

OS QUATRO PILARES DA RONDA ESCOLAR DA 10ª CICOM: FUNDAMENTOS CRIMINOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS DE UMA AÇÃO SOCIOEDUCATIVA DE PREVENÇÃO E PROTEÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

THE FOUR PILLARS OF THE 10TH CICOM SCHOOL PATROL: CRIMINOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF A SOCIO-EDUCATIONAL ACTION FOR PREVENTION AND PROTECTION IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Marcello Phillipe Aguiar Martins¹

Deyse Dayane Lima de Oliveira²

Anderson Cordeiro dos Santos³

RESUMO: Este artigo examina os fundamentos teóricos do Modelo Operacional Integrado da Ronda Escolar da 10ª Companhia Interativa Comunitária da Polícia Militar do Amazonas (10ª CICOM), estruturado em quatro pilares: patrulhamento preventivo, visitas escolares, ações educativas e atendimento de ocorrências. Defende-se a tese de que, articulados, esses pilares não configuram mera estratégia policial, mas uma ação socioeducativa, desde que respeitados os limites institucionais da atuação policial e mantido o diálogo permanente com a comunidade escolar. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e caráter teórico-analítico, que analisa a portaria instituidora do modelo à luz da criminologia desenvolvimental, das teorias de prevenção, do policiamento comunitário e orientado para problemas, da prevenção situacional, da pedagogia crítica e dialógica e da doutrina da proteção integral. Argumenta-se que os quatro pilares formam um ciclo integrado de prevenção, diagnóstico, intervenção e replanejamento, no qual cada componente incide sobre fatores distintos, como oportunidades, vulnerabilidades, vínculos e situações concretas de violência, e depende dos demais. A principal contribuição pedagógica do modelo consiste em compreender que segurança escolar e educação não são dimensões concorrentes, mas complementares, orientadas ao desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. A literatura empírica é mobilizada criticamente: a simples presença policial não torna as escolas mais seguras e pode ampliar a disciplina excludente e a criminalização precoce, razão pela qual o modelo exige salvaguardas contra estigmatização e revitimização e depende da preparação especializada dos policiais.

Palavras-chave: Segurança Pública. Policiamento Comunitário. Prevenção da Violência Escolar. Proteção da Criança e do Adolescente. Ação Socioeducativa.

¹Aspirante da Polícia Militar do Amazonas. Mestre em Direito Ambiental pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Bacharel em Direito pelo Centro Universitário do Norte – UNINORTE. Bacharel em Segurança Pública e Direitos Humanos pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

²Soldado da Polícia Militar do Amazonas. Mestranda em Educação pela Universidad de la Empresa – UDE. Especialista em Segurança Pública pela Faculdade Focus. Especialista em Gestão Educacional e Práticas Pedagógicas pela Universidade Cândido Mendes – UCAM. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Paulista – UNIP.

³Major da Polícia Militar do Amazonas e Comandante da 10ª Companhia Interativa Comunitária – 10ª CICOM. Bacharel em Segurança Pública e em Direito. Especialista em Ciências Jurídicas, Docência em Armamento, Munição e Tiro, MBA em Gestão e Segurança, Balística Aplicada ao Direito e Gestão Pública aplicada à Segurança. Possui experiência na formação e gestão de recursos humanos, com atuação como instrutor e professor na Universidade do Estado do Amazonas – UEA e na Academia de Polícia Militar do Amazonas.

ABSTRACT: This article examines the theoretical foundations of the Integrated Operational Model of the School Patrol run by the 10th Community Interactive Company of the Military Police of Amazonas (10th CICOM), structured around four pillars: preventive patrolling, school visits, educational actions and incident response. It argues that, taken together, these pillars do not constitute a mere policing strategy but a socio-educational action, provided the institutional limits of police work are respected and permanent dialogue with the school community is maintained. This is a bibliographic and documentary study, qualitative in approach and theoretical-analytical in nature, which analyses the ordinance that established the model in the light of developmental criminology, prevention theories, community and problem-oriented policing, situational prevention, critical and dialogical pedagogy and the doctrine of integral protection. It is argued that the four pillars form an integrated cycle of prevention, diagnosis, intervention and replanning, in which each component acts on distinct factors, such as opportunities, vulnerabilities, bonds and concrete situations of violence, and depends on the others. The model's main pedagogical contribution lies in understanding that school safety and education are not competing dimensions but complementary ones, oriented towards the integral development of children and adolescents. The empirical literature is used critically: mere police presence does not make schools safer and may increase exclusionary discipline and early criminalisation, which is why the model requires safeguards against stigmatisation and revictimisation and depends on the specialised preparation of officers.

Keywords: Public safety. Community policing. School violence prevention. Protection of children and adolescents. Socio-educational action.

1 INTRODUÇÃO

A escola ocupa posição singular na vida de crianças e adolescentes. Mais do que espaço de aprendizagem formal, é ambiente de convivência, socialização e construção de identidade, no qual se estabelecem vínculos afetivos, referências de autoridade e experiências decisivas para o desenvolvimento. Quando funciona bem, oferece supervisão qualificada, adultos de referência, rotina estruturada e oportunidades de participação que operam como anteparo diante de contextos familiares e comunitários adversos. Não é, porém, um território imune ao conflito: em seu interior e entorno manifestam-se violências físicas, morais e psicológicas, bullying e cyberbullying, exposição a drogas, furtos, importunação e aliciamento, além de conflitos entre estudantes que, mal conduzidos, escalam. A pesquisa brasileira sobre o tema mostra que essas violências não se reduzem a atos individuais isolados, mas se articulam a dinâmicas institucionais e sociais mais amplas, distinguindo-se a violência praticada na escola, contra a escola e a violência simbólica que a própria instituição pode exercer (Abramovay; Rua, 2003; Charlot, 2002). Reconhecer essa multiplicidade é o ponto de partida para compreender por que a segurança escolar não se resume à contenção de incidentes, mas se articula ao próprio processo de desenvolvimento dos estudantes.

Nos últimos anos, ataques a escolas ocorridos no Brasil e no exterior conferiram urgência ao tema e motivaram respostas normativas específicas, entre as quais a Lei nº 14.811/2024, que instituiu medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência em estabelecimentos

educacionais e atribuiu ao poder público local, em conjunto com os órgãos de segurança pública e de saúde e com a comunidade escolar, o desenvolvimento de protocolos de proteção (Brasil, 2024). Diante desse quadro, é tentador supor que a mera presença policial resolva o problema. A literatura empírica recomenda cautela: revisões sistemáticas sobre a alocação de policiamento em escolas indicam que a simples presença de agentes não torna, por si só, os ambientes escolares mais seguros e pode produzir efeitos colaterais indesejados, como o aumento de medidas disciplinares excludentes e a ampliação do contato de estudantes com o sistema de justiça (Fisher *et al.*, 2023; Fisher; Hennessy, 2016; Gottfredson *et al.*, 2020). O achado não invalida a atuação policial no ambiente escolar, mas desloca a discussão: o que diferencia uma boa prática não é a presença em si, e sim o modo como ela é planejada, executada e integrada a uma estratégia mais ampla de prevenção e proteção.

Antes de analisar essa estratégia, convém situar o leitor quanto ao objeto de estudo. A Ronda Escolar não é um programa novo nem exclusivo do Amazonas: trata-se de uma modalidade de policiamento ostensivo voltada especificamente ao ambiente escolar, presente em diversas polícias militares brasileiras sob denominações variadas e, em geral, associada à filosofia do policiamento comunitário. Sua difusão acompanha uma transformação mais ampla das políticas de segurança no país, que deslocaram progressivamente o eixo de um paradigma reativo e repressivo, herdado do período autoritário, para modelos preventivos, comunitários e orientados por direitos (Freire, M., 2009; Carvalho; Silva, 2011, p. 62). No Amazonas, a Ronda Escolar integra a Carta de Serviços da Polícia Militar e é executada no entorno e no interior das instituições de ensino, com vistas à prevenção da criminalidade, à preservação da ordem e ao fortalecimento do vínculo de confiança entre a corporação e a comunidade escolar.

Foi sobre essa base que a 10ª Companhia Interativa Comunitária (10ª CICOM), unidade da Polícia Militar do Amazonas responsável por uma área de Manaus marcada por expressiva população residente e elevada concentração de escolas públicas e particulares, estruturou e formalizou um modelo próprio e ampliado, denominado Modelo Operacional Integrado da Ronda Escolar e instituído pela Portaria nº 001/2026/P-1/10ª CICOM (Amazonas, 2026). O modelo organiza a atividade em quatro pilares complementares: patrulhamento preventivo, visitas escolares, ações educativas e atendimento de ocorrências. Na prática, a Ronda é executada de forma diária e planejada, com pelo menos uma viatura destacada para a missão, priorizando os horários de entrada, intervalo e saída dos alunos e os locais de maior vulnerabilidade. A portaria não se limita a autorizar a atividade: define princípios, finalidades, procedimentos, atribuições de cada função da Unidade, indicadores de monitoramento e fluxos

de articulação com a rede de proteção, com destaque para a parceria com o Núcleo de Inteligência e Segurança Escolar (NISE), vinculado à Secretaria de Estado de Educação. A própria norma reconhece o modelo como experiência-piloto, apta a subsidiar estudos de replicação e aperfeiçoamento no âmbito da corporação. Compreender essa iniciativa como política pública, e não como ação avulsa, implica reconhecer que sua efetividade depende de desenho institucional, articulação intersetorial e avaliação contínua (Secchi, 2013). É esse modelo, e não a Ronda Escolar em abstrato, que constitui o objeto deste artigo.

A pergunta que orienta a investigação pode ser assim enunciada: quais fundamentos criminológicos, pedagógicos e de segurança pública sustentam os quatro pilares do Modelo Operacional Integrado da Ronda Escolar da 10ª CICOM como estratégia de prevenção de violências, de fortalecimento de fatores de proteção e de redução dos riscos relacionados ao desenvolvimento de trajetórias infracionais durante a infância e a adolescência? A tese aqui defendida é a de que a articulação entre os quatro pilares não configura mera estratégia policial, mas constitui uma ação socioeducativa, desde que respeitados os limites institucionais da atuação policial e mantido o diálogo permanente com a comunidade escolar. Esclareça-se, desde já, que a expressão “ação socioeducativa” é aqui empregada em sentido pedagógico-preventivo amplo, para designar uma atuação orientada à formação e à proteção de crianças e adolescentes, e não como referência às medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente, aplicáveis ao adolescente autor de ato infracional. Sustenta-se que os pilares formam um ciclo integrado de prevenção, diagnóstico, intervenção e replanejamento, no qual cada componente incide sobre fatores distintos, a saber, oportunidades delitivas, vulnerabilidades escolares e comunitárias, vínculos pró-sociais e situações concretas de violência, e depende dos demais. Sua principal contribuição pedagógica reside em compreender que segurança escolar e educação não são dimensões concorrentes, mas complementares, orientadas ao desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Os resultados preventivos, contudo, não são automáticos: dependem de planejamento orientado por informações, de preparação especializada dos policiais, de atuação não estigmatizante, da distinção rigorosa entre indisciplina, conflito escolar, crime e ato infracional e da integração com a escola, a família e a rede de proteção.

Para desenvolver essa tese, o artigo persegue três objetivos, correspondentes aos três capítulos de desenvolvimento. O primeiro é fundamental, à luz da criminologia desenvolvimental e das teorias de prevenção, o papel da escola e do policiamento comunitário na redução de fatores de risco e no fortalecimento de fatores de proteção. O segundo, núcleo do

trabalho, é analisar os fundamentos teóricos dos quatro pilares e demonstrar por que sua integração constitui um ciclo socioeducativo. O terceiro é estabelecer as competências jurídicas, éticas, pedagógicas, comunicacionais e operacionais exigidas do policial militar no atendimento a ocorrências que envolvam crianças e adolescentes.

Quanto à metodologia, trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e caráter teórico-analítico. O corpus é composto pela literatura científica das áreas de criminologia, segurança pública, psicologia do desenvolvimento e educação e pela portaria instituidora do modelo, utilizada como documento institucional de delimitação e sistematização, e não como objeto de mensuração empírica de resultados. O procedimento consistiu em três etapas. Na primeira, procedeu-se ao levantamento e à seleção das fontes teóricas pertinentes a cada pilar, privilegiando-se obras de referência e revisões sistemáticas nos campos da criminologia do desenvolvimento, das teorias de prevenção, do policiamento comunitário e orientado para problemas, da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia crítica, complementadas por estudos empíricos recentes sobre policiamento escolar e pela legislação pertinente; a seleção orientou-se por dois critérios principais, a saber, a consolidação teórica ou empírica de cada referencial em seu campo e sua aderência ao mecanismo preventivo atribuído ao respectivo pilar. Na segunda, realizou-se a análise de conteúdo da portaria instituidora, com a identificação e a categorização de seus princípios, finalidades, procedimentos e dispositivos, organizados segundo os quatro pilares. Na terceira, procedeu-se ao confronto analítico entre os dispositivos normativos e os marcos teóricos, de modo a explicitar os mecanismos preventivos teoricamente esperados e as salvaguardas correspondentes. O artigo não pretende medir a redução da criminalidade nem atribuir causalidade ao programa; sua finalidade é construir a base teórica que explica por que os quatro pilares, articulados, configuram um modelo teoricamente consistente de prevenção e proteção. A verificação empírica de seus efeitos é reconhecida como agenda futura.

2 DESENVOLVIMENTO, VIOLÊNCIA ESCOLAR E PREVENÇÃO CRIMINOLÓGICA: O LUGAR DA ESCOLA E DO POLICIAMENTO COMUNITÁRIO

Compreender por que os quatro pilares da Ronda Escolar podem operar como estratégia de prevenção exige, antes, um marco teórico sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes e sobre o modo como determinadas trajetórias de envolvimento com a violência se formam, ou deixam de se formar. A violência escolar, convém frisar, é fenômeno multidimensional: as

pesquisas de referência no Brasil evidenciam que ela resulta da interação entre fatores individuais, familiares, escolares e comunitários, e que a escola pode tanto reproduzir desigualdades e exclusões quanto constituir espaço privilegiado de proteção e de construção de sentido para os jovens (Abramovay; Rua, 2003; Abramovay; Castro; Waiselfisz, 2015; Charlot, 2002). Esse duplo caráter, o de ser a escola simultaneamente lugar de risco e de proteção, organiza todo o raciocínio subsequente.

Crianças e adolescentes não são adultos em miniatura. Encontram-se em processo de maturação cognitiva, emocional, social e moral, no qual capacidades de autorregulação, de avaliação de riscos e de tomada de decisão ainda se desenvolvem. A pesquisa em psicologia do desenvolvimento evidencia que a adolescência é marcada por um descompasso entre a busca por recompensas e sensações, que se intensifica precocemente, e o amadurecimento das funções de controle e planejamento, que se completa mais tarde; disso resulta maior propensão a comportamentos de risco em contextos de forte carga emocional ou de pressão de pares (Steinberg, 2008). O dado não é determinista nem justifica leniência, mas impõe que respostas institucionais sejam adequadas à idade e ao estágio de desenvolvimento. Esse desenvolvimento, ademais, não ocorre no vácuo: é moldado pela interação entre a criança e os ambientes em que vive. Bronfenbrenner (1979) descreveu o desenvolvimento humano como resultado de sistemas encaixados e em interação recíproca, dos contextos imediatos aos arranjos sociais mais amplos; nessa perspectiva ecológica, a escola é um microsistema decisivo, e a qualidade das relações que nela se estabelecem repercute sobre as demais esferas da vida do estudante.

A criminologia desenvolvimental e do curso de vida estuda como comportamentos antissociais se iniciam, se mantêm e cessam ao longo do tempo. Um de seus achados mais robustos é que o comportamento antissocial raramente surge de forma abrupta: costuma ser precedido por sinais precoces e pela acumulação de fatores de risco distribuídos em diferentes domínios, sejam eles individual, familiar, escolar, comunitário ou relativo aos pares (Farrington, 2003; Loeber; Farrington, 2001). Não é um fator isolado que produz o envolvimento infracional, mas a interação e o acúmulo de vários deles, o que explica por que intervenções multidimensionais tendem a ser mais promissoras do que respostas centradas em uma única causa. A literatura também distingue padrões de trajetória: Moffitt (1993) diferenciou um grupo cujo comportamento antissocial é limitado à adolescência, relativamente comum e transitório, de um grupo, bem menor, cujo comportamento persiste ao longo da vida e se associa a déficits precoces e adversidades acumuladas. A distinção adverte contra a interpretação de que todo conflito adolescente prenuncie uma carreira criminal. A ela somam-se duas contribuições:

Sampson e Laub (1993) mostraram, a partir de dados longitudinais, que vínculos construídos ao longo da vida, como os laços escolares, de trabalho e afetivos, podem redirecionar trajetórias e promover a desistência mesmo entre indivíduos com histórico de condutas problemáticas; e Welsh e Farrington (2007) sistematizaram evidências de que intervenções precoces sobre fatores de risco produzem benefícios duradouros, ao passo que Tremblay (2010) destacou a importância dos primeiros anos na regulação da agressividade. Em conjunto, esses autores sustentam três ideias centrais: a precocidade e a multidimensionalidade das intervenções importam; a escola é um locus privilegiado de prevenção; e trajetórias podem ser modificadas, o que afasta qualquer leitura fatalista.

Se a acumulação de riscos ajuda a explicar o envolvimento infracional, o fortalecimento de vínculos ajuda a explicar sua ausência. A teoria do vínculo social de Hirschi (1969) sustenta que a probabilidade de condutas desviantes diminui quando o indivíduo mantém laços consistentes com a sociedade, estruturados em apego a pessoas significativas, compromisso com atividades convencionais, envolvimento em ocupações legítimas e crença na validade das normas. O Modelo de Desenvolvimento Social, formulado por Hawkins e Catalano, integra fatores de risco e de proteção em um processo que pode conduzir tanto a trajetórias pró-sociais quanto antissociais: o vínculo pró-social se desenvolve quando o ambiente oferece oportunidades reais de participação, quando a criança adquire as habilidades para aproveitá-las e quando recebe reconhecimento positivo por seu envolvimento (Catalano; Hawkins, 1996; Hawkins; Catalano, 1992). A aprendizagem social acrescenta uma peça: para Bandura (1977), crianças e adolescentes aprendem condutas pela observação de modelos e pela interpretação de suas consequências. O policial que atua no ambiente escolar é, queira ou não, um modelo de autoridade, pois sua postura, sua linguagem e seu modo de resolver conflitos ensinam tanto quanto o conteúdo de qualquer palestra. Reunidas, essas teorias fundamentam por que a presença policial pode fortalecer, ou corroer, fatores de proteção, conforme o modo como é conduzida.

Para organizar as modalidades de prevenção, adota-se a classificação de Brantingham e Faust (1976), que, por analogia com a saúde pública, distingue três níveis: a prevenção primária, dirigida às condições gerais do ambiente físico e social, antes da identificação de um risco individualizado; a prevenção secundária, voltada à identificação precoce e à intervenção sobre pessoas, grupos, lugares ou situações em risco; e a prevenção terciária, que procura evitar a reincidência. Aplicada ao Modelo Operacional Integrado, a classificação revela que a Ronda Escolar não se limita a um único nível: a presença ostensiva geral e as campanhas inscrevem-se

na prevenção primária; a identificação de escolas, horários e situações de maior vulnerabilidade corresponde à secundária; e o acompanhamento de casos reiterados pode alcançar a terciária. A esses níveis somam-se a prevenção situacional, centrada na redução de oportunidades, e a prevenção desenvolvimental, centrada no fortalecimento de competências e vínculos. É essa combinação que confere ao modelo densidade preventiva.

A adoção de uma estratégia preventiva no ambiente escolar não está isenta de riscos, e ignorá-los seria ingenuidade teórica. O interacionismo simbólico e a teoria da rotulação alertam que a reação social ao desvio pode, ela própria, consolidar carreiras desviantes: Becker (1963) argumentou que o desvio não é qualidade intrínseca do ato, mas resultado da aplicação de regras e sanções a certas pessoas rotuladas como transgressoras, e Lemert (1967) distinguiu o desvio primário, episódico, do secundário, que emerge quando o indivíduo reorganiza sua identidade em torno do rótulo atribuído. Essa advertência encontra respaldo no campo do policiamento escolar. Revisões e estudos quase-experimentais indicam que a presença de agentes em escolas tende a aumentar o recurso a medidas disciplinares excludentes e o registro formal de condutas que, de outro modo, seriam tratadas no âmbito pedagógico (Devlin; Gottfredson, 2018; Gottfredson *et al.*, 2020). A pesquisa brasileira sobre a chamada policialização da violência em meio escolar reforça o alerta, ao mostrar como a transferência de conflitos pedagógicos para a lógica policial pode deslocar a responsabilidade da escola e criminalizar precocemente comportamentos próprios da idade (Oliveira, W., 2008). Daí a centralidade, para uma boa prática, da distinção rigorosa entre indisciplina, conflito escolar, crime e ato infracional: nem todo conflito é caso de polícia, e a resposta desproporcional pode ser mais danosa do que o comportamento em si.

A superação desse risco não está em afastar a polícia da escola, mas em subordinar sua atuação a uma filosofia específica: a do policiamento comunitário. Diferentemente do modelo reativo, o policiamento comunitário baseia-se em aproximação, parceria e corresponsabilidade, convertendo a relação entre polícia e comunidade em fluxo permanente de informação e confiança, e não em intervenção episódica acionada apenas em situações graves (Skolnick; Bayley, 1986; Trojanowicz; Bucqueroux, 1990). No Brasil, essa filosofia foi incorporada à doutrina oficial de formação policial (Brasil, 2007a) e inspirou experiências de base comunitária espelhadas no sistema japonês do koban, centradas na proximidade territorial e na prevenção (Silva, 2014; Cavalcante Neto, 2019). Responde-se, assim, ao primeiro objetivo: a criminologia desenvolvimental demonstra que trajetórias infracionais resultam da acumulação e interação de fatores de risco, e não de predestinação, e que podem ser modificadas por intervenções precoces

e multidimensionais; a escola, ambiente de vínculos e oportunidades, é lócus privilegiado dessa prevenção; e o policiamento escolar comunitário pode contribuir para ela, desde que operado com salvaguardas contra a rotulação e a criminalização precoce. Esse é o fundamento sobre o qual se assenta a análise dos quatro pilares.

3 OS QUATRO PILARES COMO CICLO SOCIOEDUCATIVO: PREVENÇÃO, DIAGNÓSTICO, INTERVENÇÃO E REPLANEJAMENTO

Estabelecido o marco criminológico e pedagógico, cabe examinar os quatro pilares nos quais a portaria estrutura o Modelo Operacional Integrado, a saber, o patrulhamento preventivo, as visitas escolares, as ações educativas e o atendimento de ocorrências (Amazonas, 2026), e demonstrar a tese central deste trabalho: os pilares não são quatro atividades isoladas, mas componentes de um ciclo socioeducativo integrado, em que cada um supre uma limitação dos demais. Propõe-se ler esse ciclo em quatro movimentos encadeados e retroalimentados: a prevenção, exercida sobretudo pelo patrulhamento; o diagnóstico, produzido pelas visitas escolares; a intervenção, de natureza simultaneamente educativa e protetiva, realizada pelas ações educativas e pelo atendimento de ocorrências; e o replanejamento, alimentado pelos registros que cada atendimento gera. Adverte-se, desde logo, que esse ciclo é uma sistematização teórica elaborada por este artigo com fins analíticos, e não denominação oficial da corporação. Sua utilidade é tornar visível o que distingue o modelo de uma prática meramente ostensiva: a compreensão de que segurança e educação não competem, mas se complementam. Experiências brasileiras de ronda e de programas escolares da Polícia Militar (do ROPE, em Fortaleza, às reflexões sobre a ressignificação da ronda para além dos muros e ao PROERD) mostram que essa aproximação entre polícia e escola já existe e pode ser reorientada de uma lógica de vigilância para uma lógica formativa (Carvalho, 2016; Moraes Neto, 2010; Rateke, 2016).

O primeiro pilar, o patrulhamento preventivo, consiste na presença ostensiva e planejada da Polícia Militar no entorno das instituições de ensino, priorizando horários de entrada e saída, áreas de embarque e desembarque, pontos de ônibus, terminais, praças e locais com registro de violência (Amazonas, 2026). Sua base teórica mais imediata é a teoria das atividades rotineiras: Cohen e Felson (1979) sustentam que a ocorrência de um crime depende da convergência, no tempo e no espaço, de um autor motivado, um alvo adequado e a ausência de um guardião capaz. Nos horários de pico, concentram-se estudantes e circulam aparelhos celulares, condições que elevam a oferta de alvos, e a presença planejada da guarnição introduz o guardião capaz, alterando a equação de oportunidades. A esse fundamento soma-se a prevenção situacional

(Clarke, 1997), que reduz a criminalidade ao diminuir oportunidades e aumentar o risco percebido pelo potencial autor, traduzida aqui em visibilidade e previsibilidade da presença institucional. Essa presença, porém, não deve ser aleatória: Weisburd (2015) demonstrou que a criminalidade se concentra fortemente em pequenas porções do território, e a pesquisa sobre policiamento de pontos críticos confirma que a focalização em locais e períodos de maior incidência reduz a criminalidade sem necessariamente deslocá-la (Braga *et al.*, 2019). Aplicado à escola, isso significa orientar o patrulhamento pelo histórico de ocorrências, pelas informações dos gestores e pelos dados do NISE/SEDUC, sob o método do policiamento baseado em evidências, que direciona, testa e acompanha a atuação (Sherman, 1998). Uma leitura crítica é indispensável: a presença ostensiva não deve significar militarização do ambiente nem converter-se em patrulhamento indiscriminado, e sua efetividade não pode ser presumida da mera circulação da viatura, pois a evidência indica que a presença policial, isolada, não assegura escolas mais seguras (Fisher *et al.*, 2023). O patrulhamento é, assim, expressão predominante da prevenção situacional, sem excluir sua dimensão primária de promoção da sensação de segurança.

O segundo pilar, as visitas escolares, consiste no contato periódico da guarnição com gestores, pedagogos, professores e servidores, para acompanhar a rotina, identificar demandas, orientar preventivamente e fortalecer o canal direto de comunicação com a Unidade (Amazonas, 2026). Se o patrulhamento atua sobre o espaço, as visitas atuam sobre o conhecimento do território: são o momento de diagnóstico do ciclo. Seu fundamento principal é o policiamento orientado para problemas: Goldstein (1979, 1990) criticou a polícia que responde repetidamente a chamados semelhantes sem compreender o problema subjacente e propôs organizar a atividade em torno de problemas concretos, mediante um ciclo de identificação, análise, resposta e avaliação. As visitas viabilizam esse ciclo, permitindo compreender quais conflitos são recorrentes, onde e quando acontecem, quem é atingido e que órgãos precisam ser acionados. São também a face mais evidente do policiamento comunitário (Skolnick; Bayley, 1986; Trojanowicz; Bucqueroux, 1990): o fluxo permanente de confiança permite que a direção comunique precocemente ameaças, conflitos em desenvolvimento e situações de violência reveladas por alunos, antes que se convertam em ocorrências graves. A perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979) ajuda a dimensionar seu alcance: ao aproximar sistemas que atuam de forma fragmentada, como a polícia, a escola, a família e a rede de proteção, a visita reduz a distância entre microssistemas e favorece respostas articuladas. Impõem-se, porém, limites nítidos, que a própria portaria reconhece ao estabelecer que as visitas não substituem a

responsabilidade administrativa e pedagógica da escola (Amazonas, 2026): o policial não substitui o professor, o pedagogo, o psicólogo, o assistente social, o Conselho Tutelar ou a direção, tampouco deve interferir na autonomia pedagógica. Sua contribuição é de integração e encaminhamento, não de tutela sobre a vida escolar.

O terceiro pilar, as ações educativas, é o coração pedagógico do modelo e o que mais claramente sustenta sua natureza socioeducativa. Compreende palestras, rodas de conversa, campanhas, orientações e atividades preventivas sobre violência escolar, bullying e cyberbullying, drogas, cidadania, cultura de paz, prevenção ao abuso sexual, mediação de conflitos, valorização da vida e fortalecimento dos vínculos entre escola, família e comunidade, sempre adequadas à faixa etária e ao contexto (Amazonas, 2026). Se os dois primeiros pilares atuam sobre oportunidades e sobre o conhecimento do território, as ações educativas atuam sobre fatores de proteção e constituem, por isso, prevenção primária e desenvolvimental. A prevenção desenvolvimental fornece o primeiro fundamento: Welsh e Farrington (2007) e Tremblay (2010) reúnem evidências de que intervenções que fortalecem habilidades sociais, autocontrole, resolução de conflitos e vínculo escolar atuam sobre os fatores de risco antes da consolidação de trajetórias persistentes, desde que tenham continuidade e não se reduzam a ações pontuais, o que impõe cautela diante de palestras isoladas e sem seguimento. O Modelo de Desenvolvimento Social especifica como devem operar: criar oportunidades de participação, desenvolver habilidades e oferecer reconhecimento positivo, gerando vínculos que favorecem a internalização de normas pró-sociais (Catalano; Hawkins, 1996; Hawkins; Catalano, 1992). Disso decorre que a ação educativa não pode fundar-se na ameaça de prisão, na exposição abstrata de penas ou em discursos moralizantes, mas deve trabalhar a tomada de decisões, as formas legítimas de resolução de conflitos e a construção de projetos de vida, leitura reforçada pela teoria do vínculo social de Hirschi (1969).

O método dessas ações é fornecido pela pedagogia crítica e dialógica, e é aqui que o modelo se distancia decisivamente de uma concepção meramente informativa ou dissuasória. Paulo Freire (1987, 1996) recusa a concepção bancária de educação, em que o educando é mero receptáculo de informações transmitidas verticalmente, e propõe uma prática dialógica, que parte da realidade dos educandos, problematiza situações concretas e os reconhece como sujeitos do processo. Transposta às ações educativas da Ronda, essa orientação recomenda que o policial evite a linguagem excessivamente jurídica, promova rodas de conversa e construa o conhecimento com a comunidade escolar, sem que o diálogo elimine sua autoridade. A pedagogia histórico-crítica de Saviani aprofunda esse ponto ao sustentar que a educação escolar

tem por tarefa não a transmissão mecânica, descontextualizada ou meramente moralizante de conteúdos ou normas prontos, mas a apropriação crítica do conhecimento sistematizado historicamente produzido, de modo a formar sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade social e de nela intervir; essa apropriação deve partir da prática social e a ela retornar, transformada em compreensão elaborada (Saviani, 2011; Saviani, 2018). Sob essa ótica, uma ação educativa que se limitasse a inculcar o medo da punição negaria sua própria finalidade formativa. Libâneo, por sua vez, oferece dois aportes complementares: a didática exige intencionalidade pedagógica, objetivos definidos e mediação adequada entre o conteúdo e o estudante (Libâneo, 1994); e a organização e a gestão da escola devem ser democráticas e participativas, orientadas à formação para a cidadania plena (Libâneo, 2004). Desse segundo aporte extrai-se uma consequência decisiva para os limites institucionais da Ronda: as ações educativas do policial devem inserir-se no projeto pedagógico da escola e submeter-se à sua coordenação, jamais sobrepor-se a ela. É essa subordinação ao projeto educativo que converte a presença policial em ação socioeducativa e não em ingerência.

Esse princípio articula-se a uma concepção mais ampla de gestão escolar democrática, que fornece o referencial para situar os limites e as possibilidades da presença policial. Para Lück (2011), a gestão educacional supõe descentralização, autonomia e envolvimento dos diferentes sujeitos da comunidade escolar na construção coletiva dos objetivos institucionais, de modo que a segurança, quando inserida nesse contexto, deve ser compreendida como responsabilidade compartilhada, e não como função transferida da escola para a instituição policial. Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico é o instrumento por excelência de integração entre a dimensão educativa e as estratégias de proteção: as ações preventivas da Ronda devem dialogar com as necessidades concretas identificadas pela comunidade escolar e inserir-se, quando pertinente, no planejamento institucional, evitando intervenções descontextualizadas ou episódicas. Ganham relevância, ainda, os espaços institucionais de participação, como os conselhos escolares, os grêmios estudantis e as reuniões pedagógicas, que podem funcionar como canais para identificar problemas, construir estratégias preventivas e avaliar as ações desenvolvidas, convertendo a proteção em processo de corresponsabilização, e não em vigilância externa.

A esse núcleo pedagógico agregam-se dois reforços. O primeiro é a formação para a cidadania e os direitos humanos, que fornece o conteúdo substantivo das ações educativas: mais do que informar sobre crimes, trata-se de construir a compreensão de direitos e deveres e o reconhecimento do outro como sujeito de direitos (Andrade, 1993; Benevides, 2018). Nessa

direção, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos situa a escola como espaço privilegiado de formação para a cidadania e de vivência dos direitos humanos, deslocando a ideia de segurança de uma lógica centrada apenas na contenção da violência para uma perspectiva de promoção de direitos (Brasil, 2007b). O segundo é o esporte educacional e as atividades culturais, cuja eficácia como mediadores de vínculos pró-sociais e de prevenção da violência e do bullying é documentada pela literatura, ao oferecerem oportunidades estruturadas de participação, cooperação e reconhecimento (Maciel; Finck, 2011; Costa, 2011). Por fim, a aprendizagem social (Bandura, 1977) recorda que o comportamento do próprio policial integra a ação educativa: um agente que escuta, controla suas emoções, trata todos com respeito e resolve conflitos sem violência desnecessária ensina, pelo exemplo, um modelo concreto de autoridade legítima. As ações educativas constituem, portanto, prevenção primária e desenvolvimental voltada a fortalecer vínculos, competências e referências pró-sociais, e é nelas que a complementaridade entre segurança e educação se torna mais evidente.

O quarto pilar, o atendimento de ocorrências, responde às situações que não puderam ser prevenidas. A portaria o define como a atuação da Polícia Militar diante de casos que envolvam risco, ameaça, conflito, violência, crime, ato infracional ou perturbação da ordem no interior ou no entorno das escolas, elencando entre as providências devidas preservar a integridade física e psicológica dos envolvidos, estabilizar a situação, adotar as providências legais cabíveis, preservar o local de crime, orientar o gestor, acionar os órgãos competentes e registrar a ocorrência (Amazonas, 2026). Trata-se de resposta simultaneamente protetiva, operacional e jurídica, cuja fundamentação aprofundada, que abrange a proteção integral, o desenvolvimento adolescente, a justiça procedimental e a prevenção da revitimização, é desenvolvida no capítulo seguinte, dada a densidade dos aportes envolvidos. Cabe aqui destacar sua função sistêmica, frequentemente negligenciada: o atendimento não encerra o ciclo preventivo, mas o realimenta. Os registros e encaminhamentos produzidos a cada atendimento geram informações sobre naturezas, locais, horários e reincidências que, sistematizadas, retroalimentam o patrulhamento, orientam novas visitas e sugerem temas para as ações educativas (Amazonas, 2026). É por esse mecanismo de replanejamento que os quatro pilares se convertem em ciclo, e não em sequência de atos avulsos.

O Quadro 1 sistematiza a análise, reunindo, para cada pilar, sua finalidade e nível de prevenção, os fundamentos teóricos, o mecanismo preventivo esperado e os riscos e salvaguardas correspondentes. Trata-se de elaboração acadêmica proposta por este artigo, a

Matriz Teórico-Preventiva dos Quatro Pilares da Ronda Escolar, e não de denominação oficial da Polícia Militar do Amazonas.

Quadro 1 – Matriz Teórico-Preventiva dos Quatro Pilares da Ronda Escolar da 10ª CICOM

Pilar	Finalidade e nível de prevenção	Fundamentos teóricos	Mecanismo preventivo esperado	Riscos e salvaguardas
Patrulhamento preventivo	Reduzir oportunidades e proteger o espaço escolar e seu entorno. Prevenção situacional e secundária, com dimensão primária.	Atividades rotineiras (Cohen; Felson); prevenção situacional (Clarke); concentração do crime e pontos críticos (Weisburd; Braga et al.); policiamento baseado em evidências (Sherman).	Introdução do guardião capaz e da presença focalizada, alterando a estrutura de oportunidades em locais e horários de risco.	Riscos: militarização; patrulhamento indiscriminado ou por estereótipos; presunção de efetividade pela mera circulação. Salvaguardas: presença acessível e proporcional; focalização por dados; avaliação de efeitos.
Visitas escolares	Conhecer o território, diagnosticar problemas e vulnerabilidades e construir canais de confiança. Prevenção secundária e comunitária.	Policiamento orientado para problemas (Goldstein); policiamento comunitário (Skolnick; Bayley; Trojanowicz; SENASP); perspectiva ecológica (Bronfenbrenner).	Ciclo de identificação, análise, resposta e avaliação; conversão de sinais dispersos em diagnóstico e encaminhamento precoce.	Riscos: substituir a escola em funções pedagógicas; interferir na autonomia; uso indevido de informações sensíveis. Salvaguardas: respeito aos limites de competência; encaminhamento à rede; sigilo.
Ações educativas	Fortalecer fatores de proteção, competências e vínculos pró-sociais. Prevenção primária e desenvolvimental.	Prevenção desenvolvimental (Welsh; Farrington; Tremblay); Modelo de Desenvolvimento Social (Hawkins; Catalano); vínculo social (Hirschi); pedagogia crítica e dialógica (Freire, P.; Saviani; Libâneo); esporte educacional (Maciel; Finck); aprendizagem social (Bandura).	Oportunidades de participação, habilidades e reconhecimento positivo; diálogo, formação crítica e modelagem de autoridade legítima.	Riscos: palestras pontuais; discurso do medo ou moralizante; estigmatização. Salvaguardas: objetivos definidos e continuidade; linguagem adequada; conduta coerente com o conteúdo.
Atendimento de ocorrências	Interromper a violência e assegurar resposta protetiva e legal, gerando informação para o ciclo. Resposta protetiva, com dimensão terciária em casos reiterados.	Proteção integral (CF/1988; ECA; Lei nº 13.431/2017; Comentário Geral nº 24); desenvolvimento adolescente (Steinberg); justiça procedimental (Tyler).	Estabilização, acolhimento e encaminhamento qualificados; registro que retroalimenta os demais pilares.	Riscos: revitimização; interrogatório prolongado; exposição do aluno; comprometimento de provas. Salvaguardas: atuação informada pela não revitimização; coleta mínima e sem indução; preservação da intimidade; encaminhamento à escuta especializada e à rede.

Fonte: elaborado pelo autor (2026), a partir de Amazonas (2026) e da literatura referida.

Responde-se, com isso, ao segundo objetivo. Cada pilar possui fundamento teórico próprio e atua sobre um conjunto específico de fatores: o patrulhamento sobre oportunidades e sobre o espaço; as visitas sobre o conhecimento do território e a identificação precoce; as ações

educativas sobre competências e vínculos; e o atendimento sobre situações concretas de violência e sobre a produção de informação para o replanejamento. É imprescindível, contudo, distinguir mecanismos teoricamente esperados de resultados empiricamente comprovados: o que a análise sustenta é a plausibilidade teórica dos efeitos preventivos de cada pilar e a coerência de sua integração como ciclo socioeducativo; a mensuração desses efeitos, no contexto específico da 10ª CICOM, demandaria investigação empírica própria, sugerida como agenda futura.

4 ATUAÇÃO POLICIAL QUALIFICADA: PROTEÇÃO INTEGRAL, LEGITIMIDADE E FORMAÇÃO ESPECIALIZADA

Se o atendimento de ocorrências é o pilar que responde às situações não prevenidas, é também aquele em que uma atuação inadequada pode causar mais dano: agravar o conflito, expor a criança, produzir revitimização, gerar estigmatização, comprometer provas e enfraquecer a confiança nas instituições. É precisamente a qualidade do atendimento especializado que distingue uma boa prática de uma resposta meramente repressiva. Este capítulo, correspondente ao terceiro objetivo, examina os fundamentos jurídicos e científicos dessa especialização, do marco normativo mais geral às competências concretas exigidas do policial. O fundamento normativo primeiro é a doutrina da proteção integral, inscrita no art. 227 da Constituição Federal, que impõe à família, à sociedade e ao Estado o dever de assegurar, com absoluta prioridade, os direitos da criança e do adolescente (Brasil, 1988). No plano internacional, três instrumentos da Organização das Nações Unidas estruturam o campo: a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), que consolidou o reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e pessoas em desenvolvimento, e as Regras de Beijing (1985) e as Diretrizes de Riad (1990), que fixaram parâmetros para a justiça juvenil e para a prevenção da delinquência; a esses soma-se o Comentário Geral nº 24, de 2019, do Comitê dos Direitos da Criança, que atualizou tais parâmetros à luz do conhecimento contemporâneo sobre o desenvolvimento. No plano interno, o Estatuto da Criança e do Adolescente materializou a proteção integral e fixou a distinção fundamental entre a criança, pessoa com menos de doze anos, e o adolescente, pessoa entre doze e dezoito anos (Brasil, 1990).

Esse arcabouço foi reforçado por legislação recente e diretamente pertinente ao ambiente escolar. A Lei nº 13.185/2015 instituiu o programa de combate à intimidação sistemática, tratando pedagógica e juridicamente o bullying e o cyberbullying; a Lei nº 13.431/2017, regulamentada pelo Decreto nº 9.603/2018, estruturou o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência, com destaque para a escuta especializada e o

depoimento especial; e a Lei nº 14.811/2024 instituiu medidas de proteção contra a violência em estabelecimentos educacionais, conferindo respaldo normativo expresso à lógica interinstitucional que anima o modelo (Brasil, 2015, 2017, 2018, 2024). Do ponto de vista operacional, a proteção integral exige que o policial diferencie situações que o senso comum tende a confundir: distinguir a criança do adolescente, para adequar a resposta à faixa etária; distinguir a posição de vítima, de testemunha e de eventual autor de ato infracional, pois cada uma demanda cuidados próprios; e, sobretudo, distinguir a indisciplina escolar e o conflito próprio da convivência do crime e do ato infracional, evitando que condutas de natureza pedagógica sejam tratadas como caso de polícia. Igualmente necessária é a clareza quanto às atribuições de cada instituição, como a escola, a Polícia Militar, a Polícia Civil, o Conselho Tutelar e os demais órgãos da rede, de modo que a guarnição atue nos limites de sua competência e conduza ao encaminhamento adequado (Amazonas, 2026).

A adequação da resposta ao estágio de desenvolvimento encontra fundamento na ciência psicológica. Steinberg (2008, 2014) descreve a adolescência como período de plasticidade e de reorganização dos sistemas cerebrais associados à recompensa e ao controle, do que resultam maior sensibilidade à presença de pares, maior impulsividade em contextos de forte carga emocional e uma percepção de risco ainda em amadurecimento. Tais características não eximem o adolescente de responsabilidade, mas explicam por que ele não deve ser tratado como um adulto em tamanho reduzido. Na prática, isso exige do policial linguagem adaptada, paciência, atenção à influência de outros estudantes, explicação clara dos procedimentos e intervenção proporcional, além de cautela para não interpretar automaticamente o nervosismo como sinal de culpa. Adverte-se, contudo, contra o uso simplista ou determinista de achados neurocientíficos: reconhecer diferenças de desenvolvimento não significa presumir irresponsabilidade nem periculosidade, mas calibrar a atuação estatal à condição peculiar de quem ainda se desenvolve.

Como a autoridade age importa tanto quanto o resultado a que chega. A teoria da justiça procedimental, desenvolvida por Tyler (2006), sustenta que a disposição das pessoas para obedecer à lei e cooperar com as autoridades depende menos do temor da sanção e mais da percepção de que foram tratadas com justiça no procedimento, percepção estruturada em quatro elementos: a possibilidade de ser ouvido, o tratamento digno e respeitoso, a neutralidade e a transparência das decisões e a demonstração de intenção confiável. Para crianças e adolescentes, cada contato policial participa de um processo de socialização jurídica, isto é, da formação das percepções sobre a lei, a autoridade e a legitimidade das instituições. Uma abordagem

humilhante pode ensinar que a autoridade é arbitrária e minar a confiança futura; uma abordagem firme, respeitosa e explicada pode reforçar a crença na legitimidade das normas e a disposição para buscar ajuda institucional. Estudos sobre a percepção de policiais no ambiente escolar mostram que essas percepções variam conforme o modo de atuação e repercutem sobre resultados de mais longo prazo (Almanza; Mason; Melde, 2023), o que confere à justiça procedimental relevância prática, e não apenas normativa.

A proteção da vítima ou testemunha impõe, ainda, cuidados específicos no primeiro atendimento. A Lei nº 13.431/2017 e o Decreto nº 9.603/2018 estabelecem garantias como a prioridade absoluta, o tratamento digno, a proteção da intimidade, a informação adequada à idade, a limitação das intervenções ao estritamente necessário e a atuação articulada dos órgãos de segurança, educação, saúde e assistência, além de disciplinarem a escuta especializada e o depoimento especial (Brasil, 2017, 2018). Disso decorre uma orientação central: o policial que chega primeiro não deve converter o atendimento inicial em interrogatório prolongado ou repetitivo. Sua tarefa é cessar o risco, acolher, preservar a intimidade, evitar a exposição da criança perante outros alunos, colher apenas as informações indispensáveis ao atendimento imediato, sem induzir respostas e sem obrigar a vítima a repetir a narrativa, preservar eventuais elementos de prova e encaminhar a situação aos profissionais e órgãos competentes. Trata-se de evitar que a própria intervenção estatal, concebida para proteger, produza um segundo dano.

17

Os fundamentos anteriores permitem sistematizar as competências exigidas do policial em cinco dimensões articuladas. A competência jurídica abrange o domínio da legislação infantojuvenil, da noção de ato infracional, dos direitos da vítima e da testemunha e dos limites da intervenção policial na escola. A competência operacional compreende a avaliação de risco, a estabilização da ocorrência, a preservação do local, o uso proporcional da força e o encaminhamento adequado. A competência comunicacional envolve linguagem apropriada à idade, escuta respeitosa e sem indução, explicação dos procedimentos e recusa de expressões humilhantes ou ameaçadoras. A competência psicossocial e pedagógica supõe o reconhecimento de sinais de trauma, a compreensão das características do desenvolvimento infantojuvenil e a capacidade de mediação inicial, sempre sem estigmatização. Por fim, a competência interinstitucional pressupõe o conhecimento dos fluxos de articulação com a escola, o NISE/SEDUC, o Conselho Tutelar, a Polícia Civil, os serviços de saúde e de assistência social e o Ministério Público. Essas dimensões não se improvisam: dependem de formação inicial e continuada específica, tal como evidenciam estudos sobre a qualificação de policiais para a atuação em ambiente escolar (Oliveira, N., 2016). Sob a perspectiva da formação docente e

profissional, a formação continuada é entendida não como treinamento pontual, mas como processo permanente de desenvolvimento, reflexão sobre a prática e reconstrução de saberes (Sansolotti; Coelho, 2019), compreensão que se aplica integralmente ao policial que atua como educador social no espaço escolar.

Sem pretender criar norma inexistente, é possível propor, a título acadêmico e orientativo, um fluxo de atendimento coerente com esses fundamentos, assim ordenado:

3. Avaliar o risco e cessar a violência.
4. Proteger e separar os envolvidos.
5. Identificar a condição de cada criança ou adolescente, como vítima, testemunha ou autor de ato infracional.
6. Comunicar-se com linguagem adequada à idade.
7. Evitar a exposição e a revitimização.
8. Colher somente as informações essenciais ao atendimento imediato.
9. Acionar responsáveis e órgãos competentes.
10. Preservar os elementos relevantes.
11. Registrar de forma técnica e não estigmatizante.
12. Encaminhar as informações para a prevenção e o replanejamento.

18

Reitere-se que esse fluxo é proposição teórica deste artigo, e não protocolo oficial já aprovado; sua função é traduzir, em sequência operacional, os princípios da proteção integral, da justiça procedimental e da prevenção da revitimização. Responde-se, assim, ao terceiro objetivo: a atuação do policial em ocorrências escolares exige competências jurídicas, éticas, pedagógicas, comunicacionais e operacionais que, articuladas, asseguram simultaneamente eficiência, proteção integral e legitimidade, impedindo que o momento de maior potencial de dano se converta em fator de agravamento e transformando-o, ao contrário, em oportunidade de proteção e de reforço da confiança institucional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo perguntou quais fundamentos criminológicos, pedagógicos e de segurança pública sustentam os quatro pilares do Modelo Operacional Integrado da Ronda Escolar da 10ª CICOM como estratégia de prevenção de violências, de fortalecimento de fatores de proteção e de redução dos riscos relacionados ao desenvolvimento de trajetórias infracionais. A resposta construída ao longo do texto é a de que esses fundamentos existem, são consistentes e convergem: a criminologia desenvolvimental, as teorias dos vínculos e do desenvolvimento

social, a prevenção primária, secundária, situacional e desenvolvimental, o policiamento comunitário e orientado para problemas, a pedagogia crítica e dialógica, a psicologia do desenvolvimento, a justiça procedimental e a doutrina da proteção integral oferecem, em conjunto, uma explicação coerente para a plausibilidade preventiva do modelo.

A tese proposta confirma-se, com uma qualificação importante. É verdadeiro que a articulação entre patrulhamento, visitas, ações educativas e atendimento qualificado permite atuar, de forma complementar, sobre oportunidades, vulnerabilidades, vínculos e situações concretas de violência, configurando não uma simples estratégia policial, mas uma ação socioeducativa. Essa potência, porém, é condicional: depende de planejamento orientado por informações, de preparação especializada, de atuação não estigmatizante, da distinção entre indisciplina, conflito, crime e ato infracional e, sobretudo, da subordinação das ações educativas ao projeto pedagógico da escola e do diálogo permanente com a comunidade escolar. Sem essas condições, e sem o respeito estrito aos limites institucionais da atuação policial, a evidência disponível sugere que a mera presença policial pode não produzir segurança e até ampliar a criminalização precoce.

A síntese dos pilares evidencia por que a força do modelo está em sua integração, e não em qualquer componente isolado. O patrulhamento protege o espaço e reduz oportunidades, no movimento de prevenção; as visitas produzem conhecimento, confiança e identificação precoce, no movimento de diagnóstico; as ações educativas fortalecem competências e vínculos pró-sociais, e o atendimento qualificado interrompe a violência e protege direitos, ambos no movimento de intervenção; e os registros gerados retroalimentam continuamente o planejamento, no movimento de replanejamento. O modelo não é, assim, a soma de quatro atividades, mas uma arquitetura preventiva em ciclo, e é essa arquitetura, mais do que qualquer pilar isolado, o que lhe confere consistência teórica e plausibilidade preventiva. Nela, a principal contribuição pedagógica se revela: segurança escolar e educação não são dimensões concorrentes, mas complementares, ambas orientadas ao desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Reafirma-se, em consequência, a centralidade da formação especializada dos policiais, sem a qual a arquitetura não se sustenta.

Impõe-se reconhecer os limites do estudo. Trata-se de trabalho teórico e documental, que analisa fundamentos e mecanismos teoricamente esperados, e não resultados empiricamente medidos. Acrescente-se um limite de outra ordem: a proximidade institucional dos autores com o objeto analisado, uma portaria da própria unidade a que se vinculam, se por um lado proporciona conhecimento privilegiado da experiência, por outro exige cautela

redobrada contra o viés confirmatório, o que reforça a necessidade de avaliação empírica externa e independente. O artigo não afirma que a Ronda Escolar da 10ª CICOM reduziu a criminalidade ou a violência escolar em magnitude determinada; afirma, sim, que o modelo é teoricamente sólido e coerente com o estado do conhecimento. A verificação empírica de seus efeitos, sobre a percepção de segurança, as ocorrências, a disciplina escolar e as trajetórias estudantis, constitui agenda de pesquisa futura, preferencialmente por meio de desenhos capazes de distinguir associação de causalidade e atentos aos possíveis efeitos colaterais discutidos ao longo do texto.

Como contribuição original, o artigo propõe a Matriz Teórico-Preventiva dos Quatro Pilares da Ronda Escolar e a compreensão integrada que a acompanha, a saber, a leitura dos pilares como ciclo socioeducativo de prevenção, diagnóstico, intervenção e replanejamento. Eventual reprodução ou adaptação do modelo em outras unidades é consequência da consistência da prática, e não o objeto deste trabalho: sua expansão deverá preservar as salvaguardas aqui destacadas, sob pena de reproduzir a forma sem a substância que lhe confere consistência preventiva, convertendo uma ação socioeducativa em mera ostensividade.

REFERÊNCIAS

20

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WASELFISZ, Júlio Jacobo. *Juventudes na Escola, Sentidos e Buscas: por que Frequentam?* Brasília: Flacso-Brasil; OEI; MEC, 2015.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violências nas Escolas*. Brasília: UNESCO, 2003.

ALMANZA, Matthew; MASON, Matthew; MELDE, Chris. Perceptions of school resource officers: protectors or prosecutors? *Criminal Justice Review*, v. 48, n. 3, p. 318-338, 2023.

AMAZONAS. Polícia Militar. 10ª Companhia Interativa Comunitária. *Portaria nº 001/2026/P-1/10ª CICOM, de 30 de abril de 2026*. Institui, no âmbito da 10ª Companhia Interativa Comunitária, o Modelo Operacional Integrado da Ronda Escolar. Boletim Interno nº 004/CPA C. Sul-C. Oeste, Manaus, 30 abr. 2026.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. *Cidadania: do Direito aos Direitos Humanos*. São Paulo: Acadêmica, 1993.

BANDURA, Albert. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1977.

BECKER, Howard S. *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York: The Free Press, 1963.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *Cidadania e Direitos Humanos*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP, 2018.

BRAGA, Anthony A.; TURCHAN, Brandon; PAPACHRISTOS, Andrew V.; HUREAU, David M. Hot spots policing and crime reduction: an update of an ongoing systematic review and meta-analysis. *Journal of Experimental Criminology*, v. 15, n. 3, p. 289-311, 2019.

BRANTINGHAM, Paul J.; FAUST, Frederic L. A conceptual model of crime prevention. *Crime & Delinquency*, v. 22, n. 3, p. 284-296, 1976.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. *Curso Nacional de Promotor de Polícia Comunitária*. Brasília, DF: SENASP, 2007a.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2007b.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Decreto nº 9.603, de 10 de dezembro de 2018. Regulamenta a Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

BRASIL. Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

BRONFENBRENNER, Urie. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

CARVALHO, Ana Amélia Xavier de. *Ronda Escolar para Além-Muros: Percepções, Práticas, Possibilidades e Ressignificação*. 2016. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Gestão Social) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

CARVALHO, Vilobaldo Adelídio; SILVA, Maria do Rosário de Fátima e. Política de segurança pública no Brasil: avanços, limites e desafios. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 59-67, 2011.

CATALANO, Richard F.; HAWKINS, J. David. The social development model: a theory of antisocial behavior. In: HAWKINS, J. David (ed.). *Delinquency and Crime: Current Theories*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 149-197.

CAVALCANTE NETO, Miguel Libório. *A Polícia Comunitária no Japão: uma Visão Brasileira*. [S. l.]: DHnet, 2019.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, 2002.

CLARKE, Ronald V. (ed.). *Situational Crime Prevention: Successful Case Studies*. 2. ed. Guilderland: Harrow and Heston, 1997.

COHEN, Lawrence E.; FELSON, Marcus. Social change and crime rate trends: a routine activity approach. *American Sociological Review*, v. 44, n. 4, p. 588-608, 1979.

COMITÊ DOS DIREITOS DA CRIANÇA. *Comentário Geral nº 24 (2019): Relativo aos Direitos da Criança no Sistema de Justiça Juvenil*. Genebra: Organização das Nações Unidas, 2019.

COSTA, Guilherme Bonfim Pessoa. *O Benefício do Esporte na Vida das Crianças na Vida Escolar*. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação Física) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011.

DEVLIN, Deanna N.; GOTTFREDSON, Denise C. The roles of police officers in schools: effects on the recording and reporting of crime. *Youth Violence and Juvenile Justice*, v. 16, n. 2, p. 208-223, 2018.

FARRINGTON, David P. Developmental and life-course criminology: key theoretical and empirical issues. *Criminology*, v. 41, n. 2, p. 221-255, 2003.

FISHER, Benjamin W.; HENNESSY, Emily A. School resource officers and exclusionary discipline in U.S. high schools: a systematic review and meta-analysis. *Adolescent Research Review*, v. 1, n. 3, p. 217-233, 2016.

FISHER, Benjamin W.; PETROSINO, Anthony; PERSSON, Hannah; GUCKENBURG, Sarah; FRONIUS, Trevor; BENITEZ, Ivan; EARL, Kevin. School-based law enforcement strategies to reduce crime, increase perceptions of safety, and improve learning outcomes in primary and secondary schools: a systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, v. 19, n. 4, e1360, 2023.

FREIRE, Moema Dutra. Paradigmas de segurança no Brasil: da ditadura aos dias atuais. *Revista Brasileira de Segurança Pública*, São Paulo, ano 3, ed. 5, p. 100-114, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLDSTEIN, Herman. Improving policing: a problem-oriented approach. *Crime & Delinquency*, v. 25, n. 2, p. 236-258, 1979.

GOLDSTEIN, Herman. *Problem-Oriented Policing*. New York: McGraw-Hill, 1990.

GOTTFREDSON, Denise C.; CROSSE, Scott; TANG, Zhiqun; BAUER, Erin L.; HARMON, Michele A.; HAGEN, Carol A.; GREENE, Angela D. Effects of school resource officers on school crime and responses to school crime. *Criminology & Public Policy*, v. 19, n. 3, p. 905-940, 2020.

HAWKINS, J. David; CATALANO, Richard F. *Communities that Care: Action for Drug Abuse Prevention*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

HIRSCHI, Travis. *Causes of Delinquency*. Berkeley: University of California Press, 1969.

LEMERT, Edwin M. *Human Deviance, Social Problems, and Social Control*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1967.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOEBER, Rolf; FARRINGTON, David P. (ed.). *Child Delinquents: Development, Intervention, and Service Needs*. Thousand Oaks: Sage, 2001.

LÜCK, Heloísa. *Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MACIEL, Marilis Balzer; FINCK, Silvia Christina Madrid. *O Esporte Educacional como Mediador na Prevenção da Violência e do Bullying no Contexto Escolar*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2011.

MOFFITT, Terrie E. Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological Review*, v. 100, n. 4, p. 674-701, 1993.

MORAES NETO, José Bispo de. *Ronda Escolar nas Escolas Públicas de Fortaleza: uma Análise do Programa ROPE*. 2010. Monografia (Especialização em Policiamento Comunitário) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

OLIVEIRA, Najara Santos de. *A PMBA e o Enfrentamento às Violências: um Estudo de Caso Participante sobre a Dinâmica de Qualificação dos Policiais para Atuação em Ambiente Escolar*. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

OLIVEIRA, Windson Jeferson Mendes de. *A Policialização da Violência em Meio Escolar*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Nova York: ONU, 1989.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil (Diretrizes de Riad)*. Nova York: ONU, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores (Regras de Beijing)*. Nova York: ONU, 1985.

RATEKE, Deise. *A Escola Pública e o PROERD: Tramas do Agir Policial na Prevenção às Drogas e às Violências*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SAMPSON, Robert J.; LAUB, John H. *Crime in the Making: Pathways and Turning Points through Life*. Cambridge: Harvard University Press, 1993.

SANSOLOTI, Simone de Oliveira; COELHO, Marcus Nascimento. *O Conceito de Formação Continuada e a sua Concepção de Acordo com Imbernón, Nóvoa e Libâneo*. [S. l.]: Instituto IESA, 2019.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SHERMAN, Lawrence W. *Evidence-Based Policing*. Washington, DC: Police Foundation, 1998.

SILVA, André Ricardo Guimarães da. *Uma Análise da Portaria 106-CG/12 e do Policiamento Comunitário Desenvolvido nas Bases Comunitárias Instaladas no Nordeste de Amaralina*. 2014. Dissertação (Mestrado em Segurança Pública) – Faculdade de Direito, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SKOLNICK, Jerome H.; BAYLEY, David H. *The New Blue Line: Police Innovation in Six American Cities*. New York: The Free Press, 1986.

STEINBERG, Laurence. A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, v. 28, n. 1, p. 78-106, 2008.

STEINBERG, Laurence. *Age of Opportunity: Lessons from the New Science of Adolescence*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2014.

24

TREMBLAY, Richard E. Developmental origins of disruptive behaviour problems: the “original sin” hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 51, n. 4, p. 341-367, 2010.

TROJANOWICZ, Robert; BUCQUEROUX, Bonnie. *Community Policing: a Contemporary Perspective*. Cincinnati: Anderson Publishing, 1990.

TYLER, Tom R. *Why People Obey the Law*. Princeton: Princeton University Press, 2006.

WEISBURD, David. The law of crime concentration and the criminology of place. *Criminology*, v. 53, n. 2, p. 133-157, 2015.

WELSH, Brandon C.; FARRINGTON, David P. *Saving Children from a Life of Crime: Early Risk Factors and Effective Interventions*. Oxford: Oxford University Press, 2007.