamado “Curso de Instrutor do Proerd” cuja carga horária é de 80 horas, ofertado pela própria polícia militar.

O termo “instrutor”, segundo o dicionário<sup>16</sup>, é “que ou aquele que instrui; que dá instruções ou ensino; aquele que adentra”, o que remete ao significado de uma formação sistematizada a partir de linhas segmentares, linhas duras. Diante dessa rede que conecta policial, instrução, escola, educação, currículo e relações de poder, a atuação dos policiais militares tem como cenário a orientação para as escolhas dos alunos, mas a função de instruir sugere uma prática de adestramento.

Adestramento tem tudo a ver com disciplina, o que nos faz retomar os ensinamentos de Foucault (2015, p. 164), em que “[...] o poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’, ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor”. As técnicas suscitam modos de atuar para além da docilização dos corpos, no governo da vida, já que se conformam a mecanismos que operam processos para conduzir os modos de existências dos indivíduos.

Nesse contexto, o “Curso de Instrutor do Proerd” tem por finalidade dotar o policial de habilidades e conhecimentos específicos para atuação nas escolas, em uma perspectiva pragmática e cognitivista. Assim, há uma verdade a ser ensinada por tentativas de dominação das ações dos indivíduos. O curso que ocorreu dentro da Academia de Polícia Militar possibilitou que os policiais não estivessem fardados, tal qual podemos observar na Figura 25 e faz questionar: que conhecimentos são levados em conta na formação do policial? Por que não é necessário usar farda na formação, mas é obrigatório utilizá-la na escola?

---

<sup>16</sup> Significado do termo retirado do dicionário Aurélio no site: <https://dicionariodoaurelio.com/instrutor>.

Fotografia 25 – Formação de instrutor



Fonte: Acervo da autora (2019).

O policial prontamente nos diz:

*Acho a formação boa porque é dinâmica, é como se a gente se despisse da farda, do militarismo. O curso mesmo acontece à paisana. A gente produz textos, conta histórias, encenação, aprende a cantar, o policial não pode ter vergonha, fica uma clima mais descontraído, sem tantas formalidades e obrigações militares.*

*Acho que esse “treinamento” que a gente passa nunca vai dar conta de abarcar tudo que acontece na escola. A gente aprende de verdade dentro da sala de aula. Tem policial que passa pelo treinamento e nunca entra na escola, prefere não fazer essa função e é descredenciado. Eu gosto muito, pois no contato com as crianças chego renovado em casa. Na maioria das vezes as experiências são boas.*

Por trás do sentimento que renova, apostamos nos movimentos curriculares que fazem proliferar a vida. Mesmo sabendo que não existe a escola idealizada, com professores e alunos perfeitos, existem bons encontros que levam a um caminhar que transforma. A força de sentir-se renovado está na possibilidade de (re) existir. Talvez também seja uma linha de fuga, não é possível afirmar que não seja. No plano da imanência, há possíveis que configuram novos modos de ser policial. Afinal, nesses encontros, os policiais aprendem mediante as experiências, os acontecimentos, os afetos, as sensações e os conhecimentos que promovem deslocamentos. Encontram-se com corpos que vibram e contagiam, para cantar, dançar, contar histórias, compartilhar experiências, despir-se de toda rigidez e formalidades dos quartéis: às

*vezes a gente vira criança, brinca, se veste de mascote, precisa chamar atenção, a gente precisa encontrar formas de ser interessante para aquelas crianças e jovens.* Nesse momento, há fios de invenção, movimentos que conduzem outros modos de existência, momentos em que a própria escola desvia, dando passagem a outros possíveis.

Os conhecimentos atrelados à formação do policial instrutor têm relação com os temas sobre dependência química; orientações pedagógicas e metodologia de ensino aplicada ao Proerd; filosofia do Proerd; prática de aprendizagem ativa, entre outras “[...] técnicas e teorias pedagógicas a serem usadas pelo instrutor Proerd em sala de aula, baseadas na teoria construtivista de Piaget e no socioconstrutivismo de Wallon e Vygotsky que deram origem a abordagem socioemocional” (ESPÍRITO SANTO, 2019).

A maneira como o curso acontece remete a uma oficina com simulações de reiteradas práticas e roteiros, dinâmicas e repetição, junto ao domínio de uma lista de conteúdos do chamado “currículo Proerd”. No mapeamento do currículo prescrito, utilizado pelo Proerd, observamos aspectos de uma base epistemológica positivista, que se fundamenta na fragmentação de conteúdos, em uma perspectiva produtivista e de transmissão de conhecimentos.

A maneira como as teorias da aprendizagem construtivistas e socioconstrutivista são abarcadas na proposta teórica dos documentos vinculados ao Proerd merecem destaque. Recorremos a Andrade e Baptista (2019, p. 259) para esclarecer que “[...] no ano de 1980, essa teoria (construtivismo) chegou de forma expansiva ao Brasil, abordada principalmente em eventos de educação”, justamente o período em que o Proerd foi implementado “[...] na cidade de Los Angeles, Califórnia/EUA, no ano de 1983, por um grupo composto por psicólogos, psiquiatras, policiais e pedagogos, sendo aplicado, então, pelo Departamento de Polícia de Los Angeles (L.A.P.D.) [...]” (ESPÍRITO SANTO, 2017), ou seja, estava vigorando em escala mundial.

Desse modo, o programa surgiu a partir de teorias curriculares que condensam a maneira de promover ações para o controle do corpo do indivíduo, por práticas e dinâmicas que disciplinam fixação de sentidos, por relações baseadas no desenvolvimento cognitivo, pela avaliação dos processos de interação social, por processos conteudistas e binários, pela competição, pela formação de um indivíduo

útil. A sistemática de formação possui aspectos de meritocracia e faz destacar melhores alunos, alunos dedicados, configurando o “exemplar”. De longe, a criança observa e fotografa o momento.

Fotografia 26 - Premiados



Fonte: Acervo da autora (2019).

A *imagemnarrativa* retrata essa relação em que há, na proposta do Proerd, um destaque configurado no melhor aluno, na redação exemplar, no amigo da polícia, havendo, portanto, segregações por meio da diferenciação daqueles que não alcançam o objetivo. O policial instrutor aprende, durante o curso, técnicas de perguntas e respostas que fazem o indivíduo optar a tomar decisões que o programa julga como correta, aderir determinados comportamentos, atingir uma recusa ao uso de drogas e a situações violentas. Assim estabelece um modo de ser cidadão. Um cidadão “ideal”.

A aula é formatada para acontecer a partir de situações pré-definidas, situações-problema, um jogo de possibilidades, no qual a vida é determinada por suas opções e não por variáveis múltiplas que cercam e penetram os corpos. Se a cada escolha

fazemos uma renúncia, aprende-se a romper os deslizamentos limitando a vida. A perspectiva do “treinamento” citada pelo policial dita o ritmo cadenciado e produtivista do tipo de formação e das práticas que os instrutores devem seguir. As composições imbricadas nas redes de conversação geram a necessidade de pensar novos modos de atuação nas escolas e até mesmo levar a escola a questionar a necessidade do agente em atuar espaços escolares.

Acreditamos que, pelos agenciamentos existentes, agenciamentos coletivos, a formação que acontece a partir e com a escola, no cotidiano, nos apresentam problematizações que desnaturalizam a cristalização da vida. É isso que o militar tenta expressar com o “*A gente aprende de verdade dentro da sala de aula*”. Na escola, aluno também vira professor, *aprendeensina* dando passagem aos afetos, por resistências, por invenções. Esse processo de aprendizagem que não possui um único fluxo, mas se constitui em rede, potencializa as necessidades da comunidade escolar, fazendo disparar a problematização da atividade policial dentro da escola e mediante a experiência com o Proerd, fazendo ampliar as possibilidades de um trabalho coletivo a partir dos interesses disparados no cotidiano.

Tal perspectiva se distancia da importação das diretrizes formativas do *Dare Officer Training* (DOT) para a Polícia Militar do Estado do Espírito Santo, o qual prevê protocolos para o “Curso de Instrutor do Proerd”. Nesse sistema, cumpre-se uma receita bem definida, em memorizações e técnicas de oratória sob o modelo norte-americano. Entendemos que, no encontro com o outro, há um conjunto de enunciados que produzem composições, inventam outras possibilidades de atuação, modos de existir, que descristalizam a figura de autoridade imposta pela farda, impulsionando o indivíduo que também possui múltiplas faces, é pai, mãe, esposa, marido, policial, aluno, professor. Assim, “[...] tratam de inventar modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder bem como se furtar ao saber, mesmo se o saber tenta penetrá-los e o poder tenta apropriar-se deles” (DELEUZE, 1992, p. 75).

É como se “[...] do interior dos jogos de poder, se produzem os processos de subjetivação, nos quais o sujeito, submetido, se autoproduz, na medida mesma que vive os efeitos da submissão que o transforma em sujeito [...] não há universalidade” (GALLO, 2017, p. 316). A força macropolítica da formação oferecida aos policiais do Proerd tem por objetivo:

Capacitar policiais militares para aplicarem os currículos do Programa Educacional de Resistência às Drogas — Proerd, orientando aos estudantes que estejam cursando a educação infantil, os anos iniciais, o 5º e 7º anos de Ensino Fundamental das redes de escolas públicas e particulares do estado, além de atuarem na prevenção de demanda de drogas e na formação cidadã (ESPÍRITO SANTO, 2019).

É a visão prescritiva do currículo como ferramenta que fundamenta regras, tecendo as diretrizes que tentam padronizar a ação policial. Observa-se que, para atuar diretamente nas escolas, os policiais precisam ter uma série de pré-requisitos: “Possuir experiência e/ou formação em atividades educacionais, recreativas e/ou comunitárias; possuir desenvoltura para atividade de cunho social e habilidade para apresentações em público e de comunicação interpessoal; [...]” (ESPÍRITO SANTO, 2019).

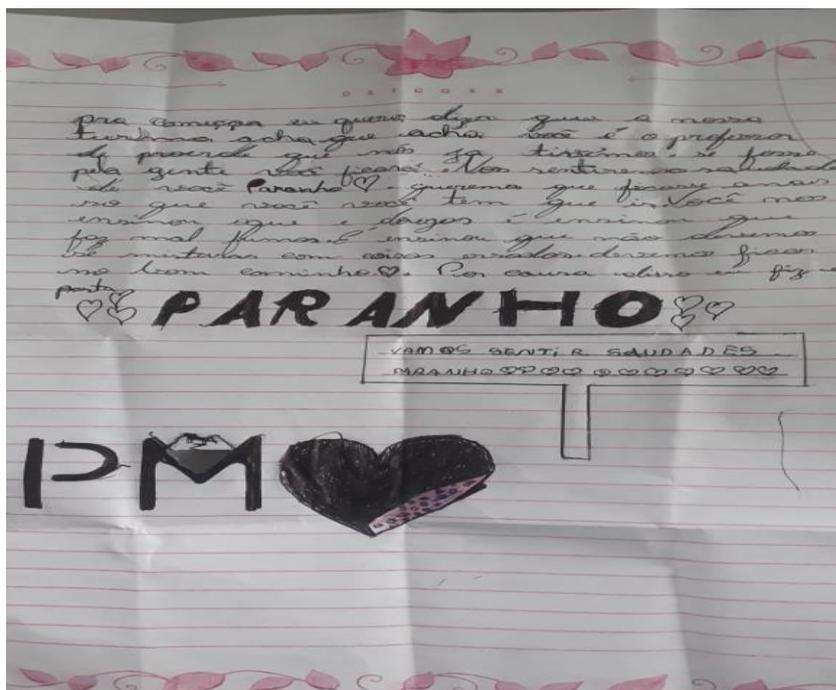
O policial que se voluntariar e reunir as características exigidas é selecionado. Assim, o agente comenta:

*[...] na polícia tem lugar para todo mundo, quem gosta de subir morro pode subir, quem gosta de cuidar de cachorro vai para o canil, eu gosto de ensinar, já fui professor. Acho que no Proerd vou poder aprender outras coisas, estar com crianças e ensinar a elas como viver melhor, como ser bons cidadãos.*

O desejo pela docência, por trabalhar fora das ruas ou ainda a qualificação em cursos internos para a promoção na carreira são fatores que motivam os policiais a atuarem no programa. Para alguns policiais da corporação, atuar no Proerd é ser “menos policial”, principalmente porque, ao contrário do discurso de alguns professores, os policiais acreditam que aqueles que atuam com o Proerd não lidam diariamente com as mais diversas violências, com o perigo encontrado no serviço policial das ruas: *Quando saímos para trabalhar não sabemos se vamos voltar para nossas famílias, trabalhar com Proerd traz mais segurança.* Por vezes, o Proerd faz deslizar, como uma ruptura na carreira do policial. Outro policial contribui:

*Acho que a relação com o Proerd é muito pessoal, conheço pessoas que fizeram o curso de instrutor e nunca deram aulas, elas fizeram para ganhar pontos para promoção. Eu também fiz por isso, não nego. Mas me apaixonei, a missão é muito bonita, aprendo todos os dias com as crianças. Os alunos são amorosos com a gente, escrevem cartas, bilhetes, eles gostam da gente. Essa aqui eu ganhei de uma turma.*

Fotografia 27 – A carta



Fonte: Acervo da autora (2019).

*“Para começar eu queria dizer que a nossa turma acha que você é o professor de Proerd que já tivemos. Se fosse pela gente você ficaria. Nós sentiremos saudades de você. Queríamos que ficasse mais, só que você tem que ir. Você nos ensinou o que é droga e ensinou que faz mal fumar. E ensinou que não devemos nos misturar com coisas erradas. Devemos ficar sempre no bom caminho. Por causa disso eu fiz essa carta. Vamos sentir saudades Paranho”.*

Além das sensações do encontro, capturamos com a carta a importância do aprender. Aprender é, para a filosofia da diferença, essa possibilidade de se enredar em novos possíveis, como um processo que não se impõe, mas acontece. A “aprendizagem com as crianças” se dá ao engendrar-se em redes de saberes e trocas de experiências. Assim, apesar da formação que envolve os instrutores e conseqüentemente a formação proposta para crianças e adolescentes serem positivistas e pragmáticas, o currículo desliza de modo que não se pode prever.

A filosofia de Spinoza ajuda a pensar como os corpos tecem composições pelos encontros, entre os afetos e as afecções. O autor ensina: “por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (SPINOZA, 2009, p. 163). Carvalho, Silva e Delboni (2018, p. 812) explicam que,

[...] para Espinosa (2007), a afecção de um corpo (envolvendo tanto a dimensão física como o mundo das ideias) pode produzir aumento ou

diminuição da potência de agir e, dessa forma, do ponto de vista dos afetos (bons e maus encontros), a distinção entre paixões tristes e paixões alegres remete a uma distinção entre paixões e ações; mas as ações são baseadas não na servidão, mas na compreensão obtida pelas noções comuns e pela intuição intelectual, ou seja, pelo uso da razão [...].

Entendendo as afecções como “[...] a modificação de um corpo causada pelo encontro com outro corpo” (SPINOZA, 2009, p. 111), a partir de Spinoza (2009) vemos a importância da constituição dos afetos “bons ou ruins” e sua relação para potencializar a capacidade de agir. Nas trocas, nos saberes, Carvalho, Silva e Delboni (2018, p. 812) destacam que

[...] razão, afetos e afecções estão intrinsecamente relacionados, pois, pelas afecções, podemos aumentar nosso grau de compreensão e, escapando das paixões e da alienação, produzirmos ações reflexivas sociais e comunitárias (constituição do comum).

Logo, esse modo de descristalizar a rigidez do currículo é um modo em que podemos perceber o desejo pela docência. Assim deposita-se força no agir, um agir como força comunitária, já que é nos encontros que produz suas redes de saberes e poderes. Além disso, o indivíduo amplia as afecções a partir da complexidade de seus movimentos, posto que “[...] a relação do indivíduo consigo, assim como com os corpos exteriores, jamais será simples, mas múltipla e diversificada” (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2018, p. 809).

A carta da criança para o policial manifesta o desejo de multiplicação dos encontros, a saudade de “bons encontros” em que o currículo produzido flui como experiência que potencializa a vida. É o que diz Tadeu (2002, p. 56): “Criar afectos e perceptos que, como as obras de arte, sejam como experiências de eternidade. Porque tem a imanência de uma vida, um currículo assim jamais deixa o solo. Mas ele se torna leve” [...]. Assim, o policial instrutor acrescenta:

*[...] você compartilhar a sua experiência de vida com outras pessoas que está iniciando a sua própria história é ser um exemplo para elas. E contar como está a vida dela, como vem vivendo. Isso não tem preço. A relação com esse processo de aprender e ensinar na escola é muito interessante. Acredito que a formação não pode ser engessada. O Proerd precisa ser flexível às mudanças do mundo.*

Por isso, defendemos uma força da potência de agir que produz bons encontros, força invenção que “[...] se esforça para manter vivo um campo problemático. Intensifica forças para poder pensar e diferir do que está colocado como única forma de dizer e

enunciar um campo. Distinta de uma teoria de ensinar [...]” (DIAS, 2015, p. 195). Não podemos atestar que apesar de haver movimentos que reduzem a força da ação coletiva, há processos de subjetivação, cuidados de si, que levam ao cuidado do outro, aos afetos alegres, afetos e encontros dotados de aprendizagens, um aprender por meio da experiência.

## 5.2 PARA VIOLENTAR O PENSAMENTO: FRAGMENTOS DE ESCRITA NO PRODUTO EDUCACIONAL “ESCOLA É LUGAR DE POLÍCIA?”

Tomando como inspiração os movimentos vividos e capturados no encontro com a escola, bem como os atravessamentos do “Curso de Instrutor do Proerd”, pudemos questionar, entre os encontros, se a “Escola é lugar de polícia?”. A questão que violenta o pensamento, abre espaço para discussões com o corpo coletivo da escola.

Diante do pensamento de David Lapoujade e seduzida pelas leituras e cartas contidas no livro *Cartas e outros textos*, vimos a possibilidade de expandir a experiência, pelo contato com a filosofia deleuziana e por contemplar diversos textos do autor. Logo surgiu o interesse de utilizar a escrita e alguns de seus fragmentos para narrar experiências, desejos, afetos, sensações que fossem atrelados a pensar a escola e seus processos de (des)territorialização.

Na obra em referência, David Lapoujade compilou diferentes cartas e textos de Gilles Deleuze em que o filósofo explicita experiências como pretensões de escritas, pensamentos, problematizações. Apesar de não atribuir relevância a algumas cartas produzidas, tal qual nos é informado na apresentação do livro, a leitura nos toca, produzindo um modo de estar dentro de sua filosofia, com sensações, aflições, sentimentos, que, de maneira atemporal e assistemática, alcançam outros possíveis, violentando o pensamento. As cartas deleuzianas dispararam em nós o desejo de produzir, a partir das composições de professores, alunos e policiais e seus relatos de experiências sobre os encontros com a escola., um *e-book*, ou seja, um livro digital.

Ainda que de modo impreciso, “[...] Deleuze não datava e nem sempre situava suas remessas, donde certas datas aproximativas, restabelecidas graças ao contexto” (LAPOUJADE, 2018, 10). Tais aspectos, como a sistematização do tempo, são deixados de lado. A temporalidade que buscamos é o tempo da experiência, sem

intencionalidade de afirmá-lo cronologicamente. As cartas que pretendemos produzir e compor não possuem destinatários certos, são direcionadas a leitores ainda desconhecidos, em *espaçostempos* que não podemos controlar. Entendemos que esses escritos foram produzidos como agenciamentos coletivos de enunciação que produzirão outros.

Os escritos relatam as experiências descritas e possibilitam suscitar movimentos, sensações, medos, fugas, como fios que conduzem a outros encontros fazendo fluir movimentos de transformação, resistência, invenção. Diante de uma pandemia que transforma as relações sociais, por meio de medidas de distanciamento e das incertezas que regem o cenário educacional brasileiro, temos vivenciado, neste ano de 2020, um contexto de atividades escolares presenciais paralisadas e de novos modos de ser e estar professor. Constituir-se como corpo coletivo frente a esse tempo é um desafio. Mas é tempo de (re) existir.

Nesse sentido, transformamos os modos de viver a escola e de acompanhar os movimentos curriculares buscando alternativas, como a utilização de e-mail, aplicativos de mensagens, videoconferências, visando romper o distanciamento e compor com as vozes e relatos do corpo de professores e dos policiais. Desse modo, criamos a possibilidade de compilar, em formato de *e-book*, os relatos de policiais e professores, cujas vozes narram os movimentos, as emoções, as sensações, os afetos e as afecções produzidos nesses encontros.

Considerando o caráter desse estudo, apostamos que o *e-book* pode expandir a rede de experiências, alcançando outros pensamentos, promovendo encontros, trocas, afetos e saberes. Por isso, o objetivo com esse produto é compartilhar os afetos/as afecções provenientes dos encontros dos alunos com os policiais do Proerd a partir das múltiplas autorias de professores e policiais.

Ao compilar as produções em único arquivo, pretende-se potencializar o alcance e o compartilhamento dessas conversas que envolvem os alunos, os professores e os policiais, os processos de subjetivação, a invenção e as resistências existentes nos movimentos curriculares. Os registros dos relatos de experiência foram produzidos em formato livre e apresentam assuntos diversos que inevitavelmente se conectam aos autores, questionamentos e conceitos dessa *pesquisaexperiência*. Os relatos

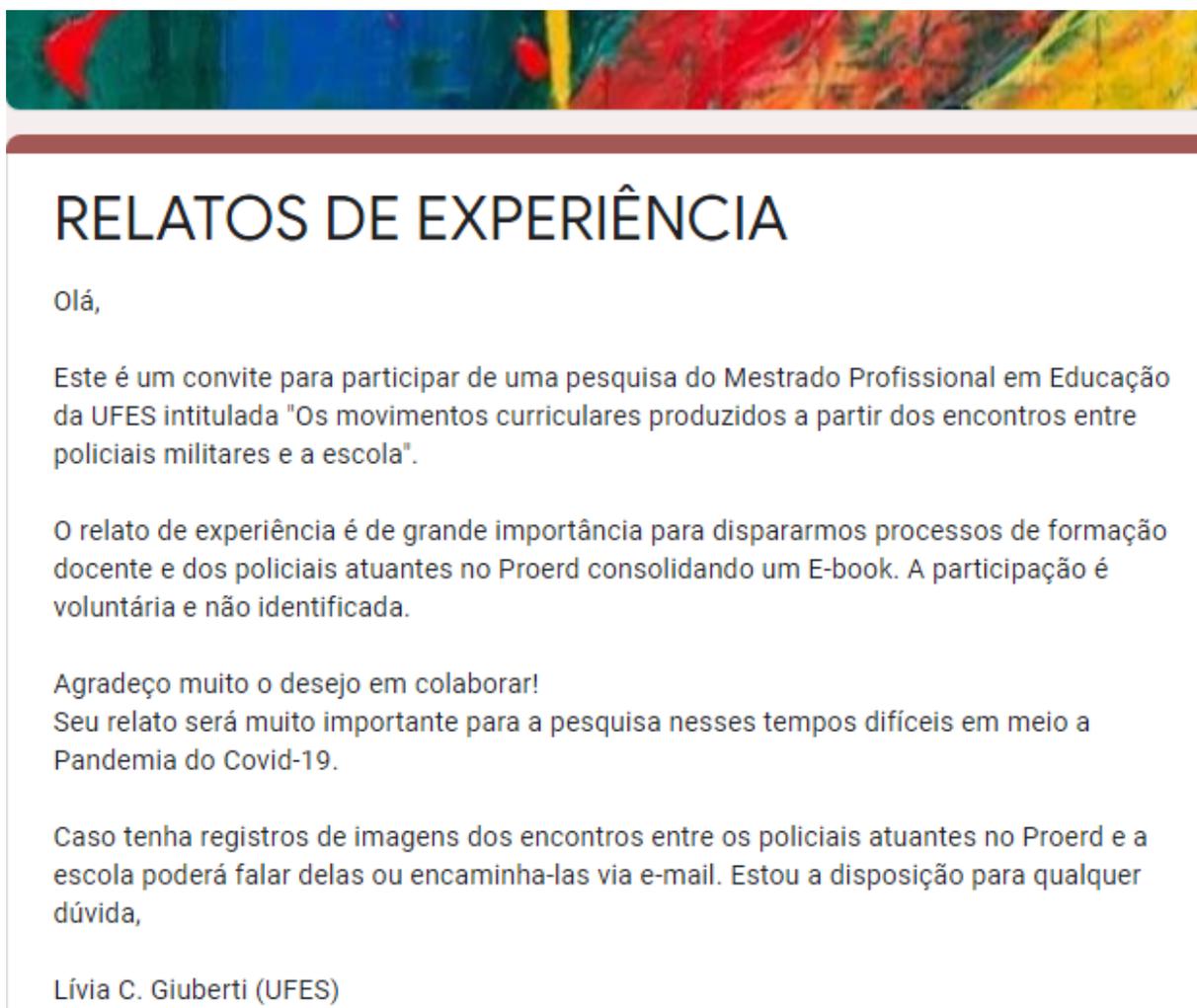
relacionam-se à convivência com policiais, crianças, adolescentes e professores na escola, com os conhecimentos e saberes compartilhados, com as subjetivações produzidas nesses encontros que influenciam no modo de pensar e agir dos indivíduos.

O *e-book* reunirá as composições como disparadores de problematizações do cotidiano. O que podem as narrativas sobre os processos vividos nos encontros entre professores, policiais e alunos? Nesse processo de pesquisa, podemos retomar ao início do texto e afirmar a potência de que “tudo está conectado”. A intenção de levar a problematização do estudo a outros espaços como escolas, quartel, secretarias, universidade e ainda a outros — professores, pedagogos, pais, alunos, policiais — possibilita que esse movimento não seja finito, como na perspectiva rizomática, em que o *dentrofora* da escola promove suas redes de saberes, poderes e processos de subjetivação.

### 5.3 CONCATENANDO...

De modo a organizar todo o processo que dará vida ao *e-book* “Escola é lugar de polícia? Relatos de Experiência de uma cartografia”, disparamos um convite a fim de capturar as vozes, as sensações, os medos, as alegrias...e demais possibilidades que surgem desses encontros.

Figura 1 – Convite



Fonte: Acervo da autora (2020).

A partir do convite exposto, os professores e policiais atuantes no Proerd foram convidados a narrar suas experiências com base na questão principal: Escola é lugar de polícia? Que movimentos curriculares são produzidos nos encontros das escolas com o Proerd? A conexão com a problematização deste trabalho acadêmico possibilita ampliarmos os espaços de conversação, já identificados durante a *pesquisaexperiência*, como um espaço limitado que precisa ser incentivado no cotidiano escolar.

A mensagem da carta-convite foi disparada por aplicativo de celular, visando reunir professores e policiais. Encontramos como desafio a transferência de muitos professores das escolas em que acompanhamos os processos, entretanto a participação da equipe de gestão escolar — diretores e pedagogos — possibilitou com

que os profissionais participassem. Com relação aos policiais, foi disparado o convite entre aqueles que pudemos acompanhar durante a realização do programa na escola.

A produção livre causou estranhamento. A intenção era a de capturar qualquer sensação, problematização, pensamento que os afetaram durante os encontros na escola, sem impor-lhes um modelo prescritivo que limitasse a força desse agir. No entanto, os professores recorriam a questões como: quantas linhas? Tem que ser no word? Você pode me passar um roteiro?

Dividimos o *e-book* por narrativas de professores, narrativas de crianças e adolescentes e narrativas de policiais, por entender que o material está concatenado às experiências dessas pesquisas, servindo de leitura complementar aos pensamentos que no encontro com a escola emergiram.

O *e-book* pode ser solicitado via *e-mail* no endereço [lcgiuberti@hotmail.com](mailto:lcgiuberti@hotmail.com), sendo também disponibilizado para formações dos policiais militares em meio ao “Curso de Instrutor do Proerd”.

## 6 PARA NÃO TERMINAR... ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Todo o caminho que percorremos até aqui nos deu fôlego para continuar. São os encontros que movimentam o pensamento para conectá-los a outros possíveis. Nesse sentido, sem por aqui acabar, vamos do antecomeço ao “antifinal”. Como Mia Couto em seu poema Régio ensina “saio de mim para quem sou e jamais chego ao destino. No caminho do ser meu gozo é me perder. Meu coração só tem morada onde se acende outro peito [...] Eu vou por onde não sei meu aqui é sempre além” (COUTO, 2007).

Assim, resta continuar no encontro com escola, compondo em meio à relação escola-polícia e na captura das enunciações que habitam este espaço, ampliando os mapas, expandindo a rede de afetos e afecções. Aprendemos com a pesquisa que o tempo da escola é o tempo da experiência. A escola é espaço para que professores e alunos pratiquem a empatia e compartilhem seus saberes por meio de composições coletivas.

Esse tempo é tempo de saberes e de trocas incalculáveis, pensamentos imprevisíveis, desafios impensáveis. O tempo da pesquisa que investiga os saberes produzidos, principalmente aqueles que atrelam a escola a lugar em que apenas conhecimentos científicos são válidos, onde impera a lista de conteúdos, de verdades unívocas.

Por isso, o estudo apresenta algumas políticas relacionam a escola, polícia e a afirmação de comportamentos obedientes e indivíduos dominados, como traço da proposta do programa a partir de uma pedagogia tradicional, positivista, comportamentalista na formação dos indivíduos. O Proerd atua como elemento do dispositivo escola, integrado ao controle que o biopoder exerce sobre a vida grupal e individual na sociedade.

Autores como Deleuze e Foucault alertam-nos a partir dos conhecimentos sobre os agenciamentos e os dispositivos de controle que inserem, subjetivam, possibilitam aos professores, pedagogos, diretores o desejo pela presença da polícia na escola. A pragmática adotada pelo Proerd, como programa sistematizado, estabelece um papel para os indivíduos perante a vida: o indivíduo deve ser bom e de vida útil, dentro dos padrões desejáveis para convivência social e para a produção capitalista.

Assim, o Proerd, apesar de não integrar e interferir na gestão escolar, parte de uma perspectiva pedagógica e assume práticas discursivas que tentam limitar o desejo do indivíduo pela indução de um modo de vida que o considera ideal. Não entendemos a relação da polícia nas escolas como uma medida estritamente preventiva à violência, já que o papel de prevenção e repressão protagonizados pela polícia é entendido como indissociável.

Pensar a relação com a polícia em espaços escolares é pensar que a temática está aberta a outros possíveis. Quando olhamos para a Universidade Federal do Espírito Santo, nas passarelas, nas cantinas, no estacionamento, os policiais militares rondam, dão informações, conversam com alunos, encontram-se com tantos outros corpos e leituras de mundo, experiências. Esses mesmos policiais fazem as rondas e enredam-se no contexto universitário, estabelecendo modos de vigilância. A cartografia abre-se a espaços e invoca a pensar, para além das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental: como se dá a relação com a Polícia Militar no *campus* universitário?

Os encontros entre escola e polícia possuem afirmação no discurso de cooperação e responsabilização social para a segurança pública e controle da violência. No Proerd a aproximação da polícia é consolidada sobre o uso de materiais didáticos, dinâmicas, na confiança professor-policial, criança-policial, família-policial.

A relação que o programa estabelece com o autoconhecimento e tomada de decisão, parte de uma condução guiada, em que pudemos capturar inconsistências quanto à possibilidade de as crianças serem artistas da própria vida. A proposta produz subjetivação em professores no sentido de enxergarem uma perspectiva salvacionista para a educação e ainda no sentimento de menor capacidade para tratar temáticas de segurança pública dentro da própria escola, a partir de experiências de vida das crianças.

Acreditamos que durante todo o tempo desta pesquisa, tomamos folego para afirmar a filosofia que nos faz pensar e problematizar com o tempo que vivemos as relações, os encontros, a vida que atravessa os corpos. Vidas entrelaçadas aos poderes, que tentam controlar, como uma ação estratégica de governamentalidade uma população ditando modos existir.

Encaramos o espaço *dentrofora* da escola como um quase lugar, um território sem formas, sem contornos, como uma trama indiscernível, onde não há muros que cerquem a criatividade, a invenção, os modos de resistência e de (re)existir que a escola evidencia em seu cotidiano. Tudo está conectado, proliferando rizomas e, a partir deles, possíveis.

Como os rizomas que viemos produzindo e estamos a produzir, com e por meio do estudo, identificamos na parceria escola e polícia pelo Proerd, uma relação atravessada por poderes e por vetores da macro/micropolítica que impõem normalizações, mas que também os fissuram. As pesquisas sobre a temática na área da educação se mostram ainda tímidas. Fortalecer esse acompanhamento faz abrir possíveis para alcançar outros policiais instrutores, outros professores, crianças e adolescentes da educação básica. Desse modo, acreditamos que o Proerd pode ser repensado, já que as capturas ofertam novas questões e possibilidades de pensá-lo junto à escola.

As vozes capturadas nas redes de conversação, nas entrevistas e nos relatos de experiências vêm a compor com a multiplicidade de outras vozes que habitam a escola. São vozes de professores, crianças, adolescentes, policiais que podem ser ampliadas com o compartilhamento do *e-book*, fazendo surgir encontros e problematizações em outros territórios escolares. Apontamos nas cores, nos cheiros, nos afetos, nas sensações dos currículos por meio das *imagensnarrativas* aquilo que nem sempre está evidente aos olhos.

A pesquisa traz essa aposta de que as composições escolares podem ser problematizadas pela própria escola. É assim que os processos de des(re)territorização se evidenciam e os pensamentos dogmáticos são fissurados e transformados. O que se pode capturar das conversas, *imagensnarrativas*, entrevistas, relatos de experiências de professores, policiais, crianças e adolescentes na escola? A relação com os encontros é sempre singular, é a diferença que faz pulsar a vida na escola. Por isso, as experiências mostram que a proposta do Proerd, mesmo que seja prescrita e planejada a partir de uma realidade estática, com referências em outros padrões culturais, por ser norte-americana, podem ser ressignificadas por crianças e adolescentes que inevitavelmente trazem suas experiências por constituírem processos vividos.

A fixação da imagem da polícia como amiga e do policial como herói está presente nos discursos e nos materiais utilizados pelo programa. Contudo, a função repressiva/preventiva da polícia se entrelaça promovendo subjetivação entre bons e maus encontros. Afinal, podemos pensar que a preocupação da polícia em divulgar uma imagem de ações positivas e de uma relação de parceria com a sociedade, territorializando espaços de formação, pode estar atrelada a um fazer e a um histórico de ações que não dão conta disso.

Professores, diretores e pedagogos consolidam, junto dos policiais, uma rede de divulgação em meio a resistências e afirmações. Acreditamos que, quando os processos são padronizados e tentam por assim sistematizar as ações de crianças e adolescentes por meio de técnicas de controle, docilização dos corpos, como no caso das canções utilizadas, da vigilância pela figura do policial na escola, do medo, da presença de conduções disciplinares, há na verdade, uma tentativa de redução da potência de agir na escola, da potência do coletivo, pela falta de espaço para ampliar a escuta e a problematização coletiva.

Esse talvez seja um dos apontamentos que fazemos nas capturas da própria escola: a falta de espaço para problematização dos currículos produzidos nos encontros entre policiais militares e a escola. Foi a cartografia dos agenciamentos coletivos de enunciação e dos processos de subjetivação que possibilitou abrir a passagem aos fluxos.

Pelo estudo, viemos problematizando que movimentos curriculares e processos de subjetivação são produzidos nos encontros entre policiais militares do Proerd, professores, crianças e adolescentes e pudemos atestar um movimento sem fim, um pensamento inconclusivo e complexo em que apostamos nas relações com o outro e consigo mesmos para constituirmos as verdades que nos atravessam a vida.

E a vida, ah a vida. É assunto recorrente pelas conversas, pelos encontros, pelas leituras, exclamações, questões, dúvidas... A vida se entranha pelos movimentos curriculares, é aquilo que estamos a todo tempo a nos questionar. Por acreditar na vida como diferença, podemos pensar em abandonar propostas que tentam minimizá-la e assim potencializar sua virtualidade, sua alegria, sua beleza fugaz.

Assim, pela força que a vida nos mostra ter, afirmamos as redes tecidas com o cotidiano escolar, enxergando a redução de sua potência pelos aspectos que tendem a padronizar, segregar, individualizar, normatizar, sistematizar processos de aprendizagem, como os discursos que veem na presença policial a execução plena de aspectos disciplinares, de uma força hierarquizada, mecanicista e positivista dos processos escolares.

É tempo de fazer fluir a potência criativa de policiais, crianças, professores, adolescentes e, portanto, (re)existir. Reinventar a formação, questionar a própria razão de existir a partir de afetos que fazem os policiais pensarem de modo a não impor a escolas as metodologias prontas, acabadas e propostas por pensamentos externos à vida escolar. Reinventar é compor com as escolas modos de trabalho para as realidades que se apresentam.

Pois é na incerteza do fim que, nos movimentos de cada dia, transformando o nosso pensar e agir frente aos encontros e ao currículo pesquisados, produzimos e mantemos viva a pesquisa e as problematizações que os movimentos curriculares apresentam por entre os encontros.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **Cotidiano, imagens e narrativas**: Programa um Salto para o Futuro. MEC. 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2019.

ANDRADE, Maria Aparecida Rosa de, BAPTISTA Maria Das Graças de Almeida. Documentos oficiais de educação no Brasil e a teoria construtivista piagetiana. **RPGE-Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 255-265, maio/ago., 2019. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:NPzWD1SYC0QJ:https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/11695/8102+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 28 jun. 2020.

ASSIS, Rosângela Fernandes de. **Estratégias da gestão escolar de enfrentamento a violência**: uma análise da implementação do Proerd em uma escola da rede pública estadual do Amazonas. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

BAMPI, Lisete. Governo, Subjetivação e Resistência em Foucault. **Educação e Realidade**, v. 27, n. 1, p. 127-150, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://docplayer.com.br/18774688-Governo-subjetivacao-e-resistencia-em-foucault.html>. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional Antidrogas. **Resolução Conad nº3, de 27 de outubro de 2005**. Aprova a Política Nacional sobre drogas. Brasil< 2005. Disponível em: <http://www.obid.senad.gov.br/portaishttp://www.obid.senad.gov.br/portais/OBID/biblioteca/documentos/Legislacao/326979.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao). Acesso em: 5 maio 2019.

BRITO, Maria dos Remédios de; COSTA, Dhemersson Warly Santos. **Variações deleuzianas**: Educação e pensamento e política e fabulação e... Belém: EditAedi/UFGPA, 2019.

BUTLER, Judith. Vida precária. **Contemporânea**, São Carlos, n.1, p. 13-33, jan./jun. 2011.

CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo e práticas cotidianas em redes de conversações: o falar. In: LIMA, M. S. L. et al (Org.). **Didática e prática de ensino na relação com a escola**. Ceará: Eduece, 2011a. p. 1587-1598. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/184.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Janete Magalhães. Macro/micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 47-62, jan./mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Janete Magalhães. O currículo como comunidade de afetos/afecções. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 75-87, jan./abr. 2011b.

\_\_\_\_\_. Janete Magalhães. Potência do “olhar” e da “voz” não dogmáticos dos professores na produção dos territórios curriculares no cotidiano escolar do ensino fundamental. *In*: CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis: DP et Alii, 2012. p. 15-48.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da. O "uso" dos artefatos culturais como movimentos táticos e estratégicos, em espaços lisos e estriados, nos currículos praticados. **Revista Teias** (UERJ. Online), v. 10, p. 1-14, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera. Currículos como corpos coletivos. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 801-818, set./dez/ 2018.

\_\_\_\_\_. Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera. A dimensão política da alegria e a alegria como uma dimensão do político. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, n. 45, p. 82-93, 2017.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Sandra Mara. Pesquisar o currículo como acontecimento: em v exemplos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2004. 1CD-ROM

COSTA, Helrison Silva. Poder e violência no pensamento de Michel Foucault. **Sapere aude**, Belo Horizonte, v. 9, n. 17, p. 153-170, jan./jun. 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/LIVIA/Downloads/16152-Texto%20do%20artigo-64176-1-10-20180713%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/LIVIA/Downloads/16152-Texto%20do%20artigo-64176-1-10-20180713%20(2).pdf). Acesso em: 28 jun. 2020.

COSTA, Luciano B. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 66-77 ,mai./ago. 2014.

COUTO, Mia. **Idades cidades divindades**. Lisboa: Editorial Caminho, 2007.

COVAS, Duarte. Nº 5 (1948) de Jackson Pollock. Texto disponibilizado em 30 mar. 2015. *In*: **Art & Multimídia**. Disponível em: <https://digartdigmedia.wordpress.com/2015/03/30/no-5-1948-de-jackson-pollock/#:~:text=%E2%80%9CNo.,de%20243.8%20x%20121.9%20cm>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CRUZ, Raimunda Costa. **Percepções dos sujeitos sociais de uma escola pública de Fortaleza sobre o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à**

**Violência – Proerd.** 2018. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Sociologia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

\_\_\_\_\_. Gilles. **Diferença e repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1.

\_\_\_\_\_. Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo: Ed. 34, 1997. v. 4.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DIAS, Rosimeri. Pesquisa-Intervenção e formação inventiva de professores. **Rev. Polis e Psique**, v. 5, n. 2, p, 193-209, 2015. Disponível em: [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:0mnmsV\\_\\_jhAJ:https://ser.ufrgs.br/PolisePsique/article/download/53949/34879+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:0mnmsV__jhAJ:https://ser.ufrgs.br/PolisePsique/article/download/53949/34879+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br). Acesso em: 28 jun. 2020.

DOMINGUES, Vítor Gregório. Educação e guerra às drogas: uma reflexão sobre o Proerd na escola. **Alabastro: revista eletrônica dos alunos da Escola de Sociologia e Política de São Paulo**, São Paulo, ano 4, v. 1, n. 7, p. 56-72, 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/LIVIA/Downloads/121-377-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/LIVIA/Downloads/121-377-1-PB%20(2).pdf). Acesso em: 18 jun. 2020.

ESPÍRITO SANTO. Comando Geral da Polícia Militar. **Diretriz para a produção de serviços de Segurança Pública.** Regula a aplicação do Programa Educacional de Resistência às Drogas pela Polícia Militar do Espírito Santo. Vitória: PMES, 2017.

\_\_\_\_\_.Comando Geral da Polícia Militar. **Portaria nº 346-R de 16 de abril de 2003.** Institui o PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência) e o normatiza na Polícia Militar do Espírito. Vitória: PMES, 2003.

\_\_\_\_\_.Comando Geral da Polícia Militar. **Portaria nº 418-R de 22 de junho de 2006.** Altera a Portaria nº 346-R de 16 de abril de 2003. Vitória: PMES, 2006.

ESPÍRITO SANTO. Comando Geral da Polícia Militar. **Relatório de atividades do Proerd 2019.** Vitória: PMES, 2019.

\_\_\_\_\_.**Convênio nº 1017, de 5 de julho de 2018.** Convênio que entre si celebram o ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, por intermédio da SECRETARIA DE ESTADO DA SEGURANÇA PÚBLICA E DEFESA SOCIAL - SESP e da POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO - PMES, e a UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES, tendo por objeto a disponibilização e o treinamento de militares da reserva remunerada, objetivando a atuação desses militares nos *campi* universitários da UFES. Vitória, 2018.

\_\_\_\_\_. **Manual do Instrutor: PROERD para 5º ano.** Belo Horizonte, PMMG, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 7 ed. Tradução Luiz F. B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

\_\_\_\_\_. Como se exerce o poder? *In*: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Tradução de Vera Porto Carrero Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-248.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

\_\_\_\_\_. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984. p. 231-248.

\_\_\_\_\_. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. Sobre a história da sexualidade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243-327.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

GALLO, Sílvio. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 77-94, out./dez. 2017. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:93SvogbVspUJ:https://revistas.ufpr.br/educar/article/download/53865/33973+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 28 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. *In*: BRITO, Maria dos Remédios de; GALLO, Sílvio (Org.). **Filosofias da diferença e educação**. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1999.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Atlas da violência 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/190605\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2019.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf). Acesso em: 28 jun. 2020.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo da prática da cartografia. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KOHAN, Walter. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 4, jan./abr. 2018. Disponível em:

<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/>. Acesso em: 18 ago. 2019.

LAPOUJADE, David. **Cartas e outros textos**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Tradução de Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LINS, Eleta Cristina Santos da Fonseca. **Análise do programa educacional de resistência às drogas e à violência em Pernambuco**. 2009. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

MACEDO, Juliana de Carvalho Albrecht. **Práticas educativas da polícia militar do estado de São Paulo: o Programa Educacional de Resistência às Drogas e a violência**. 2008. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MARTINS, Lorrany. Escola militar em Vitória vai ter mil vagas para alunos. **Tribuna online**, Vitória, 14 maio 2019. Educação. Disponível em: <http://tribunaonline.com.br/escola-militar-em-vitoria-vai-ter-mil-vagas-para-alunos>. Acesso em: 2 ago. 2019.

NASCIMENTO, Sandra Silvestre do. **Práticas educativas e segurança humana: o Programa de Resistências às Drogas e à Violência em Campina Grande-PB**. 2014. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

NEGREIROS, Janaina Cipriano do Nascimento. **Políticas sobre drogas: uma análise da intervenção profissional dos policiais militares da Paraíba sob a ótica da prevenção – PROERD**. 2017. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Serviço Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

NOGUEIRA, Adriana Nunes. **O currículo do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – Proerd da Polícia Militar do estado de São Paulo: exercício de cidadania**. 2010. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Arlindo Weber de. **Percepções de gênero nas escolas atendidas pelo PROERD: um estudo a partir dos relatos de professor@s (São Leopoldo/RS)**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2014.

PAIVA, Patrícia Müzel de. **As crianças entre as drogas, a polícia e a segurança**. 2018. Dissertação (Mestrado Acadêmico de Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PELBART, Peter Pál Mutações contemporâneas. **Cinética**. 2017. Disponível em: [http://www.revistacinetica.com.br/cep/peter\\_pal.htm](http://www.revistacinetica.com.br/cep/peter_pal.htm). Acesso em: 20 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. A terra, a guerra, a insurreição. **Revista Eco Pós**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 161-170, 2015b.

\_\_\_\_\_. **Ensaio do assombro**. São Paulo: N-1 edições, 2019.

\_\_\_\_\_. **O avesso do nihilismo: cartografias do esgotamento**. São Paulo H-I Edições; Câmara Brasileira do Livro, 2013.

\_\_\_\_\_. Políticas da vida, produção do comum e a vida em jogo...**Saúde soc. [online]**, v. 24, suppl.1, p. 19-26, 2015a. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902015000500019&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902015000500019&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 18 jun. 2020.

PESSOA, Fernando. O Guardador de Rebanhos. *In*: PESSOA, Fernando. **Poemas de Alberto Caeiro**. Lisboa: Ática, 1946 (10ª ed. 1993).

PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS E À VIOLÊNCIA – PROERD. **Nossas crianças longe das drogas**. Belo Horizonte: Polícia Militar de Minas Gerais, 2012.

\_\_\_\_\_. **Currículo para crianças 5º ano do ensino fundamental**: Caindo na REAL/D.A.R.E. Tradução de Silas Tiago O. Melo e Soraya Érica Rodrigues Matodo. Belo Horizonte: Polícia Militar de Minas Gerais, 2016.

SANTOS NETO, Miguel Teixeira dos. **Avaliação das características de programas de prevenção ao uso de álcool e outras drogas implantados nas escolas brasileiras**. 2016. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVA, Sandra Kretli da. Cartografia das artes de fazer e de nutrir. **R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, jan./jun. 2015.

SOUZA, Rafael Praxedes. **O corpo na escola**: um estudo sobre as relações entre cultura e processos de subjetivação. 2010. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2010.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STEIN, Leonardo Almonfrey. **O diagnóstico situacional do uso de drogas no município de Castelo/ES por estudantes do Ensino Médio e a prevenção pelo Programa Educacional de Resistência às Drogas e à violência**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

STIVAL, Monica Loyola. Governo e poder em Foucault. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 39, n. 4, p. 107-126, out./dez. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/trans/v39n4/0101-3173-trans-39-04-0107.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

TADEU, Tomaz. Arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, jul./dez. 2002.

TASCA, Jorge Eduardo. **Avaliação do processo de capacitação dos policiais militares instrutores do Programa Educacional de Resistências às Drogas - Proerd, em Santa Catarina, por meio da MCDA-C**. 2013. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal: revista de psicologia**, Niterói, v. 25, n. 2; p. 299-322, maio/ago. 2013.

TOMBINI, Leila. **Os dispositivos da violência escolar: o caso da Escola Municipal Higino Antunes Pires Neto**. 2018. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2018.

VIDOR, Igor. **[Sem título]**. Disponível em: <https://www.igorvidor.com/>. Acesso em: 18 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Roubei-lhe a idade e lhe cobreí juízo**. 1 fotografia. 2018. Disponível em: <https://www.igorvidor.com/cpia-de-batido-m4a1>. Acesso em: 18 jun. 2020.

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Através deste documento, manifesto o interesse em participar da pesquisa de LÍVIA CAMPOREZ GIUBERTI, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Sob orientação da Prof. Dra. Sandra Kretli da Silva, a pesquisa possui como temática **“Os movimentos curriculares produzidos a partir dos encontros entre policiais militares e a escola”**, e os dados capturados serão analisados eticamente, tendo o pesquisador o compromisso de não produzir nenhum tipo de constrangimento para os envolvidos.

A atividade de pesquisa tem como objetivo atender ao requisito do Mestrado Profissional para intervenção social, desenvolvendo uma investigação que será apresentada à banca examinadora no mês de agosto do ano de 2020. A partir da participação e envolvimento da comunidade escolar, podemos pensar novas possibilidades para a educação.

Na oportunidade, esclareço que a participação dos envolvidos no estudo é voluntária.

**Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação – PPGMPE  
Centro de Educação/CE**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES**

**Telefone para contato: 4009-7779**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Participante do estudo