

REVISTA
BRASILEIRA
DE **SEGURANÇA PÚBLICA**

ISSN 1981-1659

Volume 16 Edição Especial

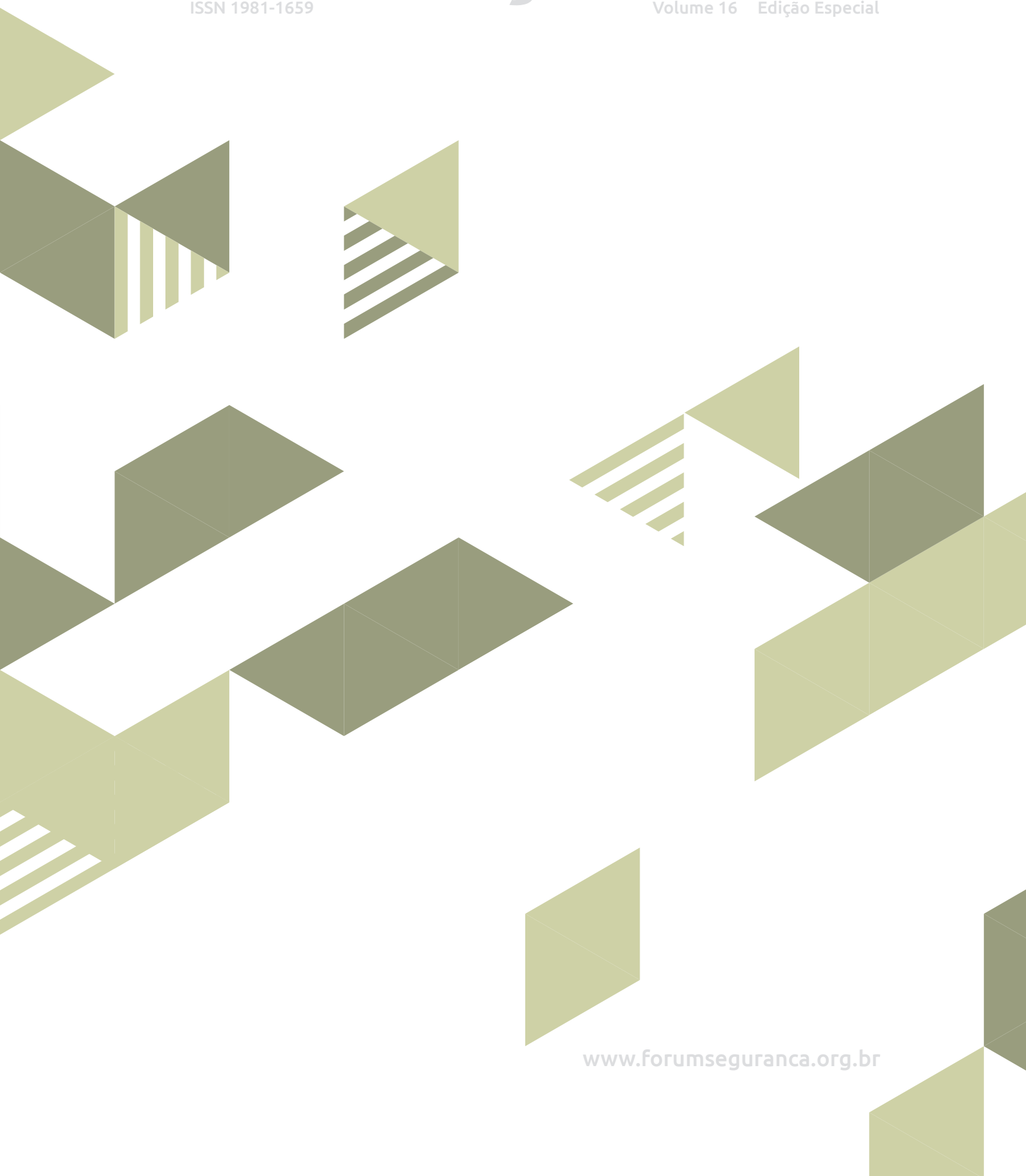
www.forumseguranca.org.br



REVISTA
BRASILEIRA
DE **SEGURANÇA PÚBLICA**

ISSN 1981-1659

Volume 16 Edição Especial



www.forumseguranca.org.br

EXPEDIENTE

Esta é uma publicação semestral do Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

ISSN 1981-1659

Rev. Bras. segur. pública vol. 16 ed. especial

COMITÊ EDITORIAL

Paula Ferreira Poncioni (Universidade Federal do Rio de Janeiro) - Editora

Ludmila Ribeiro (Universidade Federal de Minas Gerais) - Editora Assistente

Samira Bueno (Fórum Brasileiro de Segurança Pública)

CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Pereira da Rocha, Secretaria de Segurança Pública do DF - Brasília / DF, Brasil

Alan Fernandes, Polícia Militar de São Paulo - São Paulo / SP, Brasil

Cristiane do Socorro Loureiro Lima, Polícia Militar do Pará e Universidade Federal do Pará - Belém / PA, Brasil

Christopher Stone, University of Oxford - Oxford/ Inglaterra

Desmond Arias, Baruch College - Nova Iorque/ NY, Estados Unidos

Elizabeth R. Leeds, Centro para Estudos Internacionais (MIT) e Washington Office on Latin America (WOLA), Estados Unidos

Fiona Macaulay, University of Bradford - Bradford / West Yorkshire, Reino Unido

Lucia Dammert, University of Santiago / Santiago, Chile

Luiz Henrique Proença Soares, Fundação Seade - São Paulo / São Paulo, Brasil

Manuel Monteiro Guedes Valente, Universidade Nova de Lisboa / Lisboa, Portugal

Marcelo Fabián Sain, Universidade de Quilmes e Núcleo de Estudios sobre Gobierno y Seguridad en la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET) - Buenos Aires / Argentina

Marlene Inês Spaniol, Brigada Militar do Rio Grande do Sul - Porto Alegre / RS, Brasil

Maria Stela Grossi Porto, Universidade de Brasília - Brasília / Distrito Federal, Brasil

Michel Misse, Universidade Federal do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro / RJ, Brasil

Sérgio Adorno, Universidade de São Paulo - São Paulo / SP, Brasil

ASSISTENTES EDITORIAIS

Amanda Lagreca, Beatriz Teixeira, Caio Sena, David Marques e Lorraine Moia

REVISÃO DE TEXTOS

Denise Malta de Andrade

CAPA E PRODUÇÃO EDITORIAL

Oficina22

TELEFONE

+55 11 94120-2226

E-MAIL

revista@forumseguranca.org.br

APOIO

Open Society Foundations e Ford Foundation

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA

Elizabeth Leeds – Presidente de Honra

CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO

Cristiane do Socorro Loureiro Lima – Presidente

CONSELHEIROS

Elizabeth Leeds – Presidente de Honra

Arthur Trindade Maranhão Costa

Ascânio Rodrigues Correia Junior

Cássio Thyone A. de Rosa

Daniel Ricardo de Castro Cerqueira

Elisandro Lotin de Souza

Isabel Figueiredo

Jésus Trindade Barreto Jr.

Marlene Inês Spaniol

Paula Ferreira Poncioni

Thandara Santos

CONSELHO FISCAL

Camila Caldeira Nunes Dias

Edson Marcos Leal Soares Ramos

Patricia Nogueira Proglhof

SUMÁRIO

Apresentação suplemento especial do dossiê: “A formação dos profissionais de segurança pública” 8
Marlene Inês Spaniol, Rodrigo Ghiringhelli de Azevedo e Fernanda Bestetti de Vasconcellos

Apresentação do suplemento especial A Formação dos Diferentes Profissionais de Segurança Pública 12
Ludmila Ribeiro e Paula Poncioni

ARTIGOS

A questão da legitimidade policial na democracia – a educação policial em foco 14
The issue of police legitimacy in democracy: police education in focus
Paula Ferreira Poncioni

Conflitos em formação: A experiência da convivência civil-militar no Curso de
Tecnólogo em Segurança Pública e Social a distância da Universidade Federal Fluminense 30
Conflicts in undergraduate training: The experience of civil-military coexistence in the on line
Technologist Course in Public and Social Security at the Fluminense Federal University
Roberto Kant de Lima e Pedro Heitor Barros Geraldo

Ensino policial e segurança cidadã: as experiências brasileiras e
o caso da PM do Rio Grande do Sul 50
Police education and citizen security: the brazilian experiences and
the case of the Rio Grande do Sul Military Police
Carlos Roberto Guimarães Rodrigues e José Vicente Tavares dos Santos

Formação profissional na segurança pública do RS: análise a partir dos seus cursos,
suas escolas e academias de polícia..... 68
Professional training in public security of RS: analysis from its courses,
police schools and academies
Marlene Inês Spaniol e Rodrigo Ghiringhelli de Azevedo

A pedagogia do sofrimento em um acampamento bombeiro militar 92
The pedagogy of suffering in the firefighter military camp
Fábio Gomes de França

A formação em direitos humanos a partir de um olhar sobre
o corpo docente da Academia da Polícia Civil de São Paulo..... 108
Who trains civil police officers in human rights? A look at
the Academy of the Civil Police of São Paulo
Juliana Rosa Gonçalves Mota

Construção e validação de instrumento para avaliação de impacto de treinamento em profundidade
do Curso de Formação Profissional da Polícia Federal..... 128
The construction of an in-depth training impact assessment scale for
the Federal Police Professional Training Course
Andersson Pereira dos Santos, Fernando José Barbato Couto e Francisco Antonio Coelho Junior

O processo de ensino formativo em uma instituição policial estruturada em cargo único: o caso da Polícia Rodoviária Federal.....	152
<i>The formative education process in a police institution structured in a single position career: the case of the Federal Road Police</i>	
<i>Márcio José Freire Ribeiro e Emmanuelle Arnaud Almeida</i>	
Qualificação e política penitenciária: o currículo a serviço da ordem e da disciplina no cárcere.....	174
<i>Qualification and penitentiary policy: the curriculum at the service of order and discipline in prison</i>	
<i>Stephane Silva de Araujo e Maria Cecilia Lorea Leite</i>	
Governança democrática na administração prisional: os desafios da formação dos policiais penais no sistema prisional goiano.....	192
<i>Democratic governance in prison administration: the challenges of training criminal police in the Goiás prison system</i>	
<i>Deborah Ferreira Cordeiro Gomes e Soraia Pereira Silva</i>	
Avaliação de cursos de formação de policiais militares: um velho desafio para as novas academias integradas de segurança pública	216
<i>Evaluation of initial training courses for military policies an old challenge for new integrated public security academies</i>	
<i>Anderson Duarte Barboza</i>	
“Na teoria, a prática é outra coisa!” – socialização “escolar”, estrutura bipartida e conflitos na Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ).....	232
<i>“Theory is not practice!” schooled spaces, binaries aproachs and conflict in the Military Police</i>	
<i>Lenin dos Santos Pires e Elizabete Ribeiro Albernaz</i>	
Reafirmando identidades: demanda por reconhecimento e “respeito” no Curso de Formação Profissional dos Agentes da Guarda Civil Municipal de Niterói.....	252
<i>Reaffirming identities: demands for recognition and “respect” in the Professional Training Course of the Agents of the Municipal Civil Guard of Niterói</i>	
<i>Carlos Eduardo Pereira Viana</i>	
Competências e impactos do mestrado profissional: o caso do Programa de Pós-Graduação Profissional em Segurança Pública da Universidade Federal da Bahia.....	272
<i>Competencies and impacts of the professional master’s: the case of the Professional Postgraduate Program in Public Security at the Federal University of Bahia</i>	
<i>Anderson Souza da Silva, Ivone Freire Costa e Taiala Águilan Nunes dos Santos</i>	

APRESENTAÇÃO SUPLEMENTO ESPECIAL DO DOSSIÊ:

“A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE SEGURANÇA PÚBLICA”

MARLENE INÊS SPANIOL

Doutora em Ciências Sociais e Mestre em Ciências Criminais pela PUCRS, Oficial da Reserva da Brigada Militar/RS, Conselheira do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), integrante do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Segurança e Administração da Justiça Penal (GPESC) e do Instituto Nacional de Estudos Comparados em Administração Institucional de Conflitos (Inct-INEAC)

RODRIGO GHIRINGHELLI DE AZEVEDO

Doutor em Sociologia pela UFRGS, Professor Titular da Escola de Direito da PUCRS, Bolsista de produtividade em pesquisa 1C do CNPq, Coordenador do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Segurança e Administração da Justiça Penal (GPESC), integrante do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) e do Instituto Nacional de Estudos Comparados em Administração Institucional de Conflitos (Inct-INEAC)

FERNANDA BESTETTI DE VASCONCELLOS

Doutora em Ciências Sociais pela PUCRS, Coordenadora do PPG em Segurança Cidadã da UFRGS, integrante do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Segurança e Administração da Justiça Penal (GPESC), do Fórum Brasileiro de Segurança Pública e do Instituto Nacional de Estudos Comparados em Administração Institucional de Conflitos (Inct-INEAC)

O presente Suplemento Especial é composto por 14 artigos do Dossiê intitulado “A Formação dos Profissionais de Segurança Pública”, e é resultado de projeto sobre formação policial no pós-doutoramento de Marlene Inês Spaniol no PPG em Ciências Criminais da PUCRS, com a supervisão do Professor Rodrigo Ghiringhelli de Azevedo, com aporte financeiro do Instituto Nacional de Estudos Comparados em Administração Institucional de Conflitos (Inct-INEAC) para sua concretização.

O campo de estudos sobre formação policial no Brasil se consolidou nas últimas décadas, após a entrada em vigor da Constituição Federal de 1988, na tentativa de identificar as mudanças implementadas e seu impacto nas práticas policiais, levando em conta as tentativas de efetivar o rol de direitos e garantias individuais incluídos no art. 5º da CF. Do ponto de vista das políticas públicas voltadas para a formação policial, merecem destaque as diretrizes dos Planos Nacionais de Segurança Pública, da Matriz Curricular Nacional (MCN) e a criação da Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública (Renaesp), sendo que estas ações estão refletidas nos estudos e pesquisas que integram os artigos do presente dossiê.

O tema do profissionalismo dos integrantes do campo da segurança pública no Brasil é reiteradamente apontado como um conceito importante, capaz de orientar mudanças nas práticas e nos procedimentos dominantes das polícias brasileiras, no sentido de torná-la mais eficiente, responsável e efetiva nas suas atribuições.

Considerando que os primeiros contatos do profissional de segurança pública com a prática da atividade de polícia serão determinantes para a constituição do seu perfil profissional, e que a totalidade destes agentes públicos passa por um curso de formação antes de começar a exercer suas funções, é a partir destes dois vetores que o policial irá adquirir os conhecimentos teóricos e práticos que irão orientar a sua atuação.

Buscou-se reunir estudos e pesquisas sobre a formação profissional de todos os órgãos que integram o sistema nacional de segurança pública, assim como de diversos estados, pois cada órgão tem suas próprias escolas e academias, e esta se dá de maneira independente em cada instituição policial.

Os artigos selecionados contribuem para uma reflexão sobre os processos formativos de todos os órgãos policiais das forças federais (Polícia Federal e Polícia Rodoviária Federal) e estaduais (Polícias Civis, Polícias Militares, Bombeiros Militares) incluindo artigos sobre as recém-criadas Polícias Penais e sobre a formação das Guardas Civis Municipais.

O primeiro artigo, intitulado **“A questão da legitimidade policial na democracia – A educação policial em foco”** discute o tema da legitimidade policial, a partir da assertiva de que a legitimidade das autoridades e das instituições é uma questão central na democracia, explorando os padrões requeridos nesta perspectiva para a chamada “educação policial”, com vistas a moldar o comportamento dos policiais no tipo de policiamento almejado para o provimento da segurança pública democrática.

O segundo artigo, intitulado **“Conflitos Em Formação: A experiência da convivência civil-militar no Curso de Tecnólogo em Segurança Pública e Social a distância da Universidade Federal Fluminense”**, identifica e discute as moralidades e os conflitos decorrentes da formação destes profissionais no curso da UFF, construindo o argumento a partir da experiência etnográfica dos autores na criação e coordenação do curso e na administração dos conflitos de ordem acadêmica surgidos no decorrer de seu desenvolvimento.

O terceiro artigo, intitulado **“Ensino Policial e Segurança Cidadã: As experiências brasileiras e o caso da PM do Rio Grande do Sul”**, faz um relato histórico das inovações brasileiras no ensino policial, voltando o foco à segurança cidadã e tomando como referência empírica a análise dos cursos de formação da Brigada Militar (BM/RS), apontando os avanços com a inserção da Matriz Curricular Nacional (MCN) e a ampliação no rol de disciplinas humanísticas.

O quarto artigo, intitulado **“Formação Profissional na Segurança Pública do RS: Análise a partir dos seus Cursos, suas Escolas e Academias de Polícia”**, trata da formação dos profissionais dos cinco órgãos que integram o Sistema Estadual de Segurança Pública do estado do Rio Grande do Sul (RS): Brigada Militar (BM), Polícia Civil (PC), Instituto-Geral de Perícias (IGP), Corpo de Bombeiros Militar (CBM) e da Superintendência dos Serviços Penitenciários (Susepe). A análise foi feita a partir de seus cursos, suas escolas e academias de polícia, apontando os avanços e desafios neste campo no período posterior à Constituição Federal de 1988 e à adoção da MCN com maior aderência às suas áreas temáticas e eixos articuladores.

O quinto artigo, intitulado **“A Pedagogia do Sofrimento em um Acampamento Bombeiro Militar”**, analisa os depoimentos testemunhais de alunos do Curso de Formação de Oficiais (CFO) do Corpo de Bombeiros Militar (CBM) da Paraíba acerca de um evento pedagógico conhecido na cultura militarista por acampamento. O autor destaca que esta pedagogia militar aplicada a futuros profissionais em formação demonstra ambiguidades quanto às suas finalidades, despertando reflexões sobre a relação entre o respeito forçado à autoridade e a aprendizagem para o exercício de salvar vidas.

O sexto artigo, intitulado **“Quem forma o Policial Civil em Direitos Humanos? Um olhar sobre o corpo docente da Academia da Polícia Civil de São Paulo”**, analisa o programa da disciplina “Direitos Humanos: Polícia Civil e a Diversidade”, ministrada nos cursos de formação da Academia da Polícia Civil de São Paulo, que passou por uma série de alterações ao longo dos anos, especialmente centradas na introdução de

temas como gênero, raça, diversidade sexual e deficiência. O artigo analisa se o corpo docente responsável pela disciplina recebeu formação inicial ou continuada para lidar com as novas demandas de ensino.

O sétimo artigo, intitulado “**Construção e Validação de Instrumento para Avaliação de Impacto de Treinamento em Profundidade do Curso de Formação Profissional da Polícia Federal**”, apresenta as etapas desta construção no Curso de Formação Profissional dos novos policiais federais, apontando que seu emprego é fundamental para aferir programas de treinamento realizados pelas polícias, avaliando se eles são adequados e eficazes para formar novos profissionais da área de segurança pública, possibilitando a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos que irão orientar a sua atuação.

O oitavo artigo, intitulado “**O Processo de Ensino Formativo em uma Instituição Policial estruturada em cargo único: O caso da Polícia Rodoviária Federal**”, investiga o processo de ensino do Curso de Formação da PRF nos anos de 2014 a 2016. A pesquisa indicou que o processo de ensino da instituição foi marcado por um planejamento simétrico e participativo, estruturação equilibrada entre aspectos teóricos e práticos das aulas, uso dos recursos didáticos contextualizados à atividade, avaliação quantitativa e qualitativa dos alunos e relações horizontais entre docentes e discentes, indicando que o processo de ensino formativo da PRF diferencia-se das formações verticalizadas, bacharelistas e de combate ao crime, mostrando-se uma alternativa viável para outras instituições de segurança pública.

O nono artigo, intitulado “**Qualificação e Política Penitenciária: O Currículo a serviço da Ordem e da Disciplina no Cárcere**”, lança luz sobre uma temática ainda pouco estudada, pois embora as produções científicas sobre o sistema penitenciário apresentem-se em quantidade suficiente para problematizar suas contradições, pouco se discute sobre os servidores que lá atuam e sobre a qualificação profissional que acessam. Observando os cursos realizados pela Escola Nacional de Serviços Penais, entre 2013 e 2019, ficou evidenciada a predominância do eixo de formação “Segurança e Disciplina”, onde as ações educacionais desenvolvidas privilegiam a manutenção de protocolos que primam pela neutralização dos apenados, em convergência com a política de controle penal predominante, voltada mais para a contenção do que para a reinserção social dos apenados.

O décimo artigo, intitulado “**Governança Democrática na Administração Prisional: Os Desafios da Formação dos Policiais Penais no Sistema Prisional Goiano**”, apresenta uma avaliação acerca dos processos formativos dentro do curso de formação dos Policiais Penais em Goiás, partindo de uma abordagem socioinstitucional da Administração Penitenciária, buscando evidenciar a capacidade dos servidores em formação para lidar com os problemas penitenciários, e avaliando o impacto dos processos de formação destes profissionais para concretização do direito fundamental à segurança pública como pressuposto da efetiva redemocratização brasileira. As autoras propõem diretrizes para construção de uma política com foco na responsividade dos atores do sistema prisional em direção à governança democrática como baliza de atuação dos policiais penais para o enfrentamento das crises interseccionais que marcam a realidade prisional brasileira.

O décimo primeiro artigo, intitulado “**Avaliação de Cursos de Formação Inicial de Policiais Militares: Um velho desafio para as novas Academias Integradas de Segurança Pública**”, se propõe a responder as seguintes indagações: Como avaliar um curso de formação de policiais militares, ou seja, saber se ele tem atendido aos anseios da sociedade que, em última instância, é sua principal beneficiária? Quais os desafios dessa avaliação no atual modelo de academias integradas de segurança pública, criadas no Brasil a partir do final da década de 1990 e existentes em alguns estados da Federação? O autor apresenta a autoavaliação como um método prático e válido para as instituições de ensino, especialmente as academias integradas, aferirem a qualidade da educação ministrada.

O décimo segundo artigo, intitulado **“A Teoria na Prática é outra coisa”: Socialização “Escolar”, Estrutura Bipartida e Conflitos na Polícia Militar/RJ**”, aponta algumas implicações estruturais de representações e práticas organizadas em torno da implementação da política de formação profissional esboçada pela extinta Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro (SESEG) entre os anos de 2008 e 2017, período conhecido pela chamada *política de pacificação*. O texto explora a forma como o discurso da *pacificação* era consumido nos espaços ditos “escolarizados” de socialização da PMERJ, revelando como a desautorização de discursos identificados com um funcionamento “ideal” das instituições produziu uma tensão estrutural de fundo, fazendo com que noções como *mudança* e *continuidade* atravessassem o cotidiano do referido projeto de formação profissional, que era também um projeto de consolidação de uma “nova polícia”.

O décimo terceiro artigo, intitulado **“Reafirmando Identidades: Demanda por Reconhecimento e “Respeito” no Curso de Formação Profissional dos Agentes da Guarda Civil Municipal de Niterói**”, analisa o debate sobre a implementação do armamento letal na Guarda Civil Municipal (GCM) de Niterói a partir do acompanhamento da sua introdução no curso de formação profissional aos agentes. Durante o curso, permeado de militarismo, os alunos são submetidos à prática constante da ordem unida e, por fim, à rotina de patrulha, introduzindo-os à “prática da rua”. O contato com esses hábitos faz surgir nos agentes o anseio pelo uso de armas letais, vendo-as como fator determinante na sua identidade, especialmente para desvinculá-los de uma imagem inferiorizada, apelidada de “guardinhas”. O artigo explora os pontos de interseção entre o processo de militarização da GCM de Niterói e a busca de seus agentes pelo “respeito” da população, tendo por base seu processo de formação e suas demandas pela implementação do armamento.

O décimo quarto e último artigo, intitulado **“Competências e impactos do Mestrado Profissional: O caso do Programa de Pós-Graduação Profissional em Segurança Pública da Universidade Federal da Bahia”** (UFBA) discute as competências e impactos dos mestrados profissionais em segurança pública a partir dos resultados da avaliação de egressos da Pós-Graduação Profissional em Segurança Pública da UFBA. Foi analisada a interação entre a universidade e o campo profissional a partir de relatos de ex-alunos, entendidos como pesquisadores práticos. A pesquisa sugere que estes estão mais conscientes do papel social de sua profissão, com maior capacidade para pensar de forma crítica sua realidade profissional, analisar o ambiente interno e externo de suas organizações e tomar decisões com potencial de impacto.

O conjunto de contribuições reunidas no presente dossiê demonstra a importância do tema da formação policial, assim como o amadurecimento do campo de pesquisa sobre o mesmo. Pelos resultados aqui apresentados e discutidos, percebe-se que analisar os diferentes âmbitos e programas de formação, seu impacto sobre as práticas policiais e a distância entre o currículo dos cursos de formação e as mentalidades que permeiam o campo policial se colocam como desafios importantes e como uma agenda de pesquisa absolutamente atual e necessária para a compreensão dos dilemas e contradições que marcam as relações entre as policiais e a sociedade brasileira.

Boa leitura!

APRESENTAÇÃO DO SUPLEMENTO ESPECIAL

A FORMAÇÃO DOS DIFERENTES PROFISSIONAIS DE SEGURANÇA PÚBLICA

É com grande entusiasmo que apresentamos à comunidade acadêmica e policial o suplemento especial da Revista Brasileira de Segurança Pública, composto pelo dossiê coordenado por Marlene Inês Spaniol, Rodrigo Ghiringhelli de Azevedo e Fernanda Bestetti de Vasconcellos, todos integrantes do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Segurança e Administração da Justiça Penal (GPESC) e do Instituto Nacional de Estudos Comparados em Administração Institucional de Conflitos (Inct-INEAC).

O dossiê reúne artigos sobre a formação profissional de diferentes agentes que compõem a segurança pública, o que nos parece uma temática deveras importante, num contexto em que assistimos a um enorme retrocesso na maneira com que várias autoridades públicas, especialmente no momento da campanha eleitoral que se aproxima, abordam a questão da socialização profissional dos diferentes agentes que compõem esse campo.¹ Para que os leitores possam entender um pouco das nossas angústias, como também a maneira como enxergamos este suplemento enquanto um material que pode ajudar na construção de políticas mais efetivas de segurança cidadã, gostaríamos de retroceder um pouco no tempo.

A atividade de policiamento se expandiu enormemente no Brasil nas últimas décadas, em parte, como decorrência do novo arranjo trazido pela Constituição Federal de 1988 e, também, como influência das legislações esparsas que procuraram regulamentar algumas instituições (como é o caso da Guarda Municipal) ou criar outras forças policiais (como é o caso da Polícia Penal). Fato é que a Carta Constitucional detalha o que as agências federais, estaduais e municipais devem fazer na perspectiva de garantir a segurança pública de todos os cidadãos brasileiros, mas deixa em aberto o “como”, sem qualquer sinalização da maneira pela qual as instituições policiais devem agir. É exatamente nesta lacuna que os artigos reunidos neste dossiê pretendem incidir.

Como demonstram os debates promovidos pelos distintos autores aqui reunidos, em que pese a existência de algumas políticas públicas induzidas pelo governo federal acerca de quais deveriam ser os conteúdos mínimos para a socialização profissional dos diferentes agentes que integram esse campo, poucas são as normativas que atualmente balizam as diversas atividades profissionais em questão. Com isso, abre-se espaço não apenas para currículos muito diferenciados a depender do que o ente federado entende como a missão de policiamento, como também para o questionamento do próprio processo acadêmico, muitas vezes interpretado como desnecessário, oneroso ou distanciado da prática. Especificamente essa última interpretação tem se mostrado bastante pernicioso na prática dos agentes de segurança pública pois coloca em risco a sobrevivência dos profissionais.

1 *Empregamos a categoria “socialização profissional” por abarcar também, recrutamento, seleção, formação e sistema de carreiras.*

No caso das polícias estaduais verifica-se que, como o policial – civil e/ou militar – não está munido de conteúdos relativos à tomada de decisão, proteção da vida e, até mesmo, capacidade de solução de problemas, a opção se torna “atirar primeiro e pensar depois”, o que pode explicar, de certa maneira, o crescimento das taxas de vitimização policial, como indicam os Anuários Brasileiros de Segurança Pública, também publicados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

Por isso, esperamos que os textos aqui reunidos ajudem no trabalho de socialização profissional dos novos agentes de segurança pública numa perspectiva menos heroica e menos pautada pela “vocação para a guerra”. Desejamos que esses artigos sejam debatidos por recém-ingressados e também experimentados profissionais do campo sobre a importância de conteúdos acadêmicos que possam guiar a prática nas ruas, nas organiza es e nas prisões. Ansiamos, por fim, que esses textos possam conduzir o exercício profissional nas distintas academias e escolas colaborando para a constru o de políticas capazes de salvar a vida desses profissionais, evitando a sua exposi o   situa es de risco e também a diminui o da brutalidade e letalidade, que fazem do Brasil uma das primeiras posi es no ranking de violência policial.

Desejamos a todas e todos uma excelente leitura!

Ludmila Ribeiro & Paula Poncioni

REVISTA
BRASILEIRA
DE **SEGURANÇ A PÚBLICA**

ARTIGO

A QUESTÃO DA LEGITIMIDADE POLICIAL NA DEMOCRACIA – A EDUCAÇÃO POLICIAL EM FOCO

PAULA FERREIRA PONCIONI

Doutora em Sociologia pela USP (2004), Pós-doutorado no Núcleo de Estudos sobre Violência e Segurança da UnB (2008-2009) e pós-doutorado no Kings Brazil Institute, Kings College, Londres (2014-2015). Professora aposentada da UFRJ. Conselheira do FBSP. Atualmente é Editora Chefe da Revista Brasileira de Segurança Pública (2019 -).

País: Brasil **Estado:** Rio de Janeiro **Cidade:** Rio de Janeiro

E-mail: paulaponcioni@gmail.com **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7722-8984>

RESUMO

O presente trabalho visa discutir o tema da legitimidade policial, a partir da assertiva que a legitimidade das autoridades e das instituições é uma questão central na democracia. Busca-se explorar os padrões requeridos nesta perspectiva para a chamada “educação policial”, com vistas a moldar o comportamento dos policiais no tipo de policiamento almejado para o provimento da segurança pública democrática. Para atingir os objetivos propostos, este estudo compreendeu pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica consistiu no exame da literatura especializada sobre os temas concernentes a: democracia, justiça procedimental, legitimidade e educação policial. A pesquisa documental abrangeu o exame de documentos oficiais que versam sobre reforma policial, com especial atenção para o incremento da formação profissional de policiais.

Palavras-chave: Democracia. Legitimidade. Justiça procedimental. Educação policial.

ABSTRACT

THE ISSUE OF POLICE LEGITIMACY IN DEMOCRACY: POLICE EDUCATION IN FOCUS

The present work aims to discuss the theme of police legitimacy, based on the assertion that the legitimacy of authorities and institutions is a central issue in democracy. It seeks to explore the standards required in this democratic perspective for the so-called “police education” to mold the police officer’s behavior into the type of policing desirable to provide a democratic public security. To achieve the proposed objectives, the study comprised bibliographical and documentary research. The bibliographical research consisted of an examination of specialized literature on themes concerning to democracy, procedural justice, legitimacy, and police education. The documental research included the examination of official documents, which deal with police reform, with special attention to increasing the professional training of police officers.

Key words: Democracy. Legitimacy. Procedimental justice. Police education.

Data de recebimento: 30/04/2021 – **Data de aprovação:** 19/07/2021

DOI: 10.31060/rbsp.2022.v16.n0.1512

INTRODUÇÃO

Ao final da segunda década do século XXI, a questão do provimento da segurança pública nas democracias permanece ainda sendo um constante desafio diante das exigências de eficiência, efetividade e *accountability* do serviço policial.

Casos de violência policial – particularmente com características de cunho racista – têm gerado protestos de diferentes segmentos da sociedade civil e política em diversos contextos nacionais. Como consequência, propostas de reformas têm gravitado em torno da necessidade de mudanças nos procedimentos e nas práticas, bem como na implementação de indicadores de desempenho para responsabilizar a polícia dos desvios e crimes cometidos, buscando restaurar a confiança no policiamento, principalmente entre as comunidades étnicas minoritárias.

Desde o século passado nos EUA e na Inglaterra, são inúmeros os casos que têm chamado a atenção pública para as práticas discriminatórias e a violência policial contra minorias étnicas, particularmente em relação aos afrodescendentes, seguidos de tentativas para alterar o quadro de violência policial.

Um caso emblemático na Inglaterra foi o de Stephen Lawrence, um adolescente negro que foi morto a facadas em um ataque racista no sudeste de Londres, em 1993. O caso ganhou destaque nacional em meio a denúncias de incompetência policial, racismo e corrupção, e o inquérito sobre a morte do adolescente exigiu uma revisão dos procedimentos policiais e das atitudes em relação à raça no Metropolitan Police Service, em outras forças em toda a Inglaterra e no País de Gales e no sistema de justiça criminal mais amplo.

O relatório final do inquérito do caso realizado por Sir William Macpherson, um juiz aposentado da Corte Suprema, foi publicado em 24 de fevereiro de 1999, e caracterizou a resposta da polícia ao assassinato do adolescente como “institucionalmente racista”. No relatório, Macpherson definiu o “racismo institucional” como:

a falha coletiva de uma organização em fornecer um serviço adequado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica. Pode ser visto ou detetado em processos, atitudes e comportamentos que equivalem à discriminação por preconceito involuntário, ignorância, imprudência e estereótipos racistas que prejudicam as pessoas étnicas minoritárias. (CLUNY, 1999, p. 49 [capítulo 6], tradução livre).

O Relatório Macpherson apresentou 70 recomendações, estabelecidas no capítulo 47, que variaram entre os seguintes temas: maior controle público sobre a polícia, reconhecimento oficial dos direitos para as vítimas de crimes e ampliação da quantidade de crimes categorizados como racistas. Das recomendações estabelecidas no capítulo destacam-se as seguintes: inspetores do governo terão poderes plenos e irrestritos para fiscalizar os serviços policiais; o governo estabelecerá indicadores de desempenho para monitorar o tratamento de incidentes racistas, como também os níveis de satisfação com relação ao serviço policial prestado entre as minorias étnicas; deverá ser instituído o recrutamento de minorias étnicas; um novo Código de Prática deverá ser instaurado para registrar todos esses crimes; deverá ser realizada a revisão dos procedimentos policiais (MET) – de detenção e busca, na cena do crime, no registro dos crimes, suas inspeções internas e a ligação entre os policiais uniformizados e o CID; estabelecimento de processos disciplinares referidos a todas as palavras ou atos racistas comprovados, cuja punição poderá implicar com demissão do funcionário; obrigatoriedade de relatórios e registros de todas as operações,

particularmente de incidentes e crimes racistas a serem publicados, com uma cópia do registro fornecida à pessoa envolvida, bem como relatórios de progresso (CLUNY, 1999, tradução livre).

No conjunto de políticas proposto para abordar algumas das causas do racismo institucional, o papel da educação policial nas recomendações foi incontestável: treinamento de conscientização racial e valorização da diversidade; treinamento de oficiais de ligação com familiares e testemunhas; treinamento de primeiros socorros; envolvimento das minorias étnicas locais no treinamento regular para todos os policiais, entre os mais importantes para a prevenção do racismo.

Embora haja críticas quanto aos efeitos duradouros das reformas implementadas, para alguns autores (SOUHAMI, 2014) o conceito de “racismo institucional” se tornou um potente conceito de mobilização para uma ampla reforma policial dirigida ao antirracismo e à igualdade no Reino Unido¹ – e para além de suas fronteiras – após a publicação do Inquérito Stephen Lawrence em 1999.

Fazendo um retrospecto, pode-se inferir que o Inquérito Macpherson levou a mudanças significativas nos procedimentos policiais. Entretanto, uma década depois, parlamentares do Comitê de Assuntos Internos, por intermédio do relatório de aniversário de 10 anos do relatório de Macpherson, expuseram que o progresso das reformas foi mais lento na própria força de trabalho da polícia, o que parece permanecer como evidência até os dias atuais (HOUSE OF COMMONS, 2009).

Nos Estados Unidos, um caso representativo da aceção oficial de racismo institucional foi o de Rodney King, que nos anos 1991 foi perseguido por uma viatura policial quando voltava para casa, sendo abordado, algemado e espancado brutalmente por policiais do Departamento de Polícia de Los Angeles. Como consequência, quatro policiais foram julgados sob acusação de brutalidade policial, mas três foram absolvidos, ocasionando uma onda de protestos que se espalhou por vários estados dos EUA, especialmente em Los Angeles. O caso alcançou a atenção nacional para o problema da má conduta policial, em particular de cunho racista, gerando propostas de reformas importantes relativas ao monitoramento e à regulação das práticas policiais. Se, até então, casos como esse eram atribuídos a “má conduta individual” de um ou de outro policial, a partir do caso Rodney King a responsabilidade por essas ocorrências foi conferida à instituição policial como um todo, e não apenas como fruto de um “desvio individual”².

Enquanto, em algumas sociedades democráticas, denúncias sobre ocorrências de abusos, incompetência, racismo e corrupção policiais ganham destaque nacional, e são assumidos como ponto de inflexão para a análise com vistas a mudanças nos comportamentos e nas atitudes de organizações policiais, no Brasil os casos verificados são relegados à desconsideração e ao esquecimento, sem contar com uma revisão profunda das condutas policiais e do sistema de justiça criminal mais amplo em relação aos problemas apresentados.

Na última década no país algumas iniciativas foram tomadas pelo governo federal e por alguns governos estaduais com vistas a alterar o padrão arbitrário e violento das polícias, sem produzir, contudo, efeitos na cultura, nos procedimentos e nas práticas policiais, no sentido da redução das altas taxas de letalidade produzidas pela polícia ou da promoção de uma maior responsabilização dos policiais envolvidos nesses casos.

¹ Para uma análise cuidadosa dos impactos do conceito de “racismo institucional” nas polícias da Inglaterra e de Wales concebido no Relatório Macpherson, consultar Souhami (2014).

² Com relação à iniciativa de “reforma estrutural” da polícia nos EUA promovida pelo Departamento de Justiça a partir do caso Rodney King, consultar Rushin (2014).

No caso brasileiro, os números do racismo institucional aparecem especialmente associados às mortes produzidas por policiais, particularmente em operações contra o tráfico de drogas, quando o “confronto” é a palavra de ordem que orienta os procedimentos e as práticas de “guerra”.

Segundo o *Atlas da Violência 2020* (CERQUEIRA; BUENO *et al.*, 2020), os dados mais recentes de 2018 indicam que houve 57.956 mortes, das quais os negros (soma de pretos e pardos) representam 75,7% das vítimas de homicídios, sendo 30.873 jovens mortos, o que significa uma taxa de 60,4 homicídios a cada 100 mil jovens e 53,3% do total de homicídios do país. Os dados compilados no *13º Anuário do FBSP* (BUENO; LIMA *et al.*, 2019) registram que houve naquele mesmo ano 5.159 mortes violentas intencionais provocadas pelas Polícias, sendo 99,3% homens, 77,9 % entre 15 e 29 anos e 75,4% negros.

De acordo ainda com o *Atlas da Violência 2020* (CERQUEIRA; BUENO *et al.*, p. 47), na última década (2008-2018) evidenciou-se um aprofundamento das desigualdades raciais, com uma grande disparidade de violência experimentada entre negros e não negros; no período, as taxas de homicídios diminuíram 12,9% entre não negros e aumentaram 11,5% entre negros. O estudo salienta a maior probabilidade de um negro ser morto do que um não negro e, ainda, a preponderância dessas vítimas serem jovens negros (15 a 29 anos), do gênero masculino.

A altíssima frequência da ação letal da polícia contra essa parcela da população no cotidiano das grandes cidades brasileiras sugere que essas mortes não são casos individuais isolados, mas configuram-se como racismo profundamente enraizado na estrutura da sociedade e nas organizações policiais do país.

Embora os cenários nacionais sejam bastante distintos, a literatura especializada revela que boa parte das reformas implementadas baseou-se quase exclusivamente na crença de que os problemas que envolvem a polícia devem-se à inadequação de pessoal qualificado, o que poderia ser solucionado com o incremento do status educacional da polícia, tornando-a mais profissionalizada; a educação policial aparece como um recurso argumentativo importante nas reformas propostas para fornecer as competências requeridas às práticas e às necessidades do trabalho policial considerado profissional.

Contudo, a persistência da má conduta policial contra as chamadas minorias étnico-raciais nos diferentes contextos sugere que as reformas nesse setor não foram suficientes para o arrefecimento do número de ocorrências que envolvem o uso excessivo da força e mortes pela polícia. As propostas de mudanças parecem acompanhar episódios pontuais, em detrimento de alterações fundamentais que fizessem uma diferença efetiva e duradoura.

Além disso, com relação às propostas no plano das reformas educacionais, o exame de algumas dessas iniciativas evidencia que, de modo geral, persistem os tradicionais arranjos para a transmissão do conhecimento, o que privilegia enormemente os aspectos normativos e técnicos requeridos para o desempenho da profissão. Neste sentido, salienta-se a negligência de outra dimensão, que diz respeito ao universo cultural – valores, normas e perspectivas – que orienta atitudes, comportamentos e linguagens, que podem incluir uma ampla gama de discriminação relacionada ao racismo, ao sexismo e à homofobia no trabalho policial.

Não obstante se possa questionar o papel efetivo da educação policial para a mudança de comportamentos e atitudes de policiais, ela tem um lugar importante na formação das competências, habilidades e posturas do policial para o desempenho das práticas profissionais.

Como afirma Poncioni (2021, p. 247), embora não haja um alto grau de simetria entre a realidade objetivada – transmitida pela formação profissional – e a subjetiva – apreendida pelo novato – e mesmo entre essas e o contexto em que se vai atuar, considera-se que uma das funções importantes dos programas de ensino profissional é prover uma base para a constituição de uma comunidade profissional e uma orientação pela qual motivação, compromisso e aderência a uma visão de “mundo profissional” sejam, supostamente, desenvolvidas.

Em decorrência, uma questão fundamental para análise diz respeito às ferramentas possíveis no âmbito da educação policial que podem servir para promover e sedimentar modos de policiamento legítimos para a produção da manutenção da ordem e da prevenção do crime democraticamente viáveis.

Com base em trabalhos que discutem a questão da legitimidade da autoridade policial no escopo da teoria da justiça procedimental, buscou-se fazer um exercício teórico sobre alguns elementos que a educação policial deve conter para a preparação do policial, especialmente em relação à promoção de um modelo de policiamento que produza legitimidade para o trabalho policial na tarefa de redução da violência e prevenção do crime na sociedade democrática.

A exposição deste artigo está organizada do seguinte modo: além desta introdução, há duas outras seções que buscam refletir, respectivamente, a questão da legitimidade da autoridade policial na democracia a partir da teoria de justiça procedimental e os elementos que a educação policial deve abranger para a preparação do policial, notadamente em relação à legitimidade policial no contexto democrático. Por fim, ao término do trabalho, encontram-se as considerações finais e as referências bibliográficas consultadas.

A QUESTÃO DA LEGITIMIDADE DA AUTORIDADE POLICIAL NA DEMOCRACIA – BREVES CONSIDERAÇÕES

Diferentes estudos têm explorado a maneira como as organizações policiais lidam com a problemática da violência e do crime, apontando o fracasso das investigações policiais, os abusos, as múltiplas e frequentes discriminações e violações dos direitos humanos, especialmente com cunho racista. Sem falar da ineficácia à prevenção e ao controle da criminalidade violenta e da corrupção policial. Acrescente-se a isso a debilidade de mecanismos de controle e de responsabilização das ações da polícia que possam na prática acolher as queixas contra os desvios cometidos pela polícia.

Todos esses problemas têm levantado o questionamento acerca da competência e, sobretudo, sobre a legitimidade das organizações policiais para atuar em um contexto de maior complexidade dos problemas sociais e de sofisticação do comportamento criminal. A constatação de alguns desses problemas tem evidenciado a necessidade de reformas de amplo espectro que produzam a mudança dos procedimentos policiais, do comportamento e das atitudes dos agentes policiais no provimento da segurança pública com vistas ao estabelecimento da legitimidade à polícia.

Tyler (2004), a partir do paradigma weberiano da obediência pela legitimidade, qualifica autoridade legítima como aquela que os cidadãos consideram adequada e necessária em termos normativos, que representa os valores comuns e por isso deve ser obedecida. Para ele, quando as autoridades legais são consideradas legítimas, os indivíduos são mais propensos a se envolver em atitudes e comportamentos normativamente desejáveis relacionados à lei, às normas, às regras, etc.

Deslocando essa discussão para o campo do sistema de segurança e de justiça criminal, a obediência voluntária é crucial para assegurar o respeito às leis, normas e regras, evitando-se, assim, que dispendiosas e intrusivas práticas de controle sejam aplicadas para assegurar o comportamento adequado. Aplicada à polícia, a parte mais tangível da lei e da regulação no cotidiano dos indivíduos, a legitimidade, está relacionada à ideia de que os policiais devem exercer sua autoridade de maneira justa e adequada para estabelecer e manter a sua legitimidade aos olhos dos cidadãos, (JACKSON *et al.*, 2012; SUNSHINE; TYLER, 2003; TYLER; JACKSON; MENTOVICH, 2015), propiciando, assim, a obediência – voluntária – às ordens e às regras emanadas dessa autoridade, em contraste à obediência pelo medo de punição ou pela antecipação de recompensa.

A partir dessa literatura, a legitimidade policial compreende tanto aspectos instrumentais quanto normativos: os primeiros têm a ver com avaliações instrumentais de três elementos – o risco, o desempenho e os julgamentos sobre a distribuição da justiça. A visão instrumental sugere que a polícia pode aumentar o apoio do público quando: (1) produz um risco presumível de que as pessoas que infringem a lei podem ser apreendidas e sancionadas (dissuasão); (2) controla efetivamente o crime e o comportamento criminoso (desempenho) e; (3) distribui de forma justa os serviços policiais entre as pessoas e as comunidades (justiça distributiva) (SUNSHINE; TYLER, 2003; HINDS; MURPHY, 2007).

Em outras palavras, a perspectiva instrumental de legitimidade sugere que a polícia desenvolve e mantém a legitimidade por meio de sua eficácia no controle do crime e da desordem na comunidade (dissuasão). Já a perspectiva normativa tem a ver primordialmente com justiça processual. Ou seja, a legitimidade policial está relacionada principalmente aos processos por intermédio dos quais a polícia toma decisões e exerce autoridade nas suas relações com os cidadãos (regulação).

Considerando-se que a teoria da justiça procedimental se concentra na questão da legitimidade e dos aspectos a ela associados, como a aceitação da decisão das autoridades e o apoio para autoridades, com acatamento e cumprimento das determinações por elas emanadas, alguns pressupostos são base e instrumento para a cooperação pública com a polícia e o aumento da identificação e do envolvimento nas comunidades, tais como: 1) participação dos cidadãos nas decisões (voz ativa), possibilitando, assim, que as autoridades tenham informações antes de tomarem decisões sobre como lidar com um problema; 2) neutralidade na tomada de decisões, que são mais justas quando as autoridades usam indicadores objetivos e não opiniões pessoais; 3) qualidade do tratamento interpessoal, que compreende dignidade, respeito, polidez e reconhecimento dos direitos das pessoas por parte das autoridades legais; e 4) confiança nos motivos das autoridades, uma vez que suas decisões levem em consideração o bem-estar das pessoas envolvidas, suas necessidades e preocupações (TYLER, 2004).

Desse modo, quanto mais a polícia usar a justiça, mais as pessoas verão a polícia como sendo legítima e mais darão mais apoio, com consentimento/aceitação e justificação do poder da polícia, para a imposição de comportamentos e atitudes normativamente desejáveis relacionados à lei, às normas, as regras, etc. – incluindo o uso da força quando se fizer necessário –, como também para sua capacidade de produzir obediência, respeito e cooperação às suas determinações (regulação)³. Sunshine e Tyler (2003) argumentam que o uso policial de procedimentos injustos ao exercer sua autoridade pode levar à alienação, insatisfação, ao desafio e não cooperação do público.

3 Sobre os modelos dissuasório e regulatório, consultar na literatura nacional: Oliveira, Zanetic e Natal (2020); e Natal, *et al.* (2016).

O sucesso do trabalho da polícia depende da disposição da população em cooperar fornecendo informações e dando respaldo às suas atividades, [...], este tipo de colaboração voluntária tem sua existência condicionada à qualidade da relação estabelecida entre polícia e sociedade. Ademais, a polícia precisa que as pessoas aceitem suas decisões e respeitem a lei não porque se sentem ameaçadas, mas porque escolhem fazê-lo. (NATAL *et al.*, 2016, p. 9).

Como resultado, a polícia usando a justiça terá mais legitimidade e apoio e, assim, o argumento da legitimidade com relação ao exercício da autoridade policial estará vinculado à maneira como a polícia procede na resolução dos conflitos e como as pessoas são tratadas cotidianamente pelos policiais. Esses são dois aspectos centrais que balizam, na teoria da justiça procedimental, a qualidade do processo de tomada de decisões e do tratamento interpessoal no policiamento em um contexto democrático. E, como é propugnado nas pesquisas sobre justiça procedimental, o policiamento deve ser fornecido da maneira mais aberta, honesta e respeitosa possível. Não só esse policiamento é desejável em termos éticos, como também é provável que ganhe maior cooperação pública, deferência e conformidade. Portanto, (r) estabelecer a confiança entre as comunidades atendidas pela polícia é primordial.

Nesta direção, é preciso salientar que as estruturas internas das organizações policiais têm um papel importante, porque condicionam a capacidade e, de fato, a vontade dos policiais de fornecer um estilo de policiamento comprometido com os procedimentos que compõe a justiça procedimental, e uma vez que estejam estruturados em linhas democráticas estarão em melhor posição para fazê-lo. Processos democráticos dentro de organizações policiais também podem ter o efeito de “ensinar” policiais – encorajando-os a internalizar valores democráticos (BRADFORD; QUINTON, 2014, grifo dos autores).

Organizações policiais que são internamente democráticas operarão de maneira que possam promover ou reforçar democraticamente modos de policiamento desejáveis. [...] o policiamento democrático respeita os direitos de todos aqueles que entram em contato com os policiais e, em tal contexto, estes se comportam da maneira mais processualmente justa possível. As organizações policiais democráticas têm o cuidado de não usar de força excessiva e exercer força física de forma proporcional e somente quando for absolutamente necessário. Elas também são responsáveis por suas ações dentro de sistemas de governança baseados em princípios de participação cidadã, equidade, capacidade de resposta e priorização do serviço, ampla distribuição de poder, fornecimento de informações e vias claras de reparação. (BRADFORD; QUINTON, 2014, p. 1025, tradução livre).

O trabalho de Bradford e Quinton (2014) sugere que as percepções dos policiais sobre “justiça organizacional” em seus relacionamentos com gerentes e líderes, particularmente no que concerne aos procedimentos organizacionais – e como são aplicados pela alta administração –, bem como a qualidade de interação e comunicação estão relacionadas com o compromisso com regulamentos, objetivos organizacionais e “comportamentos de cidadania organizacional”, que podem aumentar suas vontades de se envolverem com os membros do público de forma positiva e construtiva.

Os autores argumentam que a justiça organizacional⁴ proporciona um senso de valor e integração entre policiais, gera orgulho e identificação com a organização, aumenta a legitimidade de estruturas e processos internos e encoraja orientações positivas para o policiamento orientado para serviços. Organizações

⁴ *Justiça organizacional refere-se à percepção do funcionário sobre os comportamentos, as decisões e ações de sua organização, e como isso influencia as atitudes e os comportamentos no trabalho. O termo está intimamente ligado ao conceito de justiça; os funcionários são sensíveis às decisões tomadas diariamente por seus empregadores, tanto em pequena como em grande escala, e julgarão essas decisões como injustas ou justas. Esses julgamentos influenciam o comportamento de um indivíduo e podem, nos casos em que as ações têm um efeito pessoal sobre o funcionário e são julgadas como injustas, levar ao desvio (BRADFORD; QUINTON, 2014).*

injustas, ao contrário, dificilmente encorajam tais atitudes entre seus funcionários, e as percepções de injustiça internamente podem levar ao desenvolvimento de um conjunto diferente de adaptações culturais tipicamente associadas na literatura sobre policiamento como subculturas ocupacionais.

Bradford e Quinton (2014) chamam a atenção ainda para a importância da noção de identidade social para entender a autolegitimidade. A identidade social positiva em relação a um grupo (ocupacional) pode servir a várias funções psicológicas importantes para o indivíduo, como promover a autoestima, ajudar a compreender as pessoas e as situações, e satisfazer a necessidade de pertencer. Uma identidade social forte, estimulada por percepções positivas da justiça, também pode ajudar os indivíduos a lidar com a incerteza do local de trabalho em relação aos resultados, status, à confiabilidade e moralidade, pois proporciona estabilidade emocional e senso de interesse e apoio mútuos.

Nesta perspectiva, assume-se aqui como pressuposto que a maneira como são processadas as etapas de socialização profissional no contexto institucional, incluindo a formação profissional, pode fornecer algumas indicações importantes para a apreensão das representações, bem como dos meios utilizados para moldar a identidade profissional dos futuros policiais, como também suas atitudes e seus comportamentos no campo de trabalho (PONCIONI, 2021).

LEGITIMIDADE POLICIAL: A EDUCAÇÃO EM FOCO

Como colocado anteriormente, o exame da literatura especializada, em especial a anglo-saxã, sobre reforma policial, evidencia que é relativamente consensual a noção de que os problemas que cercam a polícia decorrem da inadequação de pessoal pouco qualificado, ganhando proeminência algumas alternativas, tais como: a seleção de policiais com um nível elevado de escolaridade como condição para o ingresso na organização policial e a atualização de pessoal da gestão – chefias e comandos – como forma de conduzir e disseminar conhecimentos, atitudes e comportamentos “apropriados” a uma polícia profissionalizada.

Para Carter, Sapp e Stephens (1989), não restam dúvidas sobre os efeitos positivos do aumento do nível de escolaridade para o universitário no policiamento com vistas ao enfrentamento dos desafios colocados contemporaneamente, associados aos problemas sociais complexos e ao incremento de sofisticação do comportamento criminal, bem como às exigências de accountability, eficiência e efetividade. Resultados de estudo empírico realizado em diferentes departamentos de polícia de três cidades dos EUA – Tulsa (Oklahoma), Largo (Flórida) e Nova York (Nova York) –, recomendam que, embora tenham sido encontrados distintos modelos de políticas para aumentar gradualmente as exigências educacionais com vistas ao ingresso nesses departamentos de polícia, uma vez estabelecido o requisito de educação universitária para o ingresso em qualquer departamento, alguns critérios precisam ser estabelecidos: deve ser elaborado um documento de política validando a educação universitária como qualificação profissional com vistas a determinar padrões educacionais realistas em relação aos recursos disponíveis e às características da comunidade; a política desenvolvida deve incluir também contribuições de todos os níveis da agência, considerando particularmente a inclusão da(s) organização(ões) de policiais locais nas discussões preliminares, objetivando aumentar a aceitação e a aceleração de sua implementação; devem ser especificados que os créditos e os diplomas universitários devem ser concedidos por faculdades ou universidades que tenham recebido o credenciamento de uma das principais organizações credenciadoras; deve-se definir cursos de graduação em áreas relacionadas ao trabalho policial, como

direito, administração pública, sociologia, psicologia ou outras áreas que possam ser demonstradas como diretamente relacionadas às práticas e à necessidade de policiamento; entre os mais importantes. De acordo com os autores (CARTER; SAPP; STEPHENS, 1989, p. 124): “a questão para o século XXI não é se a educação universitária é necessária para os policiais, mas sim quanto e quando”.

No entanto, não obstante, seja uma tendência crescente a seleção de policiais com um nível elevado de escolaridade, esse critério não é homogêneo, e tampouco consensual entre as polícias. Observa-se que o incremento da educação policial – ensino e treinamento – proporcionado pelas academias de polícia sobrevém, ainda, como um importante recurso que pode contribuir substantivamente para melhoria da performance policial em um contexto cada vez mais complexo das sociedades modernas.

A academia não apenas fornece a maior parte do treinamento formal de conhecimento de que o oficial precisará para a carreira, mas também “desempenha um papel significativo na formação das atitudes do policial e é o ponto inicial para a socialização ocupacional do oficial”. (PEAK, 1993, p. 82 *apud* MARION, 1998, p. 72, tradução livre).

Análoga à argumentação de Carter, Sapp e Stephens (1989), depreende-se, portanto, que não é uma questão se a educação policial é necessária para estabelecer as importantes habilidades para a melhoria do policiamento, mas sim quais conhecimentos, quanto e quando.

Como mencionado antes, segundo o modelo de justiça procedimental, a legitimidade da autoridade policial associa-se ao estabelecimento de um tipo de policiamento que produz consenso com relação às atribuições da polícia para a realização das tarefas de manutenção da ordem e aplicação da lei, uma vez que há conformidade com as expectativas da sociedade quanto à conduta correta no uso da autoridade. Quanto mais justos os meios para cumprir seu mandato, mais legitimidade e apoio as pessoas atribuirão à polícia, com consentimento e justificação do poder da polícia para imposição de comportamentos e atitudes normativamente desejáveis relacionados à lei, às normas e regras vigentes em determinado contexto.

O importante papel que a polícia desempenha na sociedade contemporânea, que vai muito além do provimento de segurança física contra o crime por meio de patrulhas de rua e fiscalização do trânsito, com o desempenho de várias funções, desde a manutenção da ordem em grandes eventos públicos até a prevenção de ataques terroristas, e da administração do medo do público em relação ao crime comum (HUQ; JACKSON; TRINKNER, 2017), conjugado às demandas de accountability, eficiência e eficácia, exige que a formação profissional do policial abranja a complexidade de questões que emergem no variado e complexo campo de trabalho.

Entretanto, frequentemente nas academias de polícia predomina um ambiente quase militar e os treinamentos de armas, condução e habilidades físicas são enfatizados para o preparo do futuro policial⁵. Os conhecimentos transmitidos na sala de aula baseiam-se fundamentalmente em leis, políticas e regras pertinentes ao trabalho; isso é importante porque os futuros policiais devem obter o conhecimento necessário para desempenhar as funções de manutenção da ordem e de aplicação da lei, mas não bastam. De modo geral, os professores são policiais ou ex-policiais escolhidos mais por suas experiências como policiais do que como docentes qualificados para a função docente. A falta de diálogo, o assédio verbal, a crítica contínua e hostil e a atividade física como punição são, ainda, deliberadamente incitados nos programas de formação profissional nas academias de polícia como

5 No caso brasileiro, em particular, consultar especialmente Kant de Lima (2002); Muniz (1999); Miranda (2008) e Poncioni (2021).

justificativas de que o stress ali produzido é uma “ferramenta” que desenvolve a disciplina e a coesão do grupo e que pode ajudar na preparação do policial para as ruas (MARION, 1998). No entanto, a hostilidade e o desrespeito encontrado na academia tende a afetar negativamente a capacidade do recruta de lidar com os problemas do público; a falta de “comportamentos de cidadania organizacional” gera percepções e sentimentos negativos de justiça, ética e confiança.

Desse modo, é importante destacar que qualquer curso que pretenda “moldar” um estilo de policiamento comprometido com os procedimentos legítimos aos olhos do cidadão deve também comprometer-se com “comportamentos de cidadania organizacional”.

Nessa perspectiva, as academias de polícia devem assegurar que os conhecimentos transmitidos nos programas dos cursos de formação profissional, particularmente com relação à supressão do preconceito e da desvantagem racista e à demonstração de justiça em todos os aspectos do policiamento, tenham um currículo apropriado, com conteúdo programático interdisciplinar que envolva, para além do conhecimento das leis e dos normativos pertinentes ao trabalho, temáticas como diversidade cultural, gerenciamento de crise e resolução de conflitos, participação, respeito, entre as mais importantes. A experiência e a expertise também devem ser incorporadas para facilitar a conexão entre os princípios da justiça procedimental e a realidade cotidiana do policial.

Igualmente, novos métodos devem ser desenvolvidos para preparar o policial para lidar com diferentes situações, buscando reproduzir os cenários mais próximos das condições de trabalho “nas ruas”: estudos de caso, vídeos seguidos de debate, simulações, etc. são estratégias desejáveis para isso. É imprescindível que se dê especial atenção ao treinamento do uso da força que deve ser realizado com armamento menos letal (spray, armas defensivas, etc.) lado a lado ao do armamento letal. Os futuros policiais devem aprender que não podem abordar todas as situações com uma arma. Em vez disso, eles devem usar todos os outros métodos para subjugar um alvo antes de usar a força letal (uso progressivo da força). A ideia de que atirar em um suspeito deveria ser a última opção possível, até mesmo para a segurança do policial. É também imprescindível a composição de um corpo docente constituído por policiais e não policiais, buscando-se operar, sobretudo, uma mudança de cultura organizacional – crenças e valores acerca de questões como gênero, raça, religião, etc. – que compreenda a linguagem verbal e não-verbal – o comportamento e as atitudes frente ao “outro-diferente”, incluindo as necessidades especiais.

Nessa direção, o processo educativo se traduz no estímulo à reflexão, criatividade, empatia, flexibilidade e iniciativa com vistas a possibilitar a análise inteligente no uso da discricionariedade, com decisões justas para a resolução de problemas locais e/ou para encaminhá-los ao próprio público e aos setores competentes – agências públicas e/ou privadas. O treinamento é uma complementação do ensino essencial, tendo como finalidade fundamentalmente a exposição e a explicação de técnicas que, praticadas várias vezes, se tornam um reflexo, com vistas à execução de uma tarefa ou para responder a uma determinada situação⁶.

Entende-se que a premissa fundamental que deve alicerçar o processo de ensino/aprendizagem na perspectiva da justiça procedimental envolve respeito à comunicação bilateral, maior horizontalidade nas relações intraorganizacionais, normas acordadas de modo a permitir maior confiança e tolerância, de modo a estabelecer um sistema de valores profissionais democráticos mais consistentes no policiamento.

6 Consultar, a respeito, Poncioni (2021).

Esse processo precisa envolver todos os integrantes de um departamento de polícia para o desenvolvimento do trabalho policial, de diferentes níveis hierárquicos e diferentes gerações.

Estudo realizado por Gould (1997) sobre a receptividade de policiais do Arizona, nos EUA, com relação aos conteúdos de um curso ministrado sobre diversidade cultural intitulado *Cultural diversity, cultural sensitivity, or race relations training*, evidenciou diferenças nas percepções entre gerações de policiais – cadetes e policiais antigos – no que diz respeito à utilidade do ensino para o policial na relação com a comunidade no policiamento diário. Para os cadetes, de modo geral, o curso foi útil haja vista sua pretensão em servir a toda a comunidade, e não apenas a um grupo de pessoas. Parte dos policiais mais antigos expôs sentimentos de raiva relacionados a cinco aspectos: a comunidade não compreender ou apreciar o que os policiais tentam realizar; administradores e supervisores perderem o contato com a realidade do policiamento que eles enfrentam diariamente; muitos gestores e políticos estarem procurando um bode expiatório rápido e, portanto, muitas vezes culpando os policiais por coisas sobre as quais eles não têm controle; “regras da rua” muitas vezes pesadas contra a polícia; e, finalmente, a existência de uma divergência entre o que é ensinado nas academias de polícia e o que a sociedade de fato demanda ao policial fazer (GOULD, 1997, p. 351). A análise realizada no estudo mencionado indica que: “Os comentários de oficiais mais experientes sugerem fortemente que eles se sentiram culpados por problemas raciais, quando na verdade os problemas raciais são uma parte da história institucional do departamento” (*Ibid.*, p. 354).

Uma alternativa proposta pelo autor para o arrefecimento do sentimento desses policiais de que estão sendo punidos por um problema sistêmico seria mesclar administradores e policiais de linha em salas de aula sobre diversidade cultural, com vistas ao compartilhamento de pontos de vistas e experiências sobre a maneira como tratar minorias. Além disso, esse tipo de conteúdo deveria ser dado no começo da carreira policial e reforçado ao longo da trajetória profissional, visando estabelecer mais a compreensão do problema e as efetivas práticas policiais de tolerância e respeito às diferenças culturais presentes na sociedade.

Outra opção para o desenvolvimento do processo educativo para a formação profissional de policiais encontrada na literatura especializada aponta variações nos modelos de currículos associados à educação policial: um poderia ser considerado de base mais restrita e outro, de base mais ampla. A primeira alternativa se circunscreveria aos “muros” da organização policial, contendo os programas elaborados pelas academias de polícia.

Para Gilbert, Wakeling e Crandall, o currículo de um curso baseado em legitimidade e justiça procedimental deve:

definir legitimidade policial e justiça procedimental, explicando como eles se relacionam; ajudar os policiais a compreender como os conceitos os beneficiam e apoiam o bom trabalho policial; mostrar que o relacionamento que a polícia tem com a comunidade que ela serve é importante e que atender às expectativas compartilhadas requer um trabalho conjunto; explorar o impacto de cinismo do policial em suas interações com o público; explicar como a avaliação dos membros da comunidade sobre a polícia é influenciada por como eles são tratados, independentemente do resultado final; discutir o tratamento das minorias nos EUA e no exterior, destacando o impacto duradouro do policiamento sob as leis de Jim Crow e durante o movimento de direitos civis; empregar o conceito de “conta bancária comunitária” em que a cada transação é feito um depósito ou um saque. (GILBERT; WAKELING; CRANDALL, 2012, p. 4, grifo do autor, tradução livre).

A alternativa seguinte envolveria a experiência de ensino-aprendizagem com uma perspectiva mais ampliada, combinando os cursos realizados pelas academias de polícia com os desenvolvidos por

universidades. Essa última opção é desejável no sentido de propiciar um ambiente que tende a ser mais aberto e flexível, expondo policiais a diferentes e mais adaptáveis pontos de vista.

Certamente, a educação universitária não pode ser generalizada como boa por si só; a qualidade da instituição educacional bem como os conhecimentos oferecidos devem estar consonantes com as necessidades do trabalho policial, como também devem ser monitorados e avaliados. Tanto uma quanto outra opção deve levar em conta, além da formação acadêmica de qualidade, a formação contínua especializada em serviço e a experiência prática.

Estudos sobre a problemática da educação policial indicam que, uma vez restrita à formação profissional básica, a instrução tem efeito temporário, haja vista que o serviço policial continuado acaba por solapar os conhecimentos transmitidos nas academias de polícia (PONCIONI, 2021). Nesta direção, ressalta-se que a educação policial continuada é imprescindível e necessária para produzir a sedimentação de conhecimentos, habilidades e competências requeridas com vistas ao policiamento baseado em protocolos de justiça procedimental.

Gilbert, Wakeling e Crandall (2012, p. 12, trad. livre) argumentam, ainda, que: “além disso, o treinamento contínuo ofereceria uma oportunidade de incorporar mais perspectiva comunitária e feedback recebido desde o primeiro treinamento”.

Seguramente nada disso garante êxito no desempenho geral do policiamento. O ambiente de trabalho policial é usualmente difícil e estressante, o que certamente afeta o julgamento com os cidadãos; possivelmente o maior benefício exercido pela educação policial continuada é servir como alicerce para fornecer não apenas conhecimentos relacionados ao trabalho, mas também habilidade introspectiva, possibilitando a análise detalhada das próprias experiências para determinar quando o equilíbrio de julgamento está começando a mudar (CARTER; SAPP; STEPHENS, 1989).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise de algumas propostas de reforma policial que envolveram diretamente casos de violência policial – especialmente com características racistas –, e cujo enfoque foi no aprimoramento do quadro de pessoal, buscou-se discutir alguns elementos que a educação policial deve conter para a preparação do policial com vistas à promoção de um policiamento que produza legitimidade para o trabalho policial na sociedade democrática.

O exame de algumas dessas iniciativas demonstra, primeiramente, que perduram alinhamentos teórico-metodológicos no processo de ensino-aprendizagem que concentraram a atenção quase que exclusivamente nos aspectos normativos e técnicos, descuidando de outros que poderiam contribuir para iluminar áreas potencialmente inexploradas do campo social para o controle ou a erradicação de diversos tipos de discriminação – étnica, religiosa e de gênero – presentes nas sociedades; as tentativas de reforma, funcionamento e controle das polícias têm deixado intacta a cultura policial.

Constata-se que a cultura policial corrente tem reproduzido um sistema de valores e crenças associado a um modelo profissional policial “tradicional” que privilegia o papel meramente reativo das agências policiais, pautado essencialmente na repressão – que valoriza o uso da força, dos procedimentos operacionais padrão

e da cadeia de comando quasi-militar para o “combate” ao crime –, em detrimento de formas cooperativas e criativas para responder aos problemas relativos à segurança pública (PONCIONI, 2021).

a subcultura ocupacional policial tem sido repetidamente descrita como tendo uma série de características centrais, elementos-chave dos quais incluem suspeita e cinismo (particularmente em relação às políticas, procedimentos, autoritarismo, bem como uma distinção rígida entre) entre “eles” e “nós” acoplados com solidariedade em grupo. (BRADFORD; QUINTON, 2014, p. 1028, grifos do autor, tradução livre).

Nesta direção, ressalta-se que um instrumento importante para dar suporte ao estabelecimento de comportamentos e atitudes legítimas sob o ponto de vista dos quatro princípios da justiça procedimental é a utilização de uma abordagem teórico-metodológica que favoreça o diálogo, a interdisciplinaridade, o enfoque de temáticas como relações interpessoais e a diversidade cultural, em conjunto com assuntos associados aos conhecimentos tradicionalmente transmitidos para a realização do trabalho policial; um corpo docente qualificado e a cooperação com universidades são essenciais para o êxito de qualquer intervenção neste campo. É imperativo, ainda, que a educação policial não se restrinja apenas à formação profissional básica dos policiais, mas também permeie toda a trajetória profissional do policial, envolvendo todos os integrantes de um departamento de polícia de diferentes níveis hierárquico e de gerações.

No entanto, não obstante, se reconheça a importância da educação policial para a construção de valores e normas, das competências e habilidades para o desempenho do trabalho policial, a ela não deve ser atribuída a capacidade de resposta para impedir ocorrências de má conduta policial; esse é um limite indicado por diversos trabalhos que versam sobre o tema da reforma policial baseada na noção de que o aprimoramento profissional solucionaria os problemas relacionados à prática policial. Mais do que isso, revela que a despeito de que a educação policial seja uma ferramenta institucional importante, ela não deve ser assumida como panaceia de justificação e solução para os casos de desvio policial.

Neste sentido, a educação policial pode ser vista como um fator positivo, mas há uma série de outros fatores que afetam diretamente as atitudes de um cargo policial e os desempenhos no trabalho. Os fatores incluiriam o contexto sociopolítico, as políticas departamentais, o ambiente de trabalho, as práticas disciplinares e a preocupação percebida com relação ao apoio da abordagem profissional ao policiamento pelos detentores de cargos políticos locais e gestores de políticas públicas na área (CARTER; SAPP; STEPHENS, 1989).

Entende-se que o enfrentamento de alguns dos problemas colocados, como o racismo institucional, exige mais do que formação e aprimoramento profissional, demanda igualmente a responsabilização por má conduta – discriminação, violência e letalidade policial –, superando a perspectiva centrada apenas no indivíduo, tornando-se objeto de preocupação e mobilização de esforços da instituição policial para orientar e encorajar mudanças na estrutura e na organização do trabalho policial. Mas é necessário também que a eliminação do preconceito e da desvantagem racista e a demonstração de justiça em todos os aspectos do policiamento se constituam problemas para a agenda política a serem enfrentados por toda a sociedade por intermédio de políticas públicas.

Ressalta-se que em contextos em que há altas taxas de crime, como no Brasil, a atribuição de legitimidade da polícia baseia-se sobretudo na perspectiva instrumental de legitimidade, segundo a qual prevalece a eficácia do trabalho policial no controle do crime e da desordem na sociedade, em detrimento dos aspectos normativos que estão associados primordialmente com justiça processual⁷.

7 Ver os casos de Ghana (TANKEBE, 2009) e do Brasil, em particular em São Paulo (NATAL et al., 2016).

Pode-se afirmar que a aplicação dos princípios da justiça procedimental nas polícias é uma agenda aberta e depende de múltiplos fatores.

A teoria da legitimidade e da justiça procedimental se constitui como uma concepção muito promissora no que diz respeito a aprimorar as relações entre a população e os agentes públicos de segurança, em especial os policiais. Essa concepção tem como seus principais potenciais a capacidade de possibilitar a construção de uma obediência normativa dos cidadãos com relação às leis e às autoridades, estreitando seus vínculos e reduzindo os custos da ação estatal e seus efeitos nocivos [...] A contribuição dessa teoria à reforma das polícias se relaciona sobretudo aos aspectos que caracterizam os contornos da cultura do país, e às possibilidades de transformação dos comportamentos desses agentes em relação aos cidadãos. (NATAL *et al.*, 2016, p. 18).

Embora o emprego dos princípios da justiça procedimental nas polícias brasileiras possa parecer uma miragem, haja vista que a promessa de uma segurança “cidadã” no país chegou no século XXI colidindo com uma frágil e debilitada democracia, essa é uma aposta otimista para uma agenda que não se pode abandonar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURNE, J. The Life and Times of Institutional Racism. **Race & Class**, v. 43, n. 2, p. 7-22, out. 2001.
- BRADFORD, B.; QUINTON, P. Self-legitimacy, Police Culture and Support for Democratic Policing in an English Constabulary. **The British Journal of Criminology**, v. 54, n. 6, p. 1023-1046, nov. 2014.
- BRADFORD, B.; MILANI, J.; JACKSON, J. Identity, legitimacy and ‘making sense’ of police use of force. **Policing: An International Journal of Police Strategies & Management**, v. 40, n. 2, p. 614-627, jan. 2016.
- BUENO, S.; LIMA, R. S. de (Coords.) *et al.* **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2019**. São Paulo: FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ano 13, 2019. Disponível em: https://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf. Acesso em: 11 jan. 2021.
- CARTER, D. L.; ALLEN D. S.; DARREL, W. S. **The State of Police Education: Policy Direction for the 21st Century**. Washington, D.C. (2300 M St., N.W., Suite 910, Washington 20037): Police Executive Research Forum, 1989.
- CERQUEIRA, D.; BUENO, S. (Coords.) *et al.* **Atlas da Violência 2020**. São Paulo: Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- CLUNY, W. M. **The Stephen Lawrence Inquiry**: Report of an Inquiry by Sir Willian Macpherson of Cluny. CM 4262-1. Londres: HMSO, fev. 1999. Disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/277111/4262.pdf. Acesso em: 4 jan. 2021.
- FOSTER, J.; NEWBURN, T.; SOUHAMI, A. Assessing the impact of the Stephen Lawrence Inquiry. **Home Office Research Study 294**, Londres, out. 2005. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.364.7992&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- GERBER, M. M.; JACKSON, J. Justifying violence: legitimacy, ideology and public support for police use of force. **Psychology, Crime & Law**, v. 23, n. 1, p. 79-95, 2017.

GLENN, R. W.; RAYMOND, B.; BARNES-PROBY, D.; WILLIAMS, E.; CHRISTIAN, J.; LEWIS, M. W.; GERWEHR, S.; BRANNAN, D. **Training the 21st Century Police Officer**: Redefining Police Professionalism for the Los Angeles Police Department. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2003. Disponível em: https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1745.html. Acesso em: 25 mar. 2021.

GILBERT, D.; WAKELING, S.; CRANDALL, V. Procedural justice and police legitimacy: using training as a foundation for strengthening community-police relationships. **California Partnership for Safe Communities**. Julia Reynolds (Ed.), Working Draft – Limited Distribution, 2012. Disponível em:

<https://bja.ojp.gov/sites/g/files/xyckuh186/files/bwc/pdfs/procedural-justice-and-police-legitimacy-paper-cpsc-feb-2015.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

GOULD, L. A. Can an old dog be taught new tricks? Teaching cultural diversity to police officers. **Policing: An International Journal of Police Strategies & Management**, v. 20, n. 2, p. 339-356, 1997.

GREENE, J. R.; CORDNER, G. W. Education and Police Administration – A Preliminary Analysis of Impact. **Police Studies**, v. 3, n. 3, p. 12-23, 1980.

HALL, S. From Scarman to Stephen Lawrence. **History Workshop Journal**, n. 48, p. 187-197, 1999. Disponível em: www.jstor.org/stable/4289641. Acesso em: 16 fev. 2021.

HINDS, L.; MURPHY, K. Public Satisfaction with Police: Using Procedural Justice to Improve Police Legitimacy. **Australian & New Zealand Journal of Criminology**, v. 40, n. 1, p. 27-42, abr. 2007.

HOUSE OF COMMONS. Home Affairs Committee. **The Macpherson Report** – Ten Years On. Twelfth Report of Session 2008-09. Report, together with formal minutes, oral and written evidence. House of Commons, HC427, Londres: The Stationery Office Limited, jul. 2009. Disponível em: <https://publications.parliament.uk/pa/cm200809/cmselect/cmhaff/427/427.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2021.

HUQ, A. Z.; JACKSON, J.; TRINKNER, R. Legitimizing practices: revisiting the predicates of police legitimacy. **The British Journal of Criminology**, v. 57, n. 5, p. 1101-1122, set. 2017.

JACKSON, J.; BRADFORD, B.; HOUGH, M.; MYHILL, A.; QUINTON, P.; TYLER, T. R. Why do people comply with the law? Legitimacy and the influence of legal institutions. **The British Journal of Criminology**, v. 52, n. 6, p. 1051-1071, nov. 2012.

KANT DE LIMA, R. Políticas de Segurança Pública e seu Impacto na Formação Policial: considerações teóricas e propostas práticas. In: ZAVERUCHA, J.; BARROS, M. do R. N. (Orgs.). **Políticas de Segurança Pública: dimensão da formação e impactos sociais**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Escola de Governo, Editora Massangana, (Gestão Pública e Cidadania, n. 2), 2002, p. 199-219.

MARION, N. Police academy training: are we teaching recruits what they need to know?. **Policing: An International Journal of Police Strategies & Management**, v. 21, n. 1, p. 54-79, 1998.

MAZEROLLE, L.; BENNET, S.; DAVIS, J.; SARGEANT, E.; MANNING, M. Legitimacy in Policing: A Systematic Review. **Campbell Systematic Reviews**, v. 9, n. 1, jan. 2013.

MIRANDA, A. P. M. de. Dilemas da formação policial: treinamento, profissionalização e mediação. **Educação Profissional: Ciência e Tecnologia**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 67-76, jul./dez. 2008.

MUNIZ, J. de O. **“Ser policial é, sobretudo, uma razão de ser”**: cultura e cotidiano da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 1999.

NATAL, A.; ZANETIC, A.; MANSO, B. P.; OLIVEIRA, T. R. Legitimidade da polícia: Teoria da Dissuasão e Justiça Procedimental. In: **Anais do 40º Encontro Anual da ANPOCS**, 2016.

OLIVEIRA, T. R.; ZANETIC, A.; NATAL, A. Preditores e impactos da legitimidade policial: testando a teoria da justiça procedimental em São Paulo. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 63, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/kyK3d9htJj78DZvqF8xGv8K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2021.

PONCIONI, P. **Tornar-se policial**: o processo de construção da identidade profissional do policial nas academias de polícia. Curitiba: Appris, 2021.

RUSHIN, S. Federal Enforcement of Police Reform. **Fordham Law Review**, v. 82, n. 6, p. 3189-3247, 2014. Disponível em: <https://ir.lawnet.fordham.edu/flr/vol82/iss6/20>. Acesso em: 28 mar. 2021.

SOUHAMI, A. Institutional racism and police reform: an empirical critique. **Policing and Society**, v. 24, n. 1, p. 1-21, 2014.

SOUHAMI, A. Understanding institutional racism: the Stephen Lawrence inquiry and the police service reaction. In: ROWE, M. (Ed.). **Policing beyond Macpherson**. Issues in policing, race and society. Londres: Willan Publishing, 2013, p. 66-87.

SUNSHINE, J.; TYLER, T. R. The role of procedural justice and legitimacy in shaping public support for policing. **Law & Society Review**, v. 37, n. 3, p. 513-548, set. 2003.

TANKEBE, J. Public cooperation with the police in Ghana: does procedural fairness matter?. **Criminology**, v. 47, n. 4, p. 1265-1293, dez. 2009.

TANKEBE, J. In their own eyes: an empirical examination of police self-legitimacy. **International Journal of Comparative and Applied Criminal Justice**, v. 43, n. 2, p. 99-116, 2019.

TYLER, T. R. **Why people obey the law**: procedural justice, legitimacy, and compliance. New Haven, CT: Yale University Press, 1990.

TYLER, T. R. Enhancing police legitimacy. **The Annals of the American Academy of Political and Social Science**, v. 593, p. 84-99, 2004.

TYLER, T. R.; JACKSON, J.; MENTOVICH, A. The Consequences of Being an Object of Suspicion: Potential Pitfalls of Proactive Police Contact. **Journal of Empirical Legal Studies**, v. 12, n. 4, p. 602-636, 2015.

ARTIGO

CONFLITOS EM FORMAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DA CONVIVÊNCIA CIVIL-MILITAR NO CURSO DE TECNÓLOGO EM SEGURANÇA PÚBLICA E SOCIAL A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE¹

ROBERTO KANT DE LIMA

Professor Titular de Antropologia - UFF/UVA. Coordenador do NEPEAC/INCT-InEAC - Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos/PROPPi/UFF.

País: Brasil **Estado:** Rio de Janeiro **Cidade:** Niterói

E-mail: rkantbr@gmail.com **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1367-9318>

PEDRO HEITOR BARROS GERALDO

Professor Assistente do InEAC-UFF. Vice-diretor do Instituto de Estudos Comparados em Administração Institucional de Conflitos (InEAC). Programa de Pós-graduação em Justiça e Segurança (PPGJS). Programa de Pós-graduação em Sociologia e Direito (PPGSD).

País: Brasil **Estado:** Rio de Janeiro **Cidade:** Rio de Janeiro

E-mail: pedrogeraldo@id.uff.br **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5024-0366>

Contribuições de cada autor: Os autores realizaram o trabalho de campo e a redação do artigo.

Agências de Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Fundação de Apoio à Pesquisa do estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

RESUMO

Este artigo identifica e discute as moralidades e os conflitos decorrentes da formação de profissionais das carreiras de segurança pública no Curso de Tecnólogo em Segurança Pública e Social na modalidade de ensino a distância da Universidade Federal Fluminense. O argumento é construído a partir da experiência etnográfica dos autores na criação e coordenação do curso e na administração dos conflitos de ordem acadêmica surgidos no decorrer de seu desenvolvimento entre 2013 a 2018. A análise aponta para diferentes concepções de hierarquia e disciplina envolvidas nos conflitos administrados no curso, uma proveniente da ordem hierárquica e fundada na obediência estrita a comandos; outra, da normalização dos comportamentos e da adesão às regras. A análise contrasta o papel dos processos de socialização em instituições civis e militares e a inadequação da socialização militar para a instituição policial em face dos princípios da democracia republicana contemporânea.

Palavras-chave: Formação universitária em segurança pública. Coexistência de hierarquias cívico-militares na Universidade. Processos de Administração de Conflitos.

¹ A versão preliminar deste artigo foi apresentada no GT01 "Administração de conflitos em perspectiva comparada", do 39º Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu/MG, out. 2015.

ABSTRACT

CONFLICTS IN UNDERGRADUATE TRAINING: THE EXPERIENCE OF CIVIL-MILITARY COEXISTENCE IN THE ON LINE TECHNOLOGIST COURSE IN PUBLIC AND SOCIAL SECURITY AT THE FLUMINENSE FEDERAL UNIVERSITY

This article identifies and discusses the moralities and conflicts arising from the training of professionals in public security careers in the Technologist Course in Public Safety in on line learning modality at the Fluminense Federal University. The argument is built from the ethnographic experience of the authors in the creation and coordination of the course and in the management of conflicts of academic order that arose in the course of its development between 2013 and 2018. The analysis points to different conceptions of hierarchy and discipline involved in the conflicts managed in the course, one stemming from the hierarchical order and founded on strict obedience to commands; another, from the normalization of behaviors and adherence to rules. The analysis contrasts the role of socialization processes in civilian and military institutions and the inadequacy of military socialization for the police institution in view of the principles of contemporary republican democracy.

Key words: *University undergraduate training in criminal justice. Civil-military hierarchies coexistence at the University. Conflict Management Processes.*

Data de recebimento: 29/04/2021 – **Data de aprovação:** 06/09/2021

DOI: 10.31060/rbsp.2022.v16.n0.1505

INTRODUÇÃO

Este artigo identifica e discute as moralidades e os conflitos decorrentes da formação de profissionais das carreiras de segurança pública no Curso de Tecnólogo em Segurança Pública e Social na modalidade de ensino a distância da Universidade Federal Fluminense. O argumento é construído a partir da experiência etnográfica dos autores na criação e coordenação do curso e na administração dos conflitos de ordem acadêmica surgidos no decorrer de seu desenvolvimento. As observações foram realizadas nos primeiros anos do curso, de 2013 a 2018.

Criado em 2013, o curso surge a partir de uma demanda específica da Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro, em razão da experiência anterior dos professores e pesquisadores da Universidade Federal Fluminense (UFF) com os cursos de Bacharelado (desde 2012) e de Especialização (desde 2000) na área de segurança pública e justiça criminal. Assim, em 2014, os pesquisadores receberam uma demanda vinda do Comando do Estado Maior da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro para que fosse criado um Curso de Tecnólogo que integrasse a formação unificada dos seus quadros profissionais visando mitigar os efeitos da dupla entrada de Oficiais e Praças nessa instituição.

De acordo com as regras do Ministério da Educação e Cultura (MEC), diferentemente desses cursos da UFF anteriormente mencionados, que ou são abertos ao público em geral (bacharelado) ou comportaram sempre cotas de vagas abertas ao público interessado (especialização), o Curso de Tecnólogo em Segurança Pública e Social é exclusivamente oferecido aos “profissionais da carreira de segurança pública”, segundo o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia do Ministério da Educação². Além disso, a demanda definida pela Secretaria de Segurança/RJ determinou que 80% das vagas fossem destinadas para a Polícia Militar.

2 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia->. Acesso em: 19 abr. 2021.

Em 2015, o curso contava com 2.394 alunos matriculados cursando disciplinas, além de um quadro de professores doutores coordenadores de disciplinas, tutores presenciais e tutores a distância³ que atuavam nas salas virtuais e presenciais em 12 polos no Estado. Para cada uma das 31 disciplinas do curso, havia um professor coordenador ao qual estavam vinculados tutores presenciais — numa escala de 1 tutor para 50 alunos por disciplina — e tutores a distância — numa proporção de 1 para 100 alunos. Isso perfazia um total de 34 professores e 117 tutores presenciais e a distância, já que muitos atuavam com carga horária dobrada ou em mais de uma disciplina. O fato de a maioria dos alunos ser militar e todos os tutores e professores serem civis faz com que este curso a distância apresente questões próprias dessa tecnologia de transferência do conhecimento para esse público específico. Especialmente, a observação dos conflitos ocorridos no decurso dessa experiência, e a forma de administrá-los, demonstrou que diferentes moralidades informavam as representações civis e militares sobre o significado da formação universitária e das concepções de disciplina e hierarquia.

Os conflitos observados, decorrentes da convivência civil-militar no âmbito do curso, são de naturezas distintas, como o descrédito dos alunos sobre o status do resultado de pesquisas, o uso diferenciado da linguagem por alunos e professores-tutores, o desrespeito dos alunos à autoridade acadêmica, a dificuldade dos alunos no processo de socialização com as regras meritocráticas da universidade e o uso que fazem dos instrumentos de reivindicação de direitos.

O objetivo aqui é descrever e analisar essas diferentes concepções de hierarquia e disciplina envolvidas nessas situações, uma proveniente da ordem hierárquica e fundada na obediência estrita a comandos; outra, da normalização dos comportamentos e da adesão às regras. A análise contrasta o papel dos processos de socialização em instituições civis e militares e a inadequação da socialização militar para a instituição policial e muito menos para as instituições escolares de ensino público, em face dos princípios da democracia republicana contemporânea.

No decorrer do curso foi possível observar como as instituições de segurança pública inculcam uma maneira própria de hierarquizar as relações entre seus membros. Esta reflexão nos permitiu compreender a ética policial-militar e suas expectativas em relação às instituições, a partir do estranhamento dos alunos com as formas civis de organização e administração de conflitos.

O CURSO DE TECNÓLOGO NO CAMPO DA SEGURANÇA PÚBLICA

Como já mencionado, o Curso de Tecnólogo em Segurança Pública e Social foi criado, inicialmente, a partir de uma demanda da Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro em 2012, para ser ministrado pela UFF através do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Consórcio CEDERJ), financiado pela Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e constituído por instituições universitárias públicas do Rio de Janeiro para o ensino a distância. Foram disponibilizadas inicialmente 500 vagas por semestre para os candidatos interessados que fossem admitidos no vestibular CEDERJ. Entretanto, no início de 2015, a Coordenação foi procurada pelo Estado Maior da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro para que o curso integrasse o projeto de reforma da carreira da Polícia Militar,

³ Uma legislação recente propôs mudança de denominação e de funções para os tutores, onde os presenciais seriam denominados mediadores e os a distância, articuladores. Foi julgada inconstitucional. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2021-abr-19/stf-decide-lei-tutor-rio-janeiro-inconstitucional#:~:text=Derrubada%20por%20sete%20votos%20a,ser%20ministradas%20apenas%20por%20professores.> Acesso em: 20 abr. 2021.

que visava propiciar uma formação comum para Oficiais e Praças. Assim, foi solicitado um aumento na oferta do número de vagas de 500 para 950, ainda em 2015. Nos anos seguintes, a oferta de vagas baixou para 360 em razão da crise financeira do estado, e aumentou em 2018 para 450 vagas.

Diferentemente de estados como Minas Gerais e São Paulo, que passaram a exigir recentemente o Bacharelado em Direito dos novos ingressantes nas suas respectivas Polícias Militares, o Estado do Rio de Janeiro buscava inovar ao exigir uma formação de cunho reflexivo, calcado nas ciências sociais e enfocando conteúdos de pesquisa acerca da administração institucional de conflitos. Esse processo é identificado como uma forma de “militarismo mitigado” (RODRIGUES, 2014), uma vez que busca atenuar uma característica marcante do militarismo brasileiro: a separação inicial, hierárquica e excludente, desde a entrada na corporação, entre Oficiais e Praças. A reforma propunha uma formação unificada entre Oficiais e Praças oferecendo, de um lado, um curso técnico-profissional (ministrado pela Polícia Militar) que abrangeeria todos os ingressantes na instituição, sejam os ingressantes através do concurso para praças, seja através do concurso para oficiais; e, de outro: a) um curso superior a distância voltado para a administração institucional de conflitos, o já mencionado Curso de Tecnólogo em Segurança Pública e Social da UFF, que habilitaria os Praças que o concluíssem a candidatarem-se ao oficialato; e b) um curso de especialização para os aprovados no concurso para Oficiais. Aqueles que, já tendo qualquer formação superior, ingressassem diretamente para a carreira do oficialato fariam o curso técnico-profissional ministrado pela PMERJ. A referida proposta foi interrompida em janeiro de 2018, quando o então governador Pezão sancionou a Lei Estadual Nº 7.858, tornando exclusivo para os bacharéis em Direito o acesso ao concurso para oficiais da PMERJ.

Esta súbita mudança de orientação ocorreu, como é de hábito na Polícia Militar, pela troca de seu Comandante e, portanto, de sua assessoria. Deveu-se especialmente ao espírito corporativo e particularista que move nossas corporações judiciárias e policiais, pois os oficiais da Polícia Militar pleiteiam transformar suas carreiras policiais-militares em carreiras jurídicas, como são aquelas dos Delegados da Polícia Civil, em função dos privilégios, especialmente financeiros, que elas proporcionam. Chama a atenção o fato que, mesmo depois dessa lei que frustrou os policiais militares que tinham aderido ao curso visando sua mudança de status profissional, as vagas do curso continuaram a ser preenchidas em sua totalidade, revelando que o curso atendia a interesses mais amplos que os de servir de degrau para a ascensão profissional. Atualmente, não há nenhum incentivo profissional na PMERJ para os policiais militares que se formam.

A construção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Tecnólogo em Segurança Pública e Social foi uma versão sintética desenvolvida após e a partir da elaboração do PPC de Bacharelado em Segurança Pública e Social, curso presencial pioneiro em Institutos Federais de Ensino Superior (IFES) no Brasil, oferecido à sociedade civil desde março de 2012 pela UFF. Esses projetos foram criados após anos de experiências em projetos de pesquisa, cursos de extensão e de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* desde 1997 desenvolvidos pela UFF em parceria com diferentes instituições municipais, estaduais e federais das áreas de Justiça Criminal, Segurança Pública e Direitos Humanos (Escola Superior de Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro – ESPMERJ, Prefeituras Municipais do Estado do Rio de Janeiro – para Guardas Municipais –, Instituto de Segurança Pública da Secretaria de Segurança do Estado do Rio de Janeiro, Secretaria de Reforma do Judiciário e Secretaria Nacional de Segurança Pública do Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República, União Europeia etc.), e oferecidos para os diferentes agentes do sistema de justiça criminal e segurança pública no país.

Essas experiências, juntamente com outras na área do ensino pós-graduado *stricto sensu* em Direito, Antropologia, Sociologia e Direito, Ciências Criminais etc., propiciaram qualificação internacional para uma

rede de pesquisa na área de administração de conflitos no período de 2000 a 2009. Em 2009, através de projeto apresentado por essa rede e aprovado na Chamada MCT 15/2008 – quando foi um dos 11 na área de ciências humanas e sociais dentre 126 aprovados – esta experiência acadêmica culminou na criação em 2009 do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia – Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos (INCT-InEAC). O projeto foi novamente aprovado na Chamada MCT 16/2014, quando se classificou dentre os 8 da área de Humanas entre os 104 financiados. Os INCTs têm por finalidade realizar e internacionalizar pesquisas, formar quadros qualificados e, principalmente, transferir os resultados de seu trabalho para a sociedade. O InEAC tem sua sede administrativo-acadêmica no Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Administração Institucional de Conflitos (NEPEAC), vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da UFF. O INCT-InEAC tem como objetivo colaborar com a inovação das tecnologias sociais voltadas para a administração institucional e não institucional dos conflitos na sociedade brasileira, a partir da produção de pesquisas empíricas de natureza etnográfica que permitam subsidiar a formulação, o acompanhamento e a avaliação de políticas públicas na área da Segurança Pública e do Acesso à Justiça.

Em sucessivas avaliações por que passou o InEAC, o referido Curso de Bacharelado da UFF foi considerado pelos avaliadores internacionais dessas agências de fomento à pesquisa e inovação como um produto inovador e eficiente de transferência de conhecimento científico de ponta para a sociedade, ao reproduzir e difundir institucionalmente uma tecnologia social inovadora. Esse curso foi também reconhecido pelo MEC através da avaliação de cursos realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com a nota 5 (muito bom). Já o Curso de Tecnólogo a distância recebeu em sua primeira avaliação a nota 4, também muito boa, num total de 0 a 5. Em 2016, o Curso de Tecnólogo também recebeu o Prêmio de Excelência em Inovação em Desenvolvimento Social da Universidade Federal Fluminense (UFF). Esses cursos concebem em seu PPC a segurança pública como uma área de atuação multidisciplinar, onde os estudos e as pesquisas em ciências sociais, do ponto de vista da sociedade, são aplicados ao campo da Segurança Pública e Social; e não como um campo disciplinar específico vinculado aos saberes jurídico repressivo e militar.

Essas experiências demonstraram que o campo da segurança pública, no Brasil, carece de uma formação universitária institucional prolongada que, a partir do enfoque das Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, desconstrua valores historicamente correntes nessa área e reproduza em seu lugar valores e experiências introduzidas nas sociedades ocidentais a partir dos movimentos de instauração dos Estados Democráticos de Direito e de seus principais efeitos no campo das relações entre o Estado e os cidadãos. Por uma série de circunstâncias históricas, jurídicas e políticas, como a ordem imperial que preside a instalação do Estado-Nação brasileiro, a intensidade, o volume e a permanência da escravidão e o próprio caráter oligárquico do movimento que instaurou a República, criaram-se obstáculos para a introdução plena, em nosso país, da representação contemporânea da igualdade jurídica, em que os diferentes cidadãos e segmentos da sociedade têm um mínimo de direitos iguais para todos⁴. Nesse contexto, em função dessa igualdade de direitos, quando divergem em seus interesses surgem inevitavelmente conflitos que precisam ser administrados pelas instituições especializadas nessa área.

Decorre daí a necessidade de conceber a segurança pública como uma construção da cidadania e não como uma imposição da ordem jurídica estatal instituída, a qual, no Brasil, com frequência reafirma a desigualdade dos cidadãos e o tratamento desigual que é dado a seus conflitos pelas instituições

⁴ Cf. MARSHALL, 1967. Não é sem significado que até hoje a fórmula enunciada pelo intelectual liberal da República Rui Barbosa afirma a igualdade dos semelhantes e a desigualdade dos diferentes: “a regra da igualdade é quinhão desigualmente os desiguais na medida em que se desigualam” (BARBOSA, 1999, p. 26).

encarregadas de administrá-los perante a lei⁵. Assim, a ideia de igualdade universal de direitos mínimos de todos os cidadãos não cria raízes e impede que a sociedade se nutra dos saberes normalizadores da vida social, repousando, quase que exclusivamente, nas formas repressivas de controle social, próprias dos processos institucionais de administração de conflitos entre desiguais (AMORIM; KANT DE LIMA; BURGOS, 2003; KANT DE LIMA, 2009). A consequência disto é que as instituições encarregadas da segurança pública e seus funcionários não se veem como encarregados da prestação dos serviços e do exercício das funções propriamente policiais e judiciais da ordem jurídica contemporânea, como administradores institucionais de conflitos, mas como encarregados de sua repressão e supressão.

O PPC de Tecnólogo, portanto, enfatiza o aspecto “Social” em seu título, uma vez que o campo da segurança pública no Brasil se confunde com a segurança do ponto de vista do Estado (em português, diferentemente do inglês (*public*) ou do francês (*publique*), a categoria *público* na maioria das vezes é sinônimo de estatal). Talvez por isso os saberes da segurança pública se constituem sobre duas matrizes ideológicas próprias da preponderância do Estado sobre a sociedade, a da cultura repressivo-punitiva tradicional do campo jurídico – que se encarrega de punir *a posteriori* conflitos criminalizados *a priori* – e a do campo militar, este incumbido de exterminar os conflitos e os sujeitos que nele estão envolvidos – seus inimigos.

Contrariamente a essas perspectivas tradicionais, o curso busca compreender a Segurança Pública e Social a partir do ponto de vista da sociedade, incorporando conhecimentos contemporâneos das áreas de Sociologia, Direito, História, Antropologia, Ciência Política, entre outras disciplinas das Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, que analisam criticamente as matrizes ideológicas do Estado brasileiro ao lidar com os conflitos cuja explicitação e administração adequadas são inevitáveis serviços prestados pelo Estado em sociedades democráticas e republicanas.

OS CONFLITOS EM FORMAÇÃO

Os conflitos presentes no curso demonstram como a convivência civil-militar é cercada por rupturas e obstáculos epistemológicos na maneira de compreender a organização da sociedade e o lugar do conflito nessa sociedade. A seguir vamos enumerar alguns deles:

A) ARMAS E FARDAS

Antes mesmo da instituição do curso, o primeiro conflito que surgiu foi relativo ao uso da farda e do porte da arma dentro dos polos. Logo no primeiro vestibular criou-se um ambiente de insegurança entre as Diretoras de Polo, uma atividade exercida majoritariamente por mulheres, nomeadas pelos Prefeitos no âmbito dos municípios em que se localizam os polos do Consórcio CEDERJ, que pretendiam acautelar as armas dos policiais para que os mesmos pudessem realizar as provas do vestibular. Cogitaram até mesmo chamar reforço policial para tanto. O acautelamento foi realizado de forma incipiente em alguns polos, porém os próprios Diretores notaram que não dariam conta de fazê-lo e as armas foram devolvidas onde isso ocorreu antes mesmo da prova começar.

Tal fato nos foi comunicado tardiamente. Posteriormente, explicamos nas reuniões com os Diretores de Polo que existe um procedimento específico para acautelar a arma. Seria preciso que cada polo tivesse

⁵ Haja vista institutos jurídico-processuais penais, como a “prisão especial” e o “foro privilegiado por prerrogativa de função”, de acordo com os artigos 29, 96, 102, 105 e 108 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e os artigos 84, 86 e 87 da Lei Nº 3.689 (Código de Processo Penal), de 3 de outubro de 1941 (BRASIL, 1941).

condições de realizá-lo – sendo necessário um cofre – porque os policiais são responsáveis pelas armas e têm o direito de portá-las. Felizmente, não houve maiores conflitos durante o vestibular.

Entretanto, a desconfiança em relação ao possível comportamento agressivo – e armado – dos policiais persistiu, uma vez que as Diretoras ainda tinham o receio de receber tantos alunos fardados para participarem dos encontros presenciais da tutoria. A Coordenação do curso solicitou à Secretaria de Segurança Pública providências para que o Comando da Polícia Militar publicasse no Boletim Interno da PMERJ recomendação para que os alunos não fossem fardados para as atividades nos polos. Desse modo, os policiais não precisariam portar ostensivamente suas armas. Ainda que a recomendação não tivesse sido publicada até aquele momento, nas Aulas Inaugurais que foram ministradas nos diferentes polos no início do curso, a grande maioria dos alunos não foi fardada, mas isso não significava que eles não estivessem armados. Nessas aulas inaugurais, que ocorreram simultânea e semestralmente em todos os polos do Estado, explicamos aos alunos que eles teriam direito de permanecer com a arma. Nós compreendíamos que isso faz parte da identidade profissional. Porém, solicitamos que eles não viessem fardados nem com a arma aparente, pois a farda e a arma dificultam o processo de socialização universitária de caráter essencialmente civil.

Este episódio, aliás, reproduziu o conflito que foi administrado no decorrer das várias versões do Curso de Especialização em Políticas Públicas de Justiça Criminal e Segurança Pública, ministrado na UFF desde 2000 e que, durante seis anos, foi obrigatório para a promoção de Oficiais superiores da PMERJ e Delegados de Polícia. Ali também tivemos que instituir a frequência às aulas dos oficiais sem farda, pois ela, além de não se mostrar adequada para que eles assumissem sua identidade e condição de alunos da UFF, quando na Universidade, servia para reproduzir explicitamente a hierarquia entre eles, fonte de intermináveis conflitos em uma instituição que se caracteriza pela igualdade e uniformidade de tratamento entre alunos, entre professores e entre alunos e professores, admitindo apenas distinções entre eles decorrentes do mérito acadêmico individual.

No caso do Curso de Tecnólogo EaD isso é mais relevante ainda porque no modelo de ensino a distância do CEDERJ, o polo não reproduz a *ambiance* da Universidade, sendo que muitos polos estão sediados em Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), onde ainda funcionam escolas estaduais nos respectivos municípios. Assim, a mudança para um outro ambiente de socialização, propriamente universitária, não ocorre, pois o contexto institucional permanece colegial, sendo apenas o clima de escola atenuado pela presença dos tutores.

B) A VERSÃO POLICIAL DA LÓGICA DO CONTRADITÓRIO

Outro conflito explícito em relação ao desenvolvimento das atividades do curso foi o descrédito dos alunos em relação aos resultados das pesquisas. Todo o conteúdo das aulas foi escrito por professores conteudistas, todos pesquisadores e pós-graduados, a partir de pesquisas suas ou de outrem, de caráter empírico, sobre o sistema de segurança pública e justiça criminal. O contato com estes conteúdos e as discussões com os tutores a distância nos fóruns apresentaram logo as formas de desqualificação pelos alunos de uma suposta “opinião” dos pesquisadores a respeito da segurança pública, inscrita nos textos do curso. Assim, para além de desconstruir a visão militarista e dogmática desses profissionais, os professores responsáveis pelas disciplinas e, principalmente, os tutores experimentaram a versão policial do contraditório.

A lógica do contraditório, que se distingue do princípio constitucional do contraditório, se caracteriza pelo dissenso infinito entre as partes em litígio, que apenas é interrompido pela intervenção de uma terceira parte

dotada de autoridade. Assim, a disputa é resolvida não pela argumentação entre as partes, como ocorre em sistemas adversários contemporâneos de administração judicial e extrajudicial de conflitos, mas pela decisão, sempre arbitrária, de uma terceira parte dotada de autoridade. Essa lógica é uma derivação da escolástica medieval (*disputatio*), que tem no argumento de autoridade, e não na autoridade do argumento, o cerne do seu processo de decisão. Essa lógica é também utilizada para construir o saber doutrinário brasileiro, reproduzindo as fórmulas medievais de ensino descritas por Berman relativas à Universidade de Bolonha, no século XI (BERMAN, 1983; KANT DE LIMA, 2010; FIGUEIRA, 2021). Assim, é ela que preside o ensino do Direito nas Faculdades de Direito do Brasil e se reproduz tanto nas condutas profissionais no judiciário, onde prevalece a hierarquia dos tribunais, mas também na construção do conhecimento jurídico através do mecanismo de oposição sistemática de doutrinas da dogmática jurídica. Quer dizer, quem define o que é verdadeiro naquele momento não é o método científico de criação entre pares de um consenso provisório sobre os fatos, mas a afirmação de uma autoridade dotada de poder decisório. Em suma, à autoridade do argumento opõe-se o argumento de autoridade: quanto mais poder, mais saber (KANT DE LIMA, 2010).

Seguindo essa lógica, da parte dos alunos há uma expectativa de que seu ponto de vista sobre segurança pública, forjado em sua prática profissional (SILVA, 2011), esteja correto e seja reproduzido pelo curso. O curso se destinaria, desta forma, a carimbar universitariamente seu conhecimento profissional prático. Assim, os alunos qualificam as pesquisas enquanto “opiniões”, que se opõem às suas, sendo que as deles seriam mais abalizadas em virtude de seu saber prático, que os pesquisadores, em princípio, não deveriam possuir.

Por outro lado, o ensino das Academias das Polícias Militares ou Civis foi objeto de pesquisas durante o projeto de criação do Sistema Único de Segurança Pública (SUSP), posteriormente aprovado no governo Temer. Na ocasião da pesquisa, da qual um dos autores participou, foram visitadas a maior parte das Academias de Polícia Militar e Civil dos estados brasileiros e constatou-se que seus currículos não abrangiam ensinamentos de ordem sociológica sobre a segurança pública. Quanto às Academias militares, a principal atividade era a Ordem Unida, e nas Academias de polícias civis, o direito penal e processual penal (SILVA, 2011; SANTOS, 2014, p. 11-30). Ou seja, nas Academias de polícia os alunos também não tinham contato nem eram socializados no conhecimento acadêmico produzido através do método científico.

Em visita aos polos, um aluno certa vez perguntou: “Sociólogo pode conversar com a polícia?”. Os alunos tomam as pesquisas por uma desqualificação ao seu trabalho. As discussões que versam sobre “opiniões” contrárias aparecem como forma “democrática” de argumentar, que se oporia àquela da hierarquia militar, na qual não é possível discordar. Assim, qualquer contenção dessa oposição infinita de opiniões, pautada pela discussão de resultados de pesquisas empíricas, é classificada como “abuso de autoridade do professor” e forma antidemocrática e idêntica em repressão àquela da estrutura militar de decisões e comandos na caserna. Isso apareceu nos fóruns a distância do curso, como numa interação em que uma tutora discutiu a postagem de vídeos pelos alunos. Um deles inseriu um vídeo da Raquel Sherazade, uma jornalista do SBT, fazendo comentários para “aumentar a repressão”, e depois um outro estudante retrucou apresentando um vídeo do Jair Bolsonaro, então deputado federal, com a intenção de contrapor-se ao colega. As discussões sobre o conteúdo dos textos da aula ficaram à margem, como se fossem válidas apenas as “opiniões” apresentadas nos fóruns. Os tutores fizeram um grande esforço para trazer o conteúdo dos textos para as discussões, uma vez que o dissenso não se produzia sobre os mesmos fundamentos argumentativos: a autoridade do argumento era submetida ao argumento de autoridade.

Um exemplo dessa versão policial da lógica do contraditório pode ser observado durante a chamada visita acadêmica, cujo objetivo é socializar os professores com as demandas dos alunos em encontros semestrais

presenciais nos polos. Numa dessas visitas, um aluno agente penitenciário uniformizado e portando sua arma perguntou ao professor no início da apresentação: “Quem é você? Qual é a sua experiência prática com segurança pública?”. Como mencionado acima, os diferentes saberes do campo da segurança pública se apresentaram vividamente nas discussões com os alunos sob os argumentos de autoridade avalizados pela “experiência prática” dos alunos. Estas opiniões trazem consigo esse conhecimento. Assim, eles assumem que os argumentos das pesquisas empíricas, multidisciplinares e comparativas que compõem os conteúdos das disciplinas são apenas “opiniões” dos tais “*experts*” em segurança pública (ou “*policólogos*”, como foram pejorativamente rotulados por um ex-secretário de segurança do RJ), que não têm a vivência de suas práticas. Os alunos não opõem essas opiniões entre eles, mas contra os tutores e professores que atuam no curso.

A articulação da lógica do contraditório com o recurso à experiência serve para desqualificar os conteúdos das disciplinas, impedindo-os de incorporar as formas acadêmicas de construção de consensos. O efeito sobre os alunos se refletiu no fato de que eles não conseguiam aprender com aquilo que não concordavam previamente. Além disso, os alunos redarguíam que não eram acolhidos pelo Curso. Um deles perguntou numa visita acadêmica: “Por que a universidade não aceita a minha opinião? A universidade quer me catequizar?”.

Através de um seminário semestral de formação dos tutores, a coordenação orientou os tutores a não discutir “opiniões” com os alunos, mas ater-se em discutir os textos das aulas. Essa orientação revelou-se efetiva para normalizar pedagogicamente a relação entre alunos e tutores, na medida em que ambos se viram ao mesmo tempo livres e impedidos de discutir suas posições políticas sobre os temas tratados nas aulas. Isso permitiu um reforço da importância do material escrito que compõe as aulas. A orientação tornou-se mais enfática ao longo dos períodos para que os tutores evitassem a categoria “opinião” com os alunos. O objetivo da discussão não é opor “opiniões”, mas criar um consenso sobre o que e como se pretende tratar os assuntos constantes nos textos.

Observe-se que, tanto na Polícia Civil, como na Militar, o Direito é a sua referência intelectual, em função da autoridade exercida por essa área sobre as polícias brasileiras. E o Direito, no Brasil, constrói seu saber sem a utilização de métodos científicos, mas com opiniões doutrinárias. E as doutrinas, como se sabe, são expressões de um “vir a ser” jurídico que não se fundamenta na observação das práticas judiciais/policiais, mas no argumento de autoridade dos seus intérpretes autorizados. Assim, esse mundo é um mundo das opiniões, não da ciência. Quando confrontados com o saber científico os alunos só conseguem perceber nele uma opinião “teórica”, da mesma forma que rotulam a doutrina jurídica de “teórica”, por estar distante da prática. Mas diferentemente, no caso das teorias das ciências sociais, elas se fundamentam na pesquisa empírica, enquanto que a doutrina não pretende ser construída a partir da prática, mas constitui-se em mera especulação normativa ao sabor dos contextos e das autoridades do momento. Este é um dos obstáculos mais difíceis de serem superados para estabelecer um diálogo profícuo (FIGUEIRA, 2021).

C) AS AVALIAÇÕES

Os profissionais da área de segurança pública não têm uma prática de tratamento igualitário, uniforme e republicano dentro das suas corporações. O exercício de direitos é, na realidade, o acesso a privilégios (SILVA, 2011). O tratamento especial aparece nas solicitações insistentes de explicações particulares, evitando o tratamento público e indiscriminado. Várias reclamações sobre as avaliações aconteceram porque as notas eram iguais: os estudantes não entendiam como era possível vários alunos obterem a mesma nota; afinal, eles são diferentes. Assim, eles se valem da seguinte lógica: “Se eu sou diferente, minha nota necessariamente deve ser diferente da nota do outro”. Eles não compreendem que as notas semelhantes são o resultado de

uma metodologia explícita de correção por comparação. Para enfrentar esse conflito que se repetia, porque não havia um gabarito prévio para a correção de trabalhos discursivos, a nota máxima era atribuída à melhor prova no universo de provas a serem corrigidas, isto é, àquelas de uma disciplina no mesmo polo. As demais notas eram atribuídas em relação a essa. Isso se tornou uma orientação explícita aos professores e tutores do curso para contornar os conflitos decorrentes dos pedidos de revisão.

Além disso, houve grande resistência ao fato de serem avaliados. Muitas reclamações decorriam do fato de que os alunos não deveriam ser reprovados, como se o curso, sendo dado para profissionais, fosse de aprovação automática: de novo, um direito transformado em privilégio. Nesse pedido de revisão de nota, o aluno fez referência a uma desqualificação em razão da sua qualidade de policial, sugerindo uma simpatia da universidade pelos transgressores: “Gostaria de pedir a revisão da minha ap3 [terceira avaliação presencial], não concordo com essa nota que me foi atribuída, qual foi o intuito dessa faculdade prejudicar policiais por conta do mal estar que causamos aos viciados?”.

Por outro lado, os alunos interpretam frequentemente a regra de revisão de nota dentro da Universidade de maneira negativa, pois a nota pode ser mantida, aumentada ou diminuída quando há revisão. Quando os tutores explicavam essa regra, os alunos a interpretavam como uma ameaça. Isso se tornou explícito não só em vários *e-mails*, mas também em abaixo-assinados formulados pelos alunos reclamando desse “tom ameaçador”. Eles compreenderam a regra como se a diminuição das notas pelo pedido de revisão fosse uma punição. Os alunos não compreenderam o conhecimento da regra como uma estratégia para se avaliar a pertinência da realização do pedido. Aliás, os pedidos de revisão não vêm fundamentados. Muitos alunos assumem que a correção é uma forma de perseguição pessoal daqueles que corrigem. Assim, eles consideram que o poder daquele que revisa é superior ao daquele que corrigiu a prova. A errônea representação da existência de uma hierarquia de comando na Universidade análoga à do quartel permitiria que o pedido fosse atendido e o trabalho da primeira correção fosse anulado pelo superior hierárquico do professor.

Nessa mensagem, o aluno se referiu com ironia aos coordenadores de disciplina do curso:

Boa noite, recebi o email e mais uma vez a resposta prova a total falta de lisura deste curso, principalmente nesta referida matéria. Discordo totalmente da nota atribuída e das observações feitas pelos tais **expert em antropologia** do curso. Ainda assim, este aluno gostaria de ter vistas a sua prova corrigida. Aguardo alguma resposta [Sic]. (ALUNO, grifo nosso).

Assim também ocorreu com um aluno que enviou uma reclamação dizendo que o tutor tinha avisado a ele que a revisão da prova poderia implicar tanto aumento quanto diminuição da nota e, segundo estava escrito nesse e-mail, em “tom ameaçador”. O coordenador explicou ao aluno que a informação dada visava informá-lo sobre quais as melhores decisões que ele poderia tomar, porque é uma informação de como ele vai se comportar sabendo que a nota dele pode aumentar ou diminuir. Então, isso seria uma informação e não uma ameaça, mas os estudantes percebiam isso como ameaça, exatamente porque tinham uma dificuldade muito grande de sustentar argumentativamente a formulação dessas insatisfações baseados na certeza da correção de suas respostas em relação às questões da prova, apresentando apenas reclamações contra a correção do professor por não terem obtido a nota que achavam merecida.

Essas reclamações vieram de forma esparsa e muitos pediam para não serem identificados. Assim, as diretoras de polo encaminhavam várias reclamações à coordenação, porque os alunos tinham medo de

serem retalhados, o que é uma suposição sem sustentação fática: primeiro, porque a coordenação não corrige prova de ninguém; segundo, porque nós apoiamos e acompanhamos o trabalho dos professores e dos tutores e nunca houve nenhum fundamento que indicasse algum tipo de perseguição a aluno nenhum, fora desse contexto de queixas em relação às notas. Mas os estudantes insistiam nessa versão persecutória que, certamente, como muitos deles nos disseram, estava vinculada à sua experiência com o destino das reclamações na corporação deles e não na universidade. Este é um exemplo explícito da confusão que fazem entre a disciplina e a hierarquia fundamentadas na atribuição de notas de acordo com o mérito dos alunos e a disciplina e hierarquia que implica subordinação ao arbítrio da autoridade sobre o “merecimento” de cada um e não às regras de aferição de desempenho.

Esse desconforto em relação ao tratamento igualitário e uniforme se apresentava todo o tempo. Uma das reclamações que a coordenação recebeu é a de que os alunos achavam que a universidade era outro lugar, que aqui não haveria o “autoritarismo” com o qual eles estão acostumados a serem tratados na instituição militar. Então, na aula inaugural de Resende, o coordenador do curso perguntou para eles quantos deles já tinham feito uma reclamação nas suas corporações; na turma de cem alunos, ninguém fez reclamação nenhuma e, além disso, eles começaram a rir, dizendo que não adianta e que isso ainda causaria perseguição dentro da corporação. Então, todos eles ironizaram esse tipo de pergunta na qual aparentemente se ignora que a corporação militar é hierárquica e autoritária. Há aqui, nitidamente, uma confusão entre o exercício da autoridade e a prática do autoritarismo, que são coisas muito diferentes; o exercício da autoridade nesse curso é fundado na experiência acadêmica de pesquisa, que empresta ao conhecimento veiculado autoridade pedagógica. Esta pode ser discutida em termos de erros ou omissões de caráter metodológico, mas nunca descartada como mera opinião do professor ou do autor: são todos textos que se fundamentam em trabalho de pesquisas empíricas e comparativas, cujos resultados foram julgados pelos pares e publicados, o que lhes empresta autoridade para discorrer sobre seus temas. Por outro lado, o exercício da autoridade está vinculado à obediência de regras, às quais todos devem obedecer. Então a autoridade é legítima quando se exerce para fazer cumprir regras que foram criadas coletivamente nos órgãos universitários colegiados que possuem representantes dos três segmentos da universidade, enquanto que o chamado autoritarismo é exatamente a exigência da obediência ao comando, à ordem específica do superior hierárquico, certamente parte essencial de uma instituição militar que se baseia na obediência estrita e automática ao pronto comando, como em uma Ordem Unida, mas não em uma instituição de ensino civil.

O APRENDIZADO DA LINGUAGEM DA UNIVERSIDADE

A universidade, portanto, tem autoridade, mas isso não implica necessariamente em autoritarismo. Estamos acostumados a receber reclamações dos alunos ou de quem quer que seja e a lidar com elas. Então, isso tem que ficar explícito para os alunos, que eles não devem ter problemas em formular e encaminhar essas reclamações, mas que elas devem ser refletidas e justificadas, o que muitas vezes não ocorre; elas têm mais a ver com expectativas que eles tinham do curso e que não se realizaram. Os que reclamam, no mais das vezes, são os que não conseguem aceitar o que o curso está oferecendo, pois não legitima seu conhecimento e suas práticas cotidianas, absolutamente naturalizadas como certas e verdadeiras. Eles não querem conhecer, eles querem re-conhecer e legitimar o que já sabem; certamente queriam outra coisa. Então, eles percebem esse descompasso de expectativas como a prática de autoritarismo.

Uma outra questão está diretamente associada com a socialização dos alunos com a universidade. Para a maioria deles, essa é a primeira experiência com a universidade pública ou particular. Os alunos não percebem

na organização civil da universidade uma autoridade que os constranja a se esmerar na comunicação escrita, como é comum nos procedimentos formais de comunicação nas polícias, em que a linguagem é orientada pelos jargões e expressões policiais e jurídicas. Além disso, as interações escritas via *internet* favorecem o descompromisso com as consequências da forma e com o uso de formalidades em relação àqueles a quem o aluno se dirige. Assim, as expressões coloquiais e o tratamento informal são frequentes no âmbito dessas interações. Associado a isso há um desrespeito sistemático ao tutor e aos professores.

Muitas reclamações debocham dos conteúdos, da organização das disciplinas e até mesmo das formas de correção. Como as sanções acadêmicas não atingem o corpo dos alunos, como é o caso das sanções militares, eles se valem de um tom irônico, como numa reclamação em que o aluno se pergunta “Deus no céu e professor na terra?”. A reclamação abaixo foi encaminhada até a Ouvidoria da Universidade:

Bom dia!

Sou aluno do curso SPU, e desde o 1º semestre de 2014 enfrento problemas em relação a correção ou revisão de provas. No 1º semestre fiquei reprovado na disciplina de introdução aos estudos de segurança pública, e até hoje não obtive resposta, ou seja, já expirou todos os prazos, e agora no 2º semestre pedi a revisão da AP3 em Antropologia do Direito, e até agora nada, acho estranho também uma grande quantidade de alunos tirar nota zero na prova.

Estou desesperado, pois vejo que ninguém soluciona nada, já liguei para o pólo diversas vezes, já mandei diversos email e ninguém sequer responde “olha recebi seu email cachorro”, já fui até o pólo, e o que me passaram é que o responsável por essas respostas é o **SR. PEDRO HEITOR**, que eu não sei quem é, e quando questionei como encontrá-lo responderam-me que é no campus da UFF, **mas que é raríssimo encontrá-lo**.

Não sei se já assistiram o desenho Caverna do Dragão, é um desenho onde os personagens não conseguem encontrar a saída, pois é como eu me sinto, na caverna do dragão!

Estou muito decepcionado, sinceramente quando ingressei no curso tive uma boa impressão, que passou a ser uma falsa impressão, quero aqui pedir encarecidamente PELO AMOR DE DEUS, liberem pelo menos para eu fazer a inscrição nas disciplinas que são travadas por essas que estou pendente ainda!

Cabe ainda ressaltar que essa insatisfação não é só minha, mas de um número considerável de alunos. (ALUNO, grifo nosso).

Os alunos desqualificam e mesmo procuram denunciar o comportamento irregular das pessoas que podem ajudá-los, com o objetivo de encontrar uma acolhida nos “superiores” que confirmem suas desconfiças quanto à competência dos tutores ou dos coordenadores de disciplina. Em razão de uma falta de aceitação de sua demanda, os alunos debocham explicitamente do curso e dos professores, ao contrário da experiência nos cursos presenciais, onde os alunos procuram se esmerar para encaminhar e solicitar providências aos professores.

Assim, os pedidos de revisão de nota demonstraram uma desconfiça na atuação dos professores e tutores. O direito de pedir a revisão da nota se tornou, nesse contexto, uma forma de pedir atenções privilegiadas. Os alunos se justificavam com pedidos afirmando que “O professor não entendeu a minha resposta”, ou “Estudei muito e não merecia a nota”. Não houve qualquer forma de reflexão a respeito das justificativas que ensejavam a revisão. Nenhum pedido comparou a resposta do aluno com o material didático pertinente, havendo apenas um caso de comparação com o trabalho de outro aluno para legitimar as “opiniões” compartilhadas sobre o assunto. Houve uma desconfiça de que os tutores – que são todos mestres ou doutores – não fossem capazes de corrigir as provas, e que os professores também não. Numa outra vez, um aluno solicitou que a mensagem fosse encaminhada ao Reitor para que o mesmo

tomasse providências em relação ao professor. Debochar destas autoridades universitárias é um meio de deslegitimar a autoridade e, ao mesmo tempo, despertar simpatia para uma reação favorável ao se colocar na condição de vítima da circunstância. Esse desrespeito está associado à dificuldade de socialização com as regras meritocráticas da universidade, por oposição às regras da caserna (SILVA, 2011).

A mensagem abaixo demonstra como estas demandas trazem consigo como os alunos compreendem as práticas acadêmicas em relação à “nota baixa” que seria uma “represália” da coordenadora da disciplina:

Prezada Diretora, venho por meio desta me reportar sobre alguns acontecimentos no Pólo de [nome da cidade] na Disciplina de Antropologia do Direito. Por ocasião da AD a Tutora Presencial corrigiu algumas provas, mas a Tutora a Distância, ou seja, a Coordenadora da Disciplina recorrigiu dando novas notas para os alunos. **Os alunos reivindicaram suas notas que já haviam sido lançadas na plataforma (sic) e em represália a este acontecimento, na AP2 deu nota baixa a grande maioria do curso, inclusive a esta aluna, e solicitei revisão da AP2, que não obtendo resposta, fui obrigada a realizar a AP3, qual foi minha surpresa de ter sido repetida a mesma nota de AP2, sendo solicitado também a revisão da AP3.** Contudo até o presente momento não foi revista, conforme solicitado, nenhuma das provas solicitado e na data de hoje termina a inscrição para as disciplinas, o que eu mais posso? Solicitei ao Dr. Pedro Heitor por e-mail a intermediação da Coordenação da Disciplina para que seja revisada minhas AP's! aguardo com ansiedade e esperança as solicitações feita por mim e que seja feita justiça a esta aluna como os demais também! Desde já agradeço, fico no aguardo!

Aluna: [nome] matr. [número] do Polo [nome da cidade do polo].

Att, Paz e Luz, Sempre!! (ALUNA, grifo nosso).

Assim, podemos identificar pelo menos dois sérios obstáculos ao processo de socialização universitária: o primeiro é que os policiais não identificam na autoridade acadêmica (que está fundada na experiência e no mérito) uma legitimidade para exercer algum poder. Os tutores experimentam isso no momento de realização das provas quando devem controlar sua aplicação. A prática da cola aparece não somente como uma forma de desautorizar os tutores presentes, mas também como uma subversão das regras do mérito acadêmico fundada na igualdade e na uniformidade de tratamento e oportunidades. As colas foram frequentes e ensejaram muitos conflitos com os tutores e diretores de polo. Num caso de cola, o aluno resistiu fisicamente ao tutor que pretendia tomar-lhe a prova. Os colegas se calaram e consentiram com a resistência. O tutor se sentiu ameaçado. Posteriormente, o aluno disse que era “policial” e veio se justificar com a diretora do polo por receio das consequências militares possivelmente geradas se o fato chegasse ao conhecimento da Polícia Militar. Esse conflito foi administrado com uma aula pública com os alunos para discutir a questão. Durante essa aula, um outro aluno, que se disse graduado em pedagogia, tentou justificar enfaticamente a cola do colega alegando que ele colava porque não tendo tempo para estudar, porque estava trabalhando, não queria tirar uma nota baixa pois tinha “muito respeito pelo curso”. Esse argumento simplesmente desconhecia a função da prova como geradora de diferenças legítimas entre os alunos definindo o mérito próprio de cada um, fundamento da hierarquia universitária. O aluno que colou pretendia abandonar o curso por “falta de clima”. Outros casos também demonstraram como a arma e a farda são genericamente interpretadas como ameaçadoras para os tutores e, em certos casos, podendo mesmo se tornar ameaças, mesmo que implícitas.

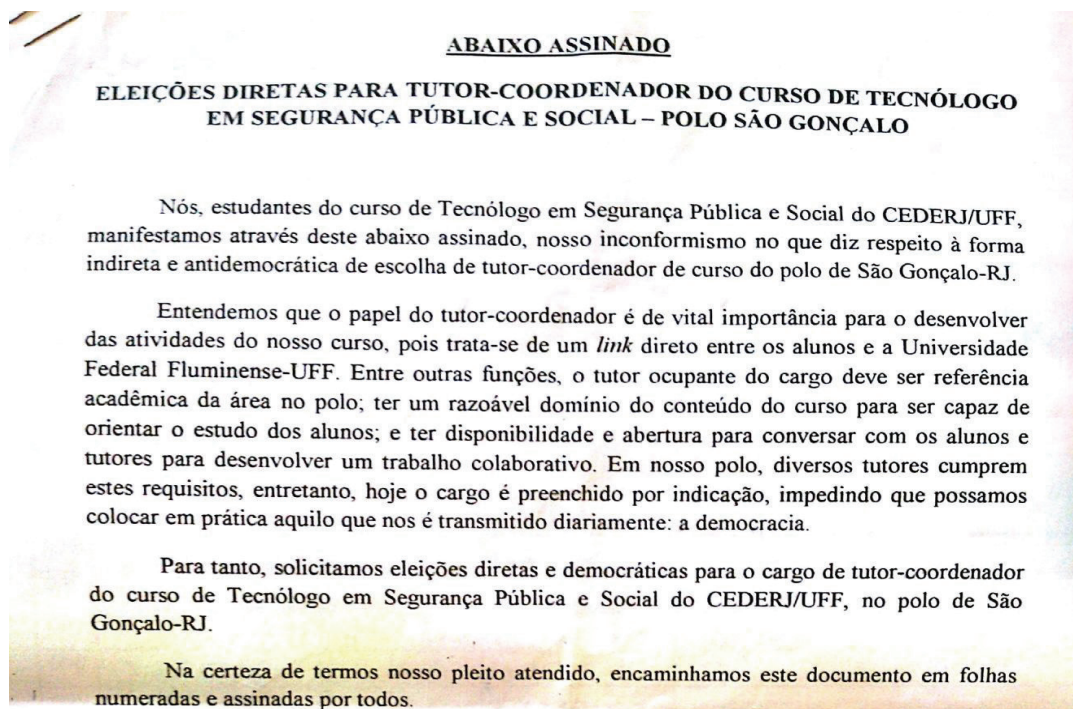
O segundo obstáculo, como já se viu, está baseado na supremacia que os alunos conferem à sua socialização na Polícia Militar, onde a socialização prática supera em muito qualquer discussão teórica, inclusive aquelas fundadas no campo jurídico, referentes aos direitos e às garantias da população. Como o aprendizado de nosso direito se funda na reprodução de abstrações dogmáticas, e não em sua efetividade prática, a experiência da socialização militar e o convívio nas ruas é que vai prevalecer na socialização dos policiais, mesmo quando se opõem frontalmente às regras aprendidas na etapa de formação (SILVA, 2011; KANT DE LIMA, 2013).

Por fim, esta ética policial (KANT DE LIMA, 2013) também orienta os usos dos instrumentos reivindicatórios dos direitos. Há dois instrumentos familiares à vida civil-universitária que são utilizados pelos alunos de forma muito particular. O primeiro se refere aos abaixo-assinados. Os alunos de alguns polos para reivindicar à coordenação se organizaram e redigiram abaixo-assinados. Embora esta seja uma forma percebida como própria de uma sociedade democrática e pluralista, os alunos (policiais) usaram esse instrumento de forma diferente dos civis. O documento esteve aparecido não como uma forma de explicitar reivindicações legítimas, mas para: a) reclamar de atribuição de notas; b) subverter regras; c) solicitar privilégios; e d) repreender pessoalmente tutores e coordenadores de disciplina.

Os abaixo-assinados dos nossos alunos reuniram demandas de diferentes ordens que não condiziam com seus usos na vida civil, pois não eram orientados por princípios de natureza ética e política explícitos. Ao contrário, pareceram reforçar uma solidariedade desidentificada com algum representante específico. Nesses abaixo-assinados, os estudantes ainda reproduziram todas as suas representações de hierarquia, autoridade e poder da vida na caserna, partindo do princípio de que o coordenador ou qualquer outra autoridade universitária poderia mandar em algum professor na universidade, como se a hierarquia universitária fosse análoga a de uma cadeia de comando. O documento abaixo foi encaminhado à Coordenação para que se tomasse providências quanto à nomeação do Tutor-coordenador, que funciona como um apoio administrativo entre a Coordenação de curso e os Diretores dos Polos sendo, pelas regras do CEDERJ, indicado pela Direção do Polo:

IMAGEM 1

Abaixo-assinado sobre a nomeação do Tutor-coordenador do Curso de Tecnólogo em Segurança Pública – Polo São Gonçalo/RJ



São Gonçalo, 15 de novembro de 2014.

Fonte: Os autores (2014).

Em outro abaixo-assinado de outro polo, os alunos solicitaram a presença do Coordenador no sábado subsequente ao envio do documento para que pudessem “iniciar o semestre com tranquilidade e a certeza de que estamos sendo ouvidos pela coordenação”.

Como já mencionado, e é notório, reivindicações não são bem vistas na vida militar. Numa aula inaugural, os alunos foram questionados se os mesmos poderiam formular pedidos em suas corporações. Em meio às gargalhadas, um deles respondeu: “Pode, mas não deve, professor”. Isto é, reivindicar publicamente depõe contra quem pede, a não ser que seja “coxado”, quer dizer, protegido e apoiado por alguma autoridade. Assim, como na universidade não se estimulam nem se institucionalizam relações entre protetores e protegidos, o abaixo-assinado despersonaliza a reivindicação, evitando punições individualizadas e permitindo uma maior licença da linguagem, uma espécie de vale-tudo sem culpabilizáveis.

AS ÉTICAS POLICIAL E UNIVERSITÁRIA

Os alunos trazem para a universidade as representações sobre hierarquia e disciplina militares. Como já mencionado, numa demanda um aluno solicitou que seu pedido fosse encaminhado para o Reitor, na suposição de que o Coordenador, os Professores e os Tutores fossem, sucessivamente, subordinados ao Reitor, como ocorre na caserna. Ora, na universidade, essa hierarquia é administrativa e está subordinada ao princípio da liberdade acadêmica, que só pode ser limitada pelos órgãos coletivos de que fazem parte os próprios pares, e não a uma hierarquia de comando único. O aluno não conseguindo encontrar uma correspondência entre as representações da hierarquia militar e a hierarquia universitária concluiu que na universidade não há hierarquia alguma, só “anarquia”.

A outra questão é a disciplina que é compreendida como obediência pelas corporações de segurança pública. A disciplina para a universidade é o enquadramento nas regras da instituição, que incluem formas de tratamento entre os pares e entre os três segmentos da universidade, professores, técnico-administrativos e alunos, assim como as formas de aprender e compreender cada conteúdo – seja na química, física, biologia, ciência política, sociologia, antropologia, direito etc. – que não são disciplinas idênticas nem significam a mesma coisa. O processo de socialização é que permite construir o conhecimento pelos consensos em cada comunidade científica.

Já a hierarquia das instituições de segurança pública impõe a obediência aos comandos, seja de acordo com as hierarquias prévias estabelecidas, seja pelo fato de que em qualquer circunstância há um “mais antigo” apto a comandar na ausência de um comando designado. Essa obediência é mantida pela forma de sanções que não dizem apenas respeito às prisões administrativas, comuns na PMERJ, mas também às perseguições aos policiais. No *e-mail* abaixo, o aluno expôs para a coordenação do curso as sanções que ele recebeu por frequentar a universidade:

boa tarde
sou aluno do curso de tec em seg publica
[nome e matrícula do aluno]
sou policial militar e de cara no primeiro dia de aula presencial ja estou sendo perseguido!
durante a semana procurei minha chefia informando sobre minha matricula no curso e avisei a quem de direito sobre a aula presencial dia e horario.
pois bem quando cheguei no trabalho ja fui avisado que estava no atraso.

isto é, vou responder uma portaria e com grande chance de ser punido.
respeitosa e sinceramente a continuar assim fatalmente deixarei o curso.
desculpe o desabafo mas como respeitar e tratar com civilidade se não sou tratado com dignidade por meus superiores [sic]. (ALUNO).

Vejam que a coordenação havia solicitado ao comando da PMERJ que liberasse os alunos para fazerem prova presencial obrigatória, tendo sido atendida através de publicação de recomendação para tal em Boletim de Serviço da PMERJ. No entanto, os comandantes de batalhão não estão obrigados a cumprir essa recomendação, ficando a seu critério julgar a conveniência, ou não, de liberar o aluno. Esta reação negativa de alguns comandantes com referência ao curso, em outras ocasiões também manifestada mais ou menos explicitamente, pode ser mais explicitada em um comentário que viralizou na *internet*, do ex-governador do Paraná, Beto Richa. Ele foi instado a justificar porque havia vetado a exigência de curso superior para concorrer ao vestibular da PM do Paraná e esclareceu dizendo que os policiais não devem estudar muito, senão tendem a insubordinar-se e a não aceitarem ordens de um superior hierárquico.⁶ Ou seja, Beto Richa faz uma alusão direta de que quanto maior a ignorância, maior a propensão à obediência às ordens, o que implica dizer que a obediência não tem a ver com a compreensão e a aceitação das regras, mas à subordinação cega – e ignorante – aos superiores⁷.

Por outro lado, a disciplina na Polícia Militar tem a ver com o corpo e todas as suas sanções também recaem sobre ele. As sanções administrativas universitárias, que são repreensão, suspensão e expulsão da Universidade, recaem sobre a vida administrativa do aluno, nunca sobre o corpo, pois nem a expulsão impede a pessoa a ir à universidade. Ele apenas não será mais tratado como aluno.

Acresce a isso, a representação de que a universidade não tem hierarquia e disciplina, ou seja, que é uma bagunça, porque a única forma de ordem reconhecida é a hierárquica, entre desiguais em poder, nunca a forma normalizada, de aderência de todos às regras que vigem entre os iguais⁸. Por isso, a autoridade é vista sempre como desigual, o que, de certa forma, deslegitima automaticamente os procedimentos ordenadores da vida civil, que podem, então, ser desafiados, já que não há hierarquia que os suportem.

O paradoxo está dado, pois a polícia não está socializada para aderir às regras enquanto instituição, sendo que ela teria, teoricamente, o papel de difundir a obediência às regras na sociedade. Ao invés disso, difunde a obediência à própria polícia e aos seus comandos, e à sua particularíssima interpretação de regras, casuisticamente elaborada, como sugere a mensagem do aluno.

Essa atitude, portanto, é sempre mascarada por uma exposição das regras de nosso direito (direitos constitucionais que, como sabemos, não valem na vida militar brasileira por causa de exceções também constitucionais) que não se aplicam nunca literalmente, mas estão sempre necessitadas de interpretação para se fazerem cumprir no caso concreto (KANT DE LIMA, 2010).

Os procedimentos e as avaliações da universidade, quando transparentes, rompem com essa lógica policial. Igualmente, os conflitos quando administrados com a lógica da vida civil rompem com a experiência dos alunos que percebem a ordem na universidade como uma “anarquia”, porque não tem “hierarquia”. O

6 Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2012/04/27/governador-do-parana-diz-que-policiais-que-estudam-tendem-a-ser-mais-insubordinados.htm>. Acesso em: 21 abr. 2021.

7 O que torna ainda mais evidente o erro de se transformar escolas civis públicas em escolas militares, pretendendo ministrar aos futuros cidadãos civis a socialização hierárquica e disciplinar da caserna, certamente imprópria para o convívio civil.

8 Note-se que também não é majoritária na vida civil brasileira (DAMATTA, 1979, p. 139-193).

estranhamento dos alunos os faz experimentar que a vida civil é um caos ordenado pelos instrumentos de administração institucional de conflitos a serem acionados individualmente por eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além de explicitar as diferentes moralidades vigentes nos modos de vida militar e universitário, essa experiência demonstra que a convivência civil-militar apresenta conflitos nada triviais. O Curso de Tecnólogo em Segurança Pública e Social a Distância da UFF não busca apenas ensinar conteúdos, mas também, e principalmente, desconstruir saberes e práticas profissionais tradicionais, socializando os profissionais da área de segurança pública imbuídos de uma ética militar e/ou repressiva nas formas de se relacionar na vida civil-universitária. Essa socialização nos parece fundamental para que o profissional possa prestar os serviços de segurança pública adequados ao modo de vida da sociedade contemporânea, exercendo inclusive um papel pedagógico em nossa sociedade. Por outro lado, também socializa muitos civis – os tutores, principalmente – com as questões próprias desses profissionais, como a construção da identidade com a arma, as formas de sanções pela prisão administrativa e a maneira como esses profissionais lidam com o conflito.

Esses conflitos foram administrados pela coordenação de forma a tornar explícita a diferença entre as referidas éticas. Esse exercício contínuo supõe criatividade para desconstruir nos alunos seus preconceitos contra a vida universitária-civil, que se refletem em seu trato diário com a sociedade a que devem servir e para envolver e socializar os alunos com formas cooperativas para lidarem com os desafios.

Além disso, este curso inverte a relação tradicional das Instituições de Segurança Pública com a Universidade, pois foi criado – assim como o Bacharelado – não a partir do saber prático da polícia legitimado por ela mesma, mas a partir de experiências de pesquisa na e da Universidade, que foram incorporadas ao curso através de demandas de transferência de conhecimento pelas instituições.

O Curso reúne ainda os diferentes “profissionais das carreiras de segurança pública”, inclusive policiais militares e civis, guardas municipais, bombeiros militares e agentes penitenciários, permitindo o diálogo e a interação entre eles. Assim como as experiências dos cursos de especialização na UFF, os profissionais têm a oportunidade de se conhecerem em igualdade de condições e, de alguma maneira, serem “colegas”. Isso rompe com a tradicional desarticulação entre as diferentes instituições do campo da segurança pública no Brasil (KANT DE LIMA, 2019; MIRANDA; MOTA, 2010; PAES, 2013).

Enfim, esta reflexão enseja questionamentos quanto aos paradoxos de uma sociedade que institucionaliza suas hierarquias nas estruturas burocráticas do Estado. O estranhamento dos alunos com a Universidade demonstra as discontinuidades da convivência civil-militar, mas também nos dá pistas de como compreender os encaixes desse dilema (DAMATTA, 1979), ou “quebra-cabeça brasileiro”, onde uma sociedade fortemente hierarquizada e, ao mesmo tempo, ciosa de sua Constituição pretensamente republicana, demanda um tratamento igualitário por parte dos agentes de segurança pública que estão inculcados de uma hierarquia excludente. Também deixa claro que não basta socializar os alunos nas regras republicanas e democráticas para que eles assumam a postura pedagógica de reproduzi-las no tratamento aos cidadãos que demandam seus serviços. É necessário e indispensável também que as instituições policiais reformulem sua estrutura interna para que esta seja coerente com o tratamento uniforme e universal de respeito aos direitos mínimos de seus membros, indispensável para a socialização profissional para a realização dos ideais democráticos e republicanos que a sociedade reivindica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, M. S. de; KANT DE LIMA, R.; BURGOS, M. B. (Orgs.). **Juizados especiais criminais**: Sistema judicial e sociedade no Brasil. Ensaios interdisciplinares. Niterói: Intertexto, 2003.
- BARBOSA, R. **Oração aos moços**. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1999.
- BERMAN, H. J. **Law and revolution**: the formation of the Western legal tradition. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1983.
- BRASIL. Código de Processo Penal. **Decreto-Lei Nº 3.689, de 3 de outubro de 1941**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689.htm. Acesso em: 21 nov. 2021.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia**. Apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia->. Acesso em: 19 abr. 2021.
- CONJUR. STF decide que “lei do tutor” do Rio de Janeiro é inconstitucional. **Revista Consultor Jurídico**, 19 abr. 2021. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2021-abr-19/stf-decide-lei-tutor-rio-janeiro-inconstitucional#:~:text=Derrubada%20por%20sete%20votos%20a,ser%20ministradas%20apenas%20por%20professores>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- DAMATTA, R. Você Sabe Com Quem Está Falando? In: DAMATTA, R. **Carnavais, Malandros e Heróis**. Para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, p. 139-193.
- FIGUEIRA, H. L. M. **Tradição do Ensino Jurídico**: representações de uma pedagogia do poder. Rio de Janeiro: Autografia, no prelo.
- KANT DE LIMA, R. **Ensaio de antropologia e de direito**: acesso à justiça e processos institucionais de administração de conflitos e produção da verdade jurídica em uma perspectiva comparada. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.
- KANT DE LIMA, R. Sensibilidades jurídicas, saber e poder: bases culturais de alguns aspectos do direito brasileiro em uma perspectiva comparada. **Anuário Antropológico**, n. 35, v. 2, p. 25-51, 2010.
- KANT DE LIMA, R. Entre as leis e as normas: Éticas corporativas e práticas profissionais na segurança pública e na Justiça Criminal. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 6, n. 4, p. 549-580, out. 2013.
- KANT DE LIMA, R. **A polícia na cidade do Rio de Janeiro**. 3 ed. Rio de Janeiro: Amazon, 2019.
- MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- MARTINS, R. M. Governador do Paraná diz que policiais que estudam tendem a ser mais insubordinados. **UOL**, Política, Curitiba, 27 abr. 2012. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2012/04/27/governador-do-parana-diz-que-policiais-que-estudam-tendem-a-ser-mais-insubordinados.htm>. Acesso em: 21 abr. 2021.

ARTIGO

Conflitos em formação: A experiência da convivência civil-militar no Curso de Tecnólogo em Segurança Pública e Social a distância da Universidade Federal Fluminense

Roberto Kant de Lima e Pedro Heitor Barros Geraldo

MIRANDA, A. P. M.; MOTA, F. R. (Orgs.). **Práticas punitivas, sistema prisional e justiça**. Niterói: EdUFF, 2010.

PAES, V. **Crimes, procedimentos e números**: estudo sociológico sobre gestão dos crimes na França e no Brasil. Rio de Janeiro: Garamond, 2013.

RODRIGUES, A. 'A secretaria ficou refém do discurso político de ter 40 UPPs', diz ex-comandante. **O Globo**, Política, Rio de Janeiro, 26 ago. 2014. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/a-secretaria-ficou-refem-do-discurso-politico-de-ter-40-upps-diz-ex-comandante-13727647>. Acesso em: 19 abr. 2021.

SANTOS, J. V. T. dos. Dilemas do Ensino Policial: das heranças às pistas inovadoras. **Segurança, Justiça e Cidadania: Pesquisas Aplicadas em Segurança Pública**, v. 7, p. 11-30, 2014. Disponível em: https://www.novo.justica.gov.br/sua-seguranca-2/seguranca-publica/analise-e-pesquisa/download/estudos/sjcvolume7/dilemas_ensino_policial_herancas_pistas_inovadoras.pdf. Acesso em: 19 abr. 2021.

SILVA, R. R. da. **Entre a caserna e a rua**: o dilema do "pato". Niterói: EDUFF, 2011.

Conflitos em formação: A experiência da convivência civil-militar
no Curso de Tecnólogo em Segurança Pública e Social a distância da
Universidade Federal Fluminense

Roberto Kant de Lima e Pedro Heitor Barros Geraldo

REVISTA
BRASILEIRA
DE **SEGURANÇA PÚBLICA**

ARTIGO

ENSINO POLICIAL E SEGURANÇA CIDADÃ: AS EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS E O CASO DA PM DO RIO GRANDE DO SUL

CARLOS ROBERTO GUIMARÃES RODRIGUES

Doutorando em Políticas Públicas pelo PPGPP da UFRGS, Mestre em Segurança Cidadã pelo PPGSeg da UFRGS, Especialista em Segurança Pública e Cidadania pelo IFCH da UFRGS, Professor da Pós-Graduação em Direito Penal com ênfase em Segurança Pública da Uniritter e no Grupo Verbo Jurídico Educacional, Coronel da Reserva Remunerada da Brigada Militar/RS.

País: Brasil **Estado:** Rio Grande do Sul **Cidade:** Porto Alegre

E-mail: guimacorg@gmail.com **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3509-7503>

JOSÉ VICENTE TAVARES DOS SANTOS

Professor Titular do Departamento de Sociologia, professor dos Programas de Pós-graduação em Segurança Cidadã, Sociologia e Políticas Públicas do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS, Porto Alegre, Brasil; Pesquisador do CNPq (desde 1988). Pesquisador visitante do CALAS – Centro Maria Sibylla Merian de Estudos Latinoamericanos Avanzados, Universidad de Guadalajara/University of Bielefeld, México (2019-2020).

País: Brasil **Estado:** Rio Grande do Sul **Cidade:** Porto Alegre

E-mail: josevtavares@gmail.com **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8410-5085>

Contribuição de cada autor: Carlos Roberto Guimarães Rodrigues realizou a pesquisa e escreveu o artigo, José Vicente Tavares dos Santos escreveu o artigo conjuntamente e supervisionou o trabalho.

RESUMO

Existe uma história das inovações brasileiras no ensino policial. Na cena mundial, cada vez mais há estudos sobre novos paradigmas na educação policial. Este artigo trata do ensino policial voltado à segurança cidadã, tomando como referência empírica a análise dos cursos de formação da Brigada Militar do estado do Rio Grande do Sul (BM/RS). Por meio de uma pesquisa quantitativa de cunho documental foram estudados os avanços e os desafios neste campo pós-redemocratização, bem como a análise dos programas e das disciplinas dos cursos de formação para ingresso na corporação e os percentuais de carga horária por curso nas subáreas de ciências sociais, valorização profissional, gestão pública, tecnologias policiais, estudos jurídicos, estágios e atividades complementares, buscando identificar avanços que proporcionem uma formação cidadã e participativa aos profissionais de segurança pública. Os resultados apontam avanços com a ampliação no rol de disciplinas humanísticas e um foco maior voltado à segurança cidadã.

Palavras-Chave: Ensino policial. Segurança cidadã. Segurança pública.

ABSTRACT

POLICE EDUCATION AND CITIZEN SECURITY: THE BRAZILIAN EXPERIENCES AND THE CASE OF THE RIO GRANDE DO SUL MILITARY POLICE

The article deals with police education focused on citizen security, taking as an empirical reference the analysis of the training courses of the Military Brigade of the state of Rio Grande do Sul (BM/RS). There is a history of Brazilian innovations in police education. On the world stage, there are more and more studies on new

paradigms in police education. Through a quantitative research of documentary nature, the advances and challenges in this post-redemocratization field were studied, as well as the analysis of the programs and disciplines of the training courses for entering the corporation and the percentages of hours per course in the sub-areas of social sciences, professional development, public management, technologies police, legal studies, internships and complementary activities, seeking to identify advances that provide citizen and participatory training to public security professionals. The results point to advances with the expansion of the list of humanistic disciplines and a greater focus on citizen security.

Keywords: Police education. Public security. Citizenship security.

Data de recebimento: 18/04/2021 – **Data de aprovação:** 19/07/2021

DOI: 10.31060/rbsp.2022.v16.n0.1483

INTRODUÇÃO

O tema do ensino policial e da segurança cidadã passou a se fazer presente em pesquisas e estudos acadêmicos após a entrada em vigor da Constituição Federal de 1988, com a inserção de diversos dispositivos ligados à rotina da atividade do profissional de segurança pública, não sendo concebível a intervenção do Estado nas lides sociais com inobservância das garantias conquistadas pelos cidadãos brasileiros.

O interesse por tal temática também é motivado por recorrentes acontecimentos violentos e trágicos envolvendo a atividade de polícia além da inconformidade da sociedade com tais fatos que suscitam a discussão sobre aspectos da formação e capacitação destes servidores públicos, os quais devem pautar sua conduta profissional com a relevância de sua contribuição social, servindo ao cidadão e zelando por seu bem-estar e sua integridade, tendo sempre por meta a paz social e o respeito às leis.

No cenário internacional, desde a Conferência Mundial dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), em Viena, em 1993, pode-se localizar centenas de reuniões mundiais nas quais a questão da crise da polícia, da educação policial e da atuação policial tem sido discutida. Em 2016, houve a conferência *Global Trends in Law Enforcement Training and Education*, organizada pelo Colégio Europeu de Polícia (Cepol), em Budapeste, em outubro de 2016: “o tema abrangeu as últimas descobertas da pesquisa e novas perspectivas para o treinamento e educação da aplicação da lei, para facilitar o progresso com base científica neste campo de interesse público”. Em 2021, será realizada a conferência cujo tema é “Efeitos da pandemia no treinamento e prática de aplicação da lei” (CEPOL, s/d).

Foi, ainda, publicado em 2018 um importante volume organizado por Bernhard Frevel e Colin Rogers, intitulado *Higher Police Education*, em Londres. Este livro trouxe um exame crítico da educação e do treinamento da polícia, defendendo uma maior educação científica entre a polícia em todo o mundo. Expressa a preocupação com as ideias, os desafios, as demandas e a estrutura das condições da educação policial de uma perspectiva internacional. Examinando uma ampla gama de países tais como Alemanha, China e Brasil, para mostrar a natureza falha de um sistema educacional baseado puramente em uma abordagem preocupada com o número de policiais, defende a necessidade de maior educação científica entre os policiais de todo o mundo para atender os desenvolvimentos contemporâneos.

Com a redemocratização do Brasil e a entrada em vigor da Constituição Federal em 1988, buscou-se organizar a atuação policial com o conceito de segurança cidadã, inicialmente adotado pelo Programa das

Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em 1994, quando foi expedido o primeiro Relatório de Desenvolvimento Humano, conceito que se ampliou nos relatórios subsequentes, como no Relatório de 2007 que assim a descreveu: “[...] A segurança cidadã é consequência de uma condição necessária, embora não suficiente, da segurança humana, que, em última análise, é a derradeira garantia do desenvolvimento” (ONU; PNUD, 2007, p. 4).

Existe uma história das inovações brasileiras no ensino policial. Ela inicia-se nos anos de 1980, com o professor Antônio Luiz Paixão, em seus estudos criminais e a relação com a Polícia Militar de Minas Gerais, por meio da Fundação João Pinheiro (FJP). Depois, Teotônio dos Santos organizou os primeiros cursos de direitos humanos para policiais no segundo governo Brizola.

Nas universidades federais, no caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), esse diálogo começou em 1993 com um seminário nacional. Entre 1995 e 1996, foi realizado o primeiro Curso de Especialização em Violência, Segurança Pública e Cidadania, no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da UFRGS, seguido por oito edições. Na Universidade Federal Fluminense (UFF), no Rio de Janeiro, na mesma época, Roberto Kant de Lima iniciou cursos para policiais que foram se ampliando com o passar dos anos e hoje há um Departamento de Segurança Pública na UFF. Em 2003, a Secretaria Nacional de Segurança Pública (Senasp) começou a elaborar uma Matriz Curricular Nacional (MCN), com ampla participação de policiais, gestores e acadêmicos, que contou com duas atualizações, uma iniciada em 2005 e uma versão ampliada lançada em 2014.

Desde 2003, os Planos Nacionais de Segurança Pública (PNSP) passaram a formular uma concepção de educação policial orientada para a proteção dos direitos constitucionais e fundamentais do cidadão brasileiro. A formação unificada das polícias é fator imprescindível para a integração coordenada, profissional e ética do trabalho preventivo e investigativo, tendo sempre como destinatário o cidadão, a sua defesa e a proteção de seus direitos.

Nesse processo histórico, podemos registrar alguns acontecimentos que deixaram marcas, desilusões e esperanças. Primeiro, observamos as experiências interessantes de “escolas integradas”, tanto no Instituto de Ensino de Segurança Pública (Iesp), no Pará, quanto no Rio Grande do Sul, no governo Olívio Dutra. As experiências de formação integrada que ocorreram no Brasil foram muito importantes, como também foram fundamentais as experiências de convênios com universidades.

A segunda experiência inovadora no ensino policial consistiu em cursos de especialização envolvendo a temática segurança pública e cidadania, desde 1995 na UFRGS e na UFF, depois em dezenas de Universidades. Em 1985 a Polícia Militar de Minas Gerais realizou convênio com a Fundação João Pinheiro (Escola de Governo e Instituição de Ensino Superior, com cursos de graduação e mestrado em Administração Pública) para realização de cursos que se desdobraram na Pós-Graduação *lato sensu* em Gestão Estratégica em Segurança Pública, antigo Curso Superior de Polícia, e na Especialização em Segurança Pública, antigo Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais (COTTA, 2020). Recentemente, a UFF criou um curso de bacharelado em segurança pública e um instituto de segurança pública.

A terceira experiência foi a implementação da Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública (Renaesp), pela Senasp do Ministério da Justiça (MJ), desde 2005. Embora tenha iniciado suas atividades com o 1º edital de credenciamento/2005-Senasp/MJ, tendo como ponto de inspiração o projeto-piloto realizado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), que coordenou a primeira turma de pós-graduação

em segurança pública pautada na MCN e com recursos exclusivos do governo federal, a Renaesp foi instituída oficialmente só em 2012, por meio da Portaria Nº 1.148, de 12 de junho de 2012, sendo justificada pelas necessidades de: fomentar estudos e pesquisas voltados à modernização das instituições de segurança pública; valorizar os profissionais de segurança pública, incentivando-os a participarem de cursos para aprimoramento profissional; promover estudos, pesquisas e indicadores sobre violência, criminalidade e outros assuntos relacionados à segurança pública; e, por fim, fortalecer a articulação com instituições de ensino superior na promoção da capacitação em segurança pública (PINTO, 2014, p. 227).

Chegaram a funcionar 85 cursos de Especialização em Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania, em 63 Instituições de Ensino Superior (IES), tendo como alunos profissionais da segurança pública e o público em geral. Estima-se que, entre 2005 e 2015, foram diplomados oito mil especialistas em 150 cursos, nas várias regiões brasileiras.

Em quarto lugar, desde a elaboração da Matriz Curricular Nacional, de 2003 até 2015, pela Senasp, houve experiências de inovação curricular, processos de ensino-aprendizagem, metodologias didáticas e integração institucional nas Escolas e Academias de Polícia, como tal analisaremos a seguir tomando o caso da Brigada Militar¹ do Rio Grande do Sul. Foi muito interessante também a experiência do Ceará, quando o sociólogo César Barreira dirigiu a Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará (AESP/CE)², no período de 2011 a 2012.

Em quinto lugar, houve a proposta de uma Escola Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública (Enaesp) apresentada em 2016 pela Senasp, do MJ, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério da Educação (MEC). Seria um estabelecimento localizado em Brasília, em articulação com as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que apresentassem projetos de mestrado profissional à Capes. Também foi proposta uma parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) para apoiar cursos superiores de tecnologia em segurança pública, a fim de qualificar os profissionais que ainda não tivessem curso superior. Foram identificadas algumas experiências de mestrado profissional nesta área em várias IFES (UFPA, IFNMT, UEA, UFBA, UFRGS e UFS). Entretanto, esta proposta não foi implementada.

Em sexto lugar, a educação policial foi definida como um dos temas na publicação denominada *Agenda de Segurança Cidadã: por um novo paradigma*, produzida pela Câmara dos Deputados (2018). Foi inserida a valorização educacional no eixo que trata da reestruturação dos sistemas policiais, dentro de um contexto de uma agenda de segurança cidadã, apresentando as seguintes propostas: a) criar a Escola Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública (Enaesp); b) estabelecer parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) para apoiar cursos superiores de tecnologia em segurança pública, a fim de qualificar os profissionais que não tenham curso superior; c) construir um centro de excelência em ensino e valorização dos profissionais de segurança pública para aumentar a qualificação técnica e cultural; d) resgatar a Renaesp; e e) continuar a atualização da MCN da Senasp (BRASIL, 2018a, p. 29-30).

Também importante nesta análise, e que trouxe novas perspectivas para a formação policial recentemente, foi a edição da Lei Nº 13.675/2018, que instituiu o Sistema Único de Segurança Pública (Susp), que dedicou um capítulo específico à capacitação e valorização dos profissionais de segurança pública. Esta lei dedicou um artigo à Renaesp, apontando dentre seus objetivos, no art. 40, VI, a difusão e o reforço na construção

1 *Brigada Militar é o nome pelo qual a Polícia Militar (PM) é conhecida no estado do Rio Grande do Sul.*

2 *O relato desta experiência do Ceará está disponível em: MOTA BRASIL (2016, p. 411-413).*

de uma cultura de segurança pública e defesa social fundada nos paradigmas da contemporaneidade, da inteligência, da informação e do exercício de atribuições estratégicas, técnicas e científicas (BRASIL, 2018b).

Com igual importância nesta análise da evolução do ensino no Brasil destaca-se o início da vigência do Plano Nacional de Segurança Pública 2018-2028 que previu entre seus objetivos a criação de escola (ou sistema) nacional de formação em gestão de segurança pública, serviços penais e defesa civil, visando estabelecer um centro de excelência de produção de dados e de estatísticas na área de segurança pública.

Este artigo também tem por objetivo analisar a educação policial pós-redemocratização com o foco voltado à segurança cidadã, procedendo à análise a partir dos dois cursos de formação para ingresso na carreira dos policiais militares da Brigada Militar do estado do Rio Grande do Sul (BM/RS), que são: O Curso Básico de Formação Policial Militar (CBFPM) para Soldados e o Curso Superior de Polícia Militar (CSPM) para Capitães.

Por meio de uma pesquisa quantitativa de cunho documental foram pesquisados os avanços e os desafios da formação dos profissionais de segurança pública pós-redemocratização com análise dos programas e das disciplinas dos cursos de formação de soldados e oficiais, bem como os percentuais de carga horária por curso nas seguintes subáreas: ciências sociais, valorização profissional, gestão pública, tecnologias policiais, estudos jurídicos, estágios e atividades complementares, buscando identificar avanços que proporcionem uma formação cidadã e participativa aos profissionais de segurança pública.

Buscou-se com a pesquisa analisar se a experiência da BM/RS, com a aderência aos ditames da MCN, evoluiu no processo formativo no sentido de inculcar em seus futuros profissionais um ensino policial voltado à segurança cidadã.

O ENSINO POLICIAL NO BRASIL PÓS-REDEMOCRATIZAÇÃO

Com a segurança cidadã ampliou-se o foco de atenção ao bem-estar das pessoas e aos direitos humanos, reposicionando a cidadania como o principal objeto da proteção estatal. Neste sentido, uma formação policial moldada aos novos tempos mostra-se fundamental, sendo que a própria sociedade brasileira, com a inserção de um rol de direitos e garantias na Constituição Federal, ditou essa mudança de perfil e atividades das forças de segurança.

Estudos de Detoni apontam que havia deficiências no modelo de formação policial pré-Constituição, pois era centrado no “adestramento e força”, minorando a ênfase em conhecimentos científicos que objetivassem melhorar o trato com a sociedade. Sobre a formação policial pós-Constituição o autor escreve que:

Há alguns avanços, mas as marcas de uma formação centrada na força, no adestramento e na repressão. [...] havendo pouco espaço para uma formação mais ampla e aprofundada sobre a especificidade da profissão policial, o contexto de ação, a complexidade social, as exigências psicológicas e éticas para o exercício adequado diante das demandas da sociedade. (DETONI, 2014, p. 57).

Este mesmo argumento já havia sido defendido por Tavares dos Santos, que destacou a natureza humanística da profissão do operador de segurança, visto que trabalha com pessoas normalmente nos momentos em que estão sendo vítimas de crime ou violência, destacando que “o trabalho policial se

realiza sempre na margem da vida, ou no limite da norma social, exercendo um poder de modo próximo ao excesso” (TAVARES DOS SANTOS, 2009, p. 78).

A segurança pública tornou-se um tema central na sociedade brasileira, especialmente com o crescente aumento da violência e da criminalidade, onde os crimes contra a vida e contra o patrimônio tornam-se cada vez mais rotineiros, sem se vislumbrar soluções a curto prazo deixando de enfrentar as verdadeiras causas do problema. Neste cenário, é cada vez mais relevante uma formação profissional moldada a enfrentar a criminalidade com mais eficiência e respeito aos direitos individuais.

A formação dos policiais brasileiros necessita constantemente de ajustes e adaptações com o intuito de formar profissionais especializados capazes de empreender essa atividade necessária de maneira mais eficaz, respondendo, à altura, ao anseio social por maior segurança pública. Sobre essa necessária adaptação Nascimento (2013, p. 21) escreveu que: “[...] é de fundamental importância nas possíveis intervenções que visam à efetividade do trabalho policial, considerar o exame de formação profissional dos policiais militares”.

Uma criteriosa análise, tanto dos pontos positivos quanto dos negativos, das diversas escolas de polícia e suas configurações de educação e formação, poderá resultar no formato desejado de futuros integrantes destas instituições, responsáveis pela segurança pública balizando suas ações conforme previsão e limites impostos pela Constituição.

Adaptações ao novo panorama apresentado pela Constituição Cidadã revela uma paulatina mudança cultural nas escolas e nos cursos de formação policial. Segundo Mota Brasil, apesar da atividade de polícia judiciária militar, das apurações administrativas de desvios de condutas e da responsabilização de policiais que cometem desvios no exercício da função,

a reconstrução do Estado brasileiro em Estado de Direito e a redemocratização da sociedade brasileira não foram suficientemente profundas para mudar as estruturas de poder das forças policiais e o exemplo mais concreto está na incapacidade do Estado brasileiro controlar o arbítrio e as práticas de violações de direitos cometidas pelas suas polícias. (MOTA BRASIL, 2016, p. 400).

Ações governamentais previstas no primeiro Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH), em 1996, foram inseridas nos cursos de formação e treinamento, constituindo-se os direitos humanos, a ética, a cidadania e a segurança pública, importantes eixos articuladores da formação policial constantes na Matriz Curricular Nacional (MCN) da Secretaria Nacional de Segurança Pública (Senasp), instituída pelo Ministério da Justiça, no ano de 2003, adotada por quase todas as instituições policiais do país, cumprindo o que havia sido determinado no PNDH.

Sobre o tema “direitos humanos e formação policial” há diversas pesquisas acerca da inserção nos cursos e treinamentos policiais, todavia ainda foi notada uma lacuna entre o conteúdo programático e a postura dos profissionais de segurança pública na prática de suas atividades, conforme se destaca no texto abaixo:

[...] embora exista uma trajetória consolidada de defesa dos direitos humanos no Brasil, com sua incorporação na legislação pátria e nas diretrizes basilares da política federal de segurança pública, em especial nos programas de formação policial, ainda existe um hiato entre o que os policiais aprendem nas academias e os preceitos e atitudes que incorporam e expressam no desempenho diário de sua atividade (SCHABBACH, 2014, p. 73).

As diversas políticas públicas constantes dos planos, programas e projetos do governo federal na área da segurança pública foram fundamentais para impulsionar as necessárias mudanças. Conforme demonstraram estudos de Mota Brasil (2016) e Spaniol (2019), os cuidados e a preocupação quanto à formação, qualificação e valorização dos profissionais da área de segurança pública, propondo ações que pudessem garantir uma reforma substancial nas políticas de segurança pública, ou seja, que refletissem na atuação das polícias.

Uma destacada política pública que repercutiu no ensino das academias de polícia na busca por uma segurança cidadã foi a elaboração da MCN pela Senasp. Apresentada em 2003, num amplo seminário nacional sobre segurança pública, sofreu sua primeira revisão em 2005. Com a função da MCN em balizar as ações para a formação dos policiais brasileiros, em todos os níveis de ingresso, está diretamente ligada ao objetivo geral a que tal documento se propõe, qual seja: “favorecer a compreensão do exercício da atividade de segurança pública como prática da cidadania, da participação profissional, social e política num Estado Democrático de Direito, estimulando a adoção de atitudes de justiça, cooperação, respeito à lei e repúdio a qualquer forma de intolerância” (BRASIL, 2014, p. 40).

Poncioni (2007; 2013) destacou, em seus estudos acerca do tema “formação em segurança pública”, que a MCN alçou o ensino policial e sua formação profissional à agenda governamental, com o status de uma política pública, considerando-se o lugar privilegiado na escolha de alternativas e propostas para a problemática que envolve o desempenho de policiais para a efetivação de uma segurança cidadã no país.

Confirma-se, neste sentido, posição de Tavares dos Santos (2009) ao referir as marchas, os regressos e os contrapassos da educação policial e das diversas transformações pelas quais estão passando essas instituições de formação após a redemocratização do país, mudanças estas que necessitam ser acompanhadas e (re)avaliadas; posição adotada e ratificada, também, por Ronilson de Souza Luiz (2003; 2008) ao defender dissertação e tese junto à PUC/SP sobre o tema “Formação de soldados da PM/SP frente às demandas democráticas” e “Ensinar a ser policial”.

Percebe-se que “as instituições estão vivenciando um processo de mudança”, existindo um amplo leque de políticas voltadas à educação policial, tanto por iniciativa do Poder Executivo, por meio da pasta de Segurança Pública, quanto pelo Poder Legislativo Federal, todavia há muitos obstáculos a serem transpostos para que essas proposições se tornem efetivas e até ampliadas a cada novo governo (TAVARES DOS SANTOS; BARREIRA; MOTA BRASIL, 2018, p. 73).

A EVOLUÇÃO HISTÓRICA E O PROCESSO FORMATIVO DOS POLICIAIS NA BRIGADA MILITAR/RS

Ao estudar mudanças do ensino policial nas escolas da Brigada Militar, Polícia Militar do estado do Rio Grande do Sul, criada em 1837 como Corpo Policial, importante destacar que se trata de uma instituição de segurança pública com 182 anos de existência e cuja trajetória histórica se desenvolve com a própria história do estado, atuando em muitas frentes de batalha, principalmente durante a Revolução Farroupilha (SIMÕES, 2014)³.

De sua criação até o modelo atual a Brigada Militar mantém apenas algumas características similares às das Forças Armadas, como a base institucional fundada na hierarquia e na disciplina, a ostensividade

³ Seguimos aqui a análise de Carlos Roberto Guimarães-Rodrigues, 2020 (em primeira versão, foi Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Segurança Cidadã da UFRGS, 2019). Para o caso da Polícia Civil, cf. LARINI, Belchior Paim, 2020.

revelada no uniforme, nas viaturas, nos armamentos e equipamentos, além do escalonamento hierárquico através de postos e graduações; mas a atribuição constitucional não se confunde com as Forças Armadas e se caracteriza por proteger os interesses da sociedade no que diz respeito à segurança e à ordem pública.

Houve um momento histórico em que o Exército buscou alcançar a atividade de polícia a uma instituição concebida para essa peculiar atividade pública, todavia esse relato explica a proximidade das Polícias Militares às Forças Armadas, que permaneceram com a função paralela de Força Auxiliar do Exército mesmo após a Constituição Federal de 1988. Neste mesmo raciocínio:

[...] Daí se depreende que, na realidade, naqueles tempos, quando a população era pequena e menor ainda o número daqueles que se colocavam “fora da lei”, não existiam polícias. Ocasionalmente, a necessidade de cumprir determinadas tarefas, hoje de competência dos órgãos policiais, resultava em que um grupo de homens se reunisse para realizá-las. (RUDNICKI, 2007, p. 156).

As origens bélicas e de participação em revoluções, até mesmo em outros estados, marcaram o perfil da Brigada Militar desde sua criação, mas também é importante considerar o poder de adaptação às novas exigências sociais que se mostrou fundamental para a longevidade da polícia fardada do Rio Grande do Sul, cuja trajetória histórica mostra-se muito semelhante às polícias de outros estados, algumas ainda mais longevas, mas igualmente reconhecidas por suas participações históricas e até em conflitos bélicos.

Esta apresentação histórica inicial se faz necessária para uma melhor compreensão das diversas fases e transformações do ensino na Brigada Militar, pois é bem distinta a fase bélica, mais ligada à força militar nacional, até se chegar aos dias atuais, onde a prioridade é essencialmente a segurança pública cidadã em consonância aos ditames constitucionais e de respeito às garantias individuais.

A atual atribuição constitucional das Polícias Militares não se confunde com a função precípua de segurança nacional das Forças Armadas e, desde a Constituição Federal de 1988, os órgãos de segurança pública têm bem definidas suas funções e passaram a utilizar currículos de cursos e materiais específicos das instituições estaduais.

Pela complexidade e importância da atividade desenvolvida pela PM gaúcha desde sua criação até as atribuições atuais, a preparação técnica e profissional dos brigadianos⁴ refletirá diretamente na eficiência de seu desempenho funcional e nas estatísticas relativas à criminalidade, problema social que sempre figura dentre aqueles prioritários e de maior preocupação a qualquer governo.

Por força do art. 131, §1º da Constituição Estadual de 1989, a formação, o aperfeiçoamento, o treinamento e a especialização dos integrantes da Brigada Militar são de competência da própria corporação, ensino que foi regulamentado através da Lei Nº 12.349, de 26 de outubro de 2005.

Destaca-se posição de Detoni (2014, p. 57) ao refletir que a “profissão policial militar é uma atividade extraordinariamente complexa, difícil e séria, a qual exige grande habilidade e capacidade de julgamento. Entretanto estas peculiaridades não são levadas em consideração, tanto no recrutamento quanto na formação oferecida”.

⁴ Assim são chamados os policiais militares que integram a Brigada Militar do estado do Rio Grande do Sul (BM/RS), nome pelo qual esta Polícia Militar (PM) é conhecida neste estado da Federação.

O grande diferencial da carreira policial militar, comparativamente a outras profissões, é que o policial necessita de muito treinamento antes de ser empregado na atividade de segurança pública, pois precisa receber em sala de aula conhecimentos teóricos, práticos e técnicos sem os quais torna-se temerário seu emprego, pois necessita estar preparado para resolver conflitos sociais e, em casos extremos, decidir pela utilização de armamento letal. Portanto, os conhecimentos teóricos em técnica e legislação têm que ser complementados com a compreensão de disciplinas de ciências sociais. Nesta linha de pensamento, Simões revela que:

[...] tomando-se como referência inicial a dinâmica do ensino adotada nos dias de hoje, é do conhecimento corrente que todo o policial militar, antes do seu emprego na atividade de policiamento, passa pela formação inicial que se desenvolve por intermédio de curso de formação, com grau de exigência compatível com o respectivo quadro ou carreira de ingresso na Brigada Militar. (SIMÕES, 2014, p. 354).

O processo de formação profissional bem planejado e que considere a importância social da atividade policial em uma sociedade que testemunha o crescimento estatístico dos conflitos sociais e da violência pode ser a chave para vislumbrarmos maior sucesso nas rotinas de policiamento e atendimento às vítimas e no tratamento adequado que respeite os parâmetros legais e os direitos constitucionais daqueles que cometem desvio de conduta.

A FORMAÇÃO DOS OFICIAIS

Na Brigada Militar, os oficiais são militares de nível superior (dos postos de capitão a coronel) e no Rio Grande do Sul, diferentemente dos demais estados, possuem apenas um posto que é de nível médio (1º tenente), mas que mantém todas as prerrogativas dos demais oficiais.

Os oficiais de nível superior iniciam a carreira como capitães, posto ao qual são promovidos ao final do curso de graduação em ciências policiais, podendo progredir na carreira, respectivamente, aos postos de major, que exige aproveitamento em curso de habilitação, e de coronel, último posto da carreira, que exige especialização em gestão pública.

Os oficiais são os gestores na instituição, o que exige formação em curso de graduação para o desempenho das atividades que vão exercer, seja em atividades administrativas, operacionais ou de gestão de ensino, além de cursos de especialização para ascensão na carreira.

Sobre o Curso de Formação de Oficiais da Brigada Militar (CFO), a partir da turma de 1974, foi exigido prova intelectual em processo seletivo, idêntico ao ingresso a outros cursos superiores, inicialmente com a UFRGS e, após o ano de 1978, junto à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), assim, os candidatos ao CFO passavam pelo mesmo processo seletivo (vestibular) que os demais candidatos, porém com objetivo específico de ingressar, após formados, nos quadros de oficiais da Brigada Militar, pois durante o curso, como aluno oficial, era considerado praça especial.

O perfil de um candidato a oficial de uma instituição policial militar oriundo do ensino médio, recém-concluído, era formado, em sua maioria, por jovens com pouco mais de 18 anos de idade e alguns com o serviço militar nas forças armadas recém-concluso. Rosa aponta que o CFO perdurou de 1978 ao ano 2000, variando o tempo de duração entre três e quatro anos, com adequações em seu currículo, porém sendo

equiparado a um curso de nível superior. Entretanto, “no final da década de 1990, a Brigada Militar, mais uma vez esforçou-se em direção da qualificação dos seus quadros, e passou a exigir que os candidatos tivessem o título de Bacharel em Direito⁵” (ROSA, 2010, p. 24).

Com esta alteração estatutária o perfil dos candidatos a oficiais da Brigada Militar mais uma vez sofreria alteração significativa, porque agora não seria mais composto essencialmente por jovens que recém haviam atingido a maioridade, pois o concurso, antes vestibular, agora selecionaria bacharéis em Ciências Jurídicas e Sociais para cursar o Curso Superior de Polícia Militar (CSPM), que substituiria o antigo CFO.

Conforme previsão no atual Plano de Carreira da Brigada Militar, Lei Complementar Nº 10.992, de 18 de agosto de 1997, o ingresso na carreira de nível superior exige a graduação em Ciências Jurídicas e Sociais e se dá por meio de concurso público de provas e de títulos e, após a formatura no Curso Superior de Polícia Militar, o aluno oficial é promovido ao posto de capitão (Cap) e recebe o título de bacharel em ciências policiais.

Ao longo dos anos, esses cursos de especialização foram desenvolvidos por universidades em convênio com a Brigada Militar, com destaque para a parceria firmada com a UFRGS no final da década de 90, quando houve relevante atualização curricular, incluindo disciplinas de ciências sociais até então com importância secundária diante da prevalência de disciplinas jurídicas e técnicas.

A relevância que receberam as disciplinas de ciências sociais nos currículos de formação e especialização de policiais militares no Rio Grande do Sul perdura até os dias atuais, sendo inclusive aprimoradas sempre que ocorre atualização curricular.

A FORMAÇÃO DAS PRAÇAS

As praças da Brigada Militar são representadas pelas graduações de soldado, 3º, 2º e 1º sargento, diferentemente de outras polícias que têm outras graduações, como cabo, subtenente e aspirante a oficial, este último, considerado praça especial, pois a legislação estadual que estabelece os postos e as graduações sofreu alterações por meio da Lei Complementar Nº 10.992, no ano de 1997.

Esta mesma Lei Complementar estabeleceu a separação dos servidores militares em duas carreiras, a de nível médio e a de nível superior, todavia não necessariamente dividindo oficiais e praças, pois da graduação de soldado ao posto de 1º tenente, que é oficial subalterno, ficou na carreira de nível médio e, do posto de capitão ao último posto, coronel, na carreira de nível superior.

A formação e o aperfeiçoamento dos oficiais e praças se dá, geralmente, em escolas e organizações distintas. Sobre este tema escreveu Guimarães: “O servidor de nível médio passou a depender da realização de cursos profissionalizantes: Curso Básico de Formação Policial Militar para o iniciante; Curso Técnico em Segurança Pública para a promoção à sargento; e Curso Básico de Administração Policial para a promoção à tenente” (GUIMARÃES, 2015, p. 156).

⁵ Esta mudança se deu com a troca do antigo Estatuto (LC Nº 7.138, de 30 de janeiro de 1978) pelo Estatuto atualmente em vigor (LC Nº 10.990, de 18 de agosto de 1997), além da Lei Nº 10.991/97 (que dispôs sobre a organização básica da BM) e a Lei Nº 10.992/97 (que fixou o novo efetivo e mudou o plano de carreira).

Historicamente, nos cursos de formação policial, percebe-se uma maior atenção às disciplinas da área jurídica. Sobre esse privilégio em detrimento às disciplinas de ciências sociais, Jacondino afirma que:

este campo é constituído por disciplinas advindas das Ciências Sociais (direitos humanos, sociologia da violência, antropologia criminal e outras) e procura inserir, nos ambientes formativos dos policiais, conteúdos que conformem as práticas profissionais destes dentro de parâmetros ético/morais embasados nos direitos humanos. (JACONDINO, 2015, p. 29).

No final da década de 90, os cursos realizados pelo Departamento de Ensino da Brigada Militar tiveram uma reformulação em suas disciplinas, atualizando os currículos de acordo com os ditames da Constituição Federal, que já completava a primeira década. As modificações nos conteúdos programáticos, até então, se limitavam às disciplinas da área jurídica, mas com as primeiras parcerias com as universidades houve uma quebra de paradigmas mais contundente.

Este momento histórico no ensino policial militar gaúcho ficou registrado por Guimarães ao descrever que:

Esse processo, na época, foi realizado entre o ensino interno da organização e as entidades externas, especialmente no nível superior, o qual por mais de dois anos foi fruto de um trabalho conjunto com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, para reestruturação dos cursos, no tocante ao conteúdo programático. Os novos currículos elaborados por esse grupo de trabalho aumentaram substancialmente as disciplinas nas áreas da sociologia, filosofia, psicologia e administração. (GUIMARÃES, 2015, p. 156).

A parceria com a UFRGS pode ser considerada uma iniciativa que mudou o perfil de formação e aperfeiçoamento dos policiais militares gaúchos, pois a colaboração transcendeu a elaboração e a atualização de currículos, sendo que professores também foram convidados a participar de bancas de avaliação de trabalhos e ministrar aulas em cursos de formação e especialização, tanto de praças quanto de oficiais, especialmente na área das ciências sociais, remanescendo a titularidade docente de policiais militares como instrutores de disciplinas técnicas e jurídicas.

Independente do posto ou da graduação do policial militar, sua atividade não pode estar baseada apenas em conhecimentos teóricos adquiridos nos cursos de formação ou especialização, devendo ser revisitada e continuamente aperfeiçoada na rotina profissional e balizada em valores pessoais que o cidadão já detenha quando selecionado para exercer essa profissão.

Ainda sobre o perfil desejado do cidadão que aspira ser policial, Rudnicki reflete que

no que tange à operacionalização do ensino, a primeira questão que se impõe é a razão de um jovem decidir ser policial. Afinal isso irá definir o perfil dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem e deve pautar as ações da corporação desde o processo e recrutamento até a seleção de professores e estabelecimento de métodos. (RUDNICKI, 2007, p. 135).

O autor considera a vocação para o desempenho da profissão de policial fundamental para o sucesso na carreira pois, além do risco à integridade física, as condições de estrutura via de regra desfavoráveis podem ser decisivas à frustração profissional.

Percebe-se que a intenção mais evidente com as mudanças curriculares sofridas pelos cursos de formação de policiais militares foi adequar o perfil destes profissionais para um servidor capacitado a proporcionar um atendimento justo, digno e respeitoso aos cidadãos, fazendo valer na prática as garantias firmadas pela Constituição Cidadã.

ANÁLISE DOS CURSOS DE FORMAÇÃO PARA INGRESSO NA BM/RS

Na Brigada Militar há duas formas de ingresso via aprovação em concurso público: para soldados, no nível médio⁶, por meio do Curso Básico de Formação Policial Militar (CBFPM) e para oficiais, no nível superior⁷, através do Curso Superior de Polícia Militar (CSPM) que formará os capitães.

Estes dois cursos de formação, por serem de ingresso na carreira, possuem a maior carga horária, sendo que o CBFPM, para soldados, possui 1.675 horas/aula (h/a) e o CSPM, para alunos-oficiais promovidos a capitães ao final do curso, um total de 2.585 h/a. Além destes, há mais quatro cursos institucionais⁸ e somente para o público interno progredir na carreira, que são: o Curso Técnico em Segurança Pública (CTSP), com 800 h/a; o Curso Básico de Administração Policial Militar (CBAPM), com 620 h/a; o Curso Avançado de Administração Policial Militar (CAAPM) e o Curso de Especialização em Políticas e Gestão de Segurança Pública (CEPGSP), ambos com 555 h/a cada, conforme Tabela 1.

TABELA 1

Cursos de Formação e Aperfeiçoamento na Polícia Militar do RS

Cursos da BM/RS	Tipo de curso (formação ou aperfeiçoamento)	Nº de Módulos	Carga horária (h/a) de cada módulo ou semestre	Nº de disciplinas	Carga Horária
CBFPM	Formação (para ingresso)	03	1-370; 2-1.025; 3-280	53	1.675 h/a
CTSP	Formação (evolução carreira)	03	1-295; 2-235; 3-270	25	800 h/a
CBAPM	Formação (evolução carreira)	02	1-290; 2-280+50	21	620 h/a
CSPM	Formação (para ingresso)	04	1-555; 2-765; 3-720; 4-545	67	2.585 h/a
CAAPM	Aperfeiçoamento/habilitação	01	1-555	13	555 h/a
CEPGSP	Aperfeiçoamento/habilitação	01	1-555	17	555 h/a

Fonte: Departamento de Ensino da Brigada Militar – Divisão de Ensino e Treinamento (DE/DET), 2019.

Dos seis cursos regulares na Brigada Militar quatro são de formação: CBFPM e CSPM (para ingresso), e CTSP e CBAPM (para progressão na carreira); os outros dois são apenas de habilitação à promoção do posto superior: CAAPM e CEPGSP, cujos requisitos, objetivos e funções encontram-se na Tabela 2.

6 A carreira de nível médio ainda prevê mais dois cursos de formação destinados àqueles que já são policiais e almejam ascensão na carreira: os soldados que se preparam para serem promovidos à graduação de sargentos por meio do Curso Técnico em Segurança Pública (CTSP); e os sargentos que almejam galgar o posto de tenente através do Curso Básico de Administração Policial Militar (CBAPM). Ambos ocorrem por concurso interno da corporação com vagas destinadas em 50% por antiguidade (tempo de serviço) e 50% por mérito intelectual.

7 Já na carreira de nível superior, os dois cursos de habilitação da instituição pré-requisitos para promoção são: o Curso Avançado de Administração Policial Militar (CAAPM), que habilita os capitães à promoção ao posto de major; e o Curso de Especialização em Políticas e Gestão de Segurança Pública (CEPGSP), que habilita os oficiais do posto de tenente-coronel à promoção ao posto de coronel, último posto da carreira de policiais militares.

8 A análise detalhada destes cursos internos para progressão na carreira da BM/RS pode ser encontrada em GUIMARÃES RODRIGUES, 2020.

TABELA 2

Cursos da Polícia Militar do RS e seus requisitos, objetivos e funções futuras

Cursos	Requisito	Quem forma	Objetivo do curso e funções futuras
CBFPM	Ensino Médio completo	Soldados	Atuar na linha de frente junto à comunidade na atividade fim da corporação
CTSP	Ensino Médio completo	Sargentos	Supervisionar a atuação dos soldados e assessorar a chefia nas tarefas administrativas
CBAPM	Ensino Médio completo	Tenentes	Ser comandante de pelotão e frações destacadas e encarregado de procedimentos administrativos
CSPM	Formação Jurídica completa	Capitães	Funções gerenciais iniciais, ser comandante de Companhia PM, encarregados de inquéritos policiais militares, conselhos etc.
CAAPM	Ser capitão	Só habilita à promoção	Funções gerenciais intermediárias e de comando de tropa e unidades operacionais
CEPGSP	Ser Maj. ou Ten. Cel.	Só habilita à promoção	Funções gerenciais institucionais do alto comando e de administração da corporação

Fonte: Departamento de Ensino da Brigada Militar – Divisão de Ensino e Treinamento (DE/DET), 2019.

Tendo por objetivo identificar avanços que proporcionem uma formação cidadã e participativa aos profissionais de segurança pública que atuarão diretamente em contextos de violência e criminalidade, a seguir será feita uma análise das categorias de classificação dos currículos das disciplinas dos dois cursos de formação para ingresso na carreira da BM/RS por Subáreas (SAs), ou seja, o curso de soldados e o de capitães.

As SAs analisadas foram inicialmente apresentadas em estudo de Tavares dos Santos com base em uma pesquisa de campo realizada entre 2010 e 2015 em 22 instituições de ensino policial no Brasil e com pesquisa internacional acerca do tema em 15 países, sendo que o ponto de partida para classificar os currículos dos cursos de formação, segundo estas categorias, extraídos dos temas do Sistema Europeu de Educação e Treinamento Policial de 1996, foram: “ciências sociais, valorização profissional, estudos jurídicos, gestão pública, tecnologias policiais, estágios e atividades complementares” (TAVARES DOS SANTOS, 2019, p. 230-231).

Dentre as disciplinas por subárea estão, por exemplo: a) ciências sociais (sociologia da violência e da criminalidade, relações humanas, ética e cidadania abordagem sociopsicológica da violência); b) valorização profissional (saúde física, história da BM/RS, identidade corporativa); c) estudos jurídicos (direito institucional, penal e processual penal, administrativo, penal e processo penal militar, etc.); d) gestão pública (administração pública aplicada à função, inteligência policial, comando de frações, processo decisório, tomada de decisão, etc.); e) tecnologias policiais (análise criminal, criminologia, criminalística, uso da força e da arma de fogo, defesa pessoal, abordagem policial, policiamento a pé, montado, ambiental, rodoviário, aéreo, etc.), além de estágios práticos ao final dos módulos.

O CURSO BÁSICO DE FORMAÇÃO POLICIAL MILITAR (CBFPM) PARA SOLDADOS

Foram identificadas modificações significativas no CBFPM nos últimos tempos (antigo Curso de Formação de Soldados – CFSd), sendo que algumas destas alterações se devem à obrigatoriedade de inserção da disciplina de direitos humanos em todos os cursos e treinamentos da instituição, conforme disposto nos Planos Nacionais de Direitos Humanos, assim como uma adaptação às orientações e recomendações da Matriz Curricular Nacional.

Conforme apontado no resumo dos cursos da Tabela 1, o CBFPM possui um total de 1.675 h/a divididas em três módulos e um total de 53 disciplinas, sendo que o primeiro módulo é o chamado “propedêutico”, com disciplinas introdutórias ao desenvolvimento da atividade policial, num total de 370 h/a. O segundo módulo é denominado “polícia ostensiva” no qual, além de dar continuidade às disciplinas previstas no módulo inicial, têm oito disciplinas específicas sobre polícia ostensiva (Doutrina, Técnica, Trânsito, Motorizado, Ambiental, Operações Especiais, BOCOP/BOTC [sobre lavratura de Boletins e Comunicações de Ocorrência Policial e lavratura de Termos Circunstanciados], Operações de choque e uso de instrumentos de menor potencial ofensivo).

No terceiro e último módulo há uma inovação recente que é a formação em Ensino a Distância (EAD) via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), com 280 h/a subdivididas em três disciplinas: Condutor de veículo de emergência (50 h/a); atividades complementares⁹ para formação de tecnólogo (180 h/a); e metodologia científica (50 h/a).

Conforme Gráfico 1 percebe-se que as SA de técnicas e tecnologias policiais ocupa quase metade da carga horária total, com 45,67% do curso, enquanto a SA de estudos jurídicos totaliza 21,19%, o que se justifica pelo fato de formar os futuros executores do policiamento ostensivo e atividades preventivas de polícia, sendo necessário um profundo conhecimento em disciplinas como: inteligência policial, uso da força e da arma de fogo, decisão de tiro, defesa pessoal e das diversas modalidades e tipos de policiamento. Igualmente se justifica o percentual de disciplinas jurídicas, considerando tratar-se de uma atividade eminentemente legalista e o fato da quase totalidade dos alunos soldados não possuírem formação nesta área do conhecimento.

Também é observada uma diminuta carga horária destinada a SA de ciências sociais (7,16% do total do curso) comparativamente as SAs acima referidas, pois esta reúne somente três disciplinas no primeiro módulo totalizando 60 h/a: 1) Sociologia da Violência e da Criminalidade e Abordagem Sociopsicológica da Violência, com 20 h/a; 2) Ética e Cidadania (20 h/a); e 3) Relações humanas (20 h/a) e duas disciplinas no segundo módulo, totalizando 60 horas-aulas: Direitos Humanos (30 h/a); e Polícia Comunitária (30 h/a).

Com o mesmo argumento que estamos tratando de futuros policiais que serão a linha de frente, avalia-se que esta carga horária destinada à SA de ciências sociais deveria ser ampliada, pois desta forma aumentaria a possibilidade de sucesso na esperada mudança cultural do perfil dos policiais com mais respeito às garantias constitucionais dos cidadãos.

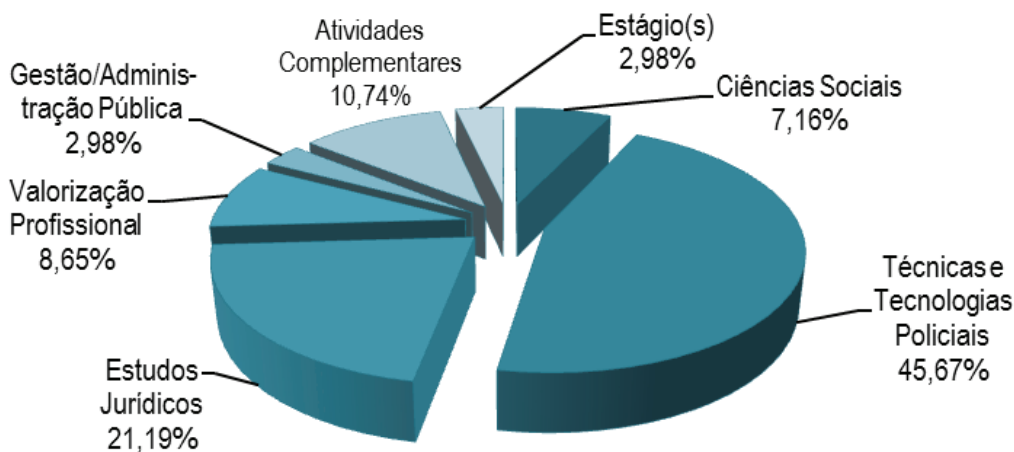
Se identifica um percentual pertinente na SA de valorização profissional com 8,65% da carga horária dividida em seis disciplinas e, com apenas uma, de metodologia científica na SA de gestão administrativa, recentemente incluída para reconhecimento do curso como tecnólogo, fato que se repete na SA de atividades complementares com 10,74%, com três disciplinas em EAD.

Ao final dos módulos um e dois há um estágio supervisionado, com 30 h/a cada um, preferentemente já na unidade operacional onde os soldados atuarão, perfazendo 3,58% do total da carga-horária do curso.

⁹ Estas atividades complementares para formação compreendem a conclusão de três cursos em EAD da Senasp que são: 1) Análise criminal; 2) Português instrumental; e 3) Tópicos em psicologia relacionados à segurança pública.

GRÁFICO 1

Percentual de carga horária por subárea no CBFPM



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados do DE/BMRS e em Tavares dos Santos (2019, p. 231).

O curso de formação de soldados tem especial importância, pois formará os profissionais que representarão toda a instituição Brigada Militar, sendo, geralmente, os primeiros representantes do poder público a chegar no local de ocorrência para atender ao chamado policial, sendo natural que a instituição seja vista pela sociedade pelo nível de preparo técnico-profissional e pela postura dos soldados, por isso a necessidade de atenção especial na sua formação, o que nem sempre se percebe. Neste sentido Detoni destaca que:

Em regra, como os cursos de formação de soldados são realizados em várias cidades, conforme a deficiência de efetivo e indicações políticas, os profissionais que lecionam no citado curso são integrantes da própria instituição, muitas vezes sem qualquer formação em sociologia, psicologia, filosofia, ou qualquer outra área das ciências humanas. (DETONI, 2014, p. 71).

Importante destacar a notada falta de policiais militares para integrar o corpo docente das escolas, pois não há um quadro de professores com dedicação exclusiva, necessitando conciliar a docência com as atribuições do posto ou da graduação. Uma solução para este problema poderia ser a celebração de convênios com universidades ou a criação de quadro de instrutores, conforme ocorre em outras polícias.

O CURSO SUPERIOR DE POLÍCIA MILITAR (CSPM) PARA CAPITÃES

O Curso Superior de Polícia Militar (CSPM) substituiu o antigo Curso de Formação de Oficiais (CFO) onde se passou a exigir o diploma de Ciências Jurídicas e Sociais para ingresso, fato que gerou muitas modificações na grade curricular, pois a exigência de escolaridade para o CFO era o ensino médio.

As 2.585 h/a do curso são divididas em quatro módulos e/ou semestres, totalizando 67 disciplinas, sendo a maior carga horária de todos os cursos de formação da instituição, explicada por formar seus futuros gestores.

Analisando o Gráfico 2, justificado pelo fato de os candidatos serem bacharéis em Ciências Jurídicas e Sociais, há considerável redução na carga horária da SA de estudos jurídicos (com 12,18%) em relação aos

demais cursos de formação. Da mesma forma, 15,08% do curso é destinado à SA de gestão e administração pública, também justificada pelas atribuições destes futuros profissionais que serão responsáveis pelo comando de grandes efetivos da BM/RS e pela gestão de maior complexidade ao longo de toda a carreira.

A maior carga horária é destinada à SA de técnica e tecnologias policiais (com 48,16%) e, considerando que os capitães atuarão diretamente na fiscalização e supervisão das atividades operacionais, deverão deter conhecimento de toda a dinâmica da atividade policial. A SA de valorização profissional também tem destaque na sua formação com 19,14%, justificado pelo fato de serem os futuros comandantes de pelotões, companhias e batalhões.

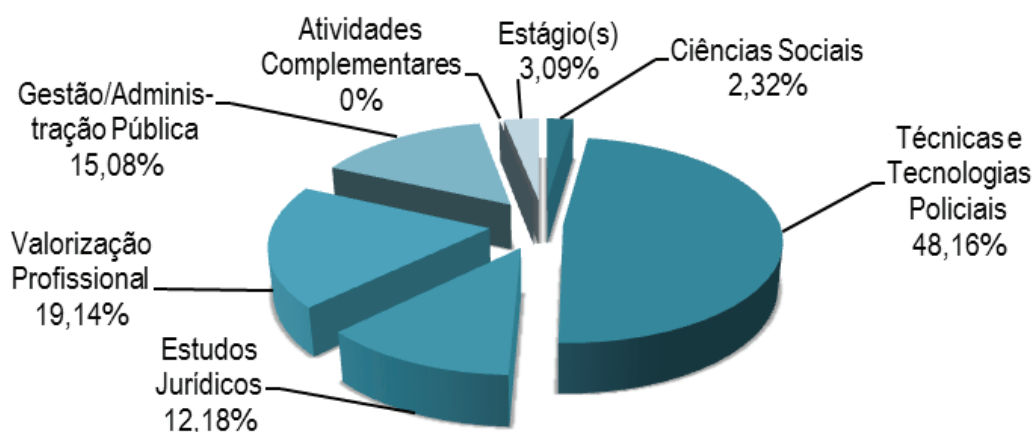
Dentre as disciplinas do curso há muitas que foram inseridas após a implantação dos PNDH e da MCN, como Direitos Humanos e Cidadania (30 h/a), Relações Humanas (45 h/a) e Estratégias de Policiamento Contemporâneo (30 h/a). A inserção destas disciplinas foi fruto do atendimento de recomendações da MCN apontadas pela Senasp. Também é importante destacar que algumas disciplinas que possuíam conteúdo e origem dos manuais das Forças Armadas deixaram de constar do currículo dos cursos de formação e atualização policial.

A crítica construtiva está na reduzida carga horária na SA de ciências sociais (2,32%), pois estamos tratando dos futuros gestores e instrutores/professores das praças executores da atividade de policiamento da instituição, por esta razão seria justificável uma oferta maior de carga horária às ciências humanas.

Outro ponto de crítica é que, dos quatro semestres/módulos do curso, apenas dois têm previsão de estágio totalizando apenas 3,09% do total do curso, ou seja, durante a sua formação o futuro capitão passa praticamente afastado da prática onde irá atuar diuturnamente após sua formação.

GRÁFICO 2

Percentual de carga horária por subárea no CSPM



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados do DE/BMRS e em Tavares dos Santos (2019, p. 231).

Considerando o requisito da formação jurídica para ingresso no curso que objetiva formar os oficiais de nível superior, essas disciplinas restringem-se ao Direito Institucional, Penal Militar, Processo Penal Militar e Direitos Humanos, todas fundamentais para o exercício diário das atividades de um capitão de polícia militar, pois estas não são ministradas no currículo dos cursos de graduação das faculdades de direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um sistema de segurança pública democrático passa, antes de tudo, por qualificação humana e capacitação técnica dos seus operadores diretos, neste aspecto ratifica-se integralmente a posição de Tavares dos Santos (2014, p. 31) de que não há qualificação sem educação e não há educação que possa depender exclusivamente de aprendizado adquirido antes e fora das instituições.

O ensino policial pós-redemocratização, embora tenha apresentado avanços, enfrentou inúmeros desafios. Dentre as medidas inovadoras podemos destacar a adoção dos Planos Nacionais de Direitos Humanos, a Matriz Curricular Nacional, a criação da Renaesp, assim como a referência à educação no campo policial em vários documentos, leis e planos, inclusive com sua inserção no plano nacional de segurança pública em vigor.

Este estudo contemplou uma análise dos modelos de formação policial anterior e posterior à Constituição Federal de 1988, especialmente no tocante aos cursos de formação de oficiais e praças, onde as disciplinas de Ciências Humanas passaram a ter lugar de destaque na malha curricular adotada, em relação às disciplinas jurídicas e técnicas.

A análise histórica mostrou-se relevante para nos permitir compreender as diversas fases das transformações do ensino na BM/RS, pois constatou-se uma distância não só histórica como de atribuições que distingue a Brigada Militar em sua fase bélica inicial da atual polícia militar gaúcha com atribuição constitucional de polícia ostensiva e preventiva.

Da análise dos programas e das disciplinas dos cursos de formação e habilitação dos profissionais de segurança pública da Brigada Militar extrai-se que, nos cursos analisados, houve inserção de disciplinas de cunho humanístico, o que significou avanços na busca por uma formação policial cidadã, e somente com planejamento e investimento adequado na área de formação policial teremos um profissional de segurança pública dotado do perfil desejado ao atual texto constitucional.

Em conclusão, as instituições de ensino policial estão vivenciando um processo de mudanças, ainda que não lineares e nem deterministas, cujos resultados parecem ambivalentes. Ora assistimos à reprodução da cultura militarista e jurídico-dogmática, ora há mudanças importantes, a emergência de outras noções, de outros conceitos, de outras pedagogias. Observa-se um leque de experiências de inovação que, em vários lugares do Brasil, revela o quanto a sociedade brasileira tem sido capaz de propor um ofício de polícia como um construtor da cidadania e um promotor de direitos humanos.

Tais experiências parecem ter sido orientadas por uma concepção epistemológica da complexidade aplicada aos processos de educação das polícias, com objetivos bem específicos, tais como: superar um saber fragmentado e apenas instrumental e construir coletivamente conhecimentos a partir de situações concretas e do estabelecimento de conexões da teoria com a prática; promover a reflexão ativa e reflexiva de todos os educandos; enfim, propiciar as condições para o desenvolvimento de hábitos, comportamentos e responsabilidades éticas referenciadas aos direitos humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 28 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos** (PNDH-I em 1996; PNDH-II em 2002; PNDH-III entre 2009/2010). Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/pp/pndh/index.html>. Acesso em: 14 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Senasp. **Matriz Curricular Nacional para a formação em Segurança Pública**. Brasília: Senasp, 1 ed. 2002/2003; 2 ed. 2009. Versão Modificada e Ampliada. Disponível em: <https://www.bibliotecadeseguranca.com.br/wp-content/uploads/2021/01/matriz-curricular-nacional-para-acoes-formativas-dos-profissionais-de-area-de-seguranca-publica.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2021.
- BRASIL. **Decreto Nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009**. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-III) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 28 jan. 2021.
- BRASIL. **Decreto Nº 7.177, de 12 de maio de 2010**. Altera o Decreto Nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprova o PNDH-III. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7177.htm. Acesso em: 28 jan. 2021.
- BRASIL. Senasp/MJ. **Portaria nº 1.148, de 12 de junho de 2012**. Institui a Renaesp. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_23423328_Portaria_n_1148_de_12_de_junho_de_2012.aspx. Acesso em: 28 abr. 2019.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Senasp. **Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública**. 3 ed. Coord.: PASSOS, A. da S. *et al.* Brasília: Senasp, 2014. Disponível em: https://dspace.mj.gov.br/bitstream/1/2320/1/2matriz-curricular-nacional_versao-final_2014.pdf. Acesso em: 14 maio 2019.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Agenda de Segurança Cidadã: por um novo paradigma**. Brasília: Edições Câmara, 2018a.
- BRASIL. **Lei Nº 13.675, de 11 de junho de 2018**. Disciplina a organização e o funcionamento dos órgãos responsáveis pela segurança pública, nos termos do § 7º do art. 144 da Constituição Federal; cria a Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS)... 2018b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13675.htm. Acesso em: 24 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Segurança Pública. **Plano Nacional de Segurança Pública 2018-2028**. Disponível em: https://www.justica.gov.br/news/copy_of_PlanoePoliticaNacionaldeSeguranaPblicaDefesaSocial.pdf. Acesso em: 18 fev. 2021.
- CEPOL – COLÉGIO EUROPEU DE POLÍCIA. **Agência da União Europeia para Treinamento Policial**. Disponível em: <https://www.cepol.europa.eu/>. Acesso em: 18 fev. 2021.
- COTTA, F. A. Ensino e Pesquisa na Academia de Polícia Militar de Minas Gerais: da formação do combatente ao pesquisador em Segurança Pública. In: FRANÇA, F. G. de (Org.). **Pesquisa em Segurança Pública**. João Pessoa: Ideia, 2020, p. 13-27. Disponível em: https://www.academia.edu/43198671/Ensino_e_Pesquisa_na_Academia_de_Pol%C3%ADcia_de_Minhas_Gerais. Acesso em: 18 fev. 2021.
- DETONI, M. P. **Formação Policial: Contribuições Pedagógico-Filosóficas**. Curitiba: CRV, 2014.

FREVEL, B.; ROGERS, C. (Eds.). **Higher Police Education**. London: Springer, 2018.

GUIMARÃES, L. A. B. A Brigada Militar no pós-democracia. In: LIMA, R. S.; BUENO, S. (Orgs.). **Polícia e Democracia: 30 anos de estranhamentos e esperanças**. São Paulo: Alameda, 2015, p. 145-164.

GUIMARÃES RODRIGUES, C. R. **Educação Policial e Segurança Cidadã: A inserção da Matriz Curricular Nacional a partir da experiência da Brigada Militar/RS**. Curitiba: CRV, 2020.

JACONDINO, E. N. **Saber/poder e corpo: a construção micropolítica da educação/profissionalização policial militar, latino-americana, pós-redemocratização política Brasil e Paraguai**. v. 1. Curitiba: CRV, 2015.

LARINI, B. P. **A formação profissional de policiais de polícia judiciária (escrivães e inspetores): estudo dos currículos da Academia da Polícia Civil do Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado em Segurança Cidadã) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

LUIZ, R. de S. **O Currículo de Formação de Soldados da Polícia Militar Frente às Demandas Democráticas**. Dissertação (Mestrado em Educação-Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

LUIZ, R. de S. **Ensino Policial Militar**. Tese (Doutorado em Educação-Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MOTA BRASIL, G. Os paradoxos da formação cidadã na polícia brasileira. In: TAVARES DOS SANTOS, J. V.; BARREIRA, C. (Orgs.). **Paradoxos da segurança cidadã**. Porto Alegre: Tomo Ed., 2016, p. 397-420.

NASCIMENTO, D. A. **Concepções da Educação Policial: O que pensam os professores?**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2013.

ONU. PNUD. **Rumo a uma Política Integral de Convivência e Segurança Cidadã na América Latina: Marco conceitual de uma interpretação-ação**. 2007, p. 4-5. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/publicacoes/paz/seguranca-cidada-guia-marco-conceitual.pdf>. Acesso em: 11 out. 2019.

PINTO, N. M.; CARUSO, H.; PATRÍCIO, L.; ALBERNAZ, E. R.; CORTES, V. de A. Cursos de Pós-Graduação em Segurança Pública e a construção da Renasp como política pública: Considerações sobre seus efeitos a partir de diferentes olhares. In: LIMA, C. do S. L. (Org.) *et al.* **Avaliações, Diagnósticos e Análises de Ações, Programas e Projetos em Segurança Pública**. Brasília: MJ, Senasp, 2014 (Coleção Pensando a Segurança Pública, v. 4), p. 225-259.

PONCIONI, P. F. Tendências e desafios na formação profissional do policial no Brasil. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, ano 1, ed. 1, p. 22-31, 2007.

PONCIONI, P. F. Governança democrática da segurança pública: O caso da educação policial no Brasil. **Civitas**, PUCRS, v. 13, n. 1, p. 48-55, jan./abr. 2013.

RIO GRANDE DO SUL. **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul de 1989**. Porto Alegre, 1989. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/Legislacao/ConstituicaoEstadual>. Acesso em: 8 fev. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Complementar Nº 10.990, de 18 de agosto de 1997**. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores da Brigada Militar do Estado. 1997a. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/10.990.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Complementar Nº 10.991, de 18 de agosto de 1997**. Dispõe sobre a Organização Básica da Brigada Militar do Estado. 1997b. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/10.991.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Complementar Nº 10.992, de 18 de agosto de 1997.** Dispõe sobre a carreira dos Servidores Militares do Estado do Rio Grande do Sul. 1997c. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/10.992.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Nº 12.349, de 26 de outubro de 2005.** Lei de Ensino da Brigada Militar do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/12.349>. Acesso em: 8 fev. 2021.

ROSA, R. K. da. **Estratégia da Brigada Militar na melhoria do seu sistema de ensino superior para a qualificação dos recursos humanos e reconhecimento dessa estrutura por parte do MEC.** Monografia (Especialização em Políticas e Gestão da Segurança Pública) – Academia de Polícia Militar da Brigada Militar do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

RUDNICKI, D. **A formação social de oficiais da Polícia Militar:** Análise do caso da Academia da Brigada Militar do Rio Grande do Sul. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SCHABBACH, L. M. **Direitos humanos e formação policial.** In: TAVARES DOS SANTOS, J. V.; MADEIRA, L. M. (Orgs.). Segurança cidadã. Porto Alegre: Tomo Ed., 2014, p. 63-78.

SIMÕES, M. de A. **Brigada Militar:** Trajetória histórica e evolução na Constituição. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

SPANIOL, M. I. Avanços e desafios da segurança pública brasileira pós-redemocratização. In: TAVARES DOS SANTOS, J. V.; VISCARDI, N.; CAÑAS, P. E. A.; MOTA BRASIL, M. G. **Violência, Segurança e Política:** Processos e Figurações. Porto Alegre: Tomo Ed., 2019, p. 607-624.

TAVARES DOS SANTOS, J. V.; BARREIRA, C.; MOTA BRASIL, G. Notas sobre a Segurança Cidadã e a Educação Policial. In: CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Agenda de Segurança Cidadã:** por um novo paradigma. Brasília: Edições Câmara, 2018, p. 67-74.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. **Violência e Conflitualidades.** Porto Alegre: Tomo Ed., (Série Sociologia das Conflitualidades, n. 3), 2009.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. Dilemas do ensino policial: das heranças às pistas inovadoras. **Segurança, Justiça e Cidadania: Educação Policial,** Brasília, ano 4, n. 7, p. 11-30, 2014.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. Inovação no Ensino Policial: história e lições. In: **IPEA.** Política nacional de segurança pública orientada para a efetividade e o papel da Secretaria Nacional de Segurança Pública. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2017, p. 53-60.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. Higher Education and Democratic Policing: challenges from Latin America. In: FREVEL, B.; ROGERS, C. (Eds.). **Higher Police Education.** London: Springer, 2018, p. 123-154.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. Ambivalência do Ensino Policial: educar ou treinar? Um estudo em sociologia da conflitualidade. In: ADORNO, S.; LIMA, R. S. **Violência, Polícia, Justiça e Punição:** Desafios à Segurança Cidadã. 1 ed. São Paulo: Alameda, 2019, p. 229-300.

ARTIGO

FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA SEGURANÇA PÚBLICA DO RS: ANÁLISE A PARTIR DOS SEUS CURSOS, SUAS ESCOLAS E ACADEMIAS DE POLÍCIA

MARLENE INÊS SPANIOL

Doutora em Ciências Sociais e Mestre em Ciências Criminais pela PUCRS, Oficial da Reserva da Brigada Militar/RS, Conselheira do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), integrante do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Segurança e Administração da Justiça Penal (GPESC) e do Instituto Nacional de Estudos Comparados em Administração Institucional de Conflitos (Inct-INEAC).

País: Brasil **Estado:** Rio Grande do Sul **Cidade:** Porto Alegre

E-mail: marlenespaniol@hotmail.com **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6536-898X>

RODRIGO GHIRINGHELLI DE AZEVEDO

Doutor em Sociologia pela UFRGS, Professor Titular da Escola de Direito da PUCRS, Bolsista de produtividade em pesquisa 1C do CNPq, Coordenador do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Segurança e Administração da Justiça Penal (GPESC), integrante do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) e do Instituto Nacional de Estudos Comparados em Administração Institucional de Conflitos (Inct-INEAC).

País: Brasil **Estado:** Rio Grande do Sul **Cidade:** Porto Alegre

E-mail: rga_2006@hotmail.com **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7050-8852>

Contribuição de cada autor: Marlene Spaniol realizou a pesquisa e escreveu o artigo, Rodrigo de Azevedo escreveu o artigo conjuntamente e supervisionou o trabalho.

RESUMO

O artigo trata da formação dos profissionais de segurança pública no estado do RS a partir da análise de seus cursos, suas escolas e academias de polícia. Foram estudados os avanços e desafios neste campo no período posterior à Constituição Federal de 1988 e à adoção da Matriz Curricular Nacional que buscou uniformizar as ações formativas dos policiais brasileiros. Foram entrevistados gestores de ensino das instituições policiais estaduais e analisadas as malhas curriculares dos seus cursos de formação, buscando identificar avanços, desafios e mudanças na busca por uma formação mais voltada para uma perspectiva democrática e aberta à participação social na gestão dos serviços de segurança pública. A metodologia de pesquisa consistiu na análise bibliográfica e documental sobre o tema, em levantamento quantitativo das disciplinas e cargas horárias, e pesquisa qualitativa por meio de entrevistas com os gestores de ensino. Os resultados apontam avanços, com a maior aderência às áreas temáticas e aos eixos articuladores da Matriz Curricular Nacional, ampliação no rol de disciplinas humanísticas e um foco maior na segurança cidadã.

PALAVRAS-CHAVE: Formação profissional. Segurança pública. Cursos de formação. Educação policial. Escolas e Academias de Polícia.

ABSTRACT

PROFESSIONAL TRAINING IN PUBLIC SECURITY OF RS: ANALYSIS FROM ITS COURSES, POLICE SCHOOLS AND ACADEMIES

The article deals with the training of public security professionals in the State of RS based on the analysis of their courses, their police schools and academies. The advances and challenges in this field after the Federal Constitution of 1988 and adoption of the National Curriculum Matrix that sought to standardize the training actions of Brazilian police officers were studied. Teaching managers from state police institutions were interviewed and the curricular meshes of their training courses were analyzed, seeking to identify advances, challenges, and changes in the search for more citizen and participatory training for these professionals. The study methodology consisted of a bibliographic and documentary analysis on the subject, a quantitative survey of the subjects, workloads and qualitative research with the teaching managers. The results point to advances with adherence to the thematic areas and articulating axes of the National Curriculum Matrix, expansion in the list of humanistic disciplines and a greater focus on citizen security.

KEYWORDS: Professional training. Public security. Training courses. Police education. Police Schools and Academies.

Data de recebimento: 30/04/2021 – **Data de aprovação:** 06/09/2021

DOI: 10.31060/rbsp.2022.v16.n0.1521

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo pesquisar a formação policial no estado do Rio Grande do Sul a partir da análise de seus cursos, das suas escolas e academias de polícia, com o foco em uma formação com perspectiva democrática e aberta à participação social na gestão dos serviços de segurança pública.

Conforme demonstram os diversos estudos de Tavares dos Santos (1997; 2006; 2009; 2014; 2019); de Poncioni (2003; 2005; 2007; 2013; 2014; 2016) e de Luiz (2003; 2008), trata-se de um tema que passou a ser mais debatido e pesquisado após a entrada em vigor da Constituição Federal de 1988, que inseriu diversos dispositivos ligados à rotina da atividade do profissional de segurança pública, não se aceitando mais a atuação de agentes públicos sem a fiel observância das garantias conquistadas pelos cidadãos brasileiros.

Na pesquisa de campo para este estudo foram analisadas as malhas curriculares dos cursos de formação de todas as instituições que integram o sistema estadual de segurança pública do Rio Grande do Sul (RS), que são: Brigada Militar¹ (BM), Polícia Civil (PC), Instituto-Geral de Perícias (IGP), Corpo de Bombeiros Militar (CBM) e Superintendência dos Serviços Penitenciários (Susepe). Foram entrevistados gestores de ensino destas cinco instituições, buscando identificar avanços, desafios e mudanças na busca por uma formação capaz de orientar a atuação dos profissionais de segurança pública com base nos dispositivos da Constituição Federal e nos princípios e conteúdos da Matriz Curricular Nacional (MCN).

1 Brigada Militar (BM) é o nome pelo qual a Polícia Militar (PM) é conhecida neste estado da Federação.

A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE SEGURANÇA PÚBLICA DO RS

Segundo o art. 144 da Carta Magna, os órgãos policiais estaduais que integram o sistema de segurança pública são: as polícias civis, as polícias militares e os corpos de bombeiros militares e as polícias penais, recentemente incluídas através da Emenda Constitucional Nº 104/2019. Já pela previsão do art. 124 da Constituição Estadual/RS, de 1989, além da polícia civil, da polícia militar e dos bombeiros militares, há também a inclusão do Instituto Geral de Perícias (IGP). A Susepe, embora não componha o rol de órgãos de segurança pública que estão citados no art. 124 da Constituição do RS, encontra-se em capítulo à parte dentro do Título IV que trata da Ordem Pública.

Embora o processo formativo dos integrantes da segurança pública seja independente em cada uma destas instituições policiais, a formação dos integrantes da PC, da Susepe e do IGP no RS ocorre no mesmo espaço físico desde 2017, quando foi inaugurada a Academia Integrada de Segurança Pública (Acisp), passando a ser sede oficial da Academia da Polícia Civil (Acadepol), do Núcleo de Ensino do Instituto Geral de Perícias (NE/IGP) e da Escola do Serviço Penitenciário (ESP). A Secretaria de Segurança Pública (SSP/RS) justificou esta unificação de espaços com o objetivo de promover a integração na formação e capacitação dos servidores da segurança pública gaúcha e para reduzir as despesas com a locação de imóveis. Sobre a criação deste complexo de ensino, o então Secretário de Segurança Pública, Cezar Schirmer, destacou que:

O projeto de criação do complexo da Acisp teve início em 2007, está localizado no bairro Jardim Carvalho, na zona leste de Porto Alegre e ocupa uma área de 19.269 metros quadrados. Sua estrutura foi dividida em partes iguais entre a Polícia Civil, Instituto-Geral de Perícias e Superintendência dos Serviços Penitenciários. A academia conta com 25 salas de aula climatizadas, vestiários, restaurantes, laboratórios, alojamentos, estacionamento, acesso em rampa para deficientes físicos e piscina olímpica. Foram investidos na construção do complexo R\$ 17 milhões, com aporte de recursos da Secretaria Nacional de Segurança Pública (Senasp). [...] A Secretaria da Segurança Pública (SSP) estima uma economia superior a R\$ 1 milhão ao ano – R\$ 564 mil apenas com o aluguel do prédio da Acadepol. Recursos que poderão ser investidos na melhoria das instalações da Acisp, tornando-a ainda mais moderna e preparada para as diversas atividades desenvolvidas no local. [...] A ação dá continuidade ao processo iniciado com a assinatura de um termo de cooperação entre a SSP, PC, IGP e Susepe. O acordo faz parte das contrapartidas de um convênio existente com o governo Federal, que prevê a liberação de prédios alugados para a operação das escolas de formação. (RS, SSP, ACISP, 2017).

As duas únicas instituições de ensino voltadas aos profissionais da segurança pública do RS que não utilizam o complexo da Acisp são:

- 1) A Brigada Militar, que possui instalações próprias em diversas cidades do estado, centralizando a formação dos seus oficiais na Academia de Polícia Militar (APM), em Porto Alegre, e das praças em escolas de formação policial nos municípios de Santa Maria, Montenegro, Osório e Porto Alegre, conforme descrição adiante; e
- 2) O Corpo de Bombeiros Militar, que tem sua formação centralizada na Academia de Bombeiro Militar (ABM), cuja sede foi herdada da antiga Escola de Bombeiros (Esbo), quando da separação das duas instituições, no ano de 2014, conforme descrição posterior.

Importante destacar que no início dos anos 2000 houve uma experiência pioneira de formação policial integrada no Rio Grande do Sul, na gestão do governador Olívio Dutra, coordenada por um Departamento de Ensino específico dentro da SSP/RS e com convênio com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Esta experiência foi descrita por Silva (2011) em artigo intitulado *Na formação integrada de policiais, o intempestivo, o conflito, a ambivalência*, onde apontou que os alunos tiveram oportunidade de estudar conteúdos da Sociologia da Violência, dos Direitos Humanos, dos Movimentos Sociais, da Ética e da Cidadania, do Ofício Policial, etc. Destacou que: “estas disciplinas de acordo com seus planos curriculares, em termos gerais, visavam oferecer reflexões críticas aos servidores da segurança pública” (SILVA, 2011, p. 271).

Guimarães Rodrigues (2020) também analisou esta experiência pioneira de educação policial na SSP/RS, descrevendo-a com o seguinte enfoque:

Na busca por uma segurança cidadã no início dos anos 2000, vivenciou-se no Rio Grande do Sul, na gestão do governo Olívio Dutra, primeiro governador do Partido dos Trabalhadores no estado, o que se pode denominar de revolução na área do ensino das escolas das instituições de segurança pública, onde simultaneamente houve uma revisão nos currículos dos cursos de formação, agregado a uma inédita aproximação destas escolas com o mundo acadêmico através da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sendo que este pesquisador atuou na condição de professor na chamada fase integrada, onde alunos da Brigada Militar, Polícia Civil (PC) e Superintendência dos Serviços Penitenciários (Susepe) estudavam disciplinas comuns dividindo as mesmas salas de aula, em especial relacionadas às ciências humanas, experiência que por si só já trazia consigo relevante quebra de paradigmas e, por consequência, resistências e contrariedades por parte de alguns comandantes, diretores e chefes destas instituições (GUIMARÃES RODRIGUES, 2020, p. 39).

Embora esta experiência tenha sido um marco e comemorada por gestores e pesquisadores na época da sua implantação, ela sofreu resistência por parte dos integrantes das forças policiais envolvidas, e acabou se resumindo tão somente a uma edição, sem continuidade. Como havia apenas um módulo inicial integrado e os demais eram feitos em suas instituições de origem (BM, PC, Susepe e Bombeiros), muitos dos aprendizados do “módulo integrado” acabavam recebendo críticas e sendo desmerecidos².

Atualmente a gestão de ensino na Secretaria de Segurança Pública (SSP/RS) resume-se a uma pequena divisão dentro do Departamento de Integração, Planejamento e Política de Segurança, porém sem influência e nem participação no processo formativo dos integrantes das forças policiais, sendo que todos os órgãos de segurança pública tratam da sua formação profissional de forma independente, como se verá nos pontos a seguir.

OS CURSOS DE FORMAÇÃO NA APM E NAS ESCOLAS DA BRIGADA MILITAR/RS

A Brigada Militar do estado do Rio Grande do Sul foi criada no ano de 1837 com o nome de Corpo Policial e sua trajetória é muito ligada à história do próprio estado, inclusive atuando ativamente nas revoluções Farrroupilha, Federalista e Constitucionalista, período em que não havia uma preocupação com a formação profissional dos seus integrantes (SIMÕES, 2014; RUDNICKI, 2007).

² Como policial e docente na época dessa experiência participei tanto do módulo integrado como da sua sequência na Brigada Militar, nos Bombeiros Militares e na Polícia Civil e, não raras vezes, ouvia-se relatos de alguns alunos destas escolas de que haviam sido orientados a “esquecer” o que haviam aprendido naquele módulo inicial e que somente a partir de então aprenderiam o seu ofício policial. Já por parte de alguns professores e instrutores, ouvia-se o relato de que os alunos oriundos daquela experiência eram mais “indisciplinados” que os demais (AUTORA).

Os primeiros passos sobre o ensino na BM/RS se deram no início do século XX, no período pós-proclamação da República, sob o comando do coronel Carlos Pinto Júnior (1897-1909) quando foi criado um setor cultural que visava “incutir em seus comandados uma nova mentalidade através do preparo intelectual e técnico” (SIMÕES, 2002, p. 69).

Borges (1990), ao escrever sobre a história e a evolução da formação policial na BM/RS, diz que os primeiros ensinamentos foram recebidos do Exército Brasileiro e sempre que era criada uma nova unidade, este modelo de estrutura e formação das forças armadas era replicado. Destaca ainda que:

[...] Os primeiros instrutores da Brigada Militar eram oficiais comissionados do Exército e ficavam à disposição do Estado dirigindo e fiscalizando a instrução na Corporação e, mais tarde, deram estrutura e direção às suas unidades de ensino. [...] Inicialmente as unidades incluíam diretamente o número de homens necessários ao preenchimento de seus cursos, organizavam uma turma e a seguir formavam um curso de formação de soldados, tudo de acordo com suas necessidades de efetivo. (BORGES, 1990, p. 16).

As primeiras escolas da BM/RS chamavam-se Escolas Regimentais, as precursoras das atuais escolas de formação. Em 1911, em uma dessas escolas foi inaugurado, na Chácara das Bananeiras, o “Depósito de Recrutas”, destinado à instrução dos voluntários que ingressariam na Corporação. Depois de submetidos aos exames sobre os conteúdos ministrados, os recrutas eram declarados prontos para o serviço e apresentados nos batalhões ou regimentos onde passariam a atuar. Foi nessa escola que mais tarde foi instalada a Academia de Polícia Militar (BORGES, 1990; SAVARIZ, 1990; SIMÕES, 2002).

A formação dos policiais militares se tornou efetivamente uma realidade em 1916, passando a ter cursos regulares na escola da Chácara das Bananeiras. Nesse período foi criado o Curso de Ensino que a partir de 1918 passou a se chamar Curso de Preparação Militar (CPM), voltado à formação dos oficiais da corporação. Em 1934 o local tornou-se o Centro de Instrução Militar (CIM), denominação alterada em 1967 para Escola Superior de Formação e Aperfeiçoamento de Quadros (EsFAQ). Foi somente em 24 de outubro de 1969 que o complexo de ensino da EsFAQ passou a se chamar Academia de Polícia Militar (APM), nome que possui até hoje (RS, BM, APM).

Diferentemente da formação dos oficiais que sempre ocorreu na APM, na capital do estado, a formação das praças também sempre se deu em algumas cidades do interior. Atualmente as Escolas de Formação e Especialização de Soldados (Esfes) estão sediadas em Porto Alegre, Montenegro e Osório, enquanto que os sargentos são formados em Santa Maria desde 1970, inicialmente na Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Graduados (Esfag) que, em 1974, teve a mesma denominação que possui até hoje, Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Sargentos (Esfas) (RS, BM, DE).

Por força do art. 131, § 1º da Constituição Estadual de 1989, a formação, o aperfeiçoamento, o treinamento e a especialização dos integrantes da BM/RS são de competência da própria corporação, sendo que a regulamentação do ensino se deu através da Lei Nº 12.349, de 26 de outubro de 2005 (RIO GRANDE DO SUL, 1989; 2005).

Atualmente a Brigada Militar possui quatro cursos regulares de formação, conforme Tabela 1, sendo dois para ingresso na carreira após aprovação em concurso público, que são: o Curso Básico de Formação Policial Militar (CBFM), antigo Curso de Formação de Soldados (CFSd), com 1.675 h/a; e o Curso Superior de Polícia Militar (CSPM), antigo Curso de Formação de Oficiais (CFO), curso mais longo da instituição com 2.585 h/a, sendo que ao final deste curso os alunos oficiais são promovidos ao posto de capitão. Os outros dois cursos de formação são para o público interno, para evolução na carreira, ou seja: o Curso Técnico de Segurança

Pública (CTSP), antigo Curso de Formação de Sargentos (CFS), que possui três módulos e um total de 800 h/a; e o Curso Básico de Formação Policial Militar (CBAPM), com dois módulos em um total de 620 h/a para formação dos tenentes, sendo que este curso foi criado na mudança estatutária de 1997, através da Lei Nº 10.990 para promoção dos sargentos e representando o final da carreira de nível médio³.

O CAAPM e o CEPGSP, cursos de somente um módulo, ambos com 555 h/a, são pré-requisitos e apenas habilitam os oficiais alunos (capitães e tenente coronéis, respectivamente) à promoção ao posto imediatamente acima de major e coronel.

TABELA 1

Cursos de Formação e Aperfeiçoamento na Brigada Militar do RS

Tipo de cursos	Cursos da Brigada Militar/RS	Módulos / Disciplinas	Carga Horária
De formação para ingresso na carreira	Curso Básico de Formação PM (CBFPM) – para soldados	03 / 53	1.675 h/a
	Curso Superior de Polícia Militar (CSPM) – para capitães	04 / 67	2.585 h/a
De formação para evolução na carreira	Curso Técnico de Segurança Pública (CTSP) – para sargentos	03 / 25	800 h/a
	Curso Básico de Administração PM (CBAPM) – para tenentes	02 / 21	620 h/a
De aperfeiçoamento e habilitação à promoção ao posto superior	Curso Avançado de Administração Policial Militar – Habilita os capitães do CSPM à promoção ao posto de major	01 / 13	555 h/a
	Curso de Especialização em Políticas e Gestão da Segurança Pública (CEPGSP) – Habilita à promoção ao posto de coronel	01 / 17	555 h/a

Fonte: Departamento de Ensino da Brigada Militar – Divisão de Ensino e Treinamento (DE/DET).

Todos os cursos estão em constante atualização, tanto em relação às cargas horárias, quanto aos programas das disciplinas e à inclusão de novas referências bibliográficas, procurando alinhá-los cada vez mais com as diretrizes da MCN. A inserção de algumas disciplinas na modalidade de Ensino a Distância (EAD) era um pleito antigo e foi efetivada para diminuir o tempo de duração da formação dos policiais e para aproveitar os cursos oferecidos pela Secretaria Nacional de Segurança Pública (Senasp) na plataforma EAD. Atualmente esta modalidade não presencial passou a ser gerenciada pelo Departamento de Ensino da BM/RS, preferentemente com profissionais que se qualificaram nas pós-graduações oferecidas pela Renasp⁴ (CORONEL DIRETOR DE ENSINO DA BM/RS).

³ Conforme art. 14 da Lei Nº 10.990/97, o Estatuto dos servidores da BM/RS, a “carreira de nível médio” compreende as graduações de Soldado (Sd.), 2º Sargento (Sgt.), 1º Sgt. e o posto de 1º Tenente (Ten.). Já a “carreira de nível superior” possui os postos de Capitão (Cap.), Major (Maj.), Tenente Coronel (Ten. Cel.) e Coronel (Cel.). Neste mesmo pacote de mudanças institucionais, a Lei Nº 10.992/97, que trata do plano de carreira dos militares estaduais, nos art. 16 e 23 extinguiu as graduações de cabo, subtenente e aspirante a oficial. A graduação de 3º Sgt., conforme art. 16, § 6º, ficou restrita à promoção por antiguidade dos soldados com mais de 20 anos de serviço, entrando em extinção gradativa, revertendo os cargos, à medida em que vagarem, para a graduação de soldado (RIO GRANDE DO SUL, 1997a; 1997b).

⁴ A criação da Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública (Renasp) é muito importante para a evolução da educação policial no Brasil e foi instituída oficialmente em 2012, através da Portaria Nº 1.148, de 12 de junho de 2012, sendo justificada pela necessidade de fomentar estudos e pesquisas voltadas à: modernização das instituições de segurança pública; necessidade de valorizar os profissionais de segurança pública, incentivando-os a participarem de cursos para aprimoramento profissional; necessidade de promover estudos, pesquisas e indicadores sobre violência, criminalidade e outros assuntos relacionados à segurança pública; e, por fim, necessidade de fortalecer a articulação com instituições de ensino superior na promoção da capacitação em segurança pública (PINTO et al., 2014, p. 227).

A posição do atual gestor de ensino da BM/RS ratifica a posição defendida pelos gestores que o antecederam, sobre a necessidade de constante atualização dos cursos de formação e aperfeiçoamento, com a retirada de disciplinas ultrapassadas como, por exemplo, Operações de Defesa Interna e Territorial (ODIT), que reporta a formação dos quadros do Exército Brasileiro, e a inserção de novas, como Direitos Humanos, Mediação de Conflitos, Sociologia da Violência e da Criminalidade, dentre outras, conforme apontou pesquisa realizada por Guimarães Rodrigues (2020).

Os cursos de formação na BM/RS sofreram avanços significativos pós-redemocratização, inserindo as exigências de curto prazo dos Planos Nacionais de Direitos Humanos e incluindo a abordagem desta temática como disciplina obrigatória em todos os cursos e treinamentos, assim como a aderência às recomendações da MCN na adequação das disciplinas aos seus eixos articuladores e às suas áreas temáticas (BRASIL, PNDH, 2009; BRASIL, 2014).

OS CURSOS DE FORMAÇÃO DA ABM DOS BOMBEIROS MILITARES/RS

A separação dos Bombeiros Militares da Brigada Militar no RS ocorreu no ano de 2014, sendo oficializada com a aprovação da Emenda Constitucional Nº 67, de 17/06/14, assegurando, nos moldes como já ocorre na BM/RS, no § 1º do art. 131, que a seleção, o preparo, o aperfeiçoamento, o treinamento e a especialização dos integrantes do Corpo de Bombeiros Militar (CBM) são de competência da Corporação (RIO GRANDE DO SUL, 1989).

Na separação das duas instituições a antiga sede da Escola de Bombeiros (Esbo) da BM/RS foi transformada na Academia de Bombeiro Militar (ABM), que centraliza todos os cursos de formação, aperfeiçoamento e treinamentos, conforme inciso III do art. 16 da Lei Complementar (LC) Nº 14.920, de 1º de agosto de 2016, que dispõe sobre a Organização Básica do Corpo de Bombeiros/RS: “A ABM é responsável pelo planejamento, controle e fiscalização das atividades relacionadas ao ensino e à pesquisa científica da Instituição e pela capacitação continuada dos servidores e dos profissionais civis que exerçam atividade auxiliar de bombeiro em âmbito estadual” (RIO GRANDE DO SUL, SSP, CORPO DE BOMBEIROS; RIO GRANDE DO SUL, 2016a).

Considerando que os cursos da BM/RS haviam sido alterados e atualizados recentemente com a mudança estatutária de 1997, quando ocorreu o desmembramento do CBM, em 2014, a instituição optou por manter os mesmos moldes e nomes de cursos, conforme explicitado na Tabela 2, apenas voltando o foco na sua malha curricular para as funções constitucionais dos bombeiros militares.

A Tabela 2 aponta que os tipos de cursos adotados, ou seja: 1) de formação para ingresso na carreira; 2) de formação para evolução na carreira; e 3) de aperfeiçoamento e habilitação à promoção ao posto superior, foram 100% adaptados do modelo de formação da BM/RS, assim como a nomenclatura dos cursos, substituindo apenas a parte final de “Polícia Militar” para “Bombeiro Militar”, sendo que o número de módulos e a carga horária variam de acordo com o objetivo de cada curso.

Outro ponto que permaneceu em comum nas duas instituições foram os requisitos de ingresso, tanto para as carreiras de nível médio (de soldado a tenente), quanto na exigência de diplomação no curso de Ciências Jurídicas e Sociais para ingresso tanto no Curso Superior de Polícia Militar (CSPM), quanto no Curso Superior de Bombeiro Militar (CSBM) que formam os Capitães.

Considerando o quadro de pessoal bastante reduzido do CBM e a impossibilidade de liberar seus efetivos para frequência nos cursos com dedicação exclusiva, três dos seis cursos descritos na Tabela 2 são totalmente realizados na modalidade de Ensino a Distância (EAD), em turnos diversos à sua atividade funcional. Os três cursos em EAD são: o CTSP, que forma os sargentos, realizado em seis módulos com carga horária de 900 h/a; além dos dois cursos que só habilitam à promoção ao posto superior, que são: o CAA e o CEPGSPDC, ambos com três módulos de 120 h/a cada um, totalizando 360 h/a, cujo objetivo é preparar os gestores para os altos cargos de gerenciamento da instituição. Nos outros três cursos de formação, o CBFBM, o CBABM e o CSBM também há disciplinas na modalidade EAD, mas em percentual bastante reduzido.

Os dois cursos de ingresso na carreira⁵, após passarem por estágio de treinamento de adaptação ao serviço⁶ de bombeiro militar ou de soldado no nível médio no CBFPM e de oficiais no CSBM, na carreira de nível superior, possuem as maiores cargas horárias, de 1.614 h/a e de 2.622 h/a, respectivamente, pois é nestes cursos que os bombeiros receberão as disciplinas técnicas para exercerem seu ofício.

TABELA 2

Cursos de Formação e Aperfeiçoamento da ABM do CBM do RS

Tipo de cursos	Cursos do Corpo de Bombeiro Militar/RS	Módulos / Disciplinas	Carga Horária
De formação para ingresso na carreira	Curso Básico de Formação de Bombeiro Militar (CBFBM) – para soldados	03 / 65	1.614 h/a
	Curso Superior de Bombeiro Militar (CSBM) – para capitães	06 / 94	2.622 h/a
De formação para evolução na carreira	Curso Técnico de Segurança Pública (CTSP) – para sargentos	06 / 30	900 h/a
	Curso Básico de Administração PM (CBABM) – para tenentes	03 / 38	1.165 h/a
De aperfeiçoamento e habilitação à promoção ao posto superior	Curso Avançado de Administração Bombeiro Militar – Só habilita os capitães do CAABM à promoção ao posto de major	01 / 12	360 h/a
	Curso de Especialização em Políticas e Gestão da Segurança Pública e Defesa Civil (CEPGSPDC) – Só habilita à promoção ao posto de coronel	01 / 12	360 h/a

Fonte: Academia de Bombeiros Militares do RS.

5 Os dois cursos de ingresso na carreira de Bombeiro Militar/RS possuem treinamento de “adaptação ao serviço de bombeiro militar”, sendo que no curso para soldados esta fase totaliza 95 h/a divididas nas seguintes disciplinas: Atendimento Pré-Hospitalar (APH); Técnicas de combate à incêndio; Fundamentos jurídicos do serviço de bombeiro militar; Preparação e adaptação para o trabalho em situações adversas; Adaptação ao meio líquido; Adaptação ao ambiente vertical; Orientação; Saúde física; Noções de atendimento e remoção de vítimas em ambientes de risco; Noções de salvamento terrestre. Para os alunos oficiais que ingressam no CSBM, a adaptação totaliza 50 h/a divididas em cinco disciplinas: APH; Técnicas de combate à incêndio; Normas gerais do CBM/RS; Ordem unida; e Saúde física (RIO GRANDE DO SUL, SSP, CORPO DE BOMBEIRO MILITAR).

6 Acerca destes treinamentos de adaptação ao serviço de bombeiro militar, assim como também ocorre nos cursos de formação das polícias militares, há uma série de procedimentos chamados de “currículos ocultos” que se estendem (ou podem se estender) ao longo dos cursos e que não aparecem nos registros oficiais das escolas de formação. Embora não seja objeto específico desta pesquisa, estes fatos foram expressos como motivo de preocupação na elaboração da MCN (BRASIL, 2014, p. 17) ao refletir sobre novos tempos e novas exigências, referindo expressamente a “necessidade de reflexões e discussões sobre o [currículo oculto] presente nos rituais, práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, nos modos de organizar o espaço e o tempo da escola, e que conformam saberes não desejados no cotidiano escolar”, apontando, neste sentido, o currículo oculto como aquele que envolve atitudes e valores transmitidos subliminarmente, através de rotinas do cotidiano escolar não explicitadas nos planos e nas propostas e que, embora pouco percebidas, externamente têm grande impacto individual e na formação dos alunos (MOREIRA, 2006). Luiz (2003, p. 43; 80) também refletiu sobre o tema ao escrever dissertação abordando o currículo de formação de soldados da PM frente às demandas democráticas.

A versão de 2014 da MCN dedicou uma área temática específica com recomendações à formação para o exercício da atividade de bombeiros militares e, segundo a fala do gestor de ensino da ABM pesquisado para este estudo, na transição da BM/RS para o CBM/RS houve uma preocupação em não mudar as estruturas dos cursos aos quais os integrantes do CBM já estavam acostumados, fato que facilitou a transição do processo formativo. Ressaltou que houve um cuidado para adequar todos os cursos e treinamentos à inserção das recomendações da MCN (MAJOR GESTOR DE ENSINO DA ABM).

Os diversos cursos para formação de bombeiros têm disciplinas bem específicas para o exercício das suas atribuições que se diferenciam bastante das abordagens e funções dos demais órgãos policiais, mas como os bombeiros se separaram da BM/RS recentemente e continuam integrando o sistema estadual de segurança pública, inclusive com o mesmo pré-requisito da formação jurídica para ingresso de seus oficiais, eles compõem este estudo. Este fato, aliás, se repete em todos os estados da federação, tanto que a MCN, versão 2014, inseriu capítulo específico para a formação dos bombeiros militares do Brasil.

OS CURSOS DE FORMAÇÃO NA ACADEPOL DA POLÍCIA CIVIL/RS

A autonomia da Polícia Civil no Brasil se deu através da Lei Nº 261, de 03 de dezembro de 1841, assinada pelo Imperador Dom Pedro II, sendo esta, também, a data de criação da Polícia Civil gaúcha, da então Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, porém incluída na Constituição Estadual apenas em 1947.

Atualmente a previsão na Constituição do estado encontra-se nos art. 133 a 135 e, assim como na BM e no CBM, a Polícia Civil também tem recrutamento, seleção, formação, aperfeiçoamento e especialização do seu efetivo assegurados constitucionalmente, sendo que a regulamentação se deu através das seguintes legislações: Dec. Nº 37.489, de 10 de junho de 1997; Dec. Nº 52.588, de 08 de outubro de 2015; e Dec. Nº 53.091, de 23 de junho de 2016, atualmente em vigor (RIO GRANDE DO SUL, 1989, Art. 134, § único).

No processo formativo, diferentemente da BM/RS que possui escolas de formação em vários municípios do estado, a formação dos policiais civis é centralizada na Academia de Polícia Civil do RS (Acadepol), localizada dentro do complexo da Acisp, e seus cursos são divididos conforme exposto na Tabela 3.

Também de forma diferente do que ocorre na BM/RS, onde os cursos são divididos por módulos e seus alunos já são considerados servidores estaduais para fins de direitos, os dois cursos de formação da PC/RS dividem-se em áreas temáticas e estes constituem a última etapa do concurso público a que estes candidatos a futuros policiais civis se submeteram, sendo nomeados para seus respectivos cargos somente após conclusão e aprovação no curso.

Pela análise da Tabela 3 percebe-se que os dois cursos, de delegado e agente, são muito similares tanto nas áreas temáticas, quanto nas disciplinas e suas respectivas cargas horárias, sendo que o curso de delegado possui a mais apenas a área temática de Metodologia da Pesquisa.

Ainda em relação às áreas temáticas que norteiam a malha curricular dos cursos de formação da PC/RS, percebe-se um alinhamento direto com as oito áreas temáticas propostas pela Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública, que são: 1) Sistemas, Instituições e Gestão Integrada em Segurança Pública; 2) Violência, Crime e Controle Social; 3) Conhecimentos

Jurídicos; 4) Modalidades de Gestão de Conflitos e Eventos Críticos; 5) Valorização Profissional e Saúde do Trabalhador; 6) Comunicação, Informação e Tecnologias em Segurança Pública; 7) Cultura, Cotidiano e Prática Reflexiva; e 8) Funções, Técnicas e Procedimentos em Segurança Pública (BRASIL, 2014, p. 45-46).

Houve recente modificação dos cursos de escrivães e inspetores, que eram realizados separadamente e passaram a ser curso unificado de agentes de polícia, porém no concurso público o(a) candidato(a) ainda precisa fazer a opção para se inscrever para escrivão (ã) ou para inspetor (a). Outra modificação ocorrida nas últimas edições foi na carga horária dos cursos, pois segundo estudo de Larini (2020) em 2003 o curso tinha uma carga horária total de 1.220 h/a, já em 2014 passou para 930 h/a e, atualmente, pela Tabela 3 percebe-se que o curso conta com apenas 855 h/a, com duração entre seis e onze meses, o que representa uma diminuição de 30% em relação à duração do curso de 2003. Segundo o art. 47 do Dec. Nº 53.091, de 23 de junho de 2016, os cursos de formação profissional da PC/RS terão a carga horária mínima de 800 h/a.

TABELA 3

Cursos de Formação da Acadepol/Polícia Civil do RS e suas áreas temáticas

Cursos	Nº de áreas temáticas	Carga horária (h/a) de cada área temática	Nº de disciplinas	Carga Horária Total em h/a
Formação de Agentes (Escrivães e Inspetores)	8	1-35; 2-15; 3-110; 4-50; 5-40; 6-75; 7-10; 8-475	26	810
Formação de Delegados de Polícia	9	1-45; 2-15; 3-65; 4-50; 5-40; 6-50; 7-10; 8-550; 9-30	25	855
Atividades extras tanto para Agentes como para Delegados de Polícia		- Comunicação e expressão na atividade policial (5 h/a, só para delegados) - Mediação de conflitos (5 h/a) - Prevenção e combate a incêndio (10 h/a)		
Áreas temáticas dos cursos de formação da PC/RS com as respectivas cargas horárias para Agentes e Delegados de Polícia, respectivamente		1. Sistemas, instituições e gestão integrada em segurança pública – 35/45 h/a 2. Violência Criminalidade e controle social – 15/15 h/a 3. Conhecimento jurídico aplicado à função policial – 110/65 h/a 4. Fundamento da perícia oficial criminal – 50/50 h/a 5. Valorização profissional e saúde do policial – 40/40 h/a 6. Comunicação, informática e tecnologias aplicadas à polícia judiciária – 75/50 h/a 7. Cultura, cotidiano e prática reflexiva – 10/10 h/a 8. Técnicas e procedimentos de polícia judiciária – 475/550 h/a 9. Metodologia da pesquisa – 30 h/a (só para delegados)		

Fonte: Acadepol/PC/RS.

A PC/RS foi a primeira instituição de ensino policial do estado a implementar a disciplina de Direitos Humanos em seu currículo no ano de 1987, que passou a integrar o conteúdo curricular a partir da edição da Lei Estadual Nº 8.835/89, que regulou o ingresso de servidores na Polícia Civil do Estado e inseriu no seu anexo o rol de disciplinas obrigatórias dos cursos de formação aos cargos policiais, reafirmando o princípio básico da formação de seus profissionais com o respeito e a garantia dos direitos humanos (SPANIOL, 2015, p. 12).

A preocupação com a temática de direitos humanos e o ensino policial aparece em vários estudos, sendo importante destacar a pesquisa de Schabbach (2014) junto à Acadepol, ao apontar que há um hiato entre

o que é ensinado na formação e o agir do policial na prática, que é preciso examinar como os direitos humanos estão sendo operacionalizados e que:

[...] embora exista uma trajetória consolidada de defesa dos direitos humanos no Brasil, com sua incorporação na legislação pátria e nas diretrizes basilares da política federal de segurança pública, em especial nos programas de formação policial, ainda existe um hiato entre o que os policiais aprendem nas academias e os preceitos e atitudes que incorporam e expressam no desempenho diário de sua atividade. É necessário, portanto, que sejam avaliadas as disciplinas e os conteúdos aprendidos nos Cursos de Formação Policial das Academias de Polícia e os seus efeitos sobre o agir policial. (SCHABBACH, 2014, p. 73).

A partir de 2014 houve mudança na proposta pedagógica que passou a orientar o Curso de Formação Profissional de Escrivães e de Inspetores de Polícia (atualmente curso de agentes), quando entrou em vigor a nova versão da MCN da Senasp, visando proporcionar conhecimentos teórico-práticos que permitissem um desempenho profissional satisfatório, através de disciplinas pertencentes às oito áreas temáticas propostas na Matriz (LARINI, 2020, p. 93).

Com a adequação da malha curricular à MCN, em 2014, ocorreram mudanças também no foco da formação policial, como apontou o projeto do curso de formação de escrivães e inspetores, que passou a ter os seguintes objetivos:

1) Preparar profissionais com sólida e ampla formação técnico-científica, jurídica, administrativa e operacional na área de Segurança Pública; 2) Ampliar conhecimentos que possibilitem aos alunos compreenderem a construção histórica da polícia; 3) Contribuir na preparação do futuro agente para o exercício da atividade como prática de cidadania; 4) Desenvolver a capacidade de autoaprendizagem do aluno e instaurar a necessidade da busca de novos conhecimentos de forma crítica e constante; 5) Formar agentes policiais capazes de harmonizar o convívio entre a instituição policial e a comunidade à qual servirão e que compreendam a diversidade da realidade sobre a qual atuarão; 6) Capacitar os agentes, como promotores dos Direitos Humanos, para agirem dentro das normas legais; 7) Possibilitar aos alunos o conhecimento de técnicas que auxiliem na tomada de decisão e resolução de conflitos; 8) Conscientizar os futuros policiais quanto ao seu papel no tocante à segurança, à orientação e à proteção dos cidadãos; 9) Reforçar habilidades e atitudes desejáveis nos policiais; 10) Proporcionar aos alunos uma reflexão crítica sobre o papel do escrivão e do inspetor de polícia junto à comunidade; 11) Sensibilizar os novos agentes para um fiel comprometimento com a Instituição da qual farão parte; 12) Preparar os futuros agentes para exercerem a função de operadores de Segurança Pública que tenham como princípio os valores da coisa pública (legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência). (RIO GRANDE DO SUL, SSP, POLÍCIA CIVIL, 2014, p. 4).

Esta preocupação com uma formação mais humanística e voltada para as diretrizes e recomendações da MCN e dos Planos Nacionais de Direitos Humanos também se refletiu na fala da Diretora da Acadepol quanto à obrigatoriedade da inserção da Matriz e à atualização das malhas curriculares a cada curso. Destacou a necessidade de padronizar a formação no país, respeitando-se a possibilidade de adaptações às realidades das diversas corporações e às peculiaridades locais, como é feito atualmente. Ressaltou que além dos cursos de ingresso na carreira há também os de formação continuada, bem como os de pós-graduação (especialização *lato sensu* para policiais civis na área da atividade fim), com um corpo docente quase todo formado por policiais civis e alguns convidados externos, possuindo também uma revista científica e concurso para seleção de docentes, tudo com uma equipe muito enxuta de servidores, aporte financeiro limitado e otimizando os recursos disponíveis (DELEGADA DIRETORA DA ACADEPOL/RS).

A posição da diretora da Acadepol é ratificada por Larini (2020) que analisou os currículos dos cursos de formação profissional da Acadepol/RS e concluiu haver avanços na formação nos últimos anos, porém sempre com atualizações e ajustes a fazer, citando como exemplo que o requisito para inscrição no concurso de agentes é qualquer curso superior, onde aqueles que ingressam sem a formação jurídica acabam tendo mais dificuldade que os demais na assimilação dos conteúdos em função da pequena carga horária de disciplinas afins ao direito no curso de agentes.

OS CURSOS DE FORMAÇÃO DA ESP DA SUSEPE/RS

Recentemente, por força da aprovação da Emenda Constitucional Nº 104, de 04 de dezembro de 2019, os profissionais que atuam na linha de frente do sistema penitenciário tornaram-se “Policiais Penais” e foram inseridos no inciso VI do art. 144 da Constituição Federal como um dos órgãos integrantes do Sistema Nacional de Segurança Pública. Esta alteração, porém, não modificou o processo formativo destes agentes, apenas não tendo ocorrido ainda à mudança legislativa estadual para adequar a nova nomenclatura.

A estruturação da política penitenciária foi incluída na Constituição Estadual dos art. 137 ao 139 e, diferentemente da PC, da BM e do CBM, a responsabilidade pelo processo formativo dos seus agentes não integrou o texto constitucional, porém o parágrafo único do art. 138 determinou que as questões atinentes ao seu quadro de pessoal e às demais atribuições fossem regulamentadas por lei complementar, o que efetivamente ocorreu com a entrada em vigor da Lei Nº 13.259, de 20 de outubro de 2009, que em seu art. 12 estipulou que “o recrutamento, a seleção e a formação de candidatos para provimento de cargos e funções, em diferentes níveis de atuação da Susepe, são de competência da Escola do Serviço Penitenciário” (RIO GRANDE DO SUL, 1989; 2009).

A Escola do Serviço Penitenciário (ESP) foi criada no estado do Rio Grande do Sul através da Lei Nº 5.740, de 24 de dezembro de 1968, com a missão de formar e qualificar o servidor penitenciário para as ações de execução penal. Atualmente a ESP se encontra junto ao complexo da Acisp onde realiza os cursos para Agentes Penitenciários, Agente Administrativo e Técnico Superior Penitenciário, oferecendo também cursos de extensão com o objetivo de manter um processo contínuo e permanente de ensino-aprendizagem (RIO GRANDE DO SUL, SSP, SUSEPE).

Depreende-se da Tabela 4 que o processo formativo na ESP, diferentemente das outras escolas de polícia no RS, se dá por eixos que variam de acordo com o cargo que será ocupado e com as funções que estes servidores vão exercer no sistema penitenciário.

O curso de formação para Técnico Superior Penitenciário (TSP) destina-se àqueles profissionais que exercerão sua formação acadêmica dentro do sistema carcerário, sendo que o último curso no RS se deu em 2013 para os cargos de Assistente Social, Psicólogo e Advogado, podendo ocorrer também para outras formações de acordo com a necessidade de vagas. O TSP é dividido em quatro eixos: Administração Penitenciária; Saúde e Qualidade de Vida; Segurança e Disciplina; e Relações Humanas e Reinserção Social, totalizando 255 h/a, sendo 205 h/a teóricas e 50 h/a práticas.

Os cursos de formação de Agente Penitenciário e Agente Penitenciário Administrativo possuem a mesma grade curricular para os eixos um (com 70 h/a) e três (com 150 h/a), sendo que os Agentes que exercerão a atividade-fim de execução penal da Susepe fazem a mais o eixo dois (com 260 h/a), que trata das rotinas e dos procedimentos do sistema prisional.

TABELA 4

Cursos de Formação da Escola do Serviço Penitenciário da SUSEPE/RS

Cursos	Nº de Eixos	Carga horária (h/a) de cada módulo ou eixo	Nº de disciplinas do curso	Carga Horária Total
Técnico Superior Penitenciário (TSP)	4	4 eixos: Eixo 1 – Administração Penitenciária, Eixo 2 - Saúde e Qualidade de Vida, Eixo 3 - Segurança e Disciplina, Eixo 4 – Relações Humanas e Reinserção Social	13	205 (teoria) + 50 (prática) = 255 h/a
Agente Penitenciário	3	3 eixos: Eixo 1 – Fundamentos da Prisão e da Pena (70h), Eixo 2 – Rotinas e Procedimentos do Sistema Prisional (260h), Eixo 3 – Gestão Penitenciária (150)	30	480 + 40 (estágio) = 520 h/a
Agente Penitenciário Administrativo	2	2 eixos: Eixos 1 e 3 Igual ao agente penitenciário sem o eixo 2 que é de prática e procedimentos do sistema prisional	5 + 14 = 19	220 + 40h (estágio) = 260 h/a

Fonte: SUSEPE/ESP/RS.

Considerando as atribuições específicas da Susepe, sempre houve uma preocupação com a formação de seus agentes, razão pela qual foi desenvolvida uma Matriz Curricular específica no ano de 2006, cujos consultores (Bravo e Azevedo) destacaram que “o servidor penitenciário que entra no sistema se depara com uma realidade complexa, marcada por uma série de discursos e práticas não articulados entre si e até contraditórios” (BRASIL, 2006, p. 4). Destacaram também que por questões relacionadas à sua falta de formação e/ou à carência de estímulos materiais, sociais e intelectuais, o imaginário de sua função acaba, com frequência, limitando-se a um propósito disciplinar ou corretivo.

No ano de 2016 ocorreu uma atualização da Matriz Curricular para o Curso de Formação Profissional da Escola Nacional de Serviços Penais (Espen) do Departamento Penitenciário Nacional (Depen). Foi lançada oficialmente em 2017 e estruturou os cursos da Espen em seis eixos: 1) Fundamental; 2) Intermediário; 3) e 4) Avançados 1 e 2; 5) Eixo final; e 6) Formação Complementar. Embora tenha sido adotada inicialmente apenas para a formação dos servidores penitenciários federais, há estudos para padronizar e estender esta formação também nas escolas penitenciárias estaduais (BRASIL, 2016).

Esta preocupação com a padronização das ações formativas dos profissionais que atuam na execução penal foi destacada por uma ex-Diretora da ESP, ao referir que sempre houve uma preocupação em igualar o processo formativo dos profissionais que atuam no sistema penitenciário e isto se refletiu na adoção da MCN de 2006 e na sua atualização de 2016, cujos eixos já foram implantados na ESP da Susepe/RS, assim como o foco voltado para uma formação mais humanística. Destacou que pode haver novas modificações nas grades curriculares dos cursos a cada edição se houver nova recomendação ou alteração sugerida pelo Depen (EX-DIRETORA DA ESP/SUSEPE/RS).

Um ponto positivo em relação às escolas penitenciárias é a comunicação das ESP estaduais com o Depen, como demonstrou estudo realizado em 2020 que mapeou o ensino destas escolas em todo o Brasil, deixando clara a existência de um canal interativo entre a “Escola Nacional e as Escolas Estaduais de Serviços Penais, consolidando uma rede interinstitucional que visa o aprimoramento dos servidores das carreiras penais” (BRASIL, 2020, p. 39).

A Susepe é a instituição pesquisada que possui a maior transparência de dados no que se refere à formação de seus agentes, indo desde o manual do curso de formação, onde são delineados todos os procedimentos a serem adotados pelos alunos acerca das normas e dos procedimentos internos durante seu processo formativo, tais como: horários, frequência, avaliação, recuperação, recursos, classificação, regimento disciplinar, formatura, dentre outras questões, possuindo também um manual completo com o desenvolvimento das disciplinas dos cursos para servir tanto de fonte de consulta aos alunos, assim como referência aos docentes.

OS CURSOS DE FORMAÇÃO NO IGP/RS

A inclusão do IGP se deu como um dos órgãos integrantes do sistema estadual de segurança pública no art. 124 da Constituição Estadual, tendo suas funções reorganizadas através da Emenda Constitucional Nº 72/2016 e incluídas no art. 139-A da Carta Estadual, prevendo o desenvolvimento de estudos e pesquisas em sua área de atuação (RIO GRANDE DO SUL, 1989).

A Escola de Perícias do IGP é a mais nova dentre aos centros de formação dos órgãos que integram a segurança pública no RS e foi criada através do Decreto Nº 53.983, de 22 de março de 2018. Assim como a Acadepol e a ESP, também integra o complexo de ensino da Acisp. É responsável pela formação técnico-profissional e pelo desenvolvimento de pesquisas e estudos, visando o avanço técnico da atividade pericial, concretizando o que havia sido previsto no § 2º do art. 4º da Lei Nº 14.519, de 8 de abril de 2014, ao dispor que “o servidor nomeado será lotado na Escola de Perícias do IGP, onde entrará em exercício para realizar o Curso de Formação Profissional” (RIO GRANDE DO SUL, 2014b; 2018).

Embora ocupe um espaço junto à Acisp, a Escola de Perícias integra a Divisão de Ensino, Treinamento e Formação Profissional, ligada à Direção Superior do IGP, cujos servidores, em função do pequeno quadro de pessoal, atuam rotineiramente nesta Divisão e trabalham na Escola de Perícias apenas no período de duração dos Cursos. A Divisão de Ensino e Treinamento desenvolve as seguintes atividades: 1) Coordenar e executar as atividades referentes ao ensino ministrado em cursos do IGP e eventos correlatos; 2) Realizar matrículas e cursos; 3) Prestar apoio ao corpo docente, fiscalizando e coordenando a execução de currículos, conteúdos programáticos, horários de aula, distribuição das turmas, frequência de professores e alunos, aplicação das provas e atividades correlatas; 4) Exercer as atividades referentes à disciplina do corpo discente, formalizando os procedimentos próprios; e 5) Fornecer todos os recursos materiais e audiovisuais necessários ao desenvolvimento dos cursos e eventos realizados pela Escola de Perícias (RIO GRANDE DO SUL, SSP, IGP).

Todos os cursos realizados na Escola de Perícias do IGP, conforme Tabela 5, possuem um módulo básico comum a todos, que totaliza 80 h/a divididas em oito disciplinas, que são: 1) Tópicos Jurídicos para Servidores da Perícia; 2) Direito Penal Aplicado; 3) Cadeia de Custódia; 4) Documentos Administrativos; 5) Estrutura Legal e Administrativa do IGP; 6) Sistemas Informatizados e PGP; 7) Condução e Manejo de Viaturas; e 8) Segurança de Armas de Fogo.

Já os módulos específicos dos cursos de Perito Criminal, Médico Legista e Técnico em Perícias (único de nível médio), só iniciam após a conclusão do módulo básico; todos possuem carga horária de 240 h/a cada um e são divididos em 26, 22 e 17 disciplinas, respectivamente, todas voltadas para a atividade que exercerão após a conclusão do curso.

TABELA 5

Cursos de Formação da Escola de Perícias do IGP/RS

Cursos	Nº de Módulos	Carga horária (h/a) de cada módulo ou semestre	Nº de disciplinas	Carga Horária Total dos cursos
Perito Criminal	2	Módulo Básico (80 h/a) e Módulo específico (240 h/a)	26	80 + 240 = 320 h/a
Médico Legista	2	Módulo Básico (80 h/a) e Módulo específico (240 h/a)	22	
Técnico em Perícias	2	Módulo Básico (80 h/a) e Módulo específico (240 h/a)	17	
Papiloscopista	2	Módulo Básico (80 h/a) e Módulo específico (240 h/a)	Grade em construção	
Fotógrafo Criminalístico	É cargo em extinção no IGP, não haverá mais concurso, nem curso			

Fonte: Núcleo de Ensino do Instituto-Geral de Perícias (NE/IGP/RS).

O perito diretor da Escola de Perícias informou que a ementa do curso de papiloscopista ainda está em construção, visto não ter havido nenhum concurso para o cargo após a criação da escola do IGP, mas que deverá ter similaridade com os demais cursos. Também destacou que o cargo de fotógrafo criminalístico entrou em extinção, não haverá novos concursos e deixará de existir na medida em que os profissionais que ainda atuam neste cargo vão se aposentando. Explicou que haverá uma revogação legislativa pois, atualmente, ao se apresentarem para frequentar o curso, os servidores já são considerados efetivados do IGP (assim como ocorre na BM e no CBM) e que o curso deverá voltar a ser a última etapa do concurso, como acontece na Polícia Civil e no Susepe, pois perceberam redução de produtividade e de interesse dos alunos durante o curso com esta medida (PERITO DIRETOR DA ESCOLA DO IGP).

Percebe-se que, mesmo sendo uma escola recentemente criada, há uma preocupação do IGP/RS em atualizar todos os seus cursos e que, mesmo os profissionais ingressando nos seus quadros para exercerem as funções na sua formação acadêmica, como no caso dos médicos legistas e peritos, por exemplo, há um módulo básico igual para todos os cursos visando uma uniformidade no processo formativo de seus integrantes. A realização deste módulo básico lembra a experiência positiva realizada pela SSP/RS, no início dos anos 2000, de formação com módulo unificado em todas as escolas dos órgãos de segurança pública, descrita anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo tratou da formação dos profissionais de segurança pública no estado do Rio Grande do Sul, fazendo uma análise das suas escolas e academias de polícia e das malhas curriculares dos seus cursos de formação profissional.

A preocupação com uma formação adequada dos profissionais de Segurança Pública no Brasil tem se refletido em iniciativas e proposições que foram sendo realizadas ao longo dos anos, tais como: 1) a pesquisa realizada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em parceria com o MJ/Senasp (2013),

intitulada *Mapeamento dos modelos de ensino policial e de segurança pública no Brasil*; 2) as diversas versões da *Matriz Curricular Nacional* da Senasp para padronizar ações formativas dos profissionais brasileiros da área de segurança pública, sendo que a versão em vigor é de 2014; 3) a *Agenda de Segurança Cidadã: por um novo paradigma*, em estudo encomendado pela Câmara dos Deputados (2018), que dedicou um capítulo exclusivo ao ensino policial; e, mais recentemente, 4) o *Diagnóstico das Escolas Estaduais de Serviços Penais*, realizado pelo Depen, no ano de 2020, buscando uniformizar procedimentos formativos também aos policiais penais (BRASIL, 2013; 2014, 2018a; 2020).

Neste mesmo sentido, de efetivar avanços no ensino policial, o Plano Anual de Ensino e Pesquisa (PAEP), da Secretaria de Gestão e Ensino em Segurança Pública (Segen) da Senasp, previu a regulamentação do Programa Matriz Curricular Nacional (PMCN) e sua atualização constante como uma das diretrizes para as políticas de melhoria da qualidade na educação em segurança pública (BRASIL, 2021, p. 53).

Além dos documentos produzidos pelos órgãos oficiais acima citados acerca do tema da formação dos profissionais de segurança pública, há também pesquisadores que têm acompanhado o tema e que destacam esses avanços e desafios, como Poncioni (2013, p. 13), ao referir que “a MCN alçou o ensino policial e sua formação profissional à agenda governamental, com o *status* de uma política pública”. Posições também referendadas por Mota Brasil (2016), Luiz (2003; 2008) e Tavares dos Santos (2006; 2009; 2014; 2019) ao referirem e pesquisarem as diversas transformações pelas quais estão passando estas instituições de formação policial após a redemocratização do país, e como estas mudanças necessitam ser acompanhadas e constantemente reavaliadas.

As escolas de formação pesquisadas e que integram o sistema estadual de segurança pública do RS apontaram algumas características de similaridade em seus processos formativos, como a aderência de todas as instituições às recomendações nas áreas temáticas e nos eixos articuladores da Matriz Curricular Nacional, com a inserção de disciplinas de cunho mais humanístico e uma preocupação constante com a defesa do rol de direitos e garantias dos cidadãos inseridos no art. 5º da Constituição Federal, além de uma preocupação em manter as malhas curriculares dos seus cursos atualizadas.

A preocupação apontada na pesquisa sobre a necessidade de constante atualização da malha curricular dos cursos de formação policial no RS refletiu-se, também, quando da edição da Lei Nº 13.675, de 11 de junho de 2018, que instituiu o Sistema Único de Segurança Pública (Susp) e previu a necessidade de capacitação continuada e qualificada dos profissionais de segurança pública, em consonância com a MCN, estando tal anseio também presente no Plano Nacional de Segurança Pública (PNSP) 2018-2028, que previu a padronização da Matriz de formação policial e determinou a formação continuada destes agentes, inserindo disciplinas obrigatórias, tais como: atendimento a grupos vulneráveis, violência de gênero, direitos humanos, dentre outras, preparando os agentes para um atendimento adequado aos ditames constitucionais (BRASIL, 2018b; BRASIL, MSP, PNSP 2018-2018).

Dentre os pontos de diferenciação nas escolas pesquisadas pode-se apontar que a BM/RS é a única que possui diversos centros de formação espalhados pela capital e também pelo interior do estado, enquanto que a formação dos integrantes do Corpo de Bombeiros está toda centralizada na ABM, na capital, enquanto que o processo formativo das demais instituições: PC, Susepe, IGP têm suas escolas de formação centralizadas na Academia Integrada de Segurança Pública.

As falas dos gestores de ensino também apontaram a preocupação em levar para o campo da formação os avanços inseridos na Constituição, as medidas de curto, médio e longo prazo previstas nos Planos

Nacionais de Direitos Humanos, as recomendações da Matriz Curricular Nacional e a busca por uma formação mais cidadã e participativa aos profissionais de segurança pública.

Desta forma conclui-se que, embora enfrentem desafios como as dificuldades de aporte financeiro, a diminuição de seus efetivos e a distância entre o conteúdo curricular apresentado nas academias e escolas de formação e a prática profissional, houve avanços no processo formativo dos profissionais da segurança pública do estado do Rio Grande do Sul após a redemocratização, com a crescente adaptação das malhas curriculares às exigências constitucionais e democráticas para a prestação de serviços de segurança pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, G. C. **História e evolução do ensino na Brigada Militar**. Porto Alegre: BM Edições, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos** (PNDH-I em 1996; PNDH-II em 2002; PNDH-III entre 2009/2010). Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/pp/pndh/index.html>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. Senasp. **Matriz Curricular Nacional para a formação em Segurança Pública**. Brasília: Senasp, 1 ed. 2002/2003; 2 ed. 2009. Versão Modificada e Ampliada, 2014. Disponível em: https://dspace.mj.gov.br/bitstream/1/789/2/PRT_GAB_2012_1148.pdf. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. Depen. **Matriz Curricular Nacional para educação em serviços penitenciários**. BRAVO, O. A.; AZEVEDO, R. G. de (Consults.). Brasília: Depen, 2006. Disponível em: http://www.seap.am.gov.br/wp-content/uploads/2012/07/matriz_curricular.pdf. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. Senasp/MJ. **Portaria Nº 1.148, de 12 de junho de 2012**. Institui a Renaesp. Disponível em: https://dspace.mj.gov.br/bitstream/1/789/2/PRT_GAB_2012_1148.pdf. Acesso em: 28 fev. 21.

BRASIL. Ministério da Justiça. Senasp. **Mapeamento dos modelos de ensino policial e de segurança pública no Brasil**. FBSP/MJ/Senasp, jul. 2013. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/storage/publicacoes/FBSP_Mapeamento_modelos_ensino_policial_2013.pdf. Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. Senasp. **Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública**. 3 ed. Coord.: PASSOS, A. S. *et al.* Brasília: Senasp, 2014. Disponível em: <https://www.bibliotecadeseguranca.com.br/wp-content/uploads/2021/01/matriz-curricular-nacional-para-acoes-formativas-dos-profissionais-de-area-de-seguranca-publica.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. Depen. **Matriz Curricular – Curso de Formação Profissional da Escola Nacional de Serviços Penais (Espen)**. 2016. Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/espen/acervo-publico/MATRIZCURRICULARCFP2016.pdf> Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Agenda de Segurança Cidadã: por um novo paradigma**. Brasília: Edições Câmara, 2018a.

BRASIL. **Lei Nº 13.675, de 11 de junho de 2018.** Disciplina a organização e o funcionamento dos órgãos responsáveis pela segurança pública, nos termos do § 7º do art. 144 da Constituição Federal; cria a Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS); institui o Sistema Único de Segurança (Susp)... 2018b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13675.htm. Acesso em: 24 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Segurança Pública. **Plano Nacional de Segurança Pública 2018-2028.** Disponível em: https://www.justica.gov.br/news/copy_of_PlanoePoliticaNacionaldeSeguranaPblicaDefesaSocial.pdf Acesso em: 18 dez. 2020.

BRASIL. MJ/Depen. **Diagnóstico das Escolas Estaduais de Serviços Penais.** Brasília: Depen, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/depen/pt-br/assuntos/noticias/DIAGNOSTICO_DAS_ESCOLAS_DE_SERVICOS_PENAI5.pdf. Acesso em: 18 dez. 2020.

BRASIL. MJ/Senasp. **Plano Anual de Ensino e Pesquisa (PAEP).** Segen/DEP, 2021. Disponível em: http://portal.ead.senasp.gov.br/academico/copy_of_editoria-a/paep-2021-3-2.pdf. Acesso em: 18 dez. 2020.

GUIMARÃES RODRIGUES, C. R. **Educação Policial e Segurança Cidadã: A inserção da Matriz Curricular Nacional a partir da experiência da Brigada Militar/RS.** Curitiba: CRV, 2020.

LARINI, B. P. **A formação profissional de policiais de polícia judiciária (escrivães e inspetores): estudo dos currículos da Academia da Polícia Civil do Rio Grande do Sul.** Dissertação (Mestrado em Segurança Cidadã) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

LUIZ, R. de S. **O Currículo de Formação de Soldados da Polícia Militar Frente às Demandas Democráticas.** Dissertação (Mestrado em Educação-Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

LUIZ, R. de S. **Ensino Policial Militar.** Tese (Doutorado em Educação-Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo: políticas e práticas.** Campinas: Papirus, 2006.

MOTA BRASIL, G. Os paradoxos da formação cidadã na polícia brasileira. In: TAVARES DOS SANTOS, J. V.; BARREIRA, C. (Orgs.). **Paradoxos da segurança cidadã.** Porto Alegre: Tomo Ed., 2016.

PINTO, N. M.; CARUSO, H.; PATRÍCIO, L.; ALBERNAZ, E. R.; CORTES, V. de A. Cursos de Pós-Graduação em Segurança Pública e a construção da Renaesp como política pública: Considerações sobre seus efeitos a partir de diferentes olhares. In: LIMA, C. S. L. (Org.) *et al.* **Avaliações, Diagnósticos e Análises de Ações, Programas e Projetos em Segurança Pública.** Brasília: MJ/Senasp, 2014 (Coleção Pensando a Segurança Pública, v. 4), p. 225-259.

PONCIONI, P. F. **Tornar-se Policial: A construção da identidade profissional do policial no Estado do Rio de Janeiro.** Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

PONCIONI, P. F. O modelo policial profissional e a formação profissional do futuro policial nas academias de polícia do Estado do Rio de Janeiro. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 20, n. 3, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br /scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922005000300005. Acesso em: 11 out. 2020.

PONCIONI, P. F. Tendências e desafios na formação profissional do policial no Brasil. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, ano 1, ed. 1, p. 22-31, 2007. Disponível em: <http://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/viewFile/3/1>. Acesso em: 4 nov. 2020.

PONCIONI, P. F. Governança democrática da segurança pública: O caso da educação policial no Brasil. **Civitas**, PUCRS, v. 13, n. 1, p. 48-55, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/12591>. Acesso em: 4 nov. 2020.

PONCIONI, P. F. O profissionalismo na formação profissional do policial brasileiro: rupturas, permanências e desdobramentos contemporâneos. **Segurança, Justiça e Cidadania: Educação Policial**, Brasília, ano 4, n. 7, p. 48-75, 2014.

PONCIONI, P. F. O Modelo de Policiamento Comunitário nos Programas de Educação Policial: uma breve revisão da literatura especializada sobre o assunto. **POLITEIA: Revista do Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna**, Lisboa, v. II, p. 127-140, 2016.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Nº 5.740, de 24 de dezembro de 1968**. Dispõe sobre a Escola Penitenciária, da Superintendência dos Serviços Penitenciários. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legis/5.740>. Acesso em: 8 fev. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul de 1989**. Porto Alegre, 1989. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/Legislacao/ConstituicaoEstadual>. Acesso em: 8 fev. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Complementar Nº 10.990, de 18 de agosto de 1997**. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores da Brigada Militar do Estado. 1997a. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/10.990.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Complementar Nº 10.992, de 18 de agosto de 1997**. Dispõe sobre a carreira dos Servidores Militares do Estado do Rio Grande do Sul. 1997b. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/10.992.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Nº 12.349, de 26 de outubro de 2005**. Lei de Ensino da Brigada Militar do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/12.349>. Acesso em: 8 fev. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Nº 13.259, de 20 de outubro de 2009**. Dispõe sobre o Quadro Especial de Servidores Penitenciários do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/Legis/13.259>. Acesso em: 8 fev. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. SSP/PC. **Projeto do Curso de Formação de Escrivães e Inspetores de 2014**. Porto Alegre: Academia de Polícia Civil; Divisão de Assessoramento Especial, 2014a.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Nº 14.519, de 8 de abril de 2014**. Reestrutura o Plano de Classificação de Cargos do IGP. 2014b. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/14.519>. Acesso em: 8 fev. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Complementar Nº 14.920, de 1º de agosto de 2016**. Dispõe sobre a Organização Básica do Corpo de Bombeiros/RS. 2016a. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legis/>. Acesso em: 8 fev. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto Nº 53.091, de 23 de junho de 2016**. Aprova o regulamento da Acadepol. 2016b. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legis/>. Acesso em: 8 fev. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. SSP/RS. **Academia Integrada da Segurança Pública (Acisp)**. 2017. Disponível em: <https://ssp.rs.gov.br/acisp-passa-oficialmente-a-sediar-escolas-de-formacao-da-pc-igp-e-susepe>. Acesso em: 8 fev. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto Nº 53.983, de 22 de março de 2018**. Institui a Escola de Perícias do IGP. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legis/>. Acesso em: 8 fev. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. SSP/SUSEPE/ESP. **Vade-Mécum Penitenciário**. 1 ed. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. SSP. Brigada Militar/RS. **Departamento de Ensino**. Disponível em: <http://stbm19.hml.rs.gov.br/ensino>. Acesso em: 8 fev. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. SSP. Brigada Militar/RS. **Academia de Polícia Militar**. Disponível em: <https://www.brigadamilitar.rs.gov.br/sobre-a-apm>. Acesso em: 8 fev. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. SSP. Corpo de Bombeiro Militar/RS. **Academia de Bombeiro Militar, Malha Curricular dos Cursos**. Disponível em: <https://www.bombeiros.rs.gov.br/>. Acesso em: 8 fev. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. SSP. Polícia Civil/RS. **Academia de Polícia Civil do RS (Acadepol)**. Disponível em: <https://www.pc.rs.gov.br/estrutura-organizacional>. Acesso em: 8 fev. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. SUSEPE/RS. **Escola do Serviço Penitenciário (ESP)**. Disponível em: <http://www.susepe.rs.gov.br/esp>. Acesso em: 8 fev. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. SSP. IGP. **Divisão de Ensino e Treinamento/ Escola de Perícias**. Disponível em: <https://igp.rs.gov.br/divisao-de-ensino>. Acesso em: 8 fev. 2021.

RONDON FILHO, E. B. **Fenomenologia da Educação Jurídica na formação policial militar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

RUDNICKI, D. **A formação social de oficiais da Polícia Militar: Análise do caso da Academia da BM/RS**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SAVARIS, M. C. **Breve histórico da Academia de Polícia Militar da Brigada Militar**. Porto Alegre: BM Edições, 1990.

SCHABBACH, L. M. Direitos humanos e formação policial. In: TAVARES DOS SANTOS, J. V.; MADEIRA, L. M. (Orgs.). **Segurança cidadã**. Porto Alegre: Tomo Ed., 2014, p. 63-78.

SILVA, R. A. da. Na formação integrada de policiais, o intempestivo, o conflito, a ambivalência. In: TAVARES DOS SANTOS, J. V.; TEIXEIRA, A. N.; RUSSO, M. (Orgs.). **Violência e Cidadania: práticas sociológicas e compromissos sociais**. Porto Alegre: Sulina, 2011, p. 270-289.

SIMÕES, M. de A. **Brigada Militar: Trajetória histórica e evolução na Constituição**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

SIMÕES, M. de A. **Histórias da Brigada Militar para fins didáticos e de palestras**. Porto Alegre: Apesp/Polost, 2002.

ARTIGO

Formação profissional na segurança pública do RS: análise a partir dos seus cursos, suas escolas e academias de polícia

Marlene Inês Spaniol e Rodrigo Ghiringhelli de Azevedo

SPANIOL, M. I. A importância dos Direitos Humanos na formação da Segurança Pública Brasileira: Análise da disciplina ministrada aos policiais e agentes do RS. Anais do CONLAB. Livro de Atas do **1º Congresso da Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa**, 2015, p. 5.362-5.375. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/20797?mode=full>. Acesso em: 28 jan. 2021.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. Ambivalência do Ensino Policial: educar ou treinar? Um estudo em sociologia da conflitualidade. In: ADORNO, S.; LIMA, R. S. **Violência, Polícia, Justiça e Punição: Desafios à Segurança Cidadã**. 1 ed. São Paulo: Alameda, 2019, p. 229-300.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. Dilemas do ensino policial: das heranças às pistas inovadoras. **Segurança, Justiça e Cidadania – Educação Policial**, Brasília, ano 4, n. 7, p. 11-30, 2014.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. **Violência e Conflitualidades**. Porto Alegre: Tomo Ed., (Série Sociologia das Conflitualidades, n. 3), 2009.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. **Educar os policiais para a paz, tarefa inconclusa**. 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/034_congresso_jose_vicente_tavares.pdf. Acesso em: 28 out. 2020.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. A arma e a flor: formação da organização policial, consenso e violência. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 155-167, 1997.

ARTIGO

A PEDAGOGIA DO SOFRIMENTO EM UM ACAMPAMENTO BOMBEIRO MILITAR

FÁBIO GOMES DE FRANÇA

Pós-Doutor em Direitos Humanos, Doutor e Mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba. Professor de criminologia e Sociologia do Centro de Educação da PMPB. Capitão da PMPB.

País: Brasil **Estado:** Paraíba **Cidade:** João Pessoa

E-mail: filhosdalegiao@gmail.com **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1917-840X>

RESUMO

Neste artigo, por meio de uma pesquisa qualitativa de cunho documental, analisamos os depoimentos testemunhais de alunos do Curso de Formação de Oficiais (CFO) do Corpo de Bombeiros Militar (CBM) da Paraíba acerca de um evento pedagógico conhecido na cultura militarista por acampamento. Os depoimentos colhidos fazem parte de um procedimento administrativo (Sindicância) realizado pelo CBM da Paraíba para apurar trotes que ocorreram durante o acampamento através de uma pedagogia do sofrimento imposta aos alunos. Em conclusão, destacamos o fato de como uma pedagogia militar aplicada a futuros profissionais em formação que desempenharão atividades de caráter civil demonstra ambiguidades quanto às suas finalidades, despertando-nos reflexões sobre a relação entre o respeito forçado à autoridade e a aprendizagem para o exercício de vidas a salvar.

Palavras-chave: Pedagogia do Sofrimento. Bombeiro Militar. Acampamento.

ABSTRACT

THE PEDAGOGY OF SUFFERING IN THE FIREFIGHTER MILITARY CAMP

The article aims to analyze a firefighter military camp as a pedagogical event of the military culture. We used a qualitative and documentary research through analysis of students' written testimonials of the Officer Training Course (OTC) in the Paraíba State, Brazil. The testimonials show abusive hazing took place at the military camp for firefighters students through pedagogy of suffering. In closing, we highlight that there are contradictions in this military pedagogy for firefighters students that will work developing civilian activities making us reflect on the relationship between the forced respect to the authority and the learning for profession.

Keywords: Pedagogy of suffering; military firefighter; camp.

Data de recebimento: 28/02/2021 – **Data de aprovação:** 19/07/2021

DOI: 10.31060/rbsp.2022.v16.n0.1438

INTRODUÇÃO

A cultura diz respeito a um conjunto heterogêneo de elementos como símbolos, crenças, comportamentos, que demarcam características de um grupo, um povo, uma nação, e até mesmo uma instituição, de modo que as marcas culturais expostas pelos indivíduos, de certa forma, é o que revela sua presença em sociedade. No caso específico dos aspectos culturais de uma instituição passamos a falar de uma cultura organizacional. Assim, o que se torna alvo de nosso olhar e interpretação neste artigo é a cultura militar.

No caso do Brasil, a cultura militar, própria das Forças Armadas, torna-se extensiva às Polícias Militares (PMs) e aos CBMs estaduais devido à herança imposta a essas organizações por meio da Carta Constitucional de 1988 (aprovada após o regime político comandado pelos militares entre 1964-1985), que manteve em seu texto o fato das PMs e dos CBMs serem Forças auxiliares, reserva do Exército. Essa herança, que de maneira mais precisa remonta à criação das PMs e dos CBMs no Brasil, pode ser percebida, quanto às questões formais, em três vertentes centrais: instrução ou ensino profissional, Justiça Militar e regulamentos militares. Sobre o papel da cultura castrense própria dos quartéis, podemos perceber ainda sua presença com mais força e vigor nas relações informais, como os trotes durante a formação de alunos militares, além do sentimento de respeito apreendido em relação aos inúmeros símbolos como bandeiras, estandartes, fardamentos, hinos, patronos e comportamentos condicionados como a continência¹. E mesmo que a Emenda Constitucional Nº 18 no Brasil tenha deixado clara certa divisão, sendo militares aqueles que pertencem às Forças Armadas e militares estaduais, os policiais e os bombeiros militares (BRASIL, 1998), ainda assim adotamos a perspectiva de que todas as instituições em conjunto envolvem seus profissionais em uma teia complexa de situações culturais comuns experienciadas pelos indivíduos que as constituem.

Essas experiências de contato com a cultura militar atingem certo ápice durante a formação profissional, pela qual os alunos militares (não importa se das Forças Armadas, das PMs ou dos CBMs) passam a conviver com um currículo formal (relacionado às disciplinas estudadas em salas de aula com viés teórico e as matérias de cunho prático) e outro informal ou oculto (que ocorre diariamente tanto dentro quanto fora das salas de aula, especialmente por meio das punições pelos desvios disciplinares cometidos contra as regras militares). Nesse processo, o currículo formal e o informal acabam confundindo-se em muitas situações e a naturalização dessa proximidade curricular cotidianamente vivenciada pelos alunos faz com que a autovigilância para evitar as punições disciplinares (FOUCAULT, 1987) desenvolva nos discentes militares a “disciplina consciente”, jargão utilizado nas casernas para explicar a adequação do comportamento aos ditames das regras pedagógicas castrenses.

Só que a força da herança cultural do Exército nas PMs e nos CBMs demonstra um espírito de totalidade quando a busca pela disciplina consciente torna-se o vetor principal da formação dos alunos, de modo que, nos cursos militares, as tradições sobrepõem o papel profissional almejado. Melhor seria dizermos, quando falamos da formação militar para bombeiros militares (BMs) e policiais militares (PMs)², que

1 Segundo França (2020a, p. 24), a continência diz respeito ao “gesto utilizado pelos militares como forma de cumprimento e saudação entre eles e deles para com os símbolos reverenciados na cultura militar como a bandeira nacional, por exemplo. Caracteriza-se por um gesto feito com energia em um único tempo deixando o braço paralelo ao solo na mesma altura do ombro e o antebraço em um ângulo de 45 graus em relação ao braço com a palma da mão estendida para baixo, dedos das mãos unidos numa postura rija e estes últimos tocando ligeiramente a frente na altura da testa”.

2 Percebam que no caso das Polícias Militares podemos utilizar a mesma sigla tanto para se referir à instituição quanto aos seus profissionais, de modo que o entendimento depende do contexto no qual a sigla está sendo empregada.

eles se tratam de militares bombeiros ou militares policiais, invertendo a lógica da denominação que os caracteriza. A formação militar nas casernas das Forças estaduais enaltece o ideal bélico criando, *a posteriori*, dilemas em relação aos novos papéis que devem ser desempenhados no exercício da profissão, no contato com a sociedade, o que reconhecemos ser um conflito entre “a caserna e a rua” (SILVA, 2011).

Entre as tradições militares copiadas do Exército pelas PMs e pelos CBMs temos os acampamentos militares. Esses acampamentos consistem em momentos nos quais as aulas formais são suspensas para que os alunos permaneçam em curtos períodos de tensão física e psicológica extrema (geralmente de 1 semana), sob a tutela de uma coordenação pedagógica, para testar a capacidade de resistência à obediência à autoridade e aos limites impostos ao corpo e à mente. São testes de sobrevivência que têm origem nas Forças Armadas, as quais simulam situações de guerra para que os alunos tenham uma noção do que pode ocorrer em uma guerra real na qual os recursos ficarão escassos e o trabalho em equipe será fundamental para que todos sobrevivam. Geralmente esses testes de sobrevivência ocorrem em regiões de mata fechada, próximas a rios ou represas, para que os alunos, trabalhando em equipe, aprendam como obter recursos naturais para sobreviver.

É uma dessas experiências de um acampamento militar com alunos bombeiros que passamos a descrever adiante a partir dos relatos dos próprios estudantes que nos forneceram cópias de seus depoimentos em uma sindicância na qual foram testemunhas dos excessos praticados pelos Oficiais³ que estavam à frente do treinamento. Os fatos ocorreram em 2018 durante um acampamento com alunos do CFO para BMs na Paraíba.

O “CURRÍCULO DA SELVA”

Não existem escritos sobre experiências de acampamento militar entre alunos BMs no Brasil, isso porque até aqui parece-nos que o campo acadêmico não despertou para os estudos sobre a relação entre os BMs e a vida castrense e suas regras, o que nos faz levantar a hipótese de que essa lacuna talvez permaneça devido à imagem social positiva atrelada à profissão bombeiro militar em nosso país. Recentemente, em um estudo inédito realizado por França (2018), por meio de dados colhidos em portais eletrônicos, encontramos a análise de uma série de mortes de alunos BMs durante a formação profissional em vários lugares do Brasil. A pesquisa se debruçou sobre as consequências negativas advindas dos trotes militares durante aulas de salvamento aquático com alunos BMs. Com o mesmo escopo, França e Ribeiro (2019) analisaram a morte de um aluno soldado BM, ocorrida em 2016, a qual pode ter sido consequência do ‘caldo’⁴ sofrido por ele em uma instrução de salvamento aquático. Até a escritura deste texto, a batalha judicial pela incriminação de uma tenente do CBM do Mato Grosso, que é a principal acusada da prática de tortura pela aplicação do caldo ao aluno, está em trâmite na justiça (FERNANDES, 2020).

A busca pelo limite físico e psicológico é a tônica reinante em cursos e acampamentos militares que isolam indivíduos em ambientes inóspitos para o homem com o intuito de testar sua capacidade de reação ao que

³ O modelo hierárquico das PMs e dos BMs é uma cópia do modelo organizacional do Exército que consiste em dois quadros distintos: o das Praças (soldado, cabo, terceiro-sargento, segundo-sargento, primeiro-sargento e subtenente) e o dos Oficiais (segundo-tenente, primeiro-tenente, capitão, major, tenente-coronel e coronel). Ao primeiro, em tese, cabem as funções de execução e, ao segundo, as funções de comando, gestão e fiscalização.

⁴ O caldo é uma espécie de trote utilizado pelos BMs em aulas de natação e salvamento aquático, no qual o(a) aluno(a) é literalmente afogado(a), tendo sua cabeça forçadamente submergida por meio de outra pessoa. O caldo funciona na cultura bombeirística como adaptação do sofrimento impingido a alunos militares em cursos nas Forças Armadas.

poderá ser encontrado como dificuldade nas diversas situações da profissão. Não existem comprovações técnicas ou científicas que ratifiquem essas crenças, pelo contrário, o que os estudos sobre o tema têm demonstrado é que esses treinamentos desencadeiam um tipo de socialização que faz os alunos militares internalizarem aspectos como rusticidade, virilidade e um *ethos* bélico ou guerreiro que ao mesmo tempo potencializa o machismo e a masculinidade (HUGGINS; HARITOS-FATOUROS; ZIMBARDO, 2006).

A herança da violência institucional contra alunos militares em trotes e treinamentos faz parte de um conjunto de tradições que eram pautadas em formas de punição física contra as Praças por parte dos Oficiais tanto no Exército como na Marinha (FRANÇA, 2018). As PMs acompanharam esse caminho e não poderia deixar de ser diferente com os CBMs, que por muito tempo estiveram subordinados institucionalmente às PMs. Por mais que formalmente os castigos físicos tenham sido proibidos, ainda assim, processos culturais, para serem desconstruídos, demandam várias gerações (ELIAS, 1994), o que não foi o caso da violência institucional entre os militares que se adaptou a outras situações, entre as quais os acampamentos. A longevidade desses processos de violência, o que indica a persistência de fenômenos culturais tão marcantes, pode ser percebida historicamente entre os militares franceses desde o Antigo Regime até a formatação de um Exército moderno, com mais notoriedade a partir do século XIX, onde o ensino da violência consiste em que

Os antigos praticam sobre os recrutas a pedagogia da violência. Ela é feita de troças que, começando pela *feira de animais*, rebaixam os recrutas à condição de animais. Depois, o conscrito é submetido à *coberta*, quando seu corpo é lançado no ar em uma coberta cheia de objetos cortantes. A instrução militar se dá, com efeito, muitas vezes, sob o temor permanente da punição e em meio a gritos, insultos e golpes. A despeito das denúncias feitas pelos médicos do efeito dos maus-tratos infligidos sobre os soldados por suboficiais violentos, vis, caprichosos e, algumas vezes, perversos, o tempo do exercício continua sendo, geralmente, o da brutalidade. A força e resistência ao cansaço, a aptidão para superar o sofrimento físico e a dor moral, enfim, a aceitação de derramar seu sangue para a defesa do país são um conjunto de qualidades viris que encontram sua completa satisfação no estado militar. Ao aceitar sofrer a violência dos antigos, sem ficar muito zangado, o conscrito se integra em um grupo dentro do qual ele talvez seja chamado para o combate (BERTAUD, 2013, p. 74-82, grifos do autor).

Essa “pedagogia da violência” ou “pedagogia do sofrimento” (FRANÇA; GOMES, 2015) torna-se o portão de entrada dos iniciados alunos militares de modo geral ao mundo real das práticas bélicas de morte quando forem chamados para o combate. A morte deve ser naturalizada para evitar-se a covardia e a desonra diante do sofrimento de corpos que caem tombados pelo fogo cuspidos do cano dos fuzis, das metralhadoras e pistolas. Para esse enfrentamento, o sofrimento deve ser o ensinamento ao próprio corpo para que a mente entenda que, para que o corpo a sustente, este deve doar-se em sacrifício, não como um exercício definitivo de resignação, mas como um ato de heroísmo, pois a honra surge como um componente simbólico necessário de adequação de corpos que aceitam a morte como o triunfo final, já que foram antes exercitados para tal fim.

Não temos condições de precisar historicamente como essa herança cultural dos Exércitos europeus chegou até nós, mas acreditamos que no caso do Brasil não podemos falar de uma transposição unilateral apenas do legado português ao modo como nossas Forças Armadas, PMs e CBMs desenvolveram seus modelos culturais *intra corporis*. Não podemos esquecer que no início do século XX uma missão composta por oficiais militares do Exército brasileiro foi à Alemanha, os quais ficaram conhecidos como jovens turcos, onde estagiaram para aprender as formas de organização do Exército alemão. Esses Oficiais

depois se engajaram na reformulação do ensino militar no Exército com o intuito de profissionalizar seus homens pela perspectiva das doutrinas castrenses para afastá-los do ativismo político recorrente na República Velha (MARQUES, 2014). Outro fato foi a vinda da Missão Militar Francesa para reorganizar a então Força Pública de São Paulo (depois Polícia Militar) em 1906 até 1914, com retorno após a Primeira Grande Guerra e a partir de 1919 no Exército brasileiro, ficando até 1940 (FERNANDES, 1973).

A Missão Militar Francesa deixou um legado de organização institucional que, provavelmente, se estende dos tipos de treinamento ao campo das práticas culturais. Tanto que foi o modelo de Educação Física trazido pelos militares franceses que passou a ser adotado no Exército brasileiro a partir de 1921, chegando até mesmo a ser aplicado em todo o território nacional pelas escolas públicas federais e municipais e pelas escolas privadas, devido à influência do Exército no país durante o Estado novo varguista (CASTRO, 1997). Sem contar que as técnicas de tortura utilizadas durante o regime ditatorial em nosso país pelos militares teve forte influência dos militares franceses de alta patente que aqui estiveram para ministrar cursos de contra-guerrilha, já que eles tinham utilizado essas técnicas durante a Guerra de Libertação da Argélia, que era colônia francesa (DUARTE-PLON, 2016).

No Brasil, um estudo inédito realizado por Huggins, Haritos-Fatouros e Zimbardo (2006) sobre a formação PM durante o período ditatorial destaca como a lógica da repressão governamental precisava treinar os PMs com base no sofrimento para que eles reproduzissem a mesma disposição quando fossem atuar nas ruas. A crença generalizada entre os militares, incluindo os policiais, da existência de um inimigo interno (os subversivos comunistas) que impulsionava a defesa da “ideologia da segurança nacional” fazia do treinamento dos PMs primeiramente uma busca pela obediência cega à autoridade. A perspectiva ideológica da luta contra o comunismo atrelava-se naturalmente ao modo de atuação violento próprio dos PMs, que deveriam treinar e sofrer arduamente para enfrentar um inimigo do Estado e da sociedade democrática em perigo, desde que fossem homens obedientes. Os trotes eram utilizados (na verdade, ainda hoje o são)⁵ como expediente recorrente na formação dos PMs e o currículo oculto passava a operar desde a chegada dos alunos para o início do curso de formação, modelo pedagógico que era estritamente copiado do Exército (CASTRO, 2004).

O que estava em jogo era um modelo de conduta que passava a ser esperado dos PMs depois de formados, como fruto de forças situacionais modeladoras do caráter de indivíduos que foram colocados à prova em situações de estresse extremo, o que não deixa de ser um treinamento de torturadores, já que são processos de socialização que nos ensinam a reproduzir violentamente o que aprendemos do mesmo modo (ALMEIDA JÚNIOR, 2016; FRANÇA, 2020b). Nesse contexto, os PMs se transformavam em “operários da violência” (HUGGINS; HARITOS-FATOUROS; ZIMBARDO, 2006).

Ao entrevistar PMs que participaram da formação pedagógica militar durante o período ditatorial e sem encontrar fatores diretos que pudessem apontá-los como indivíduos violentos antes de ingressarem na PM, Huggins, Haritos-Fatouros e Zimbardo (2006) demonstram que os alunos PM novatos chegavam ao quartel em cima de um caminhão, sendo transportados sem nenhum conforto, como animais, já que se tratava de uma tropa. As boas-vindas eram feitas por um Oficial que, aos gritos, destratava a todos pela aparência suja e pela ausência de disciplina militar⁶. A partir daí, a nova rotina passava a ser experienciada,

5 Ver Albuquerque e Machado (2001a; 2001b; 2003); Alvito (2013); França (2013) e Leal (2011).

6 A mesma forma de tratamento aos insultos e gritos foi descrita em livro por um jornalista que fez o concurso para soldado da PM do Rio de Janeiro em 2007 apenas para acompanhar as semanas iniciais do curso e entender melhor como ocorre esse processo de socialização profissional. Ver Gomide (2018).

inicialmente com o corte de cabelo no estilo militar, com a adoção de um nome de guerra, bem como, de um número (GOFFMAN, 2007) que passava a identificar a todos:

Não sendo mais identificado como o homem que fora e, a partir de então, como um “guerreiro” que tinha um “nome de guerra” e um número que ocultavam sua identidade, a verdadeira identidade do treinando fora separada de seu status civil e estava então madura para ser remodelada como uma identidade inteiramente militarizada (HUGGINS; HARITOS-FATOUROS; ZIMBARDO, 2006, p. 275, grifos dos autores).

Ainda relatam Huggins, Haritos-Fatouros e Zimbardo (2006) que essa ruptura com a antiga vida civil, que funciona como uma “mortificação do eu” ou uma “morte civil” (GOFFMAN, 2007, p. 24-25), descortinava-se entre a aprendizagem das marchas militares e a extenuante jornada de treinamento que se iniciava às 4h30 da madrugada e se estendia até às 18h. Os alunos em formação passavam por situações desde ter que se aprontar em dois minutos para se vestir impecavelmente e entrar em forma⁷ a serem acordados com gás lacrimogêneo no alojamento. Não obstante, entre atividades práticas e teóricas, mas especialmente pela convivência com o currículo oculto, que obrigava os alunos a vivenciarem constantemente o exercício da obediência para com os superiores (que se mostravam com a face rígida e jeito de “macho” para impor autoridade), as palavras de um entrevistado sintetizam que no treinamento: “eram obrigados a rolar no mato, por cima de espinhos, paus, pedras, como se fossem porcos (...) [Se] se ferisse o instrutor achava muito divertido. Ele treinava o policial para ir à guerra, não para proteger o povo. Jogavam bombas de gás dentro da sala de aula” (HUGGINS; HARITOS-FATOUROS; ZIMBARDO, 2006, p. 278).

As inumeráveis formas de fazer o currículo oculto funcionar ainda sustentava-se por situações violentas como o corredor polonês, no qual o aluno PM passava no meio de duas fileiras de colegas e era atingido por socos e pontapés, como recorda um dos entrevistados: “Eu me lembro de ter levado um murro no estômago – não sei se foi um soco ou um pontapé. Só sei que caí no chão desmaiado” (*Ibid.*, p. 285).

Essa mesma lógica de uma pedagogia violenta aplicada a alunos militares de modo geral presente nos treinamentos e na execução dos trotes também é a mesma utilizada nos acampamentos militares, que é um misto de trotes com atividades e treinamentos de sobrevivência na selva. No Brasil, as únicas informações que temos sobre acampamentos militares dizem respeito a um trabalho de campo (ALBUQUERQUE, 1999; ALBUQUERQUE; MACHADO, 2001a, 2001b) realizado sobre a Jornada de Instrução Militar (JIM) aplicada a alunos oficiais da PM da Bahia em 1997, mas em contato pessoal com um tenente recém formado no CFO da Bahia em 2017, constatamos que a JIM ainda ocorre nos mesmos moldes de décadas atrás⁸.

Como não poderia deixar de ser, a análise sobre a realização da JIM no CFO da Bahia revela aspectos contraditórios do ensino PM após a abertura política com o fim do regime ditatorial. Paralelo à chegada de disciplinas humanísticas nas Academias de Polícia Militar, com os Direitos Humanos como carro-chefe, os trotes e os acampamentos militares permanecem sendo utilizados por meio de um currículo cultural (LEAL, 2011) e oculto que atua impondo resistências a um ensino com viés democrático, por meio do qual os próprios alunos militares deveriam ser respeitados em suas integridades física e psicológica.

O que a JIM demonstrou foi a realização de atividades próprias de sobrevivência em uma guerra em um verdadeiro “currículo da selva” (ALBUQUERQUE; MACHADO, 2001a), já que foi realizada em um trecho de

7 Entrar em forma é o ato em que todos os alunos ficam colocados um atrás do outro em colunas e linhas, geralmente estáticos na posição de sentido ou de descansar, formando uma figura retangular, por meio de certa padronização espacial. Ver França (2019).

8 Informação oral.

mata atlântica pertencente ao Exército, durante um período de seis dias. Em síntese, na JIM conjugaram-se “a um só tempo, técnicas de sobrevivência na selva com velhos ensinamentos anti-guerrilha num ritmo estressante, baseado em táticas que estimulam a ansiedade e o medo, produzindo um estado psicológico de absoluta (sic) alerta emocional” (ALBUQUERQUE; MACHADO, 2001a, p. 11). O sigilo sobre as atividades e as narrativas das edições passadas circundam e aumentam ainda mais a ansiedade dos cadetes⁹, pois o local de realização desses eventos não é revelado aos alunos pela equipe organizadora, fazendo da surpresa sobre o que se pode encontrar um componente da pressão psicológica. Assim, a JIM tem início “com a partida de ônibus da Academia rumo ao local da jornada, numa viagem estressante, de quase uma hora, com simulações de ataques e bombas de gás. Após a chegada e concentração de todos para apresentação aos superiores são repassadas as regras que vigorarão naqueles dias” (*Ibid.*, p. 11). A estrutura militar do acampamento se revela desde o início, de modo que

A tarefa imediata, ao chegar, é a preparação do acampamento (barracas, cozinhas, sanitários, etc.) e o reconhecimento do território com uma pequena marcha. Pelas manhãs, depois do despertar, passam-se instruções específicas sobre as atividades do dia e, a seguir, toma-se um breve café. Os intervalos para refeição, descanso e asseio pessoal dependem da dinâmica do dia. Conforme as atividades, os dias podem ser divididos em: dias de provas e jogos militares, onde o candidato deverá ultrapassar a si mesmo, superando seus limites, mostrando coragem e espírito de grupo (ALBUQUERQUE, MACHADO, 2001a, p. 11).

Mas são as palavras dos próprios alunos que participaram da JIM que se tornam interessantes para compreendermos a dinâmica das subjetividades envolvidas no acampamento, bem como o ideal coletivo almejado de fortalecimento do espírito de corpo e solidariedade grupal. No entanto, essas condições ocultam, na realidade, o objetivo principal da JIM: a obediência estrita à autoridade por meio da resignação e do sofrimento. Não por acaso, alguns alunos destacaram os princípios militaristas da JIM: “Essa mania de misturar as coisas das forças armadas com as da polícia enche o saco... a gente fica perdendo tempo no mato, tomando porrada e morrendo de fome” (ALBUQUERQUE; MACHADO, 2001a, p. 13).

Sabendo que, no Brasil, especialmente durante o período ditatorial, era comum PMs exercerem o serviço de BMs e vice-versa, como parte de uma transição fluida entre as instituições, além também de ser comum que os BMs fossem treinados nos quartéis de polícia militar (FRANÇA, 2018), fica-nos a reflexão de que em grande medida os treinamentos militares empregados aos alunos BM foram os mesmos ou talvez apresentassem algumas adaptações em relação aos que eram aplicados aos alunos PM. A demonstração dessa hipótese se fortalece exatamente no caso que descrevemos abaixo, de um acampamento militar do qual participaram alunos oficiais bombeiros do CFO na Paraíba.

EXPERIÊNCIAS DE UM ACAMPAMENTO MILITAR PARA BOMBEIROS

O CFO para BMs, na Paraíba, tem como forma de ingresso o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e tem um período de duração de três anos, tratando-se de um bacharelado em Engenharia de Segurança contra Incêndio e Pânico. O curso ocorre na Academia de Bombeiro Militar Aristarcho Pessoa, a qual funciona no mesmo espaço arquitetônico onde acontece o CFO para os alunos oficiais da PM, ou seja, no Centro de Educação da Polícia Militar do Estado da Paraíba, localizado na cidade de João Pessoa. Nesse sentido, os

9 Expressão dos quartéis das Forças Armadas, das PMs e dos CBMs para nomear os alunos oficiais.

cadetes, como são conhecidos os alunos oficiais PM e BM, mesmo não dividindo as salas de aula, por se tratarem de cursos distintos, em contrapartida dividem alojamentos por ano de curso, de forma separada para homens e mulheres, participam conjuntamente das formaturas gerais (que são solenidades típicas dos quartéis com a leitura das ordens do dia, o cântico do hino nacional e o desfile da tropa), e assumem algumas funções comuns a uma caserna militar, como plantões de alojamento e adjunto e cadete de dia. Estas funções informam certo grau de responsabilidade por parte dos cadetes escalados para exercê-las, visto que eles passam gradativamente ao longo dos três anos a desempenhar papéis que lhes ensinam a externar certa autoridade dentro do quartel de formação, especialmente em relação aos demais alunos.

Por isso falamos nos cursos militares de alunos veteranos e alunos novatos, cabendo aos primeiros (no caso os do último ano da formação) geralmente a aplicação dos trotes aos ingressantes no CFO nas semanas iniciais de adaptação e acampamentos militares. No transcorrer das atividades cotidianas, gradativamente de acordo com a sequência dos anos de curso (1º, 2º e 3º), os alunos do 1º ano se reportam aos do 2º e 3º pela deferência de senhor ou senhora, assim como os do 2º ano aos do 3º do mesmo modo (FRANÇA, 2012). Ainda mais, com a alternância das turmas a cada ano, já que enquanto uma se forma outra ingressa; os cadetes também passam a se tratar como “antigos” e “modernos”, de modo que o aluno se torna mais antigo com o avanço aos anos posteriores do curso desde a entrada no CFO (o aluno do 3º ano é mais antigo que o do 2º e do 1º, enquanto que o do 2º ano é mais antigo que o do 1º), assim como as turmas também se tornam mais antigas e modernas entre elas mesmas, o que se estende posteriormente após os alunos formados. Como exemplo, um tenente formado na turma de 2010 que terminou na 5ª colocação geral é mais antigo que os demais componentes de sua turma a partir da 6ª colocação, assim como todos da turma de 2010 são mais antigos do que todos que se formaram na turma de 2011.

Quando os alunos passam do 1º ano ao 2º, do 2º ao 3º, ou ainda quando saem formados como aspirantes a oficial para o estágio probatório que os habilitarão ao posto de 2º tenente carregam consigo a classificação geral obtida com a média final do somatório das disciplinas estudadas a cada ano, a qual define antiguidade e modernidade separadamente por ano. Quanto maiores as médias, mais antigos na classificação, com o adendo da denominação pejorativa de alunos da “rabada”, aqueles que assumem as últimas posições na hierarquia das médias, e alunos da “zerada”, aqueles que são considerados mais estudiosos, o que se torna o indicativo de como funciona antiguidade e modernidade dentro das próprias turmas de formação (FRANÇA, 2012). O destaque fica por conta da emblemática figura do 01 (zero-um), que indica uma posição de prestígio (LEIRNER, 1997), que pode ser o primeiro colocado quando do ingresso no 1º ano com a média do ENEM, durante o 2º e o 3º ano a partir da classificação final obtida no ano anterior, ou por meio da ordem classificatória ao término do curso.

Outro critério para demarcar “antigos” e “modernos” é a classificação verticalizada no 1º ano pela nota obtida no ENEM (CASTRO, 2004) quando do ingresso no CFO, a partir da qual o 01 (zero-um), primeiro colocado, é mais antigo que o 02 (zero-dois), segundo colocado, seguindo-se os demais. Ainda se demarca antiguidade e modernidade pela data de fundação da Academia Militar estadual a que se pertence (mais antiga é a que primeiro foi fundada), ou ainda considera-se mais antigos os alunos da Academia sede do curso, seguindo-se os alunos das Academias de outros estados que enviam seus alunos por não possuírem local de formação próprio, os quais são conhecidos por “estrangeiros”. Nesse sentido, antiguidade e modernidade “são posições que servem para elencar responsabilidades e privilégios entre os cadetes, tanto no que se refere às regras prescritas como às situações informais do cotidiano. Por isto, quanto mais antigo na formação supõe-se ser melhor, obtendo-se mais reconhecimento e status” (FRANÇA, 2019, p. 367).

Na verdade, os critérios de antiguidade e modernidade são sintomáticos para nos mostrar a importância do papel da autoridade no meio militar e sua tradução através da hierarquia, havendo impossibilidade de dois indivíduos ocuparem a mesma posição hierárquica, pois sempre algum atributo será mobilizado para legitimar a antiguidade. A partir da complexidade que envolve essas gradações hierárquicas e da necessidade que se cria para se exigir respeito por parte do subordinado em relação à autoridade que representa a figura do superior ou da superiora hierárquica na cultura militar é que podemos compreender como os momentos de sofrimento impingidos aos alunos acabam se naturalizando. Isso porque o sofrimento em conjunto os ensina que esse direito adquirido de exercer autoridade surgiu pelo compartilhamento de experiências traumáticas que os possibilitaram aprender a comandar homens em uma rede hierárquica complexa, já que existia uma razão para as humilhações verbais e as dores físicas: “Cadetes! Ides comandar, aprendei a obedecer” (CASTRO, 2004, p. 22). Por meio de um rito de passagem (VAN GENNEP, 2011) que denota um processo ritual de rebaixamento e elevação de *status* (TURNER, 2013), os cadetes encontram nos acampamentos militares momentos oportunos de experienciarem as ambivalências de um modelo de hierarquia e autoridade que ao mesmo tempo em que rebaixa o indivíduo pela humilhação o enaltece por ter aceitado compreender a lógica do respeito pela resignação.

No caso específico do acampamento militar com bombeiros paraibanos, a turma de cadetes protagonistas do evento ingressou no CFO em 2018, de modo que o acampamento ocorreu durante o segundo ano de formação, em 2019. A turma é composta por 29 alunos no total, sendo 25 homens e 4 mulheres. Na composição da turma, temos 8 cadetes da Paraíba (sendo 5 homens e 3 mulheres), 12 cadetes do Rio Grande do Norte (sendo 1 mulher) e 9 cadetes de Alagoas (todos homens).

Os relatos colhidos e analisados neste tópico foram obtidos dos depoimentos de quatro desses alunos, todos do gênero masculino. O acampamento militar ocorreu na cidade de Pedras de Fogo, na Paraíba. Houve certo receio dos alunos com o que seria feito com seus depoimentos nesta pesquisa, mas ficou claro para todos que os relatos seriam transformados em material analítico para a escritura de um artigo sobre a pedagogia do sofrimento na formação bombeiro militar. Além disso, o texto foi repassado a todos os alunos antes de ser definitivamente enviado para publicação, e seus nomes foram preservados, sendo utilizados pseudônimos. O acampamento foi dirigido pelos Oficiais da Academia Aristarcho Pessoa e pelos alunos do 3º ano (os alunos veteranos) do CFO BM.

Segundo os depoimentos, as atividades prévias de preparação para o deslocamento ao acampamento ocorreram ainda no Centro de Educação, por volta da 1h da madrugada do dia 8 para o dia 9 de agosto de 2018, quando os alunos do 1º ano do CFO BM, que ainda estavam em internato escolar, foram acordados pelos cadetes do 3º ano recebendo a ordem de se vestirem com o “uniforme de instrução” em cinco minutos para depois se deslocarem à sala de aula. Ainda era preciso que os cadetes reunissem todo o material necessário, pois eles participariam de uma atividade externa, a qual não foi revelada. Essa primeira etapa ocorreu sob a presença de um tenente coordenador disciplinar do CFO. No conjunto, nem todos os cadetes se preocuparam em pegar coisas básicas, como material de higiene, incluída lâmina de barbear por parte dos homens, de modo que, já durante o acampamento, “foi enfatizado (pelos instrutores) que a ausência de informação quanto aos materiais que cada cadete deveria levar consigo era proposital para fins de verificação de tirocínio de cada componente da turma” (Aluno 2). Percebemos que o sigilo (ALBUQUERQUE; MACHADO, 2001a) utilizado comumente nesse tipo de atividade militar passou a ser usado desde o início, pois a ideia do “tirocínio”, que seria uma espécie de aprendizado pela experiência, foi usado pelos coordenadores como argumento sem nenhum critério técnico, por pura dedução de “senso comum”.

Depois que os cadetes foram embarcados no ônibus, seguiram com destino ao acampamento por cerca de 30 a 40 minutos, mas precisaram desembarcar antes do local final, onde encontraram um major, uma capitã e outro tenente, além dos que já os acompanhavam, os quais compunham os oficiais da coordenação. A partir daí, os cadetes realizaram uma marcha por uma estrada de barro até chegar ao local onde seria montado o acampamento. Nessa marcha, “foram recolhidos os relógios dos cadetes; após chegarem ao acampamento foi realizada uma revista na bolsa de todos os integrantes da turma, sendo recolhido todos os alimentos” (Aluno 1). Foi depois da chegada da marcha que os alunos souberam que a atividade externa se tratava de um acampamento, de modo que “os Cadetes foram instruídos a montarem a barraca em que ficariam alojados” (Aluno 2). Uma das primeiras situações a incomodar os cadetes ocorreu quando um dos alunos, que tinha recebido uma determinação do major um dia antes para trocar o cadarço de elástico de seu coturno, não o fez. Na cultura militar, a ideia é que todos usem os mesmos equipamentos, de maneira uniforme (FOUCAULT, 1987). Com o descumprimento, ao desembarcarem, “o major cortou o cadarço do coturno do Cadete utilizando um facão. O cadete relatou ter se sentido constrangido devido ao episódio do corte do cadarço” (Aluno 3).

Ao amanhecer, os cadetes foram divididos em quatro equipes de maneira que “um grupo ficou na responsabilidade de realizar o local do “tchof”, outro grupo deveria construir a latrina, o terceiro grupo realizou o local de acampamento, e o último grupo deveria fazer o local que seria a sala de aula durante a realização do acampamento” (Aluno 1). Entre as atividades iniciais, o “tchof” “seria uma alteração no curso de um córrego que havia ali próximo, para originar um (sic) espécie de represa, onde seriam realizadas algumas atividades de vivacidade; após a realização desse “tchof”, mesmo a água do córrego sendo limpa, a água represada ficou turva” (Aluno 2). Com o decorrer das atividades, uma das que mais incomodaram os cadetes foi a refeição do primeiro dia, na hora do almoço, de modo que os relatos abaixo descrevem o acontecimento:

No almoço do primeiro dia foi distribuída uma quentinha para cada aluno e dado dois minutos para que pudessem comer; devido ao fato de não ter sido dado o fora de forma, a turma foi “forçada” a comerem (sic) com as mãos, pois não havia a possibilidade de conseguirem algum meio de fortuna para comer, em substituição aos talheres que não foram disponibilizados; após os dois minutos foi determinado que os cadetes colocassem o restante do alimento da quentinha em um único panelão; após colocarem o restante do alimento na panela, foi disponibilizado mais dois minutos para cada grupo continuar a comer; após cada grupo ter comido, foi disponibilizado mais cinco minutos para que toda a turma continuasse a comer, devendo levar a panela para o local que estavam alojados; após os cinco minutos era dado um silvo de apito para que os alunos informassem se haviam terminado de comer, caso não tivessem terminado deveriam realizar flexões no solo e voltar a comer; não se recorda quantos ciclos de cinco minutos houve. (Aluno 1).

A primeira refeição que tiveram, desde o momento que foram acordados, ocorreu aproximadamente por volta da hora do almoço, sendo disponibilizada uma quentinha para cada cadete e fornecido um tempo de 2 minutos para a realização da refeição, devendo ser feito com a mão, pois não foram distribuídos talheres; não foi disponibilizado tempo para realização de asseio e limpeza das mãos; a refeição foi realizada em pé; após esses 2 minutos o que restou da alimentação de todos os cadetes foi reunido em uma panela e após isso os cadetes foram divididos em grupos e cada grupo teve 2 minutos para ir à panela para continuarem a comer o restante da comida, utilizando as mãos, e todos os cadetes tiveram que comer; após todos os grupos irem até a panela ainda sobrou comida, então foi determinado aos cadetes que levasse (sic) a panela com o restante da comida para onde estava a barraca para conclusão da refeição, entretanto a cada 5 minutos eram dados silvos de apito e os cadetes tinham que realizar uma quantidade de flexões no solo e após as flexões eram

disponibilizados mais 5 minutos para continuar a refeição, sendo realizado alguns ciclos dessa atividade até que toda a comida acabasse; eram alternados as flexões com o tempo que tinham para comer, sendo notório que em determinado momento já havia uma quantidade de areia dentro da comida. (Aluno 2).

Se recorda de uma das refeições, em que todas as quentinhas dos alunos foram reunidas em um recipiente, que não se recorda qual, e todos tiveram que comer juntos. (Aluno 3).

No primeiro dia, no período do almoço, foi disponibilizado algum tempo para o almoço, o qual estava em quentinhas, e após encerrar o tempo, o que restou da comida foi reunida (sic) em uma panela; tiveram que comer toda a comida e enquanto comiam realizavam flexões, intercalando com período que tinham (sic) para terminar de comer, até toda comida acabar; não tinham condições adequadas de higiene na hora do almoço. (Aluno 4).

Os longos trechos destacados dos depoimentos sobre a hora do almoço no acampamento revelam o descuido proposital por parte dos coordenadores com a falta de higiene para o manuseio da comida aliada ao desconforto e às atividades físicas empregadas como as flexões de braço que, em alternância com os momentos da alimentação, passou a deixá-la com “uma quantidade de areia”; vê-se com isso o caráter militar da atividade. Percebe-se nesse acontecimento a tentativa dos coordenadores de fazer com que os alunos tenham certa destreza para saberem lidar com o tempo e a forma de se alimentar própria de um evento bélico, no qual não há espaço para noções de higiene porque é a sobrevivência que importa.

O fortalecimento da concepção militar no acampamento (ALBUQUERQUE; MACHADO, 2001a) mostrou-se por meio de agressões aos alunos, já que elementos como militarismo, masculinidade e rusticidade são parentes próximos, digamos assim. Casos como o das agressões e da morte do cadete do Exército Márcio Lapoente em 1990 (FRANÇA, 2020b), assim também como o dos cadetes que apanharam dos oficiais na JIM no CFO da Bahia demonstram a perpetuidade da violência institucional em cursos militares. No caso do acampamento BM em análise, não chegamos a tanto, mas tivemos situações como a descrita a seguir:

O major havia percebido que o cadete... havia deixado o material cair ao solo e ao observar que o referido cadete não havia se acusado, então se deslocou até onde estava o cadete e desferiu uma tapa em seu peito; enquanto se deslocava em direção ao cadete, o major proferia expressões como “isso não é atitude de homem”, e após desferir a (sic) tapa contra o peito do cadete, o mesmo veio a cambalear, ficando sem reação. (Aluno 3).

O Major solicitou que o militar que havia errado a execução se acusasse (exercícios de polichinelos); que o cadete... se acusou, entretanto o Major informou que não havia sido ele; o Major então veio na direção do declarante desferindo três tapas fortes em seu peito, chegando a fazer o declarante se desequilibrar, mas não caiu ao solo; o Major então o segurou forte pela gola da gandola¹⁰, o sacolejando e fazendo força para cima, enquanto desferia algumas expressões agressivas, a exemplo de “seja homem”, “assuma seus erros”; após isso, o declarante não manifestou nenhuma reação, ficando apático; o Major estava armado; na noite deste dia, diante do episódio vivenciado, não conseguiu dormir, mesmo sendo disponibilizado um tempo de descanso para a turma. (Aluno 1).

O clímax do acampamento ocorreu diante de uma situação inusitada. Devido ao acampamento ter sido organizado pelos coordenadores para ser uma surpresa e por conta do pouco tempo dado para os cadetes pegarem algum material necessário, nem todos os homens levaram lâminas de barbear ou barbeador

10 Parte superior do fardamento militar.

para o acampamento, visto ser regulamentado o não uso de barba pelos homens de acordo com as regras militares. Esse fato foi o que obteve maior destaque nos depoimentos, pois diante da evidência de que não tinham lâminas nem barbeadores suficientes para todos e da recusa dos alunos em compartilhar os que tinham disponíveis: “a determinação foi que a turma entrasse no ‘tchof’ (água represada) e que só sairia de lá com a barba feita” (Aluno 1); “a determinação estava mantida, por parte da coordenação, e que o asseio pessoal deveria ser feito” (Aluno 4); “os termos adotados (em tom ríspido) por parte de ambos os oficiais (major e tenente) era que a imposição de se fazer a barba era uma ordem” (Aluno 3); “em face da postura da turma em não cumprir a determinação de fazer a barba, que imputaria necessariamente em compartilhar os barbeadores, vieram uma série de atividades punitivas à turma que tinham como objetivo principal mudar a postura dos alunos” (Aluno 2).

Como vimos até aqui, a obediência à autoridade é o requisito implícito, não diretamente divulgado pelos coordenadores, em situações como o acampamento militar (HUGGINS; HARITOS-FATOUROS; ZIMBARDO, 2006). Diante da ordem imposta, os cadetes, resignados, cumpriram a missão e compartilharam os barbeadores. O argumento dos coordenadores, como sempre centrado nas regras militares, previa que “diante da decisão de não cumprimento da determinação, a coordenação teve a percepção daquela atitude como sendo um motim [tipo de crime militar]” (Aluno 1). Mesmo pedindo desculpas à turma após o término do acampamento, pelo ocorrido na situação do uso coletivo dos barbeadores, ainda assim o tenente teria afirmado, com base em sua experiência pretérita no Exército, que “a situação não era absurdo, pois em momentos vivenciados anteriormente no Exército brasileiro [o tenente] já chegou a compartilhar um barbeador com 10 militares” (Aluno 3).

Como se vê ao final, são as práticas da cultura organizacional castrense o mote legitimador que fez do acampamento bombeiro militar analisado mais uma experiência a ser melhor compreendida da aplicabilidade da pedagogia militar em uma profissão que demanda um exercício de cunho eminentemente civil. Em meio aos paradoxos da profissão BM e seu hibridismo identitário, fica-nos mais um exemplo das dificuldades de alcançarmos uma democracia que proteja também profissionais que ainda em formação precisam ser reconhecidos não como máquinas treinadas para a guerra, mas como homens e mulheres que apenas buscam uma profissão como qualquer um de nós que convivemos em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A denúncia feita ao Ministério Público contra os coordenadores do acampamento militar para os cadetes BM revela certo avanço contra o abuso cometido nessas atividades dirigidas sem considerações técnicas por meio da tradição puramente militar. O que percebemos é que a organização do acampamento pautou-se em experiências prévias de um dos coordenadores que passou pelo mesmo processo no Exército e que acabou por adaptar situações para alunos bombeiros que exercerão uma função eminentemente de ordem civil. As situações vivenciadas pelos alunos deixam clara a presença de conteúdos autoritários e intimidatórios por parte dos coordenadores na forma de tratar os alunos durante os dias de acampamento, com a imposição de ordens absurdas e violentas como obrigá-los a compartilhar lâminas de barbear ou até mesmo se colocar no direito de violentar o corpo físico dos alunos com tapas e empurrões.

A falta de preparo profissional e comedimento das ações como um todo faz parte de um processo cultural absorvido da vida castrense e que chega à vida institucional dos BMs pela junção do modelo organizativo militar, da herança histórica desse modelo cultural naturalizado e pelo reforço de novos

oficiais que ingressam na Corporação BM após passarem por experiências similares quando pertenciam ao quadro das Forças Armadas, em especial do Exército brasileiro. Enxergamos de forma positiva a denúncia contra as práticas que foram empregadas no acampamento BM, o que mostra, diferentemente de situações pretéritas nas quais dificilmente essas denúncias ocorriam, que tem se desenvolvido certa 'desnaturalização' desses procedimentos de ordem cultural. Tais condições de violência institucional no mundo militar são geralmente alimentadas pelo desejo à autoridade e pela insipiente concepção da aprendizagem pelo sofrimento, a qual é vazia de conteúdo. Ao contrário, talvez os CBMs consigam reverter tal quadro pedagógico se descobrirem o caminho da resolução de conflitos humanos a partir da criatividade e do senso de justiça e empatia desde a formação de seus futuros profissionais, legitimando uma proposição mais coerente ao lema dos bombeiros de 'vida alheia e riquezas salvar'.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, C. L. de. **Escola de bravos**: cotidiano e currículo numa academia de polícia militar. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Bahia, 1999.
- ALBUQUERQUE, C. L. de; MACHADO, E. P. O currículo da selva: ensino, militarismo e ethos guerreiro nas academias brasileiras de polícia. **Capítulo Criminológico**, v. 29, n. 4, p. 5-33, dez. 2001a. Disponível em: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r06732.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2017.
- ALBUQUERQUE, C. L. de; MACHADO, E. P. Sob o signo de Marte: modernização, ensino e ritos da instituição policial militar. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 3, n. 5, p. 214-237, jan./jun. 2001b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222001000100010&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 1 mar. 2020.
- ALBUQUERQUE, C. L. de; MACHADO, E. P. O batizado dos recrutas: trote, socialização acadêmica e resistência ao novo ensino policial brasileiro. **Capítulo Criminológico**, v. 31, n. 2, p. 101-127, abr./jun. 2003. Disponível em: <http://produccioncientificaluz.org/index.php/capitulo/article/viewFile/5049/5040>. Acesso em: 17 jul. 2017.
- ALMEIDA JÚNIOR, A. R. de. **Anatomia do trote universitário**. São Paulo: Hucitec, 2016.
- ALVITO, M. Memórias de "bicho". **Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro**, n. 7, p. 155-173, 2013. Disponível em: http://wpro.rio.rj.gov.br/revistaagcrj/wp-content/uploads/2016/11/e07_a5.pdf. Acesso em: 14 abr. 2019.
- BERTAUD, J. P. O exército e o brevê de virilidade. In: CORBIN, A.; COURTINE, J. J.; VIGARELLO, G. (Orgs.). **História da virilidade**: o triunfo da virilidade: o século XIX. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.
- BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 18, de 5 de fevereiro de 1998**. Dispõe sobre o regime constitucional dos militares. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc18.htm. Acesso em: 1 set. 2017.
- CASTRO, C. In corpore sano – os militares e a introdução da educação física no Brasil. **Antropolítica**, Niterói/RJ, n. 2, p. 61-78, 1 sem. 1997.
- CASTRO, C. **O espírito militar**: um antropólogo na caserna. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

DUARTE-PLON, L. **A tortura como arma de guerra** – da Argélia ao Brasil: como os militares franceses exportaram os esquadrões da morte e o terrorismo de Estado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FERNANDES, E. Veja vídeos – Aluno tinha descontrole emocional, diz Ledur. **Gazeta Digital**, Judiciário, Caso Rodrigo Claro, 12 mar. 2020. Disponível em: <https://www.gazetadigital.com.br/editorias/judiciario/veja-videos-aluno-tinha-descontrole-emocional-diz-ledur/610126>. Acesso em: 10 jun. 2020.

FERNANDES, H. R. **Política e segurança**. São Paulo: Alfa Ômega, 1973.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história das violências nas prisões. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

FRANÇA, F. G. de. **Disciplinamento e humanização**: a formação policial militar e os novos paradigmas educacionais de controle e vigilância. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

FRANÇA, F. G. de. Desvio, moralidade e militarismo: um olhar sobre a formação policial militar na Paraíba. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, João Pessoa, v. 12, n. 36, p. 803-818, dez. 2013. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/FrancaDos.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

FRANÇA, F. G. de. Os “soldados do fogo”: um estudo sobre violência institucional na profissão bombeiro militar. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, São Paulo, ano 26, v. 149, p. 419-453, nov. 2018.

FRANÇA, F. G. de. “O Soldado é algo que se fabrica”: notas etnográficas sobre um curso de formação policial militar. **Revista Tomo**, Sergipe, n. 34, p. 359-392, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/10378>. Acesso em: 10 jun. 2020.

FRANÇA, F. G. de. **“Nunca serão!”**: o Bope e a caveira totêmica. João Pessoa: Ideia, 2020a.

FRANÇA, F. G. de. O caso Márcio Lapoente e a questão dos direitos humanos nas casernas militares. **Confluências**, v. 22, n. 1, p. 71-88, abr./jul. 2020b. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/confluencias/article/view/40627>. Acesso em: 10 jun. 2020.

FRANÇA, F. G. de; GOMES, J. L. de F. “Se não aguentar, corra!”: Um estudo sobre a pedagogia do sofrimento em um curso policial militar. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 142-159, ago./set. 2015. Disponível em: <http://www.revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/viewFile/506/213>. Acesso em: 14 jul. 2017.

FRANÇA, F. G. de; RIBEIRO, L. R. “Um bombeiro pede socorro!”: socialização, treinamento e sofrimento na formação do bombeiro militar. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 21, n. 51, p. 212-241, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/84492>. Acesso em: 14 fev. 2020.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

GOMIDE, R. **O infiltrado**: um repórter dentro da polícia que mais mata e mais morre no Brasil. Versão e-book, 2018.

HUGGINS, M. K.; HARITOS-FATOUROS, M.; ZIMBARDO, P. G. **Operários da violência**: policiais torturadores e assassinos reconstróem as atrocidades brasileiras. Brasília: Editora UnB, 2006.

ARTIGO

A pedagogia do sofrimento em um acampamento bombeiro militar

Fábio Gomes de França

LEAL, G. R. **Currículo cultural**: Uma autoetnografia na Academia de Polícia Militar Costa Verde. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2011.

LEIRNER, P. de C. **Meia-volta volver**: um estudo antropológico sobre a hierarquia militar. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1997.

MARQUES, J. P. **Escolas militares do exército**: a formação, seus mitos e ritos (1889-1931). Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2014.

SILVA, R. R. da. **Entre a caserna e a rua**: o dilema do “pato” – uma análise antropológica da instituição policial militar a partir da Academia de Polícia Militar D. João VI. Niterói: Editora da UFF, 2011.

TURNER, V. **O processo ritual**: estrutura e antiestrutura. Petrópolis: Vozes, 2013.

VAN GENNEP, A. **Ritos de passagem**: Estudo sistemático dos ritos da porta e da soleira, da hospitalidade, da adoção, gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação, ordenação, noivado, casamento, funerais, estações, etc. Petrópolis: Vozes, 2011.

REVISTA
BRASILEIRA
DE **SEGURANÇA PÚBLICA**

ARTIGO

A FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS A PARTIR DE UM OLHAR SOBRE O CORPO DOCENTE DA ACADEMIA DA POLÍCIA CIVIL DE SÃO PAULO

JULIANA ROSA GONÇALVES MOTA

Pesquisadora e professora. Mestra em Estudos Avançados em Direitos Humanos pela Universidad Carlos III de Madrid. Licenciada em Educação e graduada em Letras Português-Espanhol pela Universidade de São Paulo. Graduada em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Delegada de Polícia da Polícia Civil de São Paulo entre 2007 a 2020.

País: Espanha **Cidade:** Madri

E-mail: jrgmota@sp.gov.br **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4532-9160>

RESUMO

O programa da disciplina “Direitos Humanos: Polícia Civil e a Diversidade”, ministrada nos cursos de formação da Academia da Polícia Civil de São Paulo, passou por uma série de alterações ao longo dos anos, especialmente centradas na introdução de temas como gênero, raça, diversidade sexual e deficiência. A partir dessas reformulações, o presente artigo busca analisar o corpo docente responsável pela disciplina, bem como se recebeu formação inicial ou continuada para lidar com as novas demandas de ensino. Para tanto, buscou-se identificar os processos de seleção dos professores, bem como se houve programas de qualificação docente desenvolvidos pela unidade. O percurso metodológico baseou-se na pesquisa bibliográfica, com atenção para a literatura sobre formação policial e capacitação do corpo docente; documental, realizada no Diário Oficial do Estado e na legislação sobre a Academia de Polícia e, ainda, na observação participante. Constatou-se o pouco espaço que esse campo ocupa nas discussões sobre formação policial na literatura especializada e na própria Academia de Polícia, sendo poucas as iniciativas de qualificação de seus docentes, o que pode dificultar a efetiva concretização da proposta pedagógica apresentada nos novos conteúdos programáticos sobre direitos humanos.

Palavras-chave: Polícia Civil de São Paulo. Academia de Polícia. Formação em Direitos Humanos. Corpo docente. Capacitação de Professores.

ABSTRACT

WHO TRAINS CIVIL POLICE OFFICERS IN HUMAN RIGHTS? A LOOK AT THE ACADEMY OF THE CIVIL POLICE OF SÃO PAULO

The programme of the subject “Human Rights: Civil Police and Diversity”, taught in the training courses of the Civil Police Academy of São Paulo, has undergone a series of changes over the years, especially focused on the introduction of themes such as gender, race, sexual diversity and disability. Based on these reformulations, this article seeks to analyze the faculty responsible for this subject as well as whether they received initial or continuing training to deal with the new issues. To this end, we sought to identify the selection processes of teachers, as well as whether there were teacher qualification programs developed by the unit. The

methodological path was based on bibliographical research, with attention to the literature on police training and the faculty; documentary, especially publications in the Official State Gazette and legislation about the Police Academy, and also participant observation. The investigation revealed that the field occupies little space in discussions about police training in specialized literature and in the Police Academy itself, with few qualification initiatives for its teachers, which can hinder the effective implementation of the pedagogical proposal presented in the programme of the subject.

Keywords: Civil Police of São Paulo. Police Academy. Human Rights Training. Faculty. Teacher Training.

Data de recebimento: 01/05/2021 – **Data de aprovação:** 06/09/2021

DOI: 10.31060/rbsp.2022.v16.n0.1523

INTRODUÇÃO

Este artigo surge como resultado de questionamentos decorrentes de uma dissertação de mestrado sobre a formação dos policiais civis em direitos humanos, com especial enfoque sobre certos grupos em situação de vulnerabilidade, na Academia da Polícia Civil de São Paulo (Acadepol) (MOTA, 2017). Nesse trabalho, foram analisados os conteúdos programáticos de 2008 e 2016 da disciplina atualmente denominada “Direitos Humanos: Polícia Civil e a Diversidade”, ministrada a todas as carreiras policiais durante o curso de formação técnico-profissional. A análise cotejou os conteúdos com a Matriz Curricular da Secretaria Nacional de Segurança Pública (BRASIL, 2014), examinou as alterações dos programas, problematizou ausências temáticas e apresentou perspectivas de ensino a partir da compreensão da vulnerabilidade como elemento que determina a forma de interação entre indivíduos e policiais civis. Constatou-se que, apesar de ainda priorizarem questões teóricas e pouco práticas e críticas, os conteúdos vêm sendo alterados de forma positiva, com a inclusão de pontos relacionados a gênero, raça, diversidade sexual e deficiência.

Diante desse universo analítico surgiu o interesse em investigar, particularmente, a figura do responsável por lecionar essas aulas, pois se os conteúdos avançavam em termos de maior inclusão dos coletivos em situação de vulnerabilidade e das discussões a respeito de sua relação com a atividade policial, será que o corpo docente estava acompanhando essas reformulações? E tais reformulações, importante destacar, tanto do ponto de vista do acréscimo de conteúdo, como novos conceitos, atos normativos, legislação e discussões doutrinárias e jurisprudenciais, quanto em relação ao aperfeiçoamento das metodologias de ensino para abordar tais temas, considerando as especificidades e finalidades dessa formação profissional.

Para que fosse possível identificar o lugar que o professor ocupa nesse processo de mediação do conhecimento ante as modificações dos programas, foi necessário estabelecer duas questões prévias: 1) Como a Acadepol seleciona os professores da disciplina Direitos Humanos? e 2) Esse corpo docente recebe algum tipo de formação inicial ou capacitação técnica e pedagógica para que esteja alinhado às alterações dos conteúdos programáticos?

O caminho percorrido para buscar as respostas a tais perguntas apontou em muitas direções e possibilidades de pesquisas, que indicaram a necessidade de maior atenção sobre o corpo docente responsável pela formação dos policiais. Este trabalho, assim, pretende contribuir para as pesquisas sobre ensino policial a partir de um sujeito específico e ainda pouco abordado na produção científica sobre o tema: o policial-professor, figura sem a qual, ainda que existam ações formativas sobre direitos humanos capazes de aperfeiçoar o trabalho policial, esse processo estará incompleto, na medida em que os docentes não terão ferramentas adequadas para alcançar as expectativas dos programas e da instituição.

METODOLOGIA

O ponto de partida do percurso metodológico, que se assentou na pesquisa qualitativa, foi o levantamento bibliográfico sobre a formação policial com ênfase no corpo docente das academias de polícia civis, no entanto foram localizados poucos trabalhos. Como forma de complementar esta lacuna, também foi feito levantamento bibliográfico sobre a formação do professor do ensino superior e a profissionalização da docência. Por se tratar da educação de adultos, muitas similaridades foram encontradas e o debate produzido nessa área pode contribuir para o campo do ensino policial.

Outra estratégia empreendida foi a pesquisa documental. Tendo como elemento do trabalho a formação em direitos humanos dos policiais civis e com o objetivo de estabelecer o conteúdo com o qual o corpo docente dialoga, foram examinados quatro programas da disciplina Direitos Humanos. Considerando as finalidades deste artigo, mais do que um estudo detalhado sobre cada item, a análise centrou-se na inserção de conteúdos relativos aos grupos em situação de vulnerabilidade que pudessem exigir competências específicas dos docentes para que dessem conta das demandas do programa e das eventuais dificuldades que poderiam surgir em sala de aula para a abordagem dos novos pontos.

Como na Academia de Polícia há processo seletivo para o cargo de professor, também foi feita pesquisa documental para verificar se havia editais para professor de Direitos Humanos e publicações de cursos relacionados com a capacitação do corpo docente de um modo geral. Tais documentos são atos oficiais e públicos, de modo que o levantamento foi realizado no site do Diário Oficial do Estado de São Paulo, na Secretaria de Cursos de Formação¹ e na Secretaria de Cursos Complementares, de Pesquisa e Apoio à Produção Científica² da Acadepol.

A pesquisa também se debruçou sobre a legislação relativa à Academia de Polícia: o Decreto Nº 60.930/2014, que reorganizou o departamento, e a Resolução SSP-104, de 5 de julho de 1983, e suas alterações, que aprovou o Regulamento da Academia de Polícia (RAP). O objetivo, nesse caso, foi localizar menções à figura do professor ou à institucionalização de sua atividade no centro de ensino da Polícia Civil de São Paulo.

Por fim, também foi empregada a observação participante, realizada entre março de 2019 e março de 2020 na Academia da Polícia Civil de São Paulo. Adotada de forma combinada e integrada com o levantamento bibliográfico e a pesquisa documental, a observação participante possibilitou não só o contato com a diretoria, os professores e os funcionários, mas também a pesquisa e o acesso aos documentos que não foram localizados no Diário Oficial, como dados sobre o corpo docente, programas de cursos, propostas para atividades acadêmicas e informações sobre eventos realizados. Além disso, possibilitou a observação das práticas dos professores de direitos humanos, suas expectativas e dificuldades com a implementação dos novos conteúdos e a elaboração de material didático para a disciplina. A imersão no campo, bem como a observação e a interação com os sujeitos, permitiu que a pesquisadora se aproximasse da rotina de uma academia de polícia e pudesse compreender sua lógica de funcionamento e as engrenagens que movem a relação do corpo docente com a instituição de ensino ao qual está vinculado (LUPETTI BAPTISTA, 2017).

¹ Secretaria responsável por planejar, controlar e executar as atividades dos cursos de formação, direcionados aos novos policiais (art. 8º do Decreto Nº 60.930/2014).

² Secretaria que tem por atribuições, entre outras, planejar e executar as atividades dos cursos complementares, de aperfeiçoamento, aprimoramento, atualização, especialização, ou seja, para os policiais que já estão na ativa (Op. cit., art. 9º).

O LUGAR DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO POLICIAL

Embora a formação policial civil e militar seja um tema recorrente na literatura (LARINI, 2020; UEDA, 2020; VEIGA; SOUZA, 2018; BRASIL; FBSP, 2013; BASTOS, 2008; PIRES, 2008; PONCIONI, 2014; 2007; 2005) e nas discussões para além do âmbito acadêmico sobre segurança pública, o olhar sobre a figura docente e sua qualificação nas academias de polícia ainda é insuficientemente explorado e isso se reflete nos poucos e esparsos trabalhos encontrados, dentre os quais a maior parte é dedicada ao corpo docente da Polícia Militar (DANTAS, 2019; MELO; CARVALHO, 2019; PEREIRA; CRUZ, 2017; NASCIMENTO; CERQUEIRA, 2015; VERAS, 2008).

Se na literatura especializada predomina a escassez de estudos sobre a docência nas academias de polícia, na Matriz Curricular da Senasp (2014) é possível encontrar menções sobre o papel do professor e orientações sobre estratégias didáticas. Tais considerações, entretanto, priorizam sua importância como peça-chave no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o investimento em sua formação e qualificação e o estímulo à participação em programas de pós-graduação chegam a ser citados como iniciativas que devem ser consideradas no planejamento e na execução das ações formativas, no entanto não se apresenta uma discussão aprofundada sobre os impactos da capacitação na qualidade do ensino ou, ainda, uma reflexão crítica sobre as competências específicas do policial-professor.

Seja na academia, seja nos documentos oficiais, a desatenção ao exercício da docência policial, bem como a ausência de discussões sobre as estratégias para a capacitação de docentes, pode ter como uma das hipóteses a noção de “quem sabe fazer sabe ensinar” (CUNHA, 2008, p. 10). Essa compreensão vincula-se à ideia do profissional como detentor absoluto das competências e habilidades necessárias para preparar os alunos para o exercício da função, ou seja, por se tratar de um ensino profissionalizante, os saberes adquiridos no mundo do trabalho seriam suficientes para habilitar os professores para a formação de seus pares, sem que houvesse necessidade de capacitação específica para a docência ou apreensão de conhecimentos pedagógicos.

Outro ponto relevante sobre a formação policial é o que diz respeito àquilo que se espera de seus resultados e o papel que lhe corresponde para que os agentes de segurança pública executem seu trabalho de maneira uniforme e profissional, segundo as exigências constitucionais. Ainda que a educação e o treinamento – e aqui incluída a atividade docente – sejam importantes instrumentos para que as polícias atinjam padrões de excelência pautados nos parâmetros de uma sociedade democrática (PONCIONI, 2014), tal ensino, com destaque para os direitos humanos, e o investimento no corpo docente não garantem, por si só, o cumprimento dessa expectativa. Há, assim, uma relativização dos efeitos pretendidos e produzidos durante a formação, pois outros fatores entrarão em jogo para a construção da identidade profissional (BRESSOUX, 2003).

Nesse sentido, os processos de socialização do policial, especialmente após a formação e o início do exercício de suas funções, também moldarão sua atuação e a forma como concebe e exerce o seu trabalho. Como aponta Cunha (2004), a imersão na cultura profissional, que compreende não só conhecimentos específicos, mas também uma visão de mundo particular, constrói uma nova identidade e a partir daí o policial vê e interage com o mundo segundo essa perspectiva. O cotidiano policial brasileiro, com persistentes e elevados índices de violência e violações de direitos humanos praticados por seus agentes (FBSP, 2020a; SINHORETTO; SILVESTRE; SCHLITTLER, 2014; CARDIA, 2012), proporcionará uma outra forma de aprendizagem, na qual o sistema de práticas forjado no exercício da função pode incorporar ou

reforçar esses aspectos, comprometendo a formação dada nas academias de polícia. Por tal motivo, ainda que a formação inicial e continuada dos policiais seja imprescindível para a qualidade do trabalho, ela deve ser considerada em conjunto com outros fatores que também terão importância quando se analisa o atual quadro da segurança pública no Brasil.

O último ponto que deve ser abordado nesta seção é a relação entre a construção de uma nova disciplina e o corpo docente encarregado de ministrá-la. Inserir uma nova disciplina na grade curricular de um curso, especialmente a respeito de um assunto imprescindível para as instituições policiais e que até hoje pode encontrar resistência para ser abordado, socialmente ou entre os próprios integrantes do sistema de segurança pública, demanda uma série de ações pedagógicas que se iniciam antes mesmo de o professor ministrar as aulas. Essas medidas consistem, por exemplo, na aprovação pelas instâncias escolares superiores; na criação de um plano de ensino, com conteúdo programático, sistema de avaliação e bibliografia básica; na preparação do material didático; na articulação com outras disciplinas e na qualificação do corpo docente para que esteja alinhado com os objetivos desejados pela instituição. As medidas, portanto, não se centram apenas na criação do conteúdo da disciplina; mais do que isso envolvem, ativamente, vários sujeitos do contexto escolar, como os professores e a Secretaria de Cursos de Formação.

O primeiro contato com o tema sob a ótica profissional, além disso, requer que se estabeleça, desde um ponto de vista institucional, o que se pretende com a introdução da nova disciplina e, no caso do ensino de direitos humanos, isso envolve não só conhecimento jurídico e compreensão sobre o trabalho policial segundo parâmetros nacionais e internacionais, mas, especialmente, a reflexão sobre o papel desses agentes como produto e produtores do sistema de relações no qual estão inseridos; papel, vale salientar, que não é exercido de forma neutra (CAÇAPAVA, 2012). Mais uma vez, a participação ativa do corpo docente é fundamental nesse processo, não só com aqueles que serão os responsáveis pela disciplina, articulando o saber teórico com o saber profissional, mas também com o processo de construção do programa como resultado de uma atividade colaborativa e comprometida com as finalidades formativas. Como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, os professores também têm a oportunidade de medir a receptividade dos alunos a respeito de temas como gênero, raça e sexualidade, avaliar o que funciona e as formas mais eficazes para abordar as questões, podendo propor ajustes e alterações no programa.

O ENSINO DE DIREITOS HUMANOS NA ACADEPOL

Para contextualizar o espaço em que interagem os professores da área, é necessário traçar um breve panorama sobre a organização escolar da Academia de Polícia, pois suas características impactam na execução do programa de Direitos Humanos. Além disso, é importante estabelecer como esse tema foi reconhecido como disciplina e as mudanças feitas nos programas ao longo do tempo.

De acordo com o art. 2º do Regulamento da Academia de Polícia (RAP), integram sua estrutura seis unidades docentes: Administração Policial, Criminalística, Criminologia, Medicina Legal, Polícia Administrativa e Polícia Judiciária. Cada unidade concentra uma série de disciplinas organizadas por afinidade temática ou grande área de conhecimento. A disciplina Direitos Humanos faz parte da unidade de Polícia Judiciária, que abrange todas as temáticas diretamente relacionadas à atribuição constitucional da Polícia Civil.

Cabe às unidades docentes selecionar as disciplinas, a carga horária e o conteúdo programático dos cursos de formação (art. 24 do RAP); autorizar conferências e atividades externas (art. 78, III, do RAP);

indicar professores de uma disciplina para lecionarem em outras (art. 86 do RAP); propor o número de docentes para cada disciplina e a instauração de processo seletivo para professor (art. 4º e art. 5º, § 2º, das Disposições Finais e Transitórias do RAP, respectivamente). Pelas atribuições apresentadas, as unidades docentes e seus dirigentes (assim chamados no Regulamento) teriam grande proximidade com a atividade docente e com o quadro de professores, em um cenário em que todos os sujeitos estariam entrosados para a efetivação das ações formativas.

Convém ter em vista, entretanto, que se a forma como estão organizadas as unidades docentes assemelha-se às instituições de ensino superior, com unidades específicas para coordenar o ensino das diversas áreas de conhecimentos essenciais para a formação e congregar os professores das disciplinas afins, a escolha de seus responsáveis se afasta da lógica escolar e privilegia a hierarquia policial. Assim, o coordenador será, preferencialmente, o policial-professor ocupante de cargo da classe mais elevada dentro da respectiva unidade, designado pelo Delegado Geral de Polícia (art. 5º do RAP). Na impossibilidade, poderá ser designado ocupante de cargo de nível universitário (art. 19 das Disposições Finais e Transitórias do RAP). Chama a atenção o fato de não haver qualquer menção à titulação acadêmica, à experiência na docência e na pesquisa ou em gestão escolar para a seleção do dirigente; os requisitos estão estritamente vinculados à carreira policial.

Ainda sobre a estrutura da escola, é preciso mencionar os delegados divisionários de polícia, responsáveis pela administração das secretarias da Acadepol. A escolha para tais cargos é feita pelo diretor da instituição e fica a seu critério considerar eventual formação pedagógica, titulação acadêmica ou experiência em gestão escolar como requisitos para a seleção. A este respeito, não há qualquer normativa e, com algumas exceções, esse não foi um aspecto levado em conta para a escolha dos gestores. Essa sistemática também se aplica à escolha do diretor da Acadepol, que para ocupar o cargo não lhe é exigida qualquer experiência na docência, nem conhecimentos em gestão escolar ou titulação acadêmica.

Como resultado desse cenário, a lógica policial se sobrepõe à lógica educativa e impacta no plano concreto do cotidiano escolar, especialmente por não priorizar aspectos acadêmicos e pedagógicos, mas policiais, e o exemplo acima mencionado sobre a escolha dos dirigentes das unidades docentes exemplifica essa afirmação. Nesse sentido, é fundamental ter em conta que as necessidades de um departamento de polícia não são as mesmas de uma escola de ensino profissionalizante. No caso das academias de polícia, essas necessidades se confundem, no entanto a prioridade recai sobre as primeiras. Por se tratar de formas de interação distintas, não há espaço para investimentos humanos e materiais nos campos que envolvem a educação: formação e capacitação de professores, recursos para o aprendizado, bibliotecas, laboratórios, sistemas de avaliação da qualidade do ensino, organização de eventos e fomento aos programas de pesquisa para a construção de doutrina policial, por exemplo. Embora exista um sistema de organização formal amparado por textos normativos, a observação metodológica empreendida nesta pesquisa permitiu constatar que, em termos práticos, há pouca constância na dimensão educacional, dependendo seu maior ou menor grau, principalmente, das pessoas que ocupam os cargos de liderança do departamento. Se são policiais que têm experiência acadêmica fora da instituição ou que compreendam as funções da Acadepol como relacionadas, primordialmente, ao ensino e à pesquisa, as ações formativas se intensificarão. Do contrário, os projetos pedagógicos e as redes que sustentam a dimensão educacional se fragilizarão.

Essas observações servem como pano de fundo para compreender como o programa de Direitos Humanos da Acadepol se desenvolve. Nesse caso, além da unidade docente de Polícia Judiciária, a disciplina também

tem ligação com o Centro de Direitos Humanos e Segurança Pública “Celso Vilhena Vieira” (CDHPC)³, cujos integrantes elaboram os conteúdos programáticos e ministram aulas sobre direitos humanos. Apesar dessa afinidade formal, não há, de fato, uma interação entre o dirigente da unidade, os integrantes do centro e os demais professores para a discussão das estratégias para o ensino de direitos humanos na Acadepol, o que pode gerar certa dissonância entre os objetivos pretendidos e o que, efetivamente, ocorre em sala de aula.

A criação do CDHPC coincide com a implementação do ensino de direitos humanos como disciplina própria e componente transversal no currículo dos cursos de formação, sendo a Acadepol, em 1997, a primeira escola de polícia a inserir essa temática em sua grade curricular, não sem encontrar resistência dos policiais (BARALDI, 2012). Desde então, a discussão sobre direitos humanos e segurança pública passou a fazer parte do cotidiano escolar não só dos policiais que iniciavam sua formação, nas carreiras correspondentes aos níveis superior⁴ e médio⁵, mas também daqueles que já estavam na ativa e realizavam cursos de aperfeiçoamento, um dos critérios para a promoção na carreira.

No caso do ensino de direitos humanos, é importante ter em mente que, embora o eixo temático seja comum a todos os cursos, há a necessidade de adaptar o seu conteúdo às atribuições de cada carreira, para que seja dotado de sentido e significado prático para os novos policiais. Dessa forma, se no curso de formação para escrivão de polícia devem ser enfatizados aspectos como a linguagem e o modo de se construir uma narrativa nos documentos oficiais de acordo com o paradigma dos direitos humanos, sem o uso de expressões discriminatórias, depreciativas ou ofensivas; no curso para investigador de polícia, profissionais que em um plantão policial normalmente são os encarregados do primeiro atendimento ao público, é importante destacar noções sobre acolhimento, rede de apoio, violência institucional e revitimização. Diferentes tipos de métodos, recursos e abordagens, portanto, podem ser utilizados, o que exige uma constante atualização e reflexão sobre a prática pedagógica, bem como comunicação entre os professores e a direção, para que essa prática esteja conectada com a realidade e dialogue com outros componentes curriculares⁶.

A necessidade de ajustes nos conteúdos programáticos conforme a carreira foi percebida na fala de alguns professores, no entanto até o presente momento existe apenas um conteúdo programático, que é aplicado a todas as carreiras. Cada professor, então, pode fazer, a partir do material fornecido, os ajustes necessários de acordo com as atribuições específicas de cada turma, destacando certos pontos, passando superficialmente por outros ou exemplificando os tópicos do programa com casos práticos que envolvem as funções daquela carreira.

Passando para os programas de direitos humanos, desde 1997 foram localizados quatro documentos nos quais é possível acompanhar a evolução em relação à carga horária e aos conteúdos. Como não há uma sistematização para o acompanhamento desse processo, não foi possível, no decorrer desta pesquisa, saber ao certo quantos programas existiram ou quantas alterações foram feitas.

³ O CDHPC, criado em 1997, foi regulamentado pela Portaria DGP-01, de 4-2-2013 e pelo Decreto Nº 60.930/2014. Entre suas atribuições está o auxílio na educação e conscientização dos policiais civis alunos.

⁴ São elas: delegado de polícia, escrivão de polícia, investigador de polícia, médico legista e perito criminal.

⁵ São elas: agente policial, papiloscopista policial, auxiliar de papiloscopista policial, agente de telecomunicações policial, auxiliar de necropsia, atendente de necrotério policial, desenhista técnico-pericial e fotógrafo técnico-pericial.

⁶ Um exemplo desse diálogo é o que ocorre na disciplina *Conduta Policial e Técnicas de Abordagem*, na qual, a partir dos conceitos trabalhados nas aulas de Direitos Humanos: *Polícia Civil e a Diversidade*, os alunos aprendem os procedimentos de abordagem e busca pessoal em pessoas com deficiência e pessoas transexuais. Nesse caso, houve uma interação entre os professores, o que produziu uma padronização e um diálogo entre as disciplinas.

O primeiro deles (MOTA, 2017), de 2008, com carga horária de 12 horas-aula, das quais as duas últimas eram para avaliação, estava centrado em documentos internacionais e nacionais de proteção aos direitos humanos, questões constitucionais sobre atividade policial, violência e uso legítimo da força. O que chama atenção nesse programa, além do conteúdo baseado em aspectos normativos-legais e pouco direcionado ao que os alunos encontrariam no exercício de suas atividades, é a menção aos tipos e às formas de violência, ao uso da força e ao combate à criminalidade, de modo a reafirmar a ideia do papel de manutenção da ordem como trabalho primordial das instituições policiais (PONCIONI, 2007). No caso do uso da força, a abordagem refere-se ao seu uso legítimo, mas não ao excesso e às suas consequências jurídicas, funcionais e sociais (MOTA, 2017). Seguindo esse conteúdo, os professores tinham poucas possibilidades de abordar questões críticas sobre o trabalho policial ou a respeito de grupos que merecem uma atenção maior do Estado por se encontrarem em situação de vulnerabilidade. E se o fizessem, tratava-se mais de uma decisão pessoal do que de uma postura institucional.

Outro ponto que merece ser registrado é que o programa de 2008 não apresentava bibliografia básica, o que deixava os professores livres para trabalharem com o material que considerassem mais apropriado. A ausência de bibliografia aponta para uma falta de orientação sobre o que pretende a instituição de ensino quando forma os seus alunos em direitos humanos, já que a seleção bibliográfica revela os fundamentos teóricos e conceituais do programa e auxilia os professores no caminho a ser percorrido na ação formativa.

O segundo programa, inserido na grade curricular das carreiras de escrivão e investigador de polícia em 2010, permaneceu com os mesmos tópicos do anterior, que correspondiam ao denominado “Módulo I – Parte Geral”. A modificação, nesse caso, foi a inserção do “Módulo II: Diversidade Étnico-Racial”, com 4 horas-aula e orientado aos seguintes pontos: raça, etnia, racismo, preconceito e discriminação, diferenças entre igualdade formal e igualdade material, diferenças entre crimes de racismo e de injúria racial, racismo na sociedade e racismo policial (CAÇAPAVA, 2012). A carga horária, desse modo, passou de 12 para 16 horas-aula. A abordagem do racismo policial indica um posicionamento crítico sobre a atividade de segurança pública e os temas permitem discussões sob diferentes perspectivas, porém não foram encontradas pistas sobre como tal conteúdo era ministrado ou se os professores o abordavam desde as causas estruturais e institucionais do racismo. Como no primeiro programa, esse também não apresentava bibliografia, o que dificultou a investigação da base teórica para a elaboração do novo módulo ou do suporte para o desenvolvimento das aulas.

A partir de 2016 é possível observar mudanças significativas no conteúdo denominado Direitos Humanos: Polícia Civil e a Diversidade (MOTA, 2017). Além do aumento da carga horária – 24 horas-aula –, mantendo-se as duas últimas para a avaliação, foram inseridos novos temas, com destaque para orientação sexual, identidade de gênero, estereótipos de masculinidade e feminilidade, crimes de ódio, pessoas com deficiência e a permanência das questões raciais, com realce para uma atividade denominada “Prática Jurídica de Combate ao Racismo”⁷. A diversidade, assim, para além do complemento ao título da disciplina, também aparecia no conteúdo programático, trazendo desafios ao corpo docente, que deveria estar familiarizado com os novos eixos temáticos e com a proposta didática inclusiva.

Embora seja um programa inovador, especialmente sob a ótica da discussão sobre marcadores sociais da diferença específicos, como nos anteriores, não há menção a qualquer referência bibliográfica ou orientações sobre os objetivos e as diretrizes para a realização da prática de combate ao racismo.

⁷ Talvez os docentes fossem informados sobre os aspectos que envolviam essa prática diretamente pela Secretaria de Cursos de Formação ou pelos professores que revisaram o programa, porém nada nesse sentido foi apurado durante esta pesquisa.

Permanece, também, o caráter teórico e pouco prático do conteúdo, ainda com enfoque em fundamentos históricos e filosóficos dos direitos humanos, documentos internacionais e aspectos constitucionais (MOTA, 2017).

O quarto e atual programa, fornecido pela Secretaria de Cursos de Formação, foi reformulado em 2020 e nele também há interessantes alterações, especialmente no que diz respeito ao aprofundamento das questões relativas a gênero, diversidade sexual e raça. A carga horária passou de 24 para 26 horas-aula e os blocos temáticos iniciais, teóricos e normativos foram reduzidos para que houvesse espaço para outros tópicos, sobretudo questões práticas que os alunos pudessem se deparar no exercício da função. O programa, mais consistente do que os anteriores, mantém a parte introdutória sobre pontos normativos, conceituais e direito internacional, e para cada grupo em situação de vulnerabilidade⁸ faz um aprofundamento teórico, vinculando-o com a prática. São exemplos das inovações do conteúdo a abordagem sobre: a teoria da interseccionalidade para discutir a violência de gênero e sua aplicação às dinâmicas de opressão e discriminação dos grupos selecionados, a discriminação racial no sistema de justiça criminal, o reflexo da discriminação racial na atividade policial, o tratamento jurídico e nominal às pessoas transexuais e a criminalização da LGBTIfobia.

Acompanha tal conteúdo uma vasta relação de referências que indica qual foi o marco teórico sobre o qual está assentado, além de sugestões de material audiovisual dividido por temas e disponível online. Os docentes que irão ministrar tal disciplina, assim, podem se valer dessas informações não só para o aperfeiçoamento profissional, mas também para a adoção de diferentes estratégias didáticas que podem abrir espaço para discussões mais reflexivas e proporcionar maior engajamento dos alunos a respeito dos direitos humanos.

Ainda que as indicações bibliográficas e de material audiovisual possam ser utilizadas para potencializar a prática docente, mudanças substanciais nos conteúdos também reclamam um conjunto de ações institucionais coordenadas com o corpo docente, para que este esteja alinhado aos fundamentos e objetivos do novo programa. Essas ações envolvem não só o aprimoramento dos saberes teóricos e didáticos dos professores, realizados por meio de atividades de capacitação, mas também a possibilidade de se corresponsabilizarem pela construção dos conteúdos e do material utilizado em sala de aula. Sobre o segundo ponto, as reuniões pedagógicas antes, durante e depois da implementação do novo programa de conteúdo são imprescindíveis para que o corpo docente se veja implicado nesse processo.

Como nas demais disciplinas da grade curricular dos cursos de 2019/2020 da Acadepol, as ações relativas ao atual programa de direitos humanos foram esparsas e descontínuas. Desde a sua implementação, para fins de padronização, os professores devem utilizar em sala de aula material elaborado pelo CDHPC⁹. Com exceção daqueles que integram o centro e quatro professores colaboradores, os demais docentes que ministraram a disciplina durante o período da observação não participaram da construção desse material. Também não houve nenhuma divulgação prévia ou espaço para que houvesse um debate entre todo o corpo docente da disciplina. Como se verá adiante, a ausência de interação entre

8 A pesquisa em campo possibilitou apurar que a seleção dos grupos ocorreu a partir de uma decisão institucional, considerando aqueles que já constavam em programas anteriores (como os relacionados ao gênero e à raça), ou em que a Polícia Civil já tivesse um histórico na institucionalização da proteção de direitos (como no caso das pessoas com deficiência, pois São Paulo foi o primeiro estado a ter uma delegacia especializada) ou em razão da visibilidade e da necessidade de reconhecimento e proteção dos direitos de seus integrantes (como em relação ao coletivo vinculado à diversidade sexual).

9 O material consiste em um conjunto de slides que seguem a ordem do conteúdo programático e destacam os pontos que devem ser abordados em sala de aula.

os distintos sujeitos envolvidos no processo trouxe dificuldades para aqueles professores que não estavam familiarizados com certos pontos teóricos do programa ou que não se sentiam atualizados em relação às suas habilidades didáticas.

O CORPO DOCENTE DA ACADEPOL

O quadro de professores da disciplina Direitos Humanos integra a estrutura da Acadepol e, para que se possa investigar quem é essa figura, é preciso analisar como seu corpo docente, de modo geral, é constituído, quais são suas características e a posição que ocupa na organização institucional.

De acordo com Baraldi (2012), a natureza profissionalizante do ensino policial faz com que seu corpo docente seja captado no próprio meio profissional, característica que o define e se reflete na dinâmica que pautará as relações com as instâncias superiores acadêmicas. No caso da Acadepol, o processo de captação e seleção dos docentes ocorre por meio de processo seletivo¹⁰ (art. 4º, VIII, do Decreto Nº 60.930/2014) e, com exceção das disciplinas eminentemente policiais, todos os servidores da Administração Pública direta do Estado de São Paulo podem concorrer às vagas. De fato, no quadro de professores da Acadepol há juízes de direito, promotores de justiça, professores da rede pública estadual e policiais militares, o que contribui para outras perspectivas sobre a segurança pública e a atividade policial e possibilita a troca de experiências entre os profissionais de diversas áreas.

Outras exigências para a inscrição no processo seletivo centram-se em aspectos objetivos, como ausência de penalidades funcionais e apresentação de diploma de curso superior de bacharelado ou licenciatura, com poucas menções à formação ou ao conhecimento em pedagogia ou didática do ensino superior. Vale observar, ainda, que não há uma regularidade na publicação dos editais, tratando-se de uma decisão política da direção diante da necessidade de professores de uma certa disciplina ou da inclusão de uma nova na grande curricular.

Como ocorre com os concursos públicos da Polícia Civil de São Paulo, não há um planejamento sobre quando serão instaurados esses processos, qual disciplina ou qual número necessário de vagas para suprir determinada demanda. Tampouco há uma correspondência entre a realização de concursos públicos e a atualização do corpo docente. De fato, esta pesquisa permitiu verificar que enquanto algumas disciplinas têm um número considerável de professores, outras apresentam um grande déficit, o que traz uma série de dificuldades para a execução do cronograma escolar e a organização das aulas quando a Academia de Polícia recebe uma grande quantidade de alunos. Da mesma forma, constatou-se que a maior parte dos docentes não está vinculada apenas à disciplina de aprovação no processo seletivo. É comum que os professores ministrem aulas de acordo com a carreira policial, *expertise* ou formação na área, sendo considerados, para tanto, cursos de especialização, mestrado e doutorado. Um professor, portanto, pode ser responsável por mais de uma disciplina no mesmo curso de formação, ficando essa distribuição e atribuição de aulas a critério da Secretaria de Curso de Formação.

Ainda que haja integrantes de outras instituições em seus quadros, o corpo docente é composto, majoritariamente, por policiais civis que exercem suas funções em outros departamentos. Além dos cursos de formação, os professores também podem lecionar nos cursos da Secretaria de Coordenação

10 No RAP, o art. 1º, IV, já destacava como uma das funções da Acadepol a realização de concurso para seleção de professor.

e Controle do Interior¹¹, na Secretaria de Cursos Complementares, de Pesquisa e Apoio à Produção Científica¹² e participar de outras atividades, como grupos de estudos, dinâmicas, exercícios práticos, palestras, comissões de concursos públicos e processo seletivo para professores¹³. Também podem ser convidados para elaboração e revisão de material didático, organização de seminários, elaboração de diretrizes acadêmicas, reuniões pedagógicas e assessoramento ao diretor em atividades acadêmicas.

Como são policiais que exercem suas funções em outras unidades, a atividade docente não é exclusiva e contínua, sendo exercida conforme a demanda dos cursos e outras atividades. É importante observar que mesmo os professores que, eventualmente, estão lotados na Academia de Polícia exercem outras funções, sendo a docência uma atividade secundária, eventual e remunerada.

O fato de não haver dedicação exclusiva pode gerar dificuldades para os policiais-professores, pois, para que possam lecionar, devem deixar seu ambiente de trabalho e negociar a ausência com seus superiores hierárquicos, compensando as horas posteriormente¹⁴. Outro ponto que merece destaque é que, em razão da natureza da atividade policial, os policiais-professores podem ter imprevistos durante sua jornada de trabalho e as aulas, previamente agendadas, podem ser prejudicadas pela impossibilidade de comparecimento à Acadepol.

Larini aponta outro problema que surge em razão da falta de dedicação exclusiva:

[...] a ausência de um corpo docente com total dedicação ao desenvolvimento das atividades de ensino tem consequência imediata, em razão dos vários encargos e determinações que são derivadas do nível superior, causando, assim, danos ao desenvolvimento completo dos cursos que são oferecidos pela corporação. Desse modo, profissionais não qualificados para a função de coordenação pedagógica e elaboração dos cursos são colocados nessas funções. (LARINI, 2020, p. 102).

Esse e outros problemas, como as deficiências de recursos humanos para o ensino, a ausência de exclusividade para o exercício das funções nas academias de polícia e a falta de preparo específico para o exercício da docência já foram apontados (BARALDI, 2012; PONCIONI, 2007; SILVA, 2007) e também puderam ser constatados, de forma persistente, na academia de polícia paulista. Esse quadro indica a falta de uma cultura escolar e de uma compreensão de que, ainda que seja um dos departamentos da Polícia Civil de São Paulo, a Acadepol também é uma escola de governo e, como tal, deve seguir, para o sucesso de suas atividades, os parâmetros de estruturação e organização escolar, com pessoal capacitado para essa função.

A falta de cultura escolar, comentada por Baraldi (2012), refere-se a diversos fatores, como desconhecimento das normas educacionais; falta de treinamento para as atividades desempenhadas; ausência de diretrizes ou orientações sobre a rotina escolar para a execução do trabalho; ausência de representação docente, discente ou dos funcionários na Congregação¹⁵; problemas na elaboração e no

11 Essa secretaria coordena as atividades das Unidades de Ensino e Pesquisa dos Departamentos de Polícia Judiciária de São Paulo Interior (art. 10º do Decreto Nº 60.930/2014).

12 Os três cursos de pós-graduação lato sensu oferecidos pela Acadepol (Direitos Humanos e Segurança Pública no Brasil, Polícia Judiciária e Sistema de Justiça Criminal e Medicina Legal e Perícias Médicas) estão vinculados a esta secretaria.

13 A distinção terminológica segue o Decreto Nº 60.930/2014: concursos públicos para ingresso nas carreiras policiais civis (art. 5º, III, b, 1) e processo seletivo para professor (art. 22, I, a, 2).

14 De acordo com a Portaria Acadepol – 82, de 16-7-2015.

15 A Congregação é composta pelo diretor, por delegados divisionários de polícia das secretarias e pelos dirigentes das unidades docentes. Tem como atribuições, entre outras, homologar a constituição das comissões dos concursos públicos e do processo seletivo para professor e deliberar sobre outras decisões das secretarias (art. 22 do Decreto Nº 60.930/2014).

seguimento de projetos pedagógicos, planos de ensino e outros documentos e práticas escolares. O trabalho, dessa maneira, é aprendido na prática, em que os funcionários mais experientes ensinam os mais novos. Essa forma de apreender o trabalho também faz com que ele seja realizado intuitivamente ou segundo diretrizes da direção, sem qualquer respaldo pedagógico, e pode mudar repentinamente se houver substituições das pessoas que ocupam os cargos de comando do departamento.

A falta de cultura escolar também se reflete em como a escola lida com o seu corpo docente, com poucas e frágeis ações para o desenvolvimento ou aperfeiçoamento didáticos. A mais consistente foi o Curso de Atualização para Docentes do Ensino Policial (SÃO PAULO, 2007; 2008a), cujos objetivos eram discutir estratégias do ensino policial civil, com atenção para a elaboração de planejamento didático, reflexão sobre ética docente e desenvolvimento de habilidades para as várias técnicas de ensino. O curso ocorreu em 2007 e 2008, porém foi interrompido e, em 2018, retirado do Plano Anual de Ensino, um plano publicado anualmente no Diário Oficial do Estado e que estabelece a relação de cursos que podem ser ministrados durante o ano. Um dado que merece destaque consta na última publicação feita sobre o curso (SÃO PAULO, 2008b), comunicando sua não realização, pois o número de inscritos fora insuficiente. Como o curso não era obrigatório, tal fato poderia explicar, ainda que parcialmente, sua descontinuidade e também sugerir o pouco interesse dos docentes na formação pedagógica, no entanto seriam necessários outros estudos para averiguar a razão pela qual a atividade não teve êxito, considerando não só a percepção dos policiais-professores, mas ainda o contexto e a forma como a instituição de ensino elaborou, apresentou e divulgou o curso.

Ainda que cada professor tenha um projeto didático para as aulas, construído a partir de seus conhecimentos, sua formação acadêmica e eventual experiência no ensino superior, é imprescindível que a unidade escolar se responsabilize pela capacitação de seus docentes e estabeleça programas contínuos e regulares para os professores que acabam de ser aprovados e para aqueles que já têm experiência no magistério policial. A construção de uma política institucional a respeito do tema pode contribuir para que esses projetos perdurem no tempo e não estejam suscetíveis às mudanças políticas ou representem medidas isoladas, como no caso do curso comentado.

Outro ponto importante sobre o corpo de professores é a forma como, depois de aprovados, entram em contato com a dinâmica da Acadepol. Esse é um momento primordial na nova relação que se estabelece entre o policial e a instituição de ensino, marcada por vínculos pautados na docência e não nas atividades de polícia judiciária. Surge, assim, a necessidade de ressignificar o seu fazer profissional, e às funções do policial se somam as de professor. Nesse processo, sua vivência profissional converte-se em ferramenta para sua prática didática. Essa vivência, entretanto, deve estar amparada por formação pedagógica, para que o processo de ensino-aprendizagem e as competências profissionais sejam, de fato, desenvolvidas, e sua experiência não se transforme em narrativa sobre sua vida. Quanto maior for a atenção institucional aos aspectos que envolvem seu corpo docente e quanto mais professores compreenderem, desde o início, as implicações de se comprometerem com a docência como outra profissão e não apenas como ocupação secundária e esporádica, maiores serão as possibilidades de que a formação policial seja consistente e de qualidade.

Desde o ponto de vista institucional, a observação realizada durante esta pesquisa indicou que, apesar da relevância na transição do policial para policial-professor, não há qualquer formalidade para a integração dos novos docentes à escola, com exceção do cadastro no Setor de Atribuição de Aulas, responsável pela remuneração dos profissionais. Como os sistemas das secretarias não estão integrados, os novos

professores também comunicam seus dados a cada uma delas, para que seus nomes estejam na relação dos docentes disponíveis. Aprovados, os professores são absorvidos pela dinâmica da escola e passam a ser convidados para ministrarem aulas conforme a necessidade, muitas vezes sem conhecerem a estrutura, a organização e as possibilidades de docência na AcaDepol ou, ainda, os outros colegas ou os responsáveis pelas instâncias superiores. Como não há uma coordenação pedagógica para centralizar as questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem, as interações se estabelecem entre os novos professores e a Secretaria, e os impasses que surgem – dúvidas burocráticas, relacionamento com alunos, questionamentos sobre os conteúdos programáticos e material didático, cronograma e controle das atividades docentes – são resolvidos de formas distintas, segundo as rotinas de cada seção.

QUEM ENSINA DIREITOS HUMANOS NA ACADEPOL?

Inseridos no contexto apresentado anteriormente, o quadro de professores de Direitos Humanos da Academia de Polícia é composto por policiais civis de diversas carreiras, com predominância dos delegados de polícia. Alguns também lecionam em instituições de ensino superior e, por isso, talvez tenham contato com métodos de ensino e organização escolar. Tal fato, contudo, não garante que esse conhecimento funcione no contexto policial, já que esse ensino apresenta uma série de exigências e particularidades, considerando as atribuições da carreira e os desafios que surgem na execução do trabalho.

Como a realização dos cursos é irregular, o contato dos professores com o centro de ensino não é constante e surge somente quando há necessidade de verificar a disponibilidade para as aulas. O contato é feito pela Secretaria de Cursos de Formação, que, após o aceite do docente, lhe envia o material didático. Eventualmente, também pode ser enviado o conteúdo programático, caso seja um novo programa ou a primeira vez que o professor ministra a disciplina.

Um aspecto que chama a atenção na disciplina é que desde a sua criação até o momento em que foi realizada esta pesquisa, somente dois processos seletivos para a captação de docentes foram instaurados. Antes da seleção específica, professores da disciplina Direitos da Cidadania, na qual os direitos humanos eram abordados, ministravam as aulas (CAÇAPAVA, 2012).

O primeiro certame foi instaurado em 1997 para o preenchimento de dez vagas, com os seguintes requisitos: 1) ser servidor da Administração Pública direta do Estado de São Paulo; 2) ter grau superior em Direito, Psicologia, Ciências Sociais, História, Filosofia ou Serviço Social; e 3) ter bons antecedentes funcionais (SÃO PAULO, 1997). Seguindo a estrutura estabelecida para os processos seletivos, na primeira etapa, os candidatos deveriam apresentar uma monografia, cujo tema foi “Violação de Direitos Humanos: a) extermínio; b) tortura; c) discriminação racial e d) discriminação contra a mulher e respectivos instrumentos de proteção da pessoa humana”. Já para a segunda etapa, uma aula-prova, os temas versaram sobre a evolução histórica e filosófica dos direitos humanos, a incorporação dos tratados internacionais de direitos humanos do direito brasileiro, a polícia como instrumento de realização da cidadania e garantia dos direitos humanos e os direitos humanos dos reclusos, com enfoque nas regras mínimas da ONU e seus reflexos na Lei de Execução Penal.

A última etapa, de títulos, previa, expressamente, a concessão de pontos para candidatos com título de pós-graduação, pedagogia ou professor ou, ainda, pelo exercício no magistério policial, o que indica uma preocupação com a formação dos futuros professores, mas uma formação que é anterior ao ingresso

e, com exceção do último critério, desconectada da docência policial. O edital, ainda, apresentava uma lista de sugestões bibliográficas, o que poderia guiar os candidatos quanto à linha teórica adotada pela comissão do processo seletivo. Nesse processo foram aprovados dez candidatos.

Em 2012, no segundo processo seletivo, com abertura de cinco vagas, o tema da monografia foi “A importância da educação em direitos humanos para as atividades de polícia judiciária”. Já para a aula-prova, os temas foram os seguintes: 1) “Direitos humanos – conceito e evolução histórica”; 2) “Direitos humanos e a Comissão da Verdade – Reflexos”; 3) “A atuação da Polícia Civil nos crimes de intolerância sob a ótica dos direitos humanos”; 4) “Direitos humanos na investigação policial”; e 5) “Direitos humanos na prevenção da violência policial” (SÃO PAULO, 2012). O sistema de atribuição de pontos permaneceu o mesmo do edital anterior. Nesse processo foram aprovados três candidatos.

Ambas as seleções mantiveram a mesma estrutura e diversidade temática, exigindo dos candidatos conhecimentos teóricos e práticos sobre os direitos humanos e vinculando-os à atividade policial. Ainda que a dimensão da docência apareça somente no sistema de pontuação dos títulos e não como um requisito fundamental para o candidato, ela também privilegia aqueles que já possuíam conhecimento na área. Desde um ponto de vista formal, portanto, os editais parecem dar conta das exigências para o cargo, no entanto, também é importante verificar qual era, na prática, a dinâmica docente.

Considerando a realização de apenas dois certames, o quadro de docentes não é suficiente para suprir a demanda dos cursos, razão pela qual, ao longo dos anos, foi sendo preenchido por outros professores com conhecimento prático ou formação na área ou, ainda, experiência ministrando tal conteúdo. A disciplina original de parte desses profissionais é Inquérito Policial, porém professores de Criminologia, Investigação Policial, Legislação Penal Especial, Mediação de Conflitos, Polícia Comunitária e Redação Oficial também lecionam a matéria. A princípio, essa diversidade pode ser interessante e permitir uma abordagem interdisciplinar em sala de aula, mas para se chegar a tal constatação seria necessário averiguar se ou como esses professores se relacionam com as estruturas responsáveis pelo ensino de direitos humanos, ou seja, o dirigente da unidade docente de Polícia Judiciária e os integrantes do CDHPC, para que as pretensões formativas estejam alinhadas e haja um diálogo entre os sujeitos envolvidos nesse processo.

Durante a investigação na Academia de Polícia para este trabalho, estavam em andamento cursos de formação de sete carreiras policiais, de forma que foi possível observar a rotina da escola e conversar com alguns professores sobre as inovações nos programas de Direitos Humanos. Com atenção à implementação do novo programa no curso de delegado de polícia, a percepção foi que, diante da nova proposta, alguns professores chegaram a expressar preocupação e mencionar as dificuldades em ministrar tal conteúdo, pois não estavam familiarizados com certos conceitos ou pontos do programa e, tampouco, tiveram tempo suficiente para se prepararem para as aulas. Como alguns também não participaram da elaboração do material didático, surgiu a preocupação em como planejar a aula a partir de um material em que não pôde contribuir e que, necessariamente, deveria ser utilizado em sala de aula. Um terceiro aspecto observado foi o receio de alguns docentes em enfrentar, com a profundidade que exigia o programa e estava expressa no material didático, as discussões sobre gênero, raça e sexualidade em sala de aula e como lidar com as tensões que daí poderiam surgir com o corpo discente. Um caminho para minimizar essas adversidades seria a integração não somente entre os docentes da disciplina e a Secretaria de Cursos de Formação, que poderiam compartilhar seus anseios, suas dúvidas e expectativas, mas também com o Centro de Direitos Humanos, que serviria como uma referência para apoiar os professores nessa tarefa. Os aspectos apresentados também indicam a necessidade de implementação

de medidas didáticas planejadas e coordenadas com a reformulação curricular para que os professores se sintam amparados pela instituição de ensino e tenham o repertório necessário para enfrentar os desafios que permeiam o trabalho docente.

Percebe-se, assim, que a evolução em termos de conteúdo e o aumento da carga horária do programa de direitos humanos não foram acompanhados por um incremento no quadro de professores ou na formação continuada para que pudessem refletir sobre os saberes necessários para que os programas fossem, efetivamente, colocados em prática desde uma perspectiva pedagógica.

BOAS PRÁTICAS SOBRE A QUALIFICAÇÃO DE DOCENTES

O conhecimento e a divulgação de boas práticas no âmbito policial podem ser um interessante instrumento para o reconhecimento e a valorização de atividades, encorajando a identificação de lacunas e a elaboração de projetos para erradicar ou modificar as más práticas (MACAULAY; MARTINS, 2018). Além disso, podem inspirar ou ser aplicadas em outros contextos, contribuindo para o fortalecimento do diálogo interinstitucional entre os órgãos de segurança pública. No âmbito da formação, as boas práticas auxiliam o desenvolvimento de uma cultura escolar nas academias de polícia, reforçam a dimensão pedagógica e permitem que sirvam de parâmetro para outras disciplinas e cursos.

Nesse contexto, ainda que não tenham sido desenvolvidas no âmbito da disciplina Direitos Humanos, duas iniciativas recentes sobre violência de gênero e direcionadas, exclusivamente, aos docentes da Acadepol merecem destaque, pois estão vinculadas ao eixo temático que interessa a esta pesquisa. Outra medida significativa foi a instauração de processo seletivo para professor de Didática do Ensino Superior, o que indica um movimento da instituição para a qualificação pedagógica dos docentes.

A primeira ação foi o seminário Princípios Pedagógicos para a Formação Policial em Violência de Gênero, desenvolvido pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública e realizado em parceria com a Acadepol em julho de 2019 (SÃO PAULO, 2019a). O objetivo foi discutir com os professores que ministravam aulas relacionadas à temática de gênero como trabalhar os mitos e preconceitos em relação à violência doméstica e à violência sexual na formação dos policiais, e apresentar recursos pedagógicos para auxiliá-los nessa tarefa. O evento, mais do que um espaço para abordar questões teóricas, permitiu que os professores refletissem sobre suas práticas e compartilhassem suas experiências e inquietações, avaliando o que havia funcionado, o que deveria ser repensado e o que poderia ser aperfeiçoado em sala de aula (MACAULAY; MARTINS, 2018).

Criar oportunidades como essas, em que uma escola de polícia se abre para outros autores que não pertencem à segurança pública, e organizar ações conjuntas voltadas para os professores impacta de forma positiva na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, especialmente das disciplinas vinculadas aos direitos humanos, pois incentiva a adoção de novas abordagens e métodos interativos de ensino, fomenta a aproximação entre os docentes da área e as organizações civis e indica uma preocupação institucional. A prática docente baseada na troca ativa de ideias e experiências, assim, enriquece o repertório dos professores, colabora com sua atualização, cria redes de apoio e favorece a formulação de respostas a problemas concretos, de modo a proporcionar um maior envolvimento e efetivo aprendizado dos alunos, motivando-os a transformar sua prática profissional e refletir criticamente sobre a posição que ocupam perante a realidade como agentes da segurança pública (FBSP, 2020b).

A segunda iniciativa foi uma ação desenvolvida no âmbito do Programa de Pesquisa e Capacitação Continuada em Femicídio e a Investigação sob a Perspectiva de Gênero (SILVESTRE, 2019). Entre os objetivos, estava a capacitação dos policiais civis sobre a investigação de mortes violentas de mulheres sob a perspectiva de gênero e a promoção e o fomento de atividades voltadas para a produção e a difusão de conhecimento sobre feminicídios (ACADEPOL, 2018). Como consequência das diretrizes do programa, foi criada a disciplina Femicídio e a Investigação sob a Perspectiva de Gênero¹⁶, inserida na grade curricular de todos os cursos de formação.

Como o programa previa uma nova abordagem para o tratamento da questão e isso exigia uma padronização das medidas formativas que seriam adotadas, a nova disciplina mobilizou a direção a investir na qualificação de seus professores que, como no caso anterior, já ministravam aulas que envolviam gênero¹⁷. O objetivo, nesse caso, era que todos os professores falassem a mesma “linguagem” e estivessem alinhados com o projeto pedagógico.

Em setembro de 2019, então, foi realizado o seminário Femicídio e a Investigação sob a Perspectiva de Gênero (SÃO PAULO, 2019b; SILVESTRE, 2019), ocasião em que os professores do Grupo de Estudos sobre Mortes Violentas de Mulheres – Femicídios¹⁸, responsáveis pela elaboração da disciplina, apresentaram seu conteúdo programático e o material que havia sido produzido sobre o tema (GUEBERT; MOTA, 2019a; 2019b). O objetivo do evento, além da apresentação dos tópicos do programa, centrou-se em estabelecer diretrizes didáticas, conceituais e procedimentais sobre o ensino do feminicídio na Acadepol, de modo que os docentes pudessem desenvolver as habilidades necessárias para ministrar tal conteúdo conforme cada carreira e momento formativo.

A partir dessa capacitação, foi possível criar uma rede de professores, bem como disseminar o conhecimento e ampliar a oferta da disciplina nos cursos de formação, especialmente no interior de São Paulo, pois, até aquele momento, ela era ministrada somente na capital e pelos integrantes do grupo de estudos. O contato entre os policiais-professores também permitiu que pudessem refletir sobre o ensino de gênero para policiais, não só desde uma perspectiva da docência, mas também do ponto de vista da experiência profissional. O encontro, deste modo, permitiu a discussão sobre as melhores estratégias didáticas para abordar gênero, sendo também uma oportunidade para que os docentes compartilhassem ocorrências policiais que poderiam embasar estudos de casos e debatesses posicionamentos jurídicos que afetam a atividade policial e que ainda não estão pacificados¹⁹.

Finalmente, a instauração de processo seletivo para dez vagas de professor de Didática do Ensino Superior representa um marco na valorização das características formativas da Acadepol e aponta para novas perspectivas no ensino policial desde o lugar que um corpo docente capacitado ocupa nesse processo. Ao contrário de outros processos seletivos, nos requisitos para a inscrição, constava a exigência de título de mestrado ou doutorado. Além disso, o edital privilegiava, por meio de atribuição de maior pontuação na etapa dos títulos, os candidatos que tivessem mestrado ou doutorado na área de educação, especialização em didática do ensino superior ou exercício de magistério em cursos de graduação e/ou pós-graduação em instituição de ensino superior (SÃO PAULO, 2019c).

16 Até então, a abordagem do feminicídio ocorria de maneira esparsa, muitas vezes apenas de forma jurídica, restringindo-se à análise da qualificadora, ou com conteúdo repetitivo, pois, raramente, havia comunicação entre os professores das diferentes disciplinas que abordavam o tema.

17 Nesse caso, além desses professores, foram convidados docentes de Inquérito Policial, Investigação Policial, Perícia Criminal e Medicina Legal, considerando o caráter interdisciplinar da nova disciplina.

18 O grupo de estudos, composto por professores da Acadepol, foi criado para instrumentalizar as ações do programa de pesquisa.

19 Por exemplo, as tensões na sala de aula que surgem do debate sobre a possibilidade de mulheres trans e travestis serem vítimas de feminicídio (UEDA, 2020).

A monografia exigida como parte da seleção foi intitulada “A docência no ensino superior com ênfase nos cursos de pós-graduação e no ensino policial” e indicava a preocupação tanto com o corpo docente dos cursos de pós-graduação oferecidos pela Academia de Polícia quanto com o conjunto de professores do ensino policial de forma geral. Do mesmo modo, a seleção dos temas da aula-prova, que conciliavam os conhecimentos em didática com as singularidades do ensino policial, como didática do ensino superior e o ensino policial; métodos de ensino para adultos e ensino profissionalizante; metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior; e ensino a distância (SÃO PAULO, 2019c).

Um passo importante para o fortalecimento da disciplina, que ainda está em fase inicial, foi a inclusão na Unidade Docente de Administração Policial, o que contribui para a sua manutenção na grade curricular da Acadepol (SÃO PAULO, 2021). Vale pontuar, contudo, que esse fato só será efetivo se as instâncias escolares superiores se apropriarem da disciplina como o principal instrumento para uma reformulação na forma como a dimensão pedagógica é tratada no centro de ensino e alocarem esses professores em pontos estratégicos da formação, aproveitando todos os seus conhecimentos. Desse modo, os docentes aprovados poderão auxiliar não só na organização da rotina escolar, mas também subsidiando um projeto de ações pedagógicas consistentes e contínuas, centrado no desenvolvimento de habilidades específicas, sobretudo a capacidade didática, para o desempenho da atividade docente na Acadepol.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das inovações curriculares no programa de Direitos Humanos dos cursos de formação da Acadepol, este artigo buscou averiguar se o corpo docente acompanhou essas mudanças, considerando não só aspectos técnicos e jurídicos, mas, especialmente, didáticos. Para tanto, foi necessário estabelecer o lugar da docência na formação policial, um lugar que, embora imprescindível no processo de ensino-aprendizagem, ainda é pouco explorado pela literatura da área e pelas próprias academias de polícia. Desse modo, a forma como se estabelece a dinâmica entre escola, professores, programa e outros aspectos pedagógicos será marcada por descontinuidade, dificuldades práticas e falta de comunicação com as instâncias formalmente responsáveis pelo ensino de direitos humanos.

A fragilidade da dimensão pedagógica na Acadepol, que na relação com seus docentes se acentua, tem como um dos efeitos, a despeito da existência de instrumentos formais que organizem a estrutura escolar, o pouco investimento em ações de capacitação técnica e didática dos professores. Como resultado, percebeu-se que não foram efetivadas medidas para que os docentes acompanhassem os importantes avanços nos conteúdos da disciplina. A completude e o sucesso do projeto pedagógico, assim, dependem de ações que priorizem a formação docente e que sejam prioridade na política educativa da escola.

As iniciativas com ênfase nos professores levantadas durante esta pesquisa apontam para uma possibilidade de reconfiguração da relação entre o quadro docente e a Acadepol e os investimentos na dimensão pedagógica da escola. A criação da disciplina Didática do Ensino Superior reforça esse quadro e abre espaço para o fortalecimento da cultura escolar, na qual esses profissionais, além de ministrarem aulas centradas no desenvolvimento da capacidade docente, poderão auxiliar na reorganização dos processos e das rotinas escolares.

A contribuição que procurou oferecer este artigo pretende reforçar a compreensão do trabalho docente como peça-chave imprescindível para a formação policial e apontar para a exploração desse campo a partir de novas perspectivas, com atenção para o policial-professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEPOL – ACADEMIA DE POLÍCIA. **Portaria Acadepol 42, em 20 de agosto 2018**. Cria o Programa de Pesquisa e Capacitação Continuada dos Policiais Civis do Estado de São Paulo em Femicídio e a Investigação sob a Perspectiva de Gênero. São Paulo, 20 ago. 2018.

BASTOS, E. A. **A formação profissional de policiais de investigação criminal (delegados e detetives):** Estudo dos Currículos da Academia da Polícia Civil de Minas Gerais de 1985 a 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. SECRETARIA NACIONAL DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Matriz Curricular Nacional Para Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública**. Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Mapeamento de modelos de ensino policial e de segurança pública no Brasil**. São Paulo: FBSP, 2013.

BARALDI, T. C. A. **A formação técnico-profissional do delegado de polícia de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2012.

BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 38, p. 17-89, 2003.

CAÇAPAVA, E. P. da C. **A formação do policial civil de São Paulo em direitos humanos: o caso ACADEPOL**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CARDIA, N. (Coord.). **Pesquisa nacional, por amostragem domiciliar, sobre atitudes, normas culturais e valores em relação à violação de direitos humanos e violência: Um estudo em 11 capitais de estado**. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, 2012.

CUNHA, M. I. da. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. (Cadernos de Pedagogia Universitária, n. 6). São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, Universidade de São Paulo, set. 2008.

CUNHA, N. V. Como se “fabrica” um policial: algumas considerações em torno dos processos de socialização e formação profissional. **Comum**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 198-207, 2004.

DANTAS, G. R. Didática aplicada à segurança pública: um diálogo epistemológico sobre o policial-educador. **Revista do Instituto Brasileiro de Segurança Pública**, São Paulo, v. 2, n. 4, 2019.

FBSP – FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020**. São Paulo: FBSP, 2020a.

FBSP – FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Princípios e práticas de formação de policiais para o atendimento às mulheres em situação de violência**. São Paulo: FBSP, 2020b.

GUEBERT, J. G. V.; MOTA, J. R. G. (Coords.). **Femicídios: Manual de Investigação de Mortes Violentas de Mulheres sob a Perspectiva de Gênero**. São Paulo: Academia de Polícia “Dr. Coriolano Nogueira Cobra”, 2019a.

GUEBERT, J. G. V.; MOTA, J. R. G. (Coords.). **Femicídios: Diretrizes para o Atendimento de Local de Crime e Investigação de Mortes Violentas de Mulheres**. São Paulo: Academia de Polícia “Dr. Coriolano Nogueira Cobra”, 2019b.

LARINI, B. P. **A formação profissional de policiais de polícia judiciária**: estudo dos currículos da Academia da Polícia Civil do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Segurança Cidadã) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2020.

LUPETTI BAPTISTA, B. G. O uso da observação participante em pesquisas realizadas na área do Direito: desafios, limites e possibilidades. In: MACHADO, M. R. (Org.). **Pesquisar empiricamente o direito**. São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017, p. 83-118.

MACAULAY, F.; MARTINS, J. **Princípios Pedagógicos para a Formação Policial em Violência de Gênero**. São Paulo: FBSP, 2018. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/05/FBSP_Formacao_Policial_Violencia.Genero_port_2018.pdf. Acesso em: 14 mar. 2021.

MELO, J. J. S. de; CARVALHO, W. L. de. A educação corporativa e as políticas públicas: influências e novos desafios para a formação do profissional de segurança pública. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, jan./dez. 2019.

MOTA, J. R. G. da. **La situación de vulnerabilidad de las mujeres y de las personas negras ante la actuación de los cuerpos policiales de Brasil**: una aproximación desde la formación en derechos humanos. Dissertação (Mestrado em Estudos Avançados em Direitos Humanos) – Instituto de Derechos Humanos Gregorio Peces-Barba, Universidad Carlos III de Madrid, Getafe, Espanha, 2017.

NASCIMENTO, D. A.; CERQUEIRA, T. C. S. Concepções de professores da Academia de Polícia Militar de Brasília acerca de seus alunos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 899-912, out./dez. 2015.

PEREIRA, B. C.; CRUZ, K. M. da C. Ensino Policial na Academia Integrada de Defesa Social: Instrução militar e profissionalidade docente em foco. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, A Coruña, Espanha, v. extr., n. 6, p. 340-345, 2017.

PIRES, T. A. P. de S. **O ensino Policial Civil**: O Caso da Academia de Polícia Civil de Goiás. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.

PONCIONI, P. O modelo policial profissional e a formação profissional do futuro policial nas academias de polícia do Estado do Rio de Janeiro. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 20, n. 3, p. 585-610, set./dez. 2005.

PONCIONI, P. Tendências e desafios na formação profissional no Brasil. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, ano 1, ed. 1, p. 22-31, 2007.

PONCIONI, P. O profissionalismo na formação profissional do policial brasileiro: rupturas, permanências e desdobramentos contemporâneos. **Segurança, Justiça e Cidadania: Educação Policial**, Brasília, ano 4, n. 7, p. 47-75, 2014.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto Nº 60.930/2014 de 5 de julho de 1983**. Reorganiza a Academia de Polícia “Dr. Coriolano Nogueira Cobra” - ACADEPOL, cria, nos Departamentos de Polícia Judiciária de S.Paulo Interior - DEINTERS 1 a 10, as unidades que especifica e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2014/decreto-60930-02.12.2014.html>. Acesso em: 11 jan. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Seleção de Professor Temporário de Direitos Humanos – Prot. 1328/97. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: Poder Executivo – Seção I, São Paulo, v. 107, n. 225, p. 40, 22 nov. 1997.

SÃO PAULO (Estado). Comunicado. [Instruções Especiais para o Curso Especial de Atualização para Docentes do Ensino Policial]. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: Poder Executivo – Seção I, São Paulo, v. 117, n. 127, p. 12, 7 jul. 2007.

SÃO PAULO (Estado). Comunicado. [Instruções Especiais para o Curso Especial de Atualização para Docentes do Ensino Policial]. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: Poder Executivo – Seção I, São Paulo, v. 118, n. 22, p. 14, 2 fev. 2008a.

SÃO PAULO (Estado). Comunicado. [Curso Especial de Atualização para Docentes do Ensino Policial]. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: Poder Executivo – Seção I, São Paulo, v. 118, n. 133, p. 5, 19 jul. 2008b.

SÃO PAULO (Estado). Processo Acadepol 562/2012. [Edital do Processo Seletivo para Professor de Direitos Humanos]. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: Poder Executivo – Seção I, São Paulo, v. 122, n. 106, p. 22, 6 jun. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Comunicado. [Seminário Princípios Pedagógicos para a Formação Policial em Violência de Gênero]. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: Poder Executivo – Seção I, São Paulo, v. 129, n. 133, p. 7, 18 jun. 2019a.

SÃO PAULO (Estado). Polícia Civil. Academia de Polícia “Dr. Coriolano Nogueira Cobra”. Comunicado. [Seminário Femicídio e a Investigação sob a Perspectiva de Gênero]. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: Poder Executivo – Seção I, São Paulo, v. 129, n. 180, p. 23, 21 set. 2019b.

SÃO PAULO (Estado). Polícia Civil. Academia de Polícia “Dr. Coriolano Nogueira Cobra”. Comunicado Processo Acadepol nº S 534448/2019. [Edital de Processo Seletivo para Professor de Didática do Ensino Superior]. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: Poder Executivo – Seção I, São Paulo, v. 129, n. 232, p. 105-106, 7 dez. 2019c.

SÃO PAULO (Estado). Polícia Civil. Academia de Polícia “Dr. Coriolano Nogueira Cobra”. Deliberações da Congregação, de 24-3-2021. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: Poder Executivo – Seção I, São Paulo, v. 131, n. 60, p. 7, 27 mar. 2021.

SINHORETTO, J.; SILVESTRE, G.; SCHLITTLER M. C. **Desigualdade Racial e Segurança Pública em São Paulo**: Letalidade policial e prisões em flagrante. São Carlos: Grupo de Pesquisa sobre Violência e Administração de Conflitos – UFSCar, 2014.

SILVA, C. A. G. da. **O ensino de direitos humanos na Polícia Civil de São Paulo**: aspectos formacionais da Academia de Polícia, desafios e perspectivas. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Pontifícia Universidade Católica de Direito, São Paulo, 2007.

SILVESTRE, G. Programa de Pesquisa e Capacitação Continuada dos Policiais Cíveis do Estado de São Paulo em Femicídio e a Investigação sob a Perspectiva de Gênero. In: FBSP – FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Práticas de enfrentamento à violência contra as mulheres**: experiências desenvolvidas pelos profissionais de segurança pública e do sistema de justiça. São Paulo: FBSP, 2019, p. 61-70.

UEDA, F. dos S. **Gênero líquido e a formação do policial brasileiro**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2020.

VEIGA, C. C. P. da S.; SOUZA, J. dos S. A produção científica sobre formação dos policiais militares no Brasil. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 50-70, fev./mar. 2018.

VERAS, J. B. R. **Docência na Polícia Militar do Ceará**: Curso de Formação de Soldado de Fileiras (Turma 2007). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

ARTIGO

CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DE IMPACTO DE TREINAMENTO EM PROFUNDIDADE DO CURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA POLÍCIA FEDERAL

ANDERSSON PEREIRA DOS SANTOS

Delegado de Polícia Federal. Doutor em Administração pela Universidade de Brasília - UnB (2021). Coordenador de Recrutamento e Seleção da Polícia Federal. Professor e Tutor da Academia Nacional de Polícia - ANP/PF.

País: Brasil **Estado:** Distrito Federal **Cidade:** Brasília

E-mail: andersson.aps@pf.gov.br **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1266-1418>

FERNANDO JOSÉ BARBATO COUTO

Mestre em Administração Pública pela Universidade de Brasília - UnB. Administrador na Universidade de Brasília. Diretor de Contratos Administrativos.

País: Brasil **Estado:** Distrito Federal **Cidade:** Brasília

E-mail: fjbcouto@hotmail.com **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6847-9116>

FRANCISCO ANTONIO COELHO JUNIOR

Doutor em Psicologia Social, do Trabalho e Organizações pela Universidade de Brasília - UnB. Professor Associado vinculado ao Departamento de Administração da Universidade de Brasília.

País: Brasil **Estado:** Distrito Federal **Cidade:** Brasília

E-mail: fercoepsi@gmail.com **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1820-5448>

Contribuição de cada autor: Andersson Pereira dos Santos planejou e executou a pesquisa, efetuando a revisão de literatura, construção dos instrumentos e análise dos resultados. Fernando José Barbato Couto participou da coleta e análise de dados. Efetuou a revisão do trabalho. Francisco Antonio Coelho Junior orientou a pesquisa, indicou literatura e fez a revisão final do trabalho.

RESUMO

A formação dos profissionais de segurança pública é fundamental na preparação para as funções, responsabilidades e atividades que estes agentes públicos exercerão quando do exercício dos seus cargos. O presente artigo tem como objetivo apresentar as etapas de construção e de validação de uma medida de avaliação de impacto em profundidade de treinamento, referente ao Curso de Formação Profissional dos novos policiais federais promovido pela Polícia Federal. A coleta de dados contou com uma amostra de 355 policiais, egressos do curso de formação. A medida foi objeto de validação semântica, por juízes e empírica, com a utilização de análises exploratórias dos componentes principais e análise fatorial. Todos os procedimentos de análise psicométrica, para validação de medidas, foram adotados. Como resultado, o instrumento foi validado com 11 fatores e 46 itens, contendo bons índices psicométricos ($KMO = 0,92$ e *Alphas de Cronbach* dos fatores oscilando entre 0,73 e 0,95). A estrutura da escala se mostrou válida e confiável, apresentando índices psicométricos bastante satisfatórios. A construção e o emprego de instrumentos de avaliação dos cursos de formação, como o apresentado neste trabalho, são

fundamentais para aferir programas de treinamento realizados pelas polícias, avaliando se são adequados e eficazes para formar novos profissionais da área de segurança pública, possibilitando a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos que irão orientar suas atuações.

Palavras-chave: Avaliação de treinamento. Impacto de treinamento no trabalho. Impacto em profundidade. Curso de Formação Profissional. Polícia Federal.

ABSTRACT

THE CONSTRUCTION OF AN IN-DEPTH TRAINING IMPACT ASSESSMENT SCALE FOR THE FEDERAL POLICE PROFESSIONAL TRAINING COURSE

The training of public security professionals is essential in preparing for the roles, responsibilities and activities that these public agents will exercise when exercising their positions. In this sense, this article aims to present the construction and validation stages of an in-depth training impact assessment scale, referring to the Professional Training Course for the new federal police officers, promoted by the Federal Police. The data collection included a sample of 355 police officers, who had graduated from the training course. The scale was object of semantic validation, by judges and empirical, using exploratory analysis of the main components and factor analysis. All procedures for psychometric analysis of the data were adopted. As a result, the instrument was validated with 11 factors and 46 items, containing good psychometric indices (KMO = 0.92 and Cronbach's Alphas of the factors ranging from 0.73 to 0.95). The scale structure proved to be valid and reliable, with very satisfactory psychometric indices. The construction and use of training course evaluation instruments, as presented in this work, is essential to assess training programs carried out by the police, assessing whether they are adequate and effective to train new professionals in the area of public security, enabling theoretical and practical knowledge that will guide its performance.

Keywords: Training evaluation. Impact of training at work. Depth impact. Professional Training Course. Federal Police.

Data de recebimento: 14/03/2021 – **Data de aprovação:** 06/09/2021

DOI: 10.31060/rbsp.2022.v16.n0.1448

INTRODUÇÃO

Ações de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E) são amplamente recomendadas à melhoria do desempenho no exercício das atividades laborais. Para se tornarem mais competitivas, as organizações têm ampliado seus investimentos nestas ações (SEIDL; LEANDRO-FRANÇA; MURTA, 2018), e os pesquisadores têm se preocupado cada vez mais em realizar estudos voltados para a avaliação de treinamento (ODELIUS; SIQUEIRA JÚNIOR, 2011), com o propósito de verificar a efetividade dos resultados dos eventos realizados e o retorno dos recursos investidos (ABBAD, 1999). Para avaliar a efetividade das ações de TD&E, é necessário medir os efeitos que os eventos realizados causam no desempenho individual das pessoas que participaram destas ações (ZERBINI; ABBAD; MOURÃO, 2012), investigando se as competências adquiridas durante os eventos instrucionais estão sendo aplicadas no ambiente de trabalho e se tais competências modificaram a maneira de desempenhar as tarefas exigidas para o cargo (FREITAS *et al.*, 2006).

As organizações públicas também necessitam desenvolver, continuamente, as competências profissionais dos seus integrantes. A qualidade dos serviços prestados pela administração pública de um país é uma das pré-condições fundamentais para o seu desenvolvimento social e econômico (BRESSER-PEREIRA, 2008). Torna-se indispensável, assim, o desenvolvimento e a avaliação das capacidades técnicas e gerenciais nas organizações públicas, possibilitando que sejam criadas as condições benéficas para a prestação de

serviços públicos com produtividade e eficiência, que garantam qualidade à implementação de políticas públicas (BITTENCOURT; ZOUAIN, 2010).

Esta realidade também se aplica às instituições que atuam na segurança pública. As ações de TD&E realizadas por essas organizações são imprescindíveis à implementação das políticas de segurança pública, possibilitando o desenvolvimento das competências necessárias para o exercício da função policial. É fundamental que estas ações sejam sistematicamente avaliadas, revelando possíveis erros ou acertos ocorridos na realização da capacitação (LIMA *et al.*, 2020), não somente para garantir a aplicação racional de recursos mas, principalmente, para assegurar que estas organizações disponham de um corpo de servidores preparados para prestar serviços de segurança pública de qualidade para os cidadãos.

As organizações policiais têm, como preocupação primeira, o combate à criminalidade e a redução dos índices criminais, sendo este um pilar essencial no âmbito do sistema de segurança pública nacional (COSTA; LIMA, 2014). A segurança pública brasileira passou por várias transformações históricas e busca, hoje, consolidar uma nova identidade dentro do vigente contexto constitucional (SOUSA; MORAIS, 2011), com ênfase na inteligência, na atuação comunitária e na prevenção (não apenas no combate à criminalidade posta). Ações táticas e estratégicas têm sido realizadas a partir da interação entre múltiplos atores sociais, visando à promoção do bem-estar social comum e ao respeito aos Direitos Humanos.

Logicamente que, considerando toda a diversidade sociocultural no Brasil, e tantas diferenças regionais, em que pese possíveis estigmas ou estereótipos históricos, discutidos por Costa (2004), ainda direcionados a servidores ou instituições de segurança pública, sua atuação é imprescindível na manutenção da vida e da ordem social, daí a relevância na profissionalização da sua gestão. Profissionalizar e melhor qualificar os serviços, em quaisquer organizações públicas, especialmente as de segurança, implica em ter condições de ofertar, à sociedade, maior eficiência das suas ações, melhorando os resultados. A gestão da segurança pública é um dos mais complexos desafios dos gestores públicos, dado o grande número de variáveis capazes de influenciar na eficácia das políticas públicas implementadas (SILVEIRA, 2014; CAMPOS; ALVAREZ, 2017), daí a importância de capacitar mais eficazmente seu quadro funcional.

Nesse sentido, a formação dos profissionais de segurança pública é fundamental na preparação para as funções, responsabilidades e atividades que estes agentes públicos exercerão quando do exercício dos seus cargos (CARO, 2011). Entender as atividades que o policial desempenha cotidianamente é essencial para a análise da eficiência de um programa de formação policial, devendo o treinamento estar estreitamente vinculado ao serviço que será realizado por ele junto à sociedade (BASILIO, 2009).

Ocorre que a maioria dos programas de formação de policiais deixa um vazio entre o treinamento curricular da academia e a experiência prática do trabalho nas atividades de segurança pública (MCCAMPBELL, 1987). Reconhece-se que os currículos e programas de treinamento atuais não são adequados para atender às necessidades de recrutamento de policiais nas sociedades modernas (MCGINLEY *et al.*, 2019). E, no Brasil, verifica-se que não houve um debate profundo, entre autoridades governamentais, policiais, técnicos da área de segurança pública e sociedade, a respeito de uma agenda de reformas que contemple a formação profissional de policiais, o que poderia proporcionar a aquisição das competências necessárias para o desempenho das ações de modo eficaz e eficiente (PONCIONI, 2007).

Assim, na contramão da necessidade de se medir a efetividade das práticas de capacitação de policiais, poucas são as medidas validadas, disponíveis na literatura, orientadas à avaliação de impacto de

treinamento, especialmente em profundidade (COELHO JUNIOR; ABBAD, 2010). Estudos que analisam a influência entre ações de aprendizagem e posterior impacto do treinamento no trabalho dos egressos, das ações de capacitação, ainda são raros (ARAUJO; ABBAD; FREITAS, 2019). Além disso, há lacunas importantes nas pesquisas científicas sobre treinamento policial (TELEP, 2016), uma delas é exatamente a falta de medidas validadas psicometricamente e construídas de acordo com a realidade de cada instituição de segurança pública.

Visando suprir tal lacuna, esta pesquisa tem como objetivo geral construir e validar uma escala de avaliação de impacto em profundidade do Curso de Formação Profissional da Polícia Federal. O curso teve como finalidade desenvolver competências técnico-profissionais inerentes à função policial e refere-se à capacitação de atividades finalísticas dos profissionais para desempenhar esta função. O trabalho tem como objetivos específicos: descrever os procedimentos de elaboração e a construção dos itens; descrever as etapas de validação semântica e por juízes; e apresentar indicadores psicométricos oriundos de análise fatorial exploratória da medida de impacto de treinamento em profundidade presentemente validada.

REFERENCIAL TEÓRICO

TREINAMENTO, DESENVOLVIMENTO & EDUCAÇÃO (TD&E) E OS SEUS SUBSISTEMAS

Treinamento tem sido tradicionalmente definido como o processo pelo qual os indivíduos mudam suas habilidades, seus conhecimentos, suas atitudes e/ou seus comportamentos (QUARTEY, 2012; ZWICK, 2015). As ações de TD&E realizadas no âmbito das organizações, formalizadas em programas, buscam desenvolver as competências profissionais com o objetivo de apoiar e permitir o alcance dos objetivos organizacionais (GARAVAN, 1997; ONGALO; TARI, 2015), consistindo de estratégias de aprendizagem formal que variam no tocante à sua duração, complexidade e proximidade com os objetivos estratégicos da organização (ARAUJO; ABBAD; FREITAS, 2019). O TD&E influencia todas as áreas de recursos humanos e é influenciado por estas, fornecendo subsídios para o aprimoramento do desempenho individual e organizacional, assim como recebendo *feedbacks* para que as ações instrucionais possam suprir as demandas educacionais dos colaboradores e da organização (JEHANZEB; BASHIR, 2013; RAHMAN *et al.*, 2013).

Um programa de TD&E é estruturado com ações sistematizadas de aprendizagem que podem ser classificadas, hierarquicamente, como Informação, Instrução, Treinamento, Desenvolvimento ou Educação. O treinamento (T), foco deste artigo, refere-se à ação formal de aprendizagem voltada diretamente para o aperfeiçoamento do desempenho por meio do mapeamento e da suplantação das dificuldades existentes na execução das tarefas laborais ou direcionada para a disseminação de novos conhecimentos e habilidades necessárias para se utilizar novas tecnologias no contexto de trabalho (PILATI; VASCONCELOS; BORGES-ANDRADE, 2011; ROTAR, 2012; FARIAS; RESENDE, 2020). Moreira e Munck (2010) resumem treinamento como a ação organizacional que deverá ser capaz de possibilitar que um indivíduo seja habilitado para fazer algo que nunca havia feito antes ou de aperfeiçoar uma habilidade que este já possui.

Borges-Andrade (2002) define que o sistema de TD&E é composto por três subsistemas (fases ou etapas): (a) análise de necessidades de treinamento; (b) planejamento de treinamento e a sua execução; e (c) avaliação de treinamento. A integração destes subsistemas é fundamental para o desenvolvimento de conhecimentos,

habilidades e atitudes que as organizações necessitam para melhorar seu desempenho e para a promoção do desenvolvimento humano e profissional dos seus integrantes (BORGES-ANDRADE, 2002).

Para a realização deste trabalho foi utilizado o conceito tradicionalmente empregado para treinamento discutido por Zerbini e Abbad (2005), que define treinamento como o conjunto de ações educacionais planejadas de modo sistemático que possibilita o aperfeiçoamento e a aquisição das competências por um indivíduo que deverão ser aplicadas nas suas atividades de trabalho. No contexto da pesquisa, o papel do treinamento é central à capacitação de policiais que devem ser treinados para que saibam utilizar suas habilidades de modo apropriado, aplicando-as em situações nas quais decisões que impliquem entre a vida e a morte são tomadas em segundos, exigindo domínio das competências necessárias à profissão.

O SUBSISTEMA AVALIAÇÃO DE TREINAMENTO

Avaliar o impacto de TD&E é importante para se obter informações que possam ser usadas para aprimorar as ações de capacitação, observando se houve melhoria no desempenho dos indivíduos, das equipes e da organização (FREITAS; BORGES-ANDRADE, 2004; ZERBINI; ABBAD, 2010). Desenvolver medidas confiáveis e válidas para avaliar a aprendizagem e o desempenho no trabalho conduz às implicações no contexto corporativo (MARTINS; ZERBINI; MEDINA, 2018), permitindo, conseqüentemente, a racionalização dos custos e a máxima eficácia e eficiência dos eventos promovidos.

Além disso, o desenvolvimento de medidas válidas e confiáveis contribui para que sejam realizados avanços no campo teórico-científico, produzindo conhecimentos sobre os fatores que operam para afetar a aprendizagem e a performance no trabalho (AGUINIS; KRAIGER, 2009). Embora seja difícil mensurar objetivamente o valor das práticas em gestão de pessoas e o seu retorno, a pressão pela busca de eficiência, produtividade e diminuição dos custos torna obrigatório que todas as áreas demonstrem a sua capacidade de agregar valor para as organizações, o que impõe a necessidade em se adotar medidas para a avaliação dos treinamentos realizados (SCORSOLINI-COMIN; INOCENTE; MIURA, 2011).

Segundo Abbad (1999), a avaliação de treinamento refere-se ao conjunto de atividades, princípios, prescrições teóricas e metodológicas que tem como objetivo o levantamento de informações válidas e sistematizadas acerca da eficácia de um sistema de TD&E. A avaliação é, portanto, o subsistema responsável pelo fornecimento de informações, retroalimentação e aperfeiçoamento do sistema de TD&E (PANTOJA; LIMA; BORGES-ANDRADE, 2001). As ações de TD&E podem ser avaliadas individualmente ou em conjunto e/ou avaliar os seus resultados imediatos ou em longo prazo (BORGES-ANDRADE, 2006).

As abordagens mais tradicionais acerca da avaliação de treinamento foram traduzidas em modelos propostos por Kirkpatrick (1976) e Hamblin (1978). Kirkpatrick propôs um padrão de abordagem da avaliação de treinamento em quatro níveis: "reação", "aprendizagem", "comportamentos" e "resultados". Hamblin ampliou o modelo elaborado por Kirkpatrick, ao dividir o nível "resultados" em dois outros níveis: "organização" e "valor final". Na literatura nacional, destacam-se o modelo MAIS, de Borges-Andrade (2002), e o modelo IMPACT, de Abbad (1999), como referências para o estudo da avaliação de treinamento no contexto organizacional (COELHO JUNIOR; ABBAD, 2010), tratando-se de importantes padrões para avaliar programas de TD&E.

Borges-Andrade (2002) elaborou o Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS), que foi o primeiro modelo brasileiro que propôs a inclusão da análise de variáveis do ambiente como fator que influenciavam

todo o processo de treinamento (SCORSOLINI-COMIN; INOCENTE; MIURA, 2011). O MAIS abrange cinco elementos (ou componentes) que devem ser mensurados: (1) os insumos; (2) os procedimentos; (3) os processos; (4) os resultados; e (5) o ambiente. Houve o acréscimo de um elemento importante no modelo MAIS em relação aos modelos de Kirkpatrick (1976) e de Hamblin (1978), ao também considerar o contexto dos treinandos (ambiente), antes (preditores) e depois (suporte de transferência) do treinamento, e não somente os objetivos propostos na ação de capacitação.

Abbad (1999) desenvolveu outro modelo de avaliação de TD&E com base no que foi encontrado na literatura sobre o tema, sugerindo um novo padrão de predição de impacto de treinamento. O Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT é estruturado com sete componentes: (1) o suporte organizacional; (2) as características do treinamento; (3) as características da clientela; (4) as reações; (5) a aprendizagem; (6) o suporte à transferência; e (7) o impacto do treinamento no trabalho.

No presente artigo, a construção de escala de avaliação de impacto em profundidade tem por objetivo avaliar os resultados do treinamento referentes ao nível “comportamento”, nos modelos propostos por Kirkpatrick (1976) e Hamblin (1978), ao componente “resultado” do Modelo MAIS e ao elemento “impacto de treinamento no trabalho” no Modelo IMPACT, uma vez que o impacto em profundidade investiga os resultados diretos de um treinamento, por meio da construção de indicadores específicos do seu impacto no desempenho dos treinados, medido por meio de itens elaborados a partir dos objetivos instrucionais do curso (COELHO JUNIOR; ABBAD, 2010; SEIDL; LEANDRO-FRANÇA; MURTA, 2018).

O IMPACTO DE TREINAMENTO NO TRABALHO

Para se compreender o conceito de impacto de treinamento no trabalho é necessário entender os conceitos de transferência de aprendizagem, transferência de treinamento e desempenho no trabalho (ZERBINI; ABBAD, 2010). Abbad (1999) realizou uma análise conceitual, demonstrando que os termos transferência de aprendizagem, transferência de treinamento e impacto no trabalho têm sido vistos como sinônimos, sendo utilizados em pesquisas que buscam avaliar os efeitos do treinamento sobre o desempenho dos egressos em atividades similares às situações vivenciadas ao longo do evento instrucional.

Abbad (1999) destaca que a transferência de aprendizagem tem sua origem na Psicologia experimental, tendo uma utilização mais genérica, sendo aplicada em vários contextos. O termo transferência de treinamento é mais específico, se referindo à aplicação de conhecimentos adquiridos em um treinamento no ambiente de trabalho. Pilati e Abbad (2005), por sua vez, definem o conceito de transferência de aprendizagem como a aplicação efetiva no trabalho dos conhecimentos, das habilidades e atitudes adquiridas em um evento instrucional. A capacitação, além de proporcionar a transferência de competências, contribui para o aprimoramento dos processos, possibilita o uso de novas tecnologias e a conversão de conhecimentos tácitos em explícitos, tendo impacto no desempenho dos egressos (CASTRO *et al.*, 2018).

A transferência de aprendizagem foi compreendida por Hamblin (1978) como impacto de treinamento em profundidade, que são os efeitos diretos do evento realizado no desempenho do trabalho dos participantes. O impacto pressupõe que o treinamento deverá ser avaliado de acordo com os objetivos instrucionais previamente estabelecidos. Os efeitos mais gerais deste treinamento, não relacionados diretamente aos objetivos instrucionais, foram denominados pelo autor como impacto de treinamento em amplitude. O

desempenho no trabalho pode ser definido como o conjunto de comportamentos manifestados pelo indivíduo no exercício de suas atribuições que mobiliza as competências com a finalidade de executar as suas tarefas, considerando-se o ambiente organizacional (COELHO JUNIOR, 2011).

A CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS PARA AVALIAR IMPACTO EM PROFUNDIDADE

Para definir se o que será medido é comportamento ou resultado, devem ser analisados os objetivos traçados para o treinamento, que têm que constar no plano instrucional do curso, ou as justificativas para a implementação deste. Quando não são formulados os objetivos esperados para a capacitação, deve ser feito um levantamento exploratório, utilizando entrevistas com pessoas envolvidas com o treinamento e consulta a documentos (FREITAS *et al.*, 2006). Segundo Ongalo e Tari (2015) e Borges-Andrade (2002), na maioria das situações, a análise dos objetivos do treinamento sugere que o foco da avaliação seja no comportamento, sendo o mais comum na literatura de avaliação de treinamento a aferição do comportamento resultante do evento instrucional. No entanto, em algumas situações é possível medir os resultados deduzidos dos comportamentos esperados. Os indicadores construídos para avaliar os comportamentos ou os resultados devem descrever as tarefas desenvolvidas pelos colaboradores que foram treinados para obter uma melhoria em um determinado processo ou operação, verificando se foi atingido o que era esperado daquela capacitação específica (BORGES-ANDRADE, 2002; ABBAD; PILATI; PANTOJA, 2003; ROTAR, 2012).

A avaliação do impacto em profundidade busca obter o conjunto de aperfeiçoamento do desempenho no trabalho decorrente dos objetivos e conteúdos específicos de um determinado evento de TD&E (BORGES-ANDRADE, 2002). Procura-se avaliar o quanto de conhecimentos e habilidades adquiridas em um treinamento estão sendo aplicadas pelo egresso em seu trabalho, medindo o comportamento deste indivíduo no exercício do seu cargo a partir de itens elaborados com base nos objetivos instrucionais do treinamento do qual participou (HAMBLIN, 1978; ABBAD, 1999; COELHO JUNIOR; ABBAD, 2010). Para aferir o impacto em profundidade é indicada a construção e validação de uma escala com base nestes objetivos, com a elaboração de itens que permitam aferir o comportamento explícito no cargo pelos egressos do treinamento, conforme os procedimentos apontados por Coelho Junior e Abbad (2010) e Zerbini, Coelho Junior, Abbad, Mourão, Alvim e Loiola (2012).

Em seguida, os itens devem ser consolidados em um instrumento, normalmente um questionário, que deverá ser validado semanticamente e por juízes (PASQUALI, 2010). Segundo o autor, a validação semântica tem por objetivo eliminar a eventual existência de viés ou ambiguidade nos itens elaborados. Por sua vez, a validação por juízes tem a finalidade de aproximar os itens da cultura e da linguagem utilizadas pela organização *lócus* do treinamento, bem como avaliar se os itens são adequados, precisos e relevantes para descrever as competências que devem ser expressas pelos indivíduos treinados durante o exercício dos seus cargos (COELHO JUNIOR; ABBAD, 2010; ZERBINI *et al.*, 2012).

Muitos estudos foram realizados utilizando medidas de impacto em amplitude, existindo um número bem menor de pesquisadores que estudaram impacto em profundidade como variável-critério (ZERBINI; ABBAD, 2010). Segundo as autoras, é necessária a realização de mais pesquisas que avaliem os efeitos diretos de ações instrucionais sobre os desempenhos específicos relacionados às competências desenvolvidas por meio dos treinamentos. A agenda de pesquisa a respeito do subsistema “treinamento” recomenda fortemente os

estudos dessa natureza, em face dos grandes investimentos feitos em eventos de TD&E e na necessidade em se analisar o seu valor final para as organizações que os promovem (COELHO JUNIOR; ABBAD, 2010). Conforme exposto por Borges-Andrade (2006), a construção e validação de instrumentos de impacto de treinamento em profundidade é uma árdua tarefa, em face da dificuldade em obter uma amostra suficiente que possibilite a aplicação de análises fatoriais com a subsequente validação de escala desta natureza. Na literatura brasileira não foram encontrados estudos que avaliassem impacto de treinamento em profundidade de cursos de formação promovidos por organizações de segurança pública.

MÉTODO

DESCRIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO

A Polícia Federal, organização *lócus* desta pesquisa, é um órgão de segurança pública, organizado e mantido pela União, que tem unidades em todas os estados do Brasil. A Constituição Federal, no seu art. 144, estabelece as atribuições das organizações policiais brasileiras, distribuindo-as de acordo com as tipologias policiais (BARBOSA, 2010). A segurança pública é exercida através da Polícia Federal, da Polícia Rodoviária Federal, da Polícia Ferroviária Federal, das polícias civis, das polícias militares, dos corpos de bombeiros militares, bem como das polícias penais federal, estaduais e distrital (BRASIL, 1988).

Nos termos da Carta Magna brasileira, compete à Polícia Federal exercer, com exclusividade, as funções de polícia de soberania e de polícia judiciária da União, responsável por apurar as infrações penais praticadas contra a ordem política e social ou em detrimento de bens, serviços e interesses da União (SOUSA, 2015). A Constituição Federal também estabeleceu que a organização é responsável por investigar outras infrações cuja prática tenha repercussão interestadual ou internacional e exijam repressão uniforme, bem como o policiamento de fronteiras, imigração e estrangeiros.

A Polícia Federal dispõe de uma unidade responsável pelas ações de TD&E, a Academia Nacional de Polícia (ANP), integrante do Sistema de Escolas de Governo da União (SEGU) (FONSECA *et al.*, 2015), que possui a atribuição de formar e especializar profissionais de segurança pública para exercerem suas atribuições, bem como formular e difundir a doutrina policial, buscando a eficiência e a qualidade na prestação do serviço de segurança pública, com ética e respeito aos Direitos Humanos. A ANP foi criada em 1960, por meio da publicação do Boletim Interno Nº 216, em 31 de dezembro de 1960, com a denominação Academia de Polícia, tendo recebido a sua denominação atual com a publicação da Lei Nº 4.483, de 16 de novembro de 1964 (ACADEMIA NACIONAL DE POLÍCIA, 2005).

A ANP possui três linhas de ação principais: a formação, a capacitação continuada e a pós-graduação. A formação de novos policiais federais é realizada na ANP por meio do Curso de Formação Profissional, segunda etapa do concurso público, constituído de disciplinas teóricas e operacionais, como será detalhado na próxima seção, com o objetivo de desenvolver e aprimorar as competências necessárias para o desempenho dos cargos da Carreira Policial Federal. Ao longo da sua existência, a ANP também participou da formação de policiais civis de alguns estados brasileiros e de policiais de países africanos e latino-americanos.

A capacitação continuada é realizada por meio de cursos e treinamentos, presenciais e a distância, ministrados para profissionais que atuam nos órgãos de segurança pública do Brasil e do exterior, bem

como para servidores de outras instituições públicas que realizam parceria com a ANP. A escola de governo também ministra cursos para a comunidade em geral, por meio da plataforma ANP Cidadã, com capacitações vinculadas ao tema segurança pública. A ANP foi credenciada pelo Ministério da Educação para oferecer cursos de especialização (pós-graduação *lato sensu*) em ciências policiais e segurança pública, realizados com o objetivo de produzir e disseminar conhecimentos na área de Ciências Policiais e Segurança Pública.

A escola de governo possui uma área de 60.000 m², contando com salas de aula, auditórios, laboratórios de informática e perícia, complexo poliesportivo, estandes para treinamento de armamento e tiro, área específica para treinamento operacional, biblioteca e alojamentos, dentre outros equipamentos voltados para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, direcionados para a realização das atividades de segurança pública.

DESCRIÇÃO DA CAPACITAÇÃO AVALIADA

O treinamento avaliado neste estudo é uma parte integrante do Curso de Formação Profissional, que consiste da última etapa do concurso público para ingresso nos cargos da Carreira Policial da Polícia Federal, e tem como objetivo desenvolver as competências técnico-profissionais necessárias para o desempenho destes cargos. Para melhor compreensão sobre o evento, foi realizada pesquisa documental por meio da leitura do Plano de Ação Educacional (PAE) dos cursos de formação e dos Planos de Disciplina (PD), identificando os seus objetivos instrucionais, bem como outras informações relevantes para a pesquisa. O curso de formação é realizado na escola de governo, em Brasília/DF, com carga horária média de 872 horas-aula e aproximadamente cinco meses de duração. Por se tratar de etapa do concurso público, o curso é eliminatório. Os alunos reprovados no evento são eliminados do processo seletivo.

O PAE descreve o curso, apresentando justificativas, objetivo geral, público-alvo, organização, metodologia, duração, período, carga horária, distribuição do tempo, grade curricular, frequência, avaliação de aprendizagem e seus critérios, bem como disposições diversas. O PAE é diferente para cada um dos cinco cargos da Carreira Policial Federal, respeitando a complexidade, o perfil e as competências de cada cargo. O PD apresenta carga horária, mapa de competências que se pretende desenvolver, ementa, objetivo geral, objetivos específicos de cada aula, conteúdo programático, estratégias de ensino, recursos utilizados, avaliação e referências bibliográficas utilizadas em cada disciplina. Para fins didáticos, as disciplinas são agrupadas em eixos de acordo com as características das competências que se pretende desenvolver.

Para a realização do presente trabalho optou-se em construir uma escala de impacto em profundidade para avaliar os resultados do treinamento das atividades operacionais ministradas nas disciplinas do Eixo Operacional, por se tratar do agrupamento das disciplinas do curso de formação comuns a todos os cargos e por se tratar das atividades que mais caracterizam organizações de segurança pública que possuem funções essencialmente operacionais. O cargo de Perito Criminal Federal, existente no quadro da Polícia Federal, não foi incluído nesta pesquisa, por se tratar de um cargo cujas atribuições são mais direcionadas para atividades periciais do que para atividades operacionais. A carga horária e o número de disciplinas do Eixo Operacional aplicados na formação deste cargo são inferiores aos demais, embora os seus integrantes também realizem atividades operacionais com menor frequência.

As disciplinas do curso de formação que foram objeto da construção da escala de avaliação do impacto em profundidade do treinamento foram: 1) Abordagem (ABO); 2) Armamento e Tiro (AT); 3) Defesa Pessoal Policial (DPP); 4) Direção Operacional (DO); 5) Orientação e Navegação Terrestre (ONT); 6) Radiocomunicação (RAD); 7) Segurança de Dignitários (SD); 8) Técnicas Operacionais Aplicadas (TOA); 9) Atividade Física Policial (AFP); 10) Uso Seletivo da Força (USF) e; 11) Vigilância (VIG).

CARACTERIZAÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA

Para fins de instrumentação do trabalho foi construída e validada uma escala de avaliação de impacto em profundidade de treinamento de atividades operacionais ministradas por meio das disciplinas do Eixo Operacional do curso de formação, tendo como arrimo a literatura apresentada no referencial teórico, especialmente, os preceitos apresentados por Coelho Junior e Abbad (2010), Pasquali (2010) e Zerbini *et al.* (2012). Foram extraídas informações educacionais do conteúdo ministrado do curso, segmentado em suas 11 disciplinas. Inicialmente, o instrumento elaborado constituiu-se de um questionário contendo 70 itens no formato da escala Likert de 11 pontos, com variação entre “0” (não aplico/não tem qualquer impacto) e “10” (aplico totalmente/grande impacto). Como será descrito em seguida, após a validação semântica e por juízes, o questionário foi reduzido para 50 itens.

Para a elaboração dos itens da escala presentemente validada, por meio de análise documental, foram extraídos os objetivos gerais das disciplinas do Curso de Formação, bem como os objetivos específicos das aulas, o mapa de competências que se pretendia desenvolver, as estratégias e os procedimentos instrucionais utilizados. Todo este conteúdo estava previsto nos ‘Planos de Disciplina’. A partir desta análise prévia do material instrucional, realizou-se a elaboração de objetivos de aprendizagem à luz do material analisado. Estes objetivos de aprendizagem foram, então, convertidos em objetivos de desempenho. Este desempenho (ou o impacto) era o desejado, após a realização das disciplinas. Foram estabelecidos indicadores de desempenho e de comportamento no cargo para compor o instrumento de impacto em profundidade, conforme procedimento proposto por Coelho Junior e Abbad (2010). Junto com o questionário, foram inseridos campos que solicitavam informações sociodemográficas dos respondentes.

Após a construção do questionário, foram realizados procedimentos de validação semântica e por juízes, que estão descritos a seguir, visando à eliminação de dubiedades, erros de informações ou mesmo ambiguidades. A finalidade destas validações consistia em elaborar um instrumento simples, parcimonioso, claro, objetivo e preciso, para se avaliar o impacto em profundidade do treinamento de atividades operacionais.

VALIDAÇÃO SEMÂNTICA DO INSTRUMENTO

A escala foi validada semanticamente com a finalidade de eliminar eventuais vieses e ambiguidades que pudessem estar presentes nos itens elaborados para compor o questionário. Por meio da validação semântica, realizou-se a análise do instrumento quanto à sua clareza, parcimônia e objetividade (PASQUALI, 2010), tanto dos itens como das instruções para o seu preenchimento, buscando minimizar a possibilidade de surgirem dúvidas no momento em que os itens estivessem sendo respondidos pelos participantes. A etapa da validação semântica foi realizada com servidores policiais da própria Polícia

Federal, lotados na escola de governo e com bastante experiência. As sugestões de alteração foram adotadas pelos pesquisadores.

VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO POR JUÍZES

A validação por juízes foi realizada com servidores da própria Polícia Federal, lotados na escola de governo, que atuam no processo de planejamento e execução das aulas e demais atividades das disciplinas operacionais dos cursos de formação. Os juízes contribuíram com a elaboração do instrumento de pesquisa, garantindo que o questionário fosse adaptado à cultura da organização, bem como assegurando que a escala construída fosse apta a medir aquilo que se propunha, no caso, o impacto de treinamento em profundidade das disciplinas operacionais do Curso de Formação Profissional no desempenho individual dos policiais da Polícia Federal. Ainda, efetuou-se validação por juízes com 5 professores vinculados ao Departamento de Administração de uma Universidade Federal brasileira. Nesta validação, também, foi verificada a adequação dos itens em termos de sua redação e representatividade ao estudo do impacto de treinamento em profundidade do Curso de Formação.

Durante a fase de validação por juízes, foram examinados todos os itens do questionário, avaliando clareza, relevância e adequação à linguagem utilizada na Polícia Federal. Também foi objeto desta validação a precisão dos itens, verificando se os mesmos mensuravam aquilo que propunham, ou seja, se representavam os conhecimentos, as habilidades e as atitudes transmitidas por meio do curso de formação. Além dos itens do questionário, foi validada, pelos juízes, a mensagem que convidou os participantes para a realização da pesquisa e as instruções de preenchimento da escala. Por sugestão dos juízes, houve redução do número de itens do questionário (que passou de 70 para 50), em decorrência do agrupamento de itens que refletiam partes de uma mesma técnica operacional, e da retirada de itens que refletiam conhecimentos e/ou habilidades contempladas transversalmente em mais de uma disciplina.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Após os procedimentos de construção e validação por juízes e semântica, foi elaborada uma versão eletrônica do questionário na ferramenta *SurveyMonkey*. Os servidores da Polícia Federal, distribuídos em todo o território nacional, que haviam participado do curso de formação há, no mínimo, oito meses e, no máximo, dois anos e meio, foram convidados para participar da pesquisa por meio de uma carta de apresentação, enviada para a caixa de mensagem eletrônica (*e-mail*) funcional e pessoal, cuja listagem foi fornecida aos pesquisadores pela Polícia Federal. O texto da carta de apresentação continha informações sobre os pesquisadores, os objetivos da pesquisa, a importância da participação, a garantia do sigilo, os contatos para dirimir eventuais dúvidas e um *link* para o questionário.

Ainda, foi informado a cada participante que, uma vez clicando no *link* de acesso ao questionário, o mesmo consentia plenamente com os objetivos da pesquisa e declarava, voluntariamente, que estava participando espontaneamente da mesma. Nenhuma informação referente à possível quebra do anonimato foi coletada, garantindo, assim, o sigilo total das respostas dadas. Os dados foram todos analisados de forma agrupada, de modo que o pesquisador não teve como saber de quem eram as respostas.

Em uma população composta por 1.091 egressos de cursos de formação, foram obtidos 370 questionários

respondidos (33,91% de taxa de resposta), alcançando um retorno razoável na taxa de devolução (MARCONI; LAKATOS, 2005). Destes 370 questionários respondidos, 15 foram descartados por problemas em seu preenchimento, restando, desta forma, 355 questionários totalmente preenchidos e válidos para serem analisados.

Para que fosse verificada a adequação da amostra aos procedimentos necessários para a realização da análise fatorial, foram utilizados dois critérios. Tabachnick e Fidell (2007) e Pasquali (2010) apontam que é necessário o mínimo de sete a dez respondentes para cada item presente na escala, para que seja possível a realização de uma análise fatorial exploratória. Deste modo, considerando que a escala de 'Impacto de Treinamento em Profundidade' tinha 50 itens, e o número total de participantes era 355, atingiu-se uma proporção de 7,1 respondentes por item.

O segundo critério utilizado foi o de significância estatística. Para a população objeto deste estudo, a amostra mínima recomendada seria de 285 participantes, com um intervalo de confiança de 95% e uma margem de erro de 5%. Deste modo, a amostra atendeu os requisitos acima expostos e encontra-se adequada para o presente estudo. A Tabela 1, a seguir, apresenta o perfil da amostra obtida.

TABELA 1

Perfil da amostra utilizada para a validação da escala de avaliação de impacto em profundidade de um treinamento de atividades operacionais

Variável	F	%	Variável	F	%
Gênero			Escolaridade		
Masculino	305	85,9	Graduado	234	65,9
Feminino	50	14,1	Pós-Graduado	121	34,1
Cargo			Lotação		
Delegado	70	19,7	Del. na fronteira	164	46,2
Agente	125	35,2	Delegacia	73	20,6
Escrivão	125	35,2	Superintendência	112	31,5
Papiloscopista	35	9,9	Unidade Central	6	1,7

Fonte: Elaborada pelos autores.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Foram aplicadas técnicas de análise de dados referendadas pela literatura nas pesquisas de avaliação de impacto nas ações de TD&E. Realizou-se, primeiramente, análises estatísticas exploratórias e descritivas, conforme a orientação de Tabachnick e Fidell (2007), utilizando, para tanto, o software SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 20. Os dados omissos foram encontrados em 15 questionários da escala de impacto de treinamento em profundidade. Estes questionários não foram utilizados para qualquer análise de dados, tendo sido efetuado seu descarte, conforme exposto na subseção anterior. Nos demais 355 questionários utilizados, não foi observada a presença de nenhum dado omissos.

O procedimento teve início com uma análise exploratória dos dados, em que foi verificada a presença de *outliers* e feita a checagem dos pressupostos de normalidade, linearidade e homogeneidade da variância.

Apesar de poucos instrumentos terem apresentado normalidade por meio do teste Kolmogorov-Smirnov e pela visualização gráfica de box-plot e histogramas, foi decidido realizar as análises com a transformação das variáveis em escores Z padronizados. Segundo Field (2013), para amostras grandes, a quebra desse pressuposto não interfere consideravelmente na interpretação dos dados.

Com a transformação dos dados em escore Z padronizados, foram identificados casos extremos univariados. Os valores situados fora do intervalo $[-3,29; 3,29]$ foram utilizados para detectar os *outliers* univariados (HAIR *et al.*, 2009). Em seguida, foi feita a identificação dos *outliers* multivariados utilizando a distância de Mahalanobis (D2), em um nível de significância de 0,001 (TABACHNICK; FIDELL, 2007). Ressalta-se que todos os procedimentos de análise fatorial exploratória foram realizados 'com' e 'sem' *outliers*. A tendência observada nos dados manteve-se constante (não houve diferenças significativas nos resultados que pudessem ser atribuídas à presença ou ausência de *outliers*), motivo pelo qual se optou, no presente trabalho, manter os *outliers* com seus valores originais, já que estes não afetaram os resultados.

Verificou-se que as variáveis apresentam linearidade. Especificamente, verificou-se que os índices de fatorabilidade e esfericidade eram satisfatórios, dado que o índice de KMO encontrado foi 0,92. O Teste de Esfericidade de Bartlett $\chi^2(1225) = 13158,42$, $p < 0,0001$, indicou que a correlação entre os itens era suficientemente grande para que fosse realizada a análise. Deste modo, foi possível concluir que a escala era fatorável, passível de ser analisada por meio dos indicadores psicométricos de uma análise fatorial (carga fatorial dos itens, % de variância explicada, valor próprio e análise gráfica por meio do *scree plot*). Utilizou-se rotação oblíqua, assumindo que os possíveis fatores poderiam correlacionar-se.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De forma geral, como se verá aqui, verifica-se que os resultados da análise fatorial exploratória foram bastante satisfatórios, indicando que a medida em validação é fidedigna, tem calibragem e é precisa àquilo que se propõe mensurar. Os resultados estão descritos a seguir, e todos os procedimentos de análise encontram-se, também, apresentados e justificados.

Figueiredo Filho e Silva Júnior (2010) indicam que não existe um critério consensual para definir sobre a quantidade exata de fatores que deverão ser extraídos. Os autores apontam que o objetivo da extração de fatores é determinar a quantidade de fatores que melhor irá representar o padrão de correlação entre as variáveis observadas, devendo o pesquisador sopesar, decidindo entre a parcimônia e a explicação. Quanto menor o número de fatores, maior é a parcimônia e menor é a quantidade total de variância. Por outro lado, quanto mais fatores forem extraídos, maior é a quantidade de variância explicada e menor é a parcimônia.

Existem alguns critérios que podem ser seguidos. Um exemplo é o critério de kaiser (*eigenvalue*), que sugere que sejam extraídos os fatores com valor de *eigenvalue* acima de 1. Segundo Tabachnick e Fidell (2007), esse método funciona melhor quando o pesquisador utiliza entre 20 e 50 variáveis, o que foi observado no presente trabalho (50 itens). Adicionalmente, foi aplicado o critério da variância acumulada acima de 60%, conforme sugerido por Hair *et al.* (2009).

Especificamente, utilizando o critério de Kaiser, foram identificados, empiricamente, 11 fatores (todos com *eigenvalue* acima de 1). Com o objetivo de identificar uma estrutura melhor, foram testadas soluções com o número de fatores entre 1 e 11.

A solução unifatorial não foi adotada em razão do critério de variância acumulada, de apenas 15%, uma vez que a sua variância foi menor que 60% (HAIR *et al.*, 2009), tratando-se do mesmo motivo pelos quais não foram adotadas soluções com 2, 3, 4, 5 e 6 fatores. Na solução com 7 fatores, cinco itens apresentaram cargas fatoriais compartilhadas entre dois ou mais fatores. Já na solução com 8 e 9 fatores houve o compartilhamento de carga em dois itens.

As melhores soluções encontradas, em termos de *eigenvalues*, variância explicada (> 3%) e compartilhamento de cargas dos itens, foram as distribuições da medida de impacto em profundidade com 10 ou 11 fatores.

Segundo Figueiredo Filho e Silva Júnior (2010), além dos critérios estatísticos, também é imprescindível que a decisão do pesquisador seja baseada na teoria vigente. De acordo com os autores, o pesquisador deve justificar, em termos conceituais, qual é o padrão de relação esperado entre as variáveis observadas e os fatores. Neste sentido, analisando a matriz padrão obtida com a solução de 11 fatores, foi possível observar que a distribuição da carga fatorial dos itens mais bem se amoldou em relação ao que era esperado nos objetivos instrucionais das disciplinas operacionais dos cursos de formação.

Analisando, teoricamente, os 11 fatores empíricos obtidos, verificou-se que estes se relacionavam plenamente com as disciplinas operacionais ministradas no curso de formação. A disciplina Técnicas Operacionais Aplicadas (TOA) foi excluída por possuir apenas um item que não pôde ser fatorado. No entanto, as demais disciplinas corresponderam a um fator de impacto de treinamento, à exceção de Armamento e Tiro (AT), cujos itens de avaliação de impacto de treinamento foram distribuídos em dois fatores. Por esta razão, os fatores foram denominados com o próprio nome das disciplinas.

Os 11 fatores, conjuntamente, explicaram expressivos 70,21% de variância. Foram consideradas significativas as cargas fatoriais dos itens superiores a 0,30. A Tabela 2, a seguir, apresenta a estrutura fatorial da medida de impacto em profundidade de treinamento de atividades operacionais.

TABELA 2

Estrutura fatorial da medida de impacto em profundidade do treinamento de atividades operacionais

Fator	% V.E.	Itens	C.F.	M.	D.P.	α
1 Abordagem	31,735	Aplico os procedimentos de prisão em Abordagem Pessoal.	.822	6,39	2,89	0,879
		Aplico os procedimentos de averiguação em Abordagem Pessoal.	.798	6,48	2,80	
		Aplico os procedimentos de Abordagem em Veículos parados.	.661	4,53	3,17	
		Aplico os procedimentos de Abordagem em Veículos em movimento.	.561	3,69	3,19	
		Aplico os procedimentos de Abordagem em Edificações.	.363	5,34	3,36	
		Aplico procedimentos de algema.	.404	7,01	3,09	

Continua

TABELA 2

Estrutura fatorial da medida de impacto em profundidade do treinamento de atividades operacionais

2	Armamento e Tiro – Teoria	7.123	Identifico o poder de parada dos diversos tipos de munições.	.673	7,21	2,62	0,748
			Identifico as armas de fogo utilizadas na organização, os seus usos e as suas peculiaridades.	.568	8,62	1,70	
			Identifico a nomenclatura das principais peças de uma arma de fogo.	.454	7,21	2,44	
			Identifico as prerrogativas do Servidor Público ao conduzir veículos em situações de emergência.	.363	7,51	2,68	
3	Segurança de Dignitários	5.906	Aplico as técnicas para municiar, carregar, alimentar, descarregar e inspecionar a arma.	.308	9,51	1,10	0,946
			Reconheço as formações e as equipes que compõe a segurança de dignitários.	-.936	6,13	3,22	
			Identifico os procedimentos básicos operacionais na segurança de dignitários.	-.943	6,28	3,20	
			Identifico os tipos de comboio utilizados na segurança de dignitários.	-.918	6,08	3,25	
			Identifico os graus de riscos na segurança de dignitários.	-.897	6,11	3,28	
4	Armamento e Tiro – Prática	4.851	Aplico as técnicas básicas de segurança de dignitários.	-.716	5,61	3,61	0,727
			Dirijo viatura em comboio.	-.351	6,18	3,68	
			Efetuo tiro rápido com pistola, atingindo o alvo com aproveitamento.	.600	9,03	1,57	
			Aplico as técnicas para identificar e solucionar os incidentes de tiro (panes).	.595	8,05	2,42	
			Efetuo tiro rápido com submetralhadora HKMP-5, atingindo o alvo com aproveitamento.	.474	7,92	3,03	
			Identifico as posições de tiro.	.395	9,08	1,41	
			Aplico as técnicas para desmontar e montar as armas de fogo.	.381	1,99	1,99	

Continua

TABELA 2

Estrutura fatorial da medida de impacto em profundidade do treinamento de atividades operacionais							
5	Identifico os fatores e as contribuições da prática da atividade física regular para a manutenção da saúde.		.797	9,24	1,47		
		Treinamento Físico Policial	4.406			0,796	
			Reconheço a importância da aptidão física para o cumprimento das atribuições funcionais.		.762	9,21	1,81
	Executo exercícios físicos de melhoria e manutenção da aptidão física.		.705	9,21	1,57		
6	Aplico técnicas de sobrevivência em situações de agressão (defesa contra soco ao rosto, defesa contra chute, defesa contra gravatas, defesa contra paulada, defesa contra facada).		-0,829	3,44	3,24		
		Defesa Pessoal Policial	3.510			0,907	
			Aplico técnicas de sobrevivência em ameaças que envolvam arma de fogo (impedimento de saque de arma e retenção de arma).		-0,815	2,98	3,20
			Aplico técnicas de domínio e submissão de pessoas (estrangulamentos, torções e imobilizações).		-0,656	4,06	3,40
			Aplico técnicas de bastão retrátil (ataques, defesas e chaves nas articulações).		-0,592	2,34	3,12
7	Identifico cartografia e as principais formas de representação cartográfica.		-0,841	3,98	3,40		
		Orientação e Navegação Terrestre	3.311			0,857	
			Avalio distâncias no mapa e no terreno.		-0,811	4,60	3,50
			Executo navegação por meio de bússola.		-0,525	2,51	3,29
			Reconheço softwares utilizados para navegação terrestre (Google Earth e TrackMaker).		-0,365	6,51	3,18
	Executo navegação por meio do receptor GPS.		-0,318	6,68	3,51		
8	Identifico as técnicas de vigilância usadas no cotidiano policial.		.919	7,11	2,80		
		Vigilância	2.782			0,939	
			Identifico os tipos de vigilância existentes.		.890	6,92	2,91
			Identifico as fases do planejamento de uma operação de vigilância.		.876	6,81	3,02
	Aplico condutas operacionais e atitudes adequadas à técnica de vigilância a pé em área urbana.		.630	6,55	3,21		

Continua

TABELA 2

Estrutura fatorial da medida de impacto em profundidade do treinamento de atividades operacionais

9	Radiocomunicação	2.405	Identifico o Sistema de comunicação via rádio utilizado na organização.	-0,841	7,42	2,99	0,802
			Utilizo os equipamentos de radiocomunicação de acordo com os procedimentos operacionais.	-0,722	6,60	3,15	
			Aplico o alfabeto fonético internacional e o código "Q".	-0,328	6,57	2,90	
10	Uso Seletivo da Força	2.148	Identifico, de acordo com a situação apresentada, o correto emprego da força.	-0,956	8,19	1,98	0,919
			Identifico se o nível de força apresentado foi corretamente selecionado e aplicado.	-0,914	8,17	1,98	
			Identifico a legislação pertinente sobre o Uso da Força.	-0,678	7,97	2,22	
11	Direção Operacional	2.033	Executo manobras de direção defensiva com viaturas em estrada.	-0,811	6,83	3,30	0,852
			Executo manobras de direção <i>off-road</i> com viatura em trilha fora de estrada.	-0,662	6,77	3,38	

V.E. = Variância Explicada / C.F. = Carga Fatorial / M. = Média / D.P. = Desvio Padrão / α = Alpha de Cronbach.
Fonte: Elaborada pelos autores.

Um *Alpha de Cronbach* é considerado 'aceitável' com valores entre 0,7 e 0,8, 'bom' entre 0,8 e 0,9 e 'excelente' acima de 0,9 (PESTANA; GAGEIRO, 2008). O *Alpha de Cronbach* dos 11 fatores variaram entre 0,727 (Fator 4 "Armamento e Tiro – Prática") e 0,946 (Fator 3 "Segurança de Dignitários"), conferindo, aos fatores, alta fidedignidade e grande consistência interna.

A separação dos itens da disciplina Armamento e Tiro (AT) em dois fatores se justifica teoricamente em razão da existência de objetivos instrucionais voltados para a teoria acerca dos fundamentos do tiro (Fator 2) e para a prática de tiro (Fator 4). A migração do item 22 (*Aplico procedimentos de algema*) do Fator 6 "Defesa Pessoal Policial" para o Fator 1 "Abordagem" também se justifica, uma vez que o procedimento de algemas também é utilizado nas aulas da disciplina "Abordagem" em maior carga horária do que na disciplina "Defesa Pessoal Policial". No mesmo sentido, a agregação do item 23 (*Identifico as prerrogativas do Servidor Público ao conduzir veículos em situações de emergência*) ao Fator 2 "Armamento e Tiro – Teoria" encontra respaldo teórico, sendo justificada uma vez que os servidores policiais associam o termo "prerrogativas" com o porte de arma de fogo, sendo, inclusive, utilizado este termo no material didático desta disciplina.

O único item com carga fatorial compartilhada foi o item 29 (*Executo navegação por meio do receptor GPS*), estando presente no Fator 7 "Orientação e Navegação Terrestre" e no Fator 11 "Direção Operacional".

O compartilhamento da carga fatorial se justifica em face do uso cada vez mais comum do aparelho de GPS como auxílio na direção de veículos automotores. No presente estudo, o item permaneceu vinculado ao fator em que demonstrou possuir maior carga fatorial, no caso, o Fator 7 "Orientação e Navegação Terrestre". Por meio da análise fatorial foram excluídos os itens 5 (*Aplico os procedimentos de Abordagem a Embarcações*), 7 (*Reconheço as regras de segurança no porte de arma*), 15 (*Efetuo tiro rápido com revólver calibre 38, atingindo o alvo com aproveitamento*) e 40 (*Aplico as técnicas operacionais de forma dinâmica e sincronizada quando trabalho em equipe*).

No Fator 3 "Segurança de Dignitários" foi identificada multicolinearidade entre os itens *Reconheço as formações e as equipes que compõe a segurança de dignitários* e *Identifico os procedimentos básicos operacionais na segurança de dignitários* ($r = 0,934$), assim como no Fator 10 "Uso Seletivo da Força" foi identificada multicolinearidade entre os itens *Identifico, de acordo com a situação apresentada, o correto emprego da força* e *Identifico se o nível de força apresentado foi corretamente selecionado e aplicado* ($r = 0,919$), motivo pelo qual se sugere a retirada dos itens redundantes para estudos posteriores, uma vez que os respondentes parecem não ter percebido as diferenças significativas na sua interpretação.

A estrutura empírica da escala de impacto em profundidade de treinamento de atividades operacionais, contendo 46 itens relacionados aos objetivos do treinamento, construída e validada, de forma exploratória, com o uso de técnicas estatísticas propostas pela literatura, se mostrou válida e confiável, apresentando índices psicométricos amplamente satisfatórios, como recomendado por Borges-Andrade (2006). Demonstrou-se aqui, segundo Freitas *et al.* (2006), Coelho Junior e Abbad (2010) e Farias e Resende (2020), a importância de se ter medidas validadas e confiáveis à mensuração do impacto de treinamento no trabalho. O uso de medidas validadas só gera a confiança de que o instrumento mensura, de fato, aquilo que dele se espera, sem erros de interpretação ou de análise (ABBAD; PILATI; PANTOJA, 2003). A construção sistemática de itens, também, antes de se iniciar todos os procedimentos de validação (semântica, por juízes e fatorial), é amplamente recomendada, pois garante maior confiabilidade no levantamento dos dados (ODELIUS; SIQUEIRA JÚNIOR, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo construir e validar uma escala de impacto de treinamento em profundidade relativa às atividades operacionais no âmbito do Curso de Formação Profissional da Polícia Federal. Foram testados e apresentados todos os indicadores psicométricos da medida, alcançando os objetivos propostos. Conforme visto, a construção e validação de instrumentos de avaliação de impacto de treinamento em profundidade é uma árdua tarefa, em face da dificuldade em obter uma amostra suficiente que possibilite a aplicação de análises fatoriais com a subsequente validação de escalas desta natureza. Tal constatação ajuda a explicar o fato de não terem sido encontrados outros estudos que avaliaram cursos de formação de outras organizações de segurança pública que servissem de parâmetro de comparação com os resultados obtidos nesta pesquisa.

Respeitando as limitações, relatadas a seguir, espera-se que o presente trabalho tenha contribuído para a evolução do campo de 'avaliação de treinamento em organizações de segurança pública', colaborando para cumprir a agenda de pesquisa na área com a ampliação e diversificação de amostras de treinamento e organizações. Mais especificamente, acredita-se que é contribuição deste estudo a investigação realizada junto aos policiais, tendo em vista que pesquisas sobre esta clientela ainda é incipiente na América Latina,

devendo ser realizadas com a finalidade de identificar lacunas, consertar falhas e otimizar o desempenho policial, função tão essencial à manutenção da vida em sociedade.

Como limitações deste trabalho, pode-se apontar a restrição da amostra de participantes ser parte de uma organização apenas, o que reduz a generalidade e a validade externa dos resultados. Outra limitação refere-se à impossibilidade de se aplicar questionários de heteroavaliação de impacto do treinamento no trabalho, em razão da falta de tempo e de recursos, que poderiam gerar resultados comparativos com os obtidos por meio da autoavaliação do participante e da sua chefia, por exemplo. O pareamento destas informações poderia agregar à análise dos resultados. A utilização de apenas uma técnica de coleta de dados (questionários) e a taxa de devolução dos questionários obtida também podem ser apontadas como outras limitações.

A construção e emprego de instrumentos de avaliação dos cursos de formação, como apresentado neste trabalho, é fundamental para aferir programas de treinamento realizados pelas polícias, avaliando se eles são adequados e eficazes para formar novos profissionais da área de segurança pública, possibilitando a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos que irão orientar a sua atuação. Assim, considerando que o Curso de Formação Profissional é realizado de forma contínua pela Polícia Federal, sendo ministrado sempre que há o ingresso de novos policiais, sugere-se que a escala presentemente apresentada seja replicada junto aos futuros egressos do treinamento, promovendo novas validações de caráter confirmatório (inclusive com o emprego da modelagem por equações estruturais) com amostra distinta do presente trabalho. Recomenda-se, também, a construção e validação de escala de impacto de treinamento em profundidade para avaliar o resultado dos demais eixos do curso de formação adotado na Polícia Federal.

Por fim, somadas às sugestões direcionadas à Polícia Federal quanto à replicação da escala e da sua ampliação, se propõe, como agenda de pesquisa, o desenvolvimento de outros estudos que avaliem impacto de treinamento em profundidade dos cursos de formação promovidos por outras organizações de segurança pública, ampliando os estudos acerca da eficácia dos treinamentos ofertados por estas instituições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAD, G. S. **Um modelo integrado de avaliação do impacto do treinamento no trabalho – IMPACT**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 1999.

ABBAD, G. S.; PILATI, R.; PANTOJA, M. J. Avaliação de treinamento: Análise da literatura e agenda de pesquisa. **Revista de Administração da USP**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 205-218, 2003.

ACADEMIA NACIONAL DE POLÍCIA. **Fatos, fotos e relatos**: a história da Academia Nacional de Polícia. 1 ed. Brasília: ANP, 2005.

AGUINIS, H; KRAIGER, K. Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. **Annual Review of Psychology**, v. 60, p. 451-474, 2009.

ARAUJO, M. C. S. Q.; ABBAD, G. S; FREITAS, T. R. Avaliação de aprendizagem, reação e impacto de treinamentos corporativos no trabalho. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 35, 2019.

- BARBOSA, E. S. Funções de polícia: o que faz a Polícia Federal brasileira?. **Revista Brasileira de Ciências Policiais**, v. 1, n. 1, p. 181-212, 2010.
- BASILIO, M. P. O desafio da formação do policial militar do Estado do Rio de Janeiro: utopia ou realidade possível?. **Gestão e Sociedade**, v. 2, n. 3, 2009.
- BITTENCOURT, A. M.; ZOUAIN, M. D. Escolas de governo e a profissionalização do Servidor Público: estudo dos casos da Escola de Serviço Público do Estado do Amazonas – ESPEA e da Fundação Escola de Serviço Público Municipal de Manaus – FESPM. **Revista Adm. Made**, v. 14, n. 2, p. 75-94, 2010.
- BORGES-ANDRADE, J. E. Competência técnica e política do profissional de TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. (Orgs.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**, Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 177-195.
- BORGES-ANDRADE, J. E. Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. esp., p. 31-43, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF: Presidência da República, 1988.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. O modelo estrutural de gerência pública. **Revista de Administração Pública**, v. 42, n. 2, p. 391-410, 2008.
- CAMPOS, M. S.; ALVAREZ, M. C. Políticas Públicas de Segurança, Violência e Punição (2000-2016). In: MICELI, S.; MARTINS, C. B. (Orgs.). **Sociologia Brasileira Hoje**. 1 ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2017.
- CARO, C. A. Predicting state police officer performance in the field training officer program: What can we learn from the cadet's performance in the training academy?. **American Journal of Criminal Justice**, v. 36, n. 4, p. 357-370, 2011.
- CASTRO, A. B. C. de; OLIVEIRA, R. M. A. de; NETO, E. da C. S.; OLIVEIRA, M. A. de; SILVA, A. W. P. da; SILVA, P. M. M. da. Avaliação de treinamento profissional para trabalhadores do conhecimento: um estudo de caso em uma instituição pública de educação, ciência e tecnologia do Nordeste do Brasil. **Holos**, v. 4, p. 137-155, 2018.
- COELHO JUNIOR, F. A. Gestão do Desempenho Humano no Trabalho: Interfaces Teóricas, Etapas Constitutivas e Implicações Práticas. In: III Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho/EnGPR, 2011, Paraíba. **Anais [...]** Paraíba: Anpad, 2011.
- COELHO JUNIOR, F. A.; ABBAD, G. S. Construção e validação de uma escala de avaliação de impacto em profundidade de um treinamento a distância em uma organização do setor bancário brasileiro. **REAd – Revista Eletrônica de Administração**, v. 16, n. 1, p. 91-119, 2010.
- COSTA, A. T. M. **Entre a lei e a ordem**: violência e reforma nas Polícias do Rio de Janeiro e Nova York. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- COSTA, A. T. M.; LIMA, R. S. Segurança Pública. In: LIMA, R. S.; RATTON, J. L.; AZEVEDO, R. G. de (Orgs.). **Crime, Polícia e Justiça no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- FARIAS, J. S.; RESENDE, M. M. Impact of training on the implementation of a new electronic system and acceptance of new technologies in a federal institution of higher education. **Revista de Administração da UFSM**, v. 13, n. 4, p. 773-791, 2020.

Construção e validação de instrumento para avaliação de impacto de treinamento em profundidade do Curso de Formação Profissional da Polícia Federal

Andersson Pereira dos Santos, Fernando José Barbato Couto e Francisco Antonio Coelho Junior

FIELD, A. **Discovering statistics using IBM SPSS statistics**. Sage, 2013.

FIGUEIREDO FILHO, D. B.; SILVA JÚNIOR, J. A. Visão além do alcance: uma introdução à análise fatorial. **Opinião pública**, v. 16, n. 1, p. 160-185, 2010.

FONSECA, D.; CAMÕES, M. R. S; TORRES, M. D. F.; LEMOS, J. P. Sistemas de escolas de governo da União: perfil, identidade e desafios para institucionalização. **Cadernos Enap**, n. 40, 2015.

FREITAS, I. A.; BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; PILATI, R. Medidas de impacto de TD&E no trabalho e nas organizações. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. (Orgs.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: Fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 489-504.

FREITAS, I. A.; BORGES-ANDRADE, J. E. Efeitos de treinamento nos desempenhos individual e organizacional. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 3, p. 44-56, 2004.

GARAVAN, T. N. Training, development, education and learning: different or the same?. **Journal of European industrial training**, v. 21, p. 39-50, 1997.

HAIR, J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. **Análise multivariada de dados**. Tradução: Adonai Schlup Sant’Anna. 6 ed. Bookman Editora, 2009.

HAMBLIN, A. C. **Avaliação e controle do treinamento**. McGraw-Hill do Brasil, 1978.

JEHANZEB, K.; BASHIR, N. A. Training and development program and its benefits to employee and organization: A conceptual study. **European Journal of business and management**, v. 5, n. 2, 2013.

KIRKPATRICK, D. L. Evaluation of training. In: CRAIG, R. L. (Org.). **Training and development handbook**. 2 ed. New York: McGraw-Hill, 1976.

LIMA, M. C. S.; ROWE, D. E. O.; MOURÃO, L.; OLIVEIRA, A. M. B. Ações de treinamento em uma universidade pública, desenvolvimento profissional e cidadania organizacional: existe relação entre esses construtos?. **Organizações & Sociedade**, v. 27, n. 92, p. 152-170, 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARTINS, L. B.; ZERBINI, T.; MEDINA, F. J. Estrutura fatorial e propriedades psicométricas da Escala de Suporte à Transferência de Treinamento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 34, 2018.

MCCAMPBELL, M. S. **Field training for police officers: The state of the art**. Washington: National Institute of Justice; U.S. Department of Justice, 1987.

MCGINLEY, B.; AGNEW-PAULEY, W.; TOMPSON, L.; BELUR, J. Police Recruit Training Programmes: A Systematic Map of Research Literature. **Policing: A Journal of Policy and Practice**, v. 14, n. 1, p. 52-75, 2019.

MOREIRA, C. E. R.; MUNCK, L. Estilos de aprendizagem versus treinamento vivencial ao ar livre. **Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria**, v. 3, n. 1, p. 9-25, 2010.

ODELIUS, C. C.; SIQUEIRA JÚNIOR, F. A. B. Construção e validação de instrumento de pesquisa relativo a aspectos que influenciam a efetividade de políticas de TD&E. **Contabilidade, Gestão e Governança**, v. 14, n. 1, p. 3-15, 2011.

- ONGALO, E. A.; TARI, J. Effect of employee motivation strategies on organizational performance: A Case of Electricity Generating and Distribution Firms in Kenya. **European Journal of Business and Management**, v. 7, n. 1, p. 55-65, 2015.
- PANTOJA, M. J.; LIMA, S. M. V.; BORGES-ANDRADE, J. E. Avaliação de impacto de treinamento na área de reabilitação: preditores individuais e situacionais. **Revista de Administração**, v. 36, n. 2, p. 46-56, 2001.
- PASQUALI, L. Testes referentes a construto: teoria e modelo de construção In: PASQUALI, L. e colaboradores. **Instrumentação Psicológica: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. **Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS**. 5 ed. rev. e atual. Lisboa: Sílabo, 2008.
- PILATI, R.; ABBAD, G. S. Análise fatorial confirmatória da escala de impacto do treinamento no trabalho. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 21, n. 1, p. 43-51, 2005.
- PILATI, R.; VASCONCELOS, L. C.; BORGES-ANDRADE, J. E. Construção e Validação de uma Taxonomia de Eventos de TD&E. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 2, p. 304-319, 2011.
- PONCIONI, P. Tendências e desafios na formação profissional do policial no Brasil. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, v. 1, n. 1, 2007.
- QUARTEY, S. H. Effect of employee training on the perceived organisational performance: A case study of the print-media industry in Ghana. **European Journal of Business and Management**, v. 4, p. 77-87, 2012.
- RAHMAN, A. A.; SIEW, I. N.; SAMBASSIVAN, M.; FLORENCE, W. Training and organizational effectiveness: moderating role of knowledge management process. **European Journal of Training and Development**, v. 37, p. 472-488, 2013.
- ROTAR, L. Evaluating the effectiveness of an institutional training program in Slovenia: A comparison of methods. **South East European Journal of Economics and Business**, v. 7, n. 1, p. 43-51, 2012.
- SCORSOLINI-COMIN, F.; INOCENTE, D. F.; MIURA, I. K. Avaliação de programas de treinamento, desenvolvimento e educação no contexto organizacional: modelos e perspectivas. **Revista Psicologia: organizações e trabalho**, v. 11, n. 1, p. 37-53, 2011.
- SEIDL, J.; LEANDRO-FRANÇA, C.; MURTA, S. G. Avaliação de impacto e suporte de um curso de preparação para aposentadoria. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 18, n. 4, p. 494-502, 2018.
- SILVEIRA, A. M. A prevenção do crime e segurança comunitária. In: LIMA, R. S.; RATTON, J. L.; AZEVEDO, R. G. de (Orgs.). **Crime, Polícia e Justiça no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- SOUSA, R. C.; MORAIS, M. S. A. Polícia e Sociedade: uma análise da história da segurança pública brasileira. In: V Jornada Internacional de Políticas Públicas. **Anais [...] Maranhão**, 2011.
- SOUSA, S. S. Autonomia e Eficiência da Polícia Judiciária da União: vetores interdependentes e equipolentes para a concreção constitucional da Polícia Federal. **Revista Brasileira de Ciências Policiais**, v. 6, n. 2, p. 161-190, 2015.
- TABACHNICK, B. G.; FIDELL, L. S. **Using multivariate analysis**. Needham Heights: Allyn & Bacon, 2007.

ARTIGO

Construção e validação de instrumento para avaliação de impacto de treinamento em profundidade do Curso de Formação Profissional da Polícia Federal

Andersson Pereira dos Santos, Fernando José Barbato Couto e Francisco Antonio Coelho Junior

TELEP, C. W. Expanding the scope of evidence-based policing. **Criminology & Pub. Policy**, v. 15, n. 1, p. 1-10, 2016.

ZERBINI, T.; ABBAD, G. S. Impacto de treinamento no trabalho via internet. **RAE eletrônica**, v. 4, n. 2, 2005.

ZERBINI, T.; ABBAD, G. S. Transferência de treinamento e impacto do treinamento no trabalho: análise crítica da literatura. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 10, n 2, 2010.

ZERBINI, T.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. Avaliação da efetividade de um curso a distância, via intranet: o caso do Banco do Brasil. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 12, n. 2, p. 155-170, 2012.

ZERBINI, T.; COELHO JUNIOR, F. A.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L.; ALVIM, S.; LOIOLA, E. Transferência de treinamento e impacto do treinamento em profundidade. In: ABBAD, G. S.; MOURÃO, L.; MENESES, P. P. M.; ZERBINI, T.; BORGES-ANDRADE, J. E.; VILAS-BOAS, R. (Org.). **Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação: ferramentas para gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

ZWICK, T. Training older employees: what is effective?. **International Journal of Manpower**, v. 36, p. 136-150, 2015.

Construção e validação de instrumento para avaliação
de impacto de treinamento em profundidade do
Curso de Formação Profissional da Polícia Federal

Andersson Pereira dos Santos, Fernando José Barbato Couto e
Francisco Antonio Coelho Junior

REVISTA
BRASILEIRA
DE **SEGURANÇA PÚBLICA**

ARTIGO

O PROCESSO DE ENSINO FORMATIVO EM UMA INSTITUIÇÃO POLICIAL ESTRUTURADA EM CARGO ÚNICO: O CASO DA POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL

MÁRCIO JOSÉ FREIRE RIBEIRO

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (Programa ProfEPT) pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Especialista em Segurança Pública pela Universidade Federal de Sergipe. Venceu o Prêmio de Monografias em Segurança Pública Valdemarina Bidone Eixo 1 - Gestão Democrática. É policial rodoviário federal e instrutor do curso de formação da instituição.

País: Brasil **Estado:** Paraíba **Cidade:** João Pessoa

E-mail: marcium2@gmail.com **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7304-2549>

EMMANUELLE ARNAUD ALMEIDA

Possui graduação e mestrado em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atua como professora efetiva na Unidade Acadêmica de Gestão e Negócios e no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Tem experiência profissional nas áreas de Educação e Gestão, com ênfase em gestão organizacional, e interesse em temas de pesquisa pertinentes à avaliação educacional e políticas públicas sociais.

País: Brasil **Estado:** Paraíba **Cidade:** João Pessoa

E-mail: emmanuelle.almeida@ifpb.edu.br **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2921-5430>

Contribuição de cada autor: O artigo é oriundo de dissertação desenvolvida por Márcio José Freire Ribeiro, sob orientação de Emmanuelle Arnaud Almeida, que atuou também na supervisão e correção técnica do texto, no programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT).

RESUMO

O objetivo do artigo é investigar o processo de ensino do Curso de Formação inicial da Polícia Rodoviária Federal (PRF) nos anos de 2014 a 2016. A metodologia foi exploratória, qualitativa, com entrevista aos docentes e tratamento de dados por análise de conteúdo. Os resultados indicam que o processo de ensino da instituição foi marcado por planejamento simétrico e participativo, estruturação equilibrada entre aspectos teóricos e práticos das aulas, uso dos recursos didáticos contextualizados à atividade, avaliação quantitativa e qualitativa dos alunos e relações horizontais entre docentes e discentes. Concluiu-se que o processo de ensino formativo da PRF refletiu um modelo profissional influenciado pela estruturação da carreira em cargo único, diferenciando-se das formações verticalizadas, bacharelistas e de combate ao crime. O modelo formativo da PRF mostrou-se uma alternativa viável para outras instituições de segurança pública, carecendo, entretanto, de mais pesquisas.

Palavras-chave: Formação policial. Processo de ensino. Cargo único. Polícia Rodoviária Federal.

ABSTRACT

THE FORMATIVE EDUCATION PROCESS IN A POLICE INSTITUTION STRUCTURED IN A SINGLE POSITION CAREER: THE CASE OF THE FEDERAL ROAD POLICE

The purpose of this article is to investigate the teaching process of the Training Course for new members of the Federal Road Police (PRF, in Portuguese) carried out from 2014 to 2016. The methodology is based on a qualitative and exploratory approach, with data collection through interviews with teachers, and data processing through content analysis. The results indicate that, from a qualified teaching staff, the teaching process is marked by a symmetrical and participatory planning, balance structure between theoretical and practical aspects of the classes, use of didactic resources contextualized to the activity, quantitative and qualitative assessment of students and horizontal relationships between teachers and students. We conclude that the teaching process of the PRF Training Course reflects a professional model influenced by the structuring of the career in a single position, and differs from vertical training models, which are bachelor's degrees and give emphasis on fighting crime. The training model of the PRF represents an alternative for other public security institutions, although the need for further researches is recognized.

Keywords: Police training. Teaching process. Single position. Federal Road Police.

Data de recebimento: 06/03/2021 – **Data de aprovação:** 06/09/2021

DOI: 10.31060/rbsp.2022.v16.n0.1444

INTRODUÇÃO

A formação policial corresponde ao primeiro estágio de transformação social do homem “comum” em policial. Nesse sentido, a formação policial possui um caráter educativo em que se identifica uma dupla finalidade: transmitir um conjunto de técnicas que habilitarão o aluno ao exercício da profissão (MUNIZ, 2001), além de atuar como elemento de formação da identidade policial por meio das técnicas, dos saberes e da agregação de crenças e valores, constituindo-se em um processo de socialização do novo membro na instituição (PONCIONI, 2005). Esses aspectos constituem faces de uma mesma moeda e foram identificados por Monjardet (2002) como os aspectos formal e informal do processo formativo.

Historicamente, a formação policial no Brasil tem sido marcada por um ensino dissociado da realidade, não preparando o futuro policial adequadamente para a complexidade da atividade (MUNIZ, 2001). Segundo alguns autores, um traço específico da cultura policial é a pouca valorização do ensino das academias de polícias, prevalecendo uma visão de que o bom policial é formado nas ruas, o que retroalimenta o distanciamento entre o ensino das academias e a realidade das atividades cotidianas do policial (MIRANDA, 2008; MUNIZ, 2001).

As deficiências na formação policial projetam-se no exercício da própria atividade. A título ilustrativo, tome-se por base a letalidade da ação policial. No intervalo de cinco anos (2009 a 2013), o Brasil havia contabilizado um total de óbitos de civis equivalente à letalidade produzida pela polícia americana em 30 anos (LIMA; SINHORETTO; BUENO, 2015). Segundo dados do último Anuário Brasileiro de Segurança Pública, as intervenções policiais no país vitimaram 6.351 pessoas em 2019 e 6.416 pessoas em 2020, o que corresponde, respectivamente, a 36,9 e 33,1 civis mortos para cada policial, quando o limite máximo aceitável seria de 12 segundo o Federal Bureau of Investigation (FBI) (FBSP, 2021).

Nessa mesma direção, a vitimização dos policiais brasileiros é elevada se comparada às taxas de homicídios de civis. Fernandes (2016), em estudo sobre a letalidade de policiais militares do estado de São Paulo, comparou as taxas de homicídios de civis com a de mortes dos integrantes da Polícia Militar de São Paulo (PMSP), verificando que o índice de óbitos de integrantes da PMSP foi quase cinco vezes o de civis registrado naquele estado.

A despeito da complexidade do cenário de letalidade e de vitimização nas ações policiais, ambos marcados pela multicausalidade, o quadro descrito aponta para a necessidade de se aprofundar pesquisas sobre o processo de ensino formativo das polícias brasileiras, sobretudo porque a marca característica dessa profissão é a possibilidade de uso da força legal como inerente à própria atividade (BITTNER, 2003).

CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO POLICIAL

Sabe-se que ninguém nasce policial. Como ocorre nas demais profissões, o indivíduo é forjado para assumir as atribuições dessa atividade. Por conseguinte, as dificuldades no exercício da profissão põem em relevo a importância da formação policial – processo de ensino-aprendizagem responsável por equipar o aluno das competências para o exercício das heterogêneas atribuições da profissão policial (BRASIL, 2014). O processo formativo constitui-se, normalmente, na participação de um curso ministrado pelas próprias instituições em que, ao final, é conferida ao aluno a credencial para assumir o cargo de policial. Além de um processo de ensino, a formação apresenta-se como o início do processo de construção da identidade policial, fortemente marcado pela diferenciação entre o “nós” da farda do “eles” civis (PONCIONI, 2005).

O crescimento dos estudos de segurança pública nas duas últimas décadas no Brasil contemplou a temática da formação policial como relevante para se conhecer o *modus operandi* da atividade policial. Em alguns desses estudos, constatou-se uma práxis contraditória materializada no desligamento entre a formação prevista no discurso oficial e a que efetivamente ocorre nos corredores das academias e centros de formação policial (FRANÇA; GOMES, 2015; BRUNETTA, 2015). Esse currículo “oculto” seria permissivo ao cometimento de abusos, visando formar o arquétipo do *ethos* guerreiro. O sofrimento e a humilhação seriam, portanto, instrumentos à disposição da transformação do novato em policial (FRANÇA; GOMES, 2015).

Outros estudos buscaram identificar qual a relação existente entre os processos de ensino formativo e as práticas dos agentes no exercício profissional da atividade policial. Entretanto, esses estudos se concentraram na formação das forças policiais civil e militar dos estados e do Distrito Federal.

Nessa linha de estudos sobre a formação, destacam-se as pesquisas acadêmicas de Poncioni (2005), Miranda (2008) e Basilio (2010), dentre outros. Essas pesquisas, que tiveram por objeto os processos formativos das polícias militar e/ou civil, apontaram a existência de uma relação entre o processo de ensino das Academias de Polícias e o resultado da formação dos egressos desses cursos. Essa relação nem sempre é de causa e efeito, especialmente quando o ensino formativo apresenta um largo desnível entre o que se estuda nas academias de policiais e as condições concretas de trabalho, como ponderam alguns estudiosos do tema (MONJARDET, 2002; MUNIZ, 2001). Entretanto, tais pesquisas concluíram que existe uma relação entre ensino formativo e resultado do trabalho policial, funcionando ora como replicador de um “modelo de policiamento” enraizado na instituição, ora como um conjunto de temas enfadonhos e alienados da realidade e que, portanto, estão fadados a serem abandonados ao longo da carreira de polícia (MUNIZ, 2001; FRANÇA; GOMES, 2015).

Avançando sobre a temática debatida, constata-se que existem poucos dados públicos disponíveis sobre os cursos de formação das polícias no Brasil. Nesse cenário, merece destaque uma pesquisa inédita no país, realizada no ano de 2013 pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), constituindo-se na maior radiografia do ensino policial no Brasil. Nessa pesquisa, foi aplicado um questionário em 55 escolas de formação policial. Quanto à natureza desses centros de ensino, ficou evidenciado que as academias de formação são mantidas pelas próprias instituições policiais, diferenciando cargos de comando dos cargos executivos: 31% dos centros de formação destinavam-se a oficiais da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros, 31% eram academias de Polícia Civil, e 38% se constituíam em centros de formação de praças da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros (FBSP, 2013).

Iniciando pelos gestores, a pesquisa identificou que os diretores das escolas de formação policial citadas possuíam majoritária formação jurídica (43%) ou em cursos de formação de oficiais da Polícia Militar (39%). Por sua vez, os currículos dos centros de ensino das polícias seguiam a Matriz Curricular da SENASP em 81% dos casos. Sobre o quadro docente, a pesquisa revelou que a composição era majoritariamente de policiais (87% do total).

A radiografia dos centros de formação de policiais indicou uma forte tendência à hermeticidade e baixa interação da formação policial com organizações da sociedade, sobretudo as universidades. Não é à toa que uma das proposições do estudo sugere estabelecimento de acordos com instituições de nível superior e estabelecimento de trilhas formativas, contemplando níveis equivalentes à graduação e ao mestrado (FBSP, 2013).

A despeito do número crescente de pesquisas brasileiras sobre a formação policial, existe uma lacuna de investigações dessa natureza no âmbito das polícias de responsabilidade da União: Polícia Federal, Polícia Penal Federal e Polícia Rodoviária Federal. Alguns questionamentos defluem dessa escassez de estudos: será que o modelo de ensino verificado nas polícias estaduais se repete nas polícias federais? A natureza civil e a atuação em todo o território nacional dessas instituições implica em um processo formativo diferenciado das coirmãs militares e civis dos entes estaduais e do Distrito Federal? Se sim, quais seriam essas diferenças?

O propósito do presente artigo é contribuir com esse debate, trazendo alguns dos resultados de uma pesquisa de mestrado na qual um dos objetivos específicos foi investigar o processo de ensino dos cursos de formação para candidatos ao cargo de policial rodoviário federal dos anos de 2014 a 2016.

O modelo de cargo único nas instituições de segurança pública é excepcional, prevalecendo a regra da existência de diversos cargos dentro da mesma instituição. Nas Polícias Cíveis e na Polícia Federal, os delegados ocupam os cargos diretivos, e a base institucional é composta por escrivães, agentes, papiloscopistas e peritos. Na Polícia Militar, os oficiais são responsáveis pelas funções diretivas, e as praças, pelas funções executivas da atividade de policiamento. No modelo de cargo único, a porta de entrada é única, e a ascensão na carreira e a diferenciação entre funções operacionais e de gestão se dão ao longo da carreira por critérios meritórios e de tempo de carreira conjugados (DARÓS, 2019).

É importante destacar que, em revisão bibliográfica sobre o tema, identificou-se que os estudos brasileiros sobre a formação policial privilegiaram justamente a formação das polícias militares e civis. Assim, tem-se um significativo número de estudos sobre os processos formativos das instituições policiais estaduais militares (SILVA; VILARINHO, 2018; FRANÇA; GOMES, 2015; BRUNETTA, 2015; BEM; SANTOS, 2016; SILVA,

2012; BASILIO, 2010; PONCIONI, 2005) e das instituições policiais civis (SCHABBACH, 2015; HAGEN, 2006; PONCIONI, 2005), que possuem a mesma estrutura organizacional das carreiras entre cargos de mando e operacional e que, ao final, resulta em processos formativos distintos para cada um desses públicos.

Por outro lado, o presente artigo prospectou aspectos do ensino formativo ainda pouco explorados em pesquisas sobre o tema ao privilegiar a investigação do processo de ensino na PRF, que se diferencia por ser uma instituição organizada sob o modelo de cargo único. Conhecer um processo de ensino sob este recorte pode trazer contribuições para a discussão acerca do ensino formativo das agências policiais brasileiras, seja confirmando a adoção do modelo bacharelista e do combate ao crime, já identificado nas policiais estaduais (MUNIZ, 2001; PONCIONI, 2005), ou por revelar uma proposta formativa ainda desconhecida em estudos do tema.

O PROCESSO DE ENSINO NA FORMAÇÃO POLICIAL

O processo de ensino corresponde à sequência de atividades escolhidas pelo professor que visam à assimilação ativa dos conhecimentos, das habilidades, atitudes e convicções pelos alunos (LIBÂNEO, 1990). O processo de ensino é, portanto, uma atividade própria do docente e se constitui na definição dos conteúdos e objetivos de aprendizagem operacionalizados por métodos e condições que formam um sistema articulado, no qual

os objetivos correspondem já a conteúdos (conhecimentos, habilidades, hábitos) e métodos de sua apropriação. Os conteúdos são selecionados de forma didaticamente assimilável, portanto, implicam métodos. Os métodos, por sua vez, subordinam-se ao conteúdo de cada matéria e ao mesmo tempo às características de aprendizagem dos alunos (conhecimentos e experiências que trazem, suas expectativas, seu nível de preparo para enfrentar a matéria etc.). (LIBÂNEO, 1990, p. 92).

Dessa forma, deflui-se a existência de três subprocessos coexistentes para que se efetive o ensino: a definição de objetivos, a seleção de conteúdos apropriados e dos métodos adequados para esse fim. Libâneo acrescenta a condição de ensino como último elemento relevante do processo de ensino. Para o autor, este construto reflete “as condições concretas de cada situação didática: o meio sócio-cultural em que se localiza a escola, as atitudes do professor, os materiais didáticos disponíveis, as condições de vida, conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos” (LIBÂNEO, 1990, p. 92).

Conclui-se que a relação entre os elementos do processo de ensino é de interdependência e mútua influência entre objetivos-conteúdos-métodos, em cujo entorno orbitam as condições. Os elementos que compõem o processo de ensino descritos por Libâneo (1990) podem ser representados na forma da figura abaixo:

FIGURA 1

Elementos do Processo de Ensino



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

A aula, por sua vez, sintetiza e aglutina a dinâmica desses elementos (LIBÂNEO, 1990). Portanto, a aula cumpre o papel de elemento de exteriorização e materialização do processo de ensino.

É importante não realizar uma associação reducionista de que o processo de ensino se circunscreve à escola. O processo de ensino não é apenas o conduzido em ambiente escolar, mas abrange os processos educativos não escolares e os que se apresentam na forma de educação não-formal e informal (SEVERO, 2015).

Dessa forma, a formação de policiais também corresponde a um processo educativo realizado na esfera não escolar e de natureza não formal, que se realiza pelo desenvolvimento de competências dos futuros agentes para o exercício das atividades inerentes ao ofício policial (MUNIZ, 2001). Nesse sentido, o processo de ensino formativo do policial, tal qual o ensino desenvolvido no ambiente escolar, maneja objetivos-conteúdos-métodos, sob determinadas condições, em prol da formação desejada de seus alunos.

O CURSO DE FORMAÇÃO DA POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL

A Polícia Rodoviária Federal (PRF) é uma instituição policial prevista na estrutura constitucional com a responsabilidade pelo patrulhamento ostensivo das rodovias federais conforme art. 144, § 2º (BRASIL, 1988). A PRF, no ano de 2018, possuía um quadro de 10.154 policiais (DPRF, 2018).

No que se refere à organização administrativa, a Polícia Rodoviária possui uma sede central localizada em Brasília/DF, uma academia de polícia localizada na cidade de Florianópolis/SC, 27 unidades administrativas nos estados (Superintendências), e aproximadamente 150 delegacias responsáveis pelo trabalho operacional.

A carreira de policial rodoviário federal estrutura-se em cargo único com exigência de curso superior em qualquer área para ingresso em concurso de provas e títulos (BRASIL, 2008). As etapas do concurso incluem provas de conhecimentos, psicotécnico, exames médicos, capacidade física e investigação social.

A participação no Curso de Formação Profissional (CFP) constitui a última fase do concurso e possui caráter eliminatório e classificatório. O curso de formação da Polícia Rodoviária Federal tem duração média de 3 meses e a aprovação acontece pelo êxito em atingir a nota média mínima dos componentes curriculares que compõem o referido curso (BRASIL, 2008).

Em breve incursão histórica sobre a formação do policial rodoviário federal, esta acontecia em centros regionais distribuídos em locais estratégicos do país, em virtude da inexistência de um espaço único suficiente para abrigar todos os candidatos de cada concurso.

No ano de 2014, a PRF inaugurou sua primeira Academia de Polícia Rodoviária Federal (ANPRF), posteriormente, alterada para Universidade Corporativa da PRF (UNIPRF), passando a centralizar, em uma única unidade de ensino, todos os processos, as pessoas e os recursos envolvidos nas ações de ensino da instituição.

É possível constatar, a partir das informações constantes na Tabela 1, que os cursos de formação de 2014 e 2016 possuem bastante similaridade em termos de total de alunos, professores e tempo de duração. O curso de 2015 foi marcado por um baixo número de alunos (124) e, conseqüentemente, de docentes (85 no total), tendo sido um curso determinado por decisão judicial (DPRF, 2015). De toda sorte, não existem diferenças significativas entre os processos de ensino dos três cursos, uma vez que todos são turmas originadas da relação de aprovados no concurso público regido pelo Edital Nº 1/2013 (DPRF, 2013).

TABELA 1

Dados gerais dos CFPs de 2014 a 2016

CFP	Período	Duração (dias)	Total de formados	Total de docentes	Relação Aluno/Docente
2014	19/02 a 23/05/14	93	1.226	375	3,26
2015	15/06 a 25/09/15	102	124	85	1,45
2016	16/02 a 25/05/16	99	803	357	2,24

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Nos cursos de formação da PRF são mobilizados servidores de todas as unidades da Federação para atuarem como docentes de formação em suas respectivas áreas. A assunção à atividade docente se dá pela participação em curso especial, de caráter eliminatório, recebendo o candidato capacitação específica para atuação docente, de acordo com a especialidade escolhida. Uma vez aprovado, o servidor passa a compor o quadro docente da instituição.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa possui natureza exploratória lastreada em pesquisa de campo. O lócus de investigação foi o CFP da Polícia Rodoviária Federal, do qual fazem parte gestores, coordenadores pedagógicos, professores e alunos. O objeto desta pesquisa foram os três primeiros cursos de formação unificados da instituição realizados nos anos de 2014, 2015 e 2016. Os participantes da pesquisa foram os docentes que atuaram em algum desses cursos. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal da Paraíba (IFPB, 2019).

O docente é o protagonista do processo de ensino, uma vez que dele se espera o manejo adequado de um conjunto de operações didáticas que proporcionem autonomia e desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos (LIBÂNEO, 1990). Dessa forma, foi necessário aprofundar sobre a prática de aula dos docentes que atuaram nesses cursos, visto que essas se constituem em elementos tangíveis do processo de ensino formativo.

O quadro de docentes da PRF em 2019 era de 902 docentes, os quais compuseram o universo da pesquisa (DPRF, 2019). Em virtude de dificuldades de acesso aos docentes, residentes em todos os estados do país, a amostragem foi realizada na modalidade por acessibilidade do pesquisador (GIL, 2008). Os critérios de participação dos sujeitos da pesquisa foram voluntariedade, atuação na atividade docente de formação em pelo menos um dos cursos de formação do período, e ser policial da ativa no período em que exerceu a docência.

Para se chegar à amostra da pesquisa, utilizou-se a técnica de saturação, a qual se caracteriza por limitar a participação de novos entrevistados após detecção de repetição de respostas durante a coleta de dados (GLASER; STRAUSS, 1967 *apud* FLICK, 2009). Essa técnica estabelece um limite de entrevistas necessárias para a pesquisa, uma vez que realizar novas entrevistas aumentará a quantidade de informações a serem analisadas sem o benefício de trazer dados relevantes àqueles já obtidos. Uma vez aplicada a saturação durante a coleta, chegou-se à realização de entrevistas com 14 docentes.

Fazendo uma breve radiografia dos sujeitos da pesquisa, constatou-se que houve representação de docentes de todas as regiões do país: 4 do Nordeste, 3 do Sudeste, 3 do Centro-Oeste, 3 do Sul e 1 do Norte. Quanto ao gênero, do total de participantes, foram: 10 do gênero masculino e 4, do feminino. Os entrevistados possuíam tempo de trabalho na PRF entre 14 a 25 anos. Quanto ao tempo de docência na formação policial, de 5 a 19 anos de experiência.

Optou-se pela entrevista por esta se caracterizar como uma recorrente técnica de coleta de dados amplamente utilizada na pesquisa social, tendo a vantagem de permitir uma relação de interação entre fonte e pesquisador por meio de um diálogo assimétrico (GIL, 2008). O instrumento de coleta utilizado foi o roteiro de entrevista semiestruturada. A escolha pela entrevista semiestruturada permitiu o aprofundamento dos temas não contemplados nas perguntas previamente elaboradas.

As entrevistas foram efetivadas no período de 7 de novembro de 2019 a 21 de janeiro de 2020, sendo uma presencial e 13 remotas, com utilização de aplicativo de vídeo e gravação consentida pelo participante. Na transcrição do material, os docentes foram denominados pela abreviatura "Docente-XX", onde "XX" representa um número de 1 a 14, que individualizou o professor participante, sem, no entanto, comprometer o sigilo de sua identidade.

ARTIGO

O processo de ensino formativo em uma instituição policial estruturada em cargo único: o caso da Polícia Rodoviária Federal

Márcio José Freire Ribeiro e Emmanuelle Arnaud Almeida

O escopo das entrevistas foi investigar o processo de ensino dos cursos de formação da PRF do período a partir da atuação docente em torno da aula ministrada no curso de formação. Assim, temas como o planejamento das aulas, a atuação docente em sala de aula, as interações com os alunos e a forma de avaliação foram abordados no roteiro da entrevista.

O material escrito das entrevistas com os docentes passou pelo tratamento de dados seguindo o método da análise de conteúdo. Assim, o material produzido foi submetido às três fases clássicas da análise de conteúdo propostas por Bardin (1977): pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação.

O tratamento do material consistiu em definir a sentença temática como Unidade de Registro (UR) básica para análise. A partir da leitura do material, as URs foram alocadas em categorias segundo as temáticas identificadas em seus conteúdos. Segundo Câmara (2013), as categorias temáticas podem nascer do referencial teórico, do próprio texto coletado ou de ambos. O presente artigo apresenta os resultados da categoria temática “O processo de ensino do CFP”, que se ramificou em cinco subcategorias, conforme demonstrado no Quadro 1.

QUADRO 1

Descrição da Categoria O processo de ensino do CFP

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	CRITÉRIO
O processo de ensino do CFP	1. Planejamento das aulas	Foram incluídas todas as URs pertinentes ao processo de ensino do CFP da PRF. Para tanto, tomou-se por referência a definição do processo de ensino de Libâneo (1990).
	2. A aula do CFP	
	3. Materiais e equipamentos didáticos	
	4. A avaliação no CFP	
	5. Relação discente-docente	

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

O critério de inclusão temática da categoria e das subcategorias foi lastreado no conceito de processo de ensino proposto por Libâneo (1990). Foram incluídos na categoria os discursos das entrevistas, que se tratava dos subtemas da categoria.

Na fase de interpretação, realizou-se o esforço de ir além do significado latente, buscando as significações subjacentes à mensagem (CÂMARA, 2013). Assim, foi possível estabelecer um diálogo entre os marcos teóricos sobre o processo de ensino e os achados desta pesquisa, com vistas ao alcance do objetivo da pesquisa (BAUER, 2002).

O resultado das entrevistas permitiu condensar o objeto de estudo – o processo de ensino formativo – nos seguintes temas: o planejamento, a aula, os materiais e equipamentos didáticos, a avaliação e as relações dos docentes com os alunos; os quais serão apresentados individualmente.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A discussão e a análise dos resultados do processo de ensino decorrente dos cursos de formação serão realizadas a partir de cada uma das subcategorias descritas no Quadro 1.

PLANEJAMENTO DAS AULAS

O planejamento é a atividade docente que, de forma intencional, sistematiza, seleciona e organiza as prioridades de ensino, articulando-as na problemática do contexto social (LIBÂNEO, 1990). O planejamento, como atividade racional, é materializado por meio de planos da ação didática que orientarão o trabalho docente, a exemplo dos planos de ensino e de aula.

Apresentando os resultados desta subcategoria, todos os entrevistados fizeram menção ao planejamento como uma das atividades inerentes aos docentes em um CFP. As entrevistas permitiram uma reconstituição relevante das etapas do planejamento dos cursos de formação da PRF.

Inicialmente, destaca-se que sete docentes explicaram como aconteceu o planejamento dos componentes curriculares que estavam à frente (Docentes 4, 6, 8, 11, 12, 13 e 14). De uma forma sintética, os entrevistados disseram que a convocação para dar aula no CFP foi o ponto de partida que desencadeou todo o processo de planejamento docente. Esse processo impulsionou as demais etapas, como a definição dos conteúdos das aulas e os meios de operacionalizá-las.

Então, geralmente, ou a gente constrói esse plano de disciplina do início, antes do CFP acontecer [...] e inicia daí, um plano de disciplina, reunião com todos os instrutores, baliza como vão ser explorados os temas em cada aula, constrói a questão das avaliações, gera recurso pra adequar com esse plano, porque a gente sabe que a cada ano você tem que fazer toda uma movimentação, fazer uma nova disciplina de armamento, munição, equipamento. (Docente 13).

Os entrevistados 2, 3, 4, 5, 6, 8, 11 e 14 informaram que o planejamento foi realizado com parte da ou toda a equipe de docentes de uma mesma disciplina, acompanhados, algumas vezes, dos coordenadores pedagógicos. Dessa forma, o planejamento no CFP foi concebido como uma atividade coletiva:

Foi feita uma mesa redonda dos instrutores onde foi selecionado um instrutor chefe, que seria o representante dos instrutores junto às coordenações pedagógica e administrativa. Um [de nós] foi selecionado e nesse debate nós ajustamos o que seria ministrado no conteúdo disciplinar e a focar dentro do projeto pedagógico. (Docente 14).

O planejamento do CFP, efetivado na seleção de conteúdos e métodos, resultou na elaboração de dois documentos essenciais: o plano de disciplina e o plano de aula. A menção a um dos dois documentos foi feita por oito dos entrevistados (Docentes 1, 2, 3, 5, 6, 9, 10 e 11); a maior parte destas falas reconheceram a importância desses documentos para a orientação do trabalho docente:

O planejamento começa com reunião, a gente começa a ver o que você tem de material pra trabalhar, a gente faz um plano de disciplina de tudo aquilo que você vai poder trabalhar com aluno, o que você vai ter

que mostrar, o que ele vai ter que saber, e a partir daí a gente faz um plano de aula, que aquilo que é mais específico pra gente ministrar cada aula que você vai dar durante o CFP. (Docente 6).

Corroborando à opinião do Docente 6, Libâneo (1990) explica que o plano de aula corresponde ao documento sequencial e orientativo do trabalho docente, o que pressupõe flexibilidade em sua execução. Essa flexibilidade do plano de aula foi reivindicada por um dos entrevistados como essencial para a dinamicidade das aulas.

[...] geralmente a gente fazia o nosso plano de aulas, pra seguir, assim, minuciosamente. Só que geralmente, aqueles slides... Nem todos aqueles slides iam prali [sic] [...] A gente com o plano de aula, na realidade, você dá aula sem precisar de slide. (Docente 2).

A definição do objetivo de aula é o ponto de partida do plano. Assim, sete docentes fizeram menção ao objetivo de suas aulas, tais como: trazer aspectos da prática cotidiana policial (Docente 1); garantir a aprendizagem do aluno (Docentes 2 e 9); transformar os valores trazidos pelos alunos para valores “adequados” à profissão policial (Docentes 5, 10 e 11); e despertar criticidade, como expresso tanto pelo Docente 10 quanto pelo Docente 8, em destaque.

A nossa preocupação é não colocar o policial numa bolha, a sociedade é dinâmica, o país é dinâmico, dependendo de cada local tem uma forma, mas você tem as diretrizes municipais, com as diretrizes que nós passamos você consegue fazer com certeza um trabalho com nota 7 ali, básico que nós passamos você tira nota 7, é esse cuidado que a gente passa. (Docente 8).

Para Freire (1996), a criticidade é a superação da curiosidade ingênua pela curiosidade epistemológica com rigor metodológico. A preocupação desses docentes em formar policiais críticos é indicativo de um ensino maduro e que vai além da transmissão de técnicas necessárias à profissão.

Quanto ao conteúdo e ao método escolhido para o alcance desses objetivos, quatro entrevistados trataram desse tema. O Docente 13 informou que a prioridade foi a definição dos conteúdos relevantes de seu componente curricular, enquanto os entrevistados 4, 7 e 14 descreveram a definição das atividades da prática cotidiana da profissão como norteadora daquilo que deveria ser priorizado em seus planos de aula elaborados.

A gente priorizava a prática do dia a dia. A prática, aquilo que ele ia usar na prática. [...] Então no APH [Atendimento Pré-Hospitalar], principalmente nas minhas aulas, né? E eu acho que o grupo, acho que a maioria do grupo pensa assim, ou pelo menos grande parte dos que eu... A gente precisava enfatizar a ação. (Docente 7).

Em uma análise sistemática das falas, apesar da diversidade de discursos, houve docentes que estabeleceram como objetivos a transformação de valores e a formação de policiais críticos, alinhados com as bases conceituais do projeto político-curricular do CFP. Assim, o planejamento do CFP alinhou-se às diretrizes para o ensino formativo propostas pela Matriz Curricular Nacional – MCN (BRASIL, 2014).

O planejamento do CFP da PRF caracterizou-se como uma etapa do processo de ensino que respondeu pela definição dos objetivos de aprendizagem por meio de uma atividade desenvolvida coletivamente pelos docentes envolvidos a partir de diagnósticos situacionais.

A AULA DO CFP

A aula é caracterizada como a unidade básica do ensino, porque nela se vislumbra todo o esforço didático do planejamento docente (LIBÂNEO, 1990). Assim, a estruturação da aula tem implicações para o sucesso ou o fracasso docente em alcançar os objetivos do planejamento (LIBÂNEO, 1990).

Dentro dessa temática, do total de entrevistados, sete descreveram ou exemplificaram como suas aulas eram executadas (Docentes 2, 4, 6, 7, 8, 10 e 14). Os Docentes 4 e 7 enfatizaram a necessidade de um bom planejamento de aula em um curso de formação, por envolver movimentação de materiais e escolha de espaços adequados. As demais falas permitiram definir a estruturação básica de uma aula do curso de formação.

Em linhas gerais, a aula do CFP seguiu um formato de alternância entre momentos de sala de aula – onde foram trabalhados conhecimentos teóricos – e momentos de execução de técnicas ou simulação de situações reais da atividade policial, como didaticamente explicado pelo Docente 14.

O uso diferenciado da força, na aula introdutória, você trabalha aspectos legais do uso da força pelo Estado através da força policial. Então você aprende a normatização internacional e nacional que tratam da temática. E a segunda aula em diante são situações práticas, você começa a mexer no espargidor de pimenta, na arma de choque, na tonfa – dependendo do curso de formação trabalha também com a tonfa – e faz algumas demonstrações, em relação ao uso diferencial da força é assim que se trabalha. (Docente 14).

A estruturação das aulas de formação, como mencionado pelo entrevistado 14, explorando diversos espaços para se adequar à heterogeneidade da atividade policial, é referenciada como uma boa prática de ensino formativo pela MCN (BRASIL, 2014).

Avançando na análise, constatou-se nas falas dos Docentes 6, 7, 8, 10 e 14 um cuidado com a progressão didática dos conhecimentos a serem trabalhados, partindo-se dos conhecimentos elementares aos mais complexos, como se constata na fala de um desses docentes:

Ela tem uma fase inicial teórica e posteriormente entra-se com a apresentação de material, é sempre com a interação, sempre existe a demonstração e fazer junto, posteriormente, e depois a execução por parte dos alunos com supervisão dos instrutores. (Docente 10).

O cuidado dos docentes em estruturar didaticamente suas aulas vem ao encontro do que propõe Libâneo (1990): uma boa estruturação didática da aula busca propiciar a aprendizagem dos alunos por meio de etapas, contando com a necessária criatividade e a flexibilidade docente, visando atingir os objetivos traçados no planejamento.

A elaboração e a execução de uma aula do curso de formação da PRF se mostrou uma atividade complexa que demandou trabalho em equipe dos docentes envolvidos:

Como eu aprimorei [as aulas]? Eu acho que foi na interação dos instrutores. A interação entre os instrutores é muito importante. Na verdade, a gente tem um grupo de Whatsapp que funciona o ano inteiro, e cada um vai postando ali o que durante o ano inteiro ele viu de coisas reais no dia a dia dele. [...] Então são trazidas fotos novas, acidentes novos, esse é um dos aprimoramentos. (Docente 7).

A fala do Docente 7 reafirma que o processo de estruturação das aulas foi exercido de forma simétrica entre os docentes, rendendo bons resultados por reunir ideias e experiências de todos os envolvidos em prol do aperfeiçoamento das aulas. O trabalho foi realizado no formato de cocriação, sem necessidade de instituição de liderança formal.

Um outro ponto relevante nas aulas ministradas pelos docentes foi a abordagem de competências policiais desvinculadas da clássica repressão penal, como explicado a seguir:

[sobre o que o docente almeja para o aluno após o CFP] É ter um trânsito melhor, é fiscalizar melhor, é, por exemplo, é chegar e chegar num contexto de falar assim: “eu não estou aqui pra multar”, você não tá pra multar, você tá pra fiscalizar, porque cada um que você fiscaliza você deixa o trânsito melhor, você traz atos de cidadania. [...] Então isso faz com que nós temos oportunidade de mudar comportamentos, mudar vidas, isso talvez seja mais grato pra mim. É mudar comportamentos, mudar visões, mudar uma visão. (Docente 11).

É bastante salutar notar que alguns docentes, a exemplo do Docente 11, romperam a tradição bacharelista dos cursos de formação policial (MUNIZ, 2011), evoluindo para uma formação transformadora e com vistas a alcançar a autonomia do aprendiz (FREIRE, 1996).

Em suma, a estruturação básica das aulas do CFP seguiu um roteiro básico de alternância entre momentos teóricos e práticos, com especial cuidado quanto à progressão dos momentos de aula, sendo esses dados indicativos de formação pautada pela didática e para os aspectos práticos da realidade da profissão. As aulas não se limitaram a transmitir técnicas, mas incluíram competências comportamentais esperadas da profissão policial em contextos democráticos (BRASIL, 2014).

MATERIAIS E EQUIPAMENTOS DIDÁTICOS

O professor exerce o papel, por excelência, de mediação do processo de ensino-aprendizagem. Uma das ferramentas que o docente tem à sua disposição são os materiais e equipamentos didáticos, também denominados recursos educacionais, conceituados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) como “todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo” (BRASIL, 2007, p. 21).

Na análise das entrevistas no tocante ao uso dos materiais didáticos, todos os entrevistados citaram a utilização de, pelo menos, um recurso educacional quando do exercício docente em sala de aula. A menção à apostila foi feita por todos os entrevistados e foi também o recurso educacional que provocou maior controvérsia. Quatro entrevistados fizeram uso regular da apostila (Docentes 4, 7, 9 e 10), e dois a utilizaram como roteiro no planejamento das aulas (Docentes 2 e 5). Entretanto, devido à desatualização dos conteúdos, cinco docentes a usaram eventualmente (Docentes 1, 3, 11, 12 e 14). A polêmica sobre o uso da apostila fica evidente na fala do Docente 13:

A apostila limita porque, assim, naquela época, quando nós trabalhávamos a apostila pensava-se de uma forma muito limitada e os alunos muito presos a ela, porque a prova final, da qual ele ainda fazia parte do concurso, ela se baseava muito na apostila. (Docente 13).

O paradoxo sobre o uso da apostila não é algo incomum e se insere no papel docente de mediador do processo de aprendizagem, cabendo-lhe a análise e a escolha dos recursos didáticos que se adequam aos objetivos de aprendizagem (LIBÂNEO, 1990). O cuidado em não seguir um material desatualizado e a flexibilidade em alterar o planejamento podem ser apontados como positivos do fazer docente do CFP.

Um recurso educacional bastante citado foram os equipamentos policiais trazidos para o ambiente de aula. No ensino formativo de policial, esses materiais são de extrema importância, uma vez que o aluno está sendo preparado para uma atividade em que será necessário manusear diversos equipamentos inerentes à atividade, como radiocomunicador, algemas, espargidor de pimenta, arma de choque, arma de fogo e bafômetro (etilômetro). Do total de entrevistados, oito informaram que utilizaram tais equipamentos em suas aulas (Docentes 1, 3, 4, 6, 8, 10, 12 e 14). Ficou evidenciado que a utilização de tais equipamentos promoveu uma aproximação das aulas à realidade profissional.

Armamentos, por óbvio, a gente tem também agora a questão de tentar aproximar o uso desse equipamento e como ele vai ocorrer na prática, ou seja, o agente sempre vestido com colete balístico, que é pra dá aquela dificultada na operação, mas facilitar a vida dele na rua, porque ele vai trabalhar com colete balístico, capa tática com alguns equipamentos, carregador sobressalente, cinturão, kit de guarnição, fazendo ele operar como ele fosse... Na atividade profissional dele do dia a dia. (Docente 12).

Entretanto, houve também reclamações quanto à escassez de recursos educacionais necessários para as aulas (Docentes 3, 7, 12 e 13). A fim de evitar prejuízos à aprendizagem, alguns entrevistados disseram que precisaram improvisar meios substitutos ou até pagaram do próprio bolso a compra de materiais didáticos.

Nós que fomos atrás de manequins – tanto é que até hoje os manequins que existe [sic] na academia foram nós que conseguimos. Alguns ganhamos, outros compramos, o próprio grupo de instrutores é... Cotizou lá um valor “x” pra gente tá comprando esses manequins, pra gente simular a cena de acidentes, com vítima, com morto, nós não tínhamos esses manequins. (Docente 3).

Além dos equipamentos policiais, foi bastante citado o uso de recursos audiovisuais, como vídeos ou projeção de slides (Docentes 2, 3, 5, 6, 7, 9 e 13), muito comum em aulas expositivas. Outros recursos mencionados foram cenários (Docentes 3 e 12), som (Docente 5) e internet (Docente 7).

Um dado importante foram os locais onde as aulas aconteceram, os quais podem se constituir em um recurso educacional quando são elementos que contribuem para a aprendizagem. Além da sala de aula habitual, os docentes informaram que realizaram aulas nas áreas externas da UNIPRF (Docentes 1, 3, 11, 13 e 14), no estande de tiro (Docentes 6, 10 e 12), no laboratório de informática (Docentes 3 e 8), no dojô/tatame (Docentes 9 e 14) e na pista de condução veicular (Docente 4). Ressalta-se que uma das funções do recurso educacional é possibilitar a aproximação do aluno com a realidade, permitindo a concretização dos conteúdos de aprendizagem (PILLETI, 2004).

Pode-se afirmar que os materiais e os equipamentos utilizados no CFP apontaram para um ensino focado na prática profissional, comprovado pelo uso intenso de equipamentos utilizados da própria atividade nas ações de ensino. Da mesma forma, os espaços utilizados (estande de tiro, pista de corrida, áreas externas, etc.) foram indicativos do esforço docente em promover aulas menos expositivas e mais voltadas para o ensino das práticas necessárias à atividade, a despeito de menções à escassez de recursos didáticos de alguns docentes.

A AVALIAÇÃO NO CFP

A avaliação é um componente do processo de ensino que coleta, qualifica e aprecia os resultados ao longo desse processo, com vistas a orientar as decisões didáticas posteriores (LIBÂNEO, 1990).

Ainda quanto ao tema avaliação, Pilletti (2004) traz algumas considerações importantes. A primeira delas é que a avaliação tem um papel ferramental no processo de aprendizagem, ou seja, é um meio, e não um fim em si mesmo. Outra contribuição importante trazida pelo autor é que a avaliação é um processo e, portanto, deve acontecer ao longo de toda a ação educativa.

Tendo em vista a necessidade de uma intervenção de ensino correta, muitos professores lançam mão de estratégias para conhecerem melhor seus alunos do ponto de vista dos conhecimentos que já trazem consigo. Essa abordagem avaliativa é denominada diagnóstica (PILLETI, 2004) e foi identificada na fala de cinco entrevistados (Docentes 1, 5, 6, 12 e 14). A avaliação diagnóstica no CFP cumpriu a importante função de desvelar o conhecimento prévio que os alunos traziam, auxiliando nas ações docentes.

Os próprios alunos eles trazem as suas expertises, todo ser humano ele tem a sua expertise e muitos alunos, na sala de aula, já possuem uma expertise na área, eram policiais ou tinha [sic] algum outro ramo pertinente às aulas e traziam conhecimento sempre pra ir evoluindo. (Docente 14).

A MCN (BRASIL, 2014) recomenda como diretriz de um bom ensino formativo policial aquele que parte dos conhecimentos prévios dos alunos em sua abordagem, como visto na fala do Docente 14.

Houve também entre os entrevistados relatos sobre a realização de avaliação formativa. Segundo Pilletti (2004), a avaliação formativa permite ao docente correções durante o processo de ensino, focando-se em ações mais efetivas de aprendizagem, como descrito na fala do entrevistado 1:

A primeira parte dessas oficinas, que era uma prévia da avaliação, que eram situações semelhantes às que eram usadas em avaliação, a gente já começava a identificar alunos que não desenvolviam a parte policial e a gente durante... Após essa avaliação, a gente começava a trabalhar melhor, dá um foco melhor nesses alunos que tinham um desempenho inferiores [sic]. (Docente 1).

Ao final do processo de ensino, existe uma terceira modalidade avaliativa denominada avaliação somativa, cuja característica é classificar os alunos segundo níveis de aproveitamento (PILLETI, 2004). De acordo com a entrevistada 2, essa modalidade foi utilizada em uma avaliação sobre práticas aprendidas, possibilitando uma verificação de aprendizagem contextualizada à realidade da atividade:

Eles teriam que colocar ali tudo o que nós ensinamos. Eles foram pra um determinado lugar que tinha uma pista, né? E eles faziam a abordagem a um veículo com infratores dentro, com alguma coisa ilícita colocada no veículo. Eles abordavam. Aí nós olhávamos como eles abordavam, a educação da abordagem, como eles buscavam... Tiravam o usuário daquilo, como eles chegavam até o usuário, como eles faziam o veículo... Como eles olhavam no veículo, o que eles olhavam. (Docente 2).

Entretanto, a avaliação somativa necessária para aprovação no CFP foi vista de forma negativa pelo Docente 13 em virtude de desvirtuar o interesse dos alunos das aulas e conduzi-los ao foco nos conteúdos cobrados na prova final eliminatória:

Então a preocupação do aluno, às vezes, não era só aprender para ser um policial rodoviário federal e sim a passar na prova [...] o exame de provas em fases, ela passou ter uma importância muito maior que o aprendizado. (Docente 13).

A MCN (BRASIL, 2014) concebeu a avaliação na formação policial como um processo contínuo e que vai além dos critérios de seleção ou aprovação, tendo como força-motriz a reconstrução permanente do que se aprendeu para possibilitar a aplicação em novos contextos e novas situações. Constatou-se, a partir das entrevistas, que o curso de formação da PRF realizou avaliações típicas de um concurso (somativas) que conviveram com outros esquemas avaliativos, de caráter processual ou diagnóstico, focados em verificar a aprendizagem dos alunos em situações reais da atividade, em boa sintonia com o preconizado pela MCN.

RELAÇÃO DISCENTE-DOCENTE

Conforme leciona Libâneo (1990), o ensino é um processo bilateral no qual atuam, pelo menos, dois sujeitos: professor e aluno. De 14 entrevistados, 11 teceram comentários sobre sua relação com os alunos.

A formação policial na PRF é uma etapa de um longo concurso público de provas e títulos, e as relações entre professores e alunos estavam inseridas nesse contexto. Apesar dessa relação envolver um processo seletivo, o que poderia implicar um natural afastamento, oito entrevistados relataram uma relação horizontal com seus alunos (Docentes 2, 3, 5, 6, 8, 9, 10 e 14). Um dos entrevistados explicou que essa proximidade era natural, uma vez que os alunos se tornariam colegas de trabalho dele em pouco tempo:

Eu faço questão de vir pra o curso de formação porque eu depois eu vou trabalhar com produto que eu mesmo formo. Então, quando eu chego na sala de aula, eu vejo nos meus alunos aqueles colegas que comigo compartilharão lá na pista. (Docente 8).

Considerando que a formação funciona como instrumento que atua para ratificar o modelo de policiamento da própria instituição (PONCIONI, 2007), pode-se afirmar que as relações humanas do modelo de cargo único da PRF reproduziram o modelo horizontal existente nas relações entre docentes-discentes, evidenciado no fato de muitos já tratarem os alunos como futuros colegas. Essa horizontalidade é sugestiva de que isso também aconteça entre os atores envolvidos no exercício da atividade PRF.

Apesar da boa relação entre discente-docente, houve, pelo menos, um entrevistado reticente quanto a essa aproximação com os alunos, devido às relações de ensino estarem inseridas no contexto de um concurso público:

[...] essa intimidade, ela se torna, assim, ao mesmo tempo é salutar em algum ponto, mas eu acho... Para o ensino que a PRF quer hoje, ela tem que ser um pouco assim, ela tem que ser um pouco mensurada, porque em algum momento pode atrapalhar, principalmente com essas relações aí de proximidade, porque você tá num processo de avaliação. (Docente 11).

Essa fala divergente não desnatura a constatação geral de relações mais estreitas entre docentes-discentes no CFP da PRF. Essa horizontalidade também se manifestou no respeito aos saberes dos alunos e foi mencionada por, pelo menos, seis docentes (2, 3, 6, 9, 10 e 14). Para o Docente 14, a relação horizontal com os alunos promoveu uma aprendizagem mútua: “costumo falar que o instrutor é quem mais aprende

em sala de aula, que ele recebe conhecimento de todos os instrumentos, há uma troca de conhecimento em sala de aula” (Docente 14).

Essa fala vai ao encontro das lições de Freire (1996), para quem os saberes dos alunos devem ser respeitados pelos docentes em sua prática educativa, exigindo humildade e reconhecimento de que somos seres inacabados. Por vez, as relações proximais entre docentes e alunos manifestaram gestos de empatia inesperados em um curso de formação policial:

Tanto que nós tivemos alunos de sala de aula que choraram em nossas aulas. Nós tiramos de sala de aula, fomos conversar depois com eles, principalmente [omitido] e [omitido], que são psicólogos, e eles relataram problemas familiares, sabe? Que eles... Como eles mesmo disseram, nunca tinham relatado isso pra ninguém. Então, são alunos que nós temos certeza que nós conseguimos chegar até aquele aluno com as nossas aulas. (Docente 2).

Mas nem só de flores se caracterizou o relacionamento entre alunos e docentes. Um dos docentes sugeriu que o aluno em formação “encena” um papel e que se revelará, de forma autêntica, somente quando efetivado no cargo:

O que eu percebi que em 2016 em relação a 2014 que em sala de aula havia muita representação, o aluno pegar a cartilha e colocar debaixo do braço, eu vou “rezar” a cartilha aí depois é outra coisa. É aquele detalhe assim, pra passar... Eu vou estudar pra passar. Então ele jogou com as regras ali. (Docente 3).

Apesar dessa crítica trazida pelo Docente 3, o relacionamento docente no CFP surpreendeu pelo nível de proximidade e horizontalidade com os seus alunos, contrastando com modelos de outras forças policiais, fundamentados na rígida hierarquia, os quais findam por conduzir a processos de exclusão e negação da autonomia (LIMA, 2007).

Analisando todos os resultados apresentados nas cinco subcategorias temáticas, é defensável afirmar que o processo de ensino formativo da PRF é resultado de um trabalho profissional e fortemente influenciado pela estruturação da carreira em cargo único. Assim, a simetria do processo de planejamento, a estruturação pedagógica das aulas, as avaliações focadas na transformação dos alunos, o uso intenso de materiais didáticos da atividade e a horizontalidade nas relações docente-discente verificadas no CFP da instituição não são elementos ocasionais desse processo.

A identificação do cargo único como um dos responsáveis pelos bons resultados da Polícia Rodoviária Federal foi reconhecida por Darós (2019), pois segundo esse autor, o referido modelo prima pelo tecnicismo e meritocracia:

A mencionada PRF possui o escalonamento dos cargos, que se inicia na base e, por intermédio de promoções por tempo de serviço e mérito, vai ascendendo em escala vertical de níveis. Somente chega ao último degrau técnico quem possui somatório de experiência funcional e mérito acadêmico, transformando esse órgão policial no mais eficiente de todos relativos à apreensão de drogas e ao controle do tráfego rodoviário nacional. (DARÓS, 2019, *on-line*).

Reconhecendo-se que o ensino formativo reproduz e ratifica o modelo da instituição que o abriga (PONCIONI, 2005), a partir da amostragem dos dados coletados, evidencia-se que o processo de ensino

formativo da PRF é fruto de uma organização administrativa alicerçada no cargo único, evidenciado na opção por proporcionar espaços de participação docente baseados em suas competências e especialidades, possibilitando um processo de ensino alinhado às diretrizes didático-pedagógicas esperadas da formação policial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo inicial, pode-se caracterizar o processo de ensino formativo da Polícia Rodoviária Federal como profissional e fortemente influenciado pelo cargo único adotado pela instituição.

O profissionalismo foi confirmado pela adoção de práticas docentes alinhadas tanto à literatura especializada ao ensino (LIBÂNEO, 1990; PILLETI, 2004) como às concernentes à formação policial técnica e cidadã preconizada na MCN (BRASIL, 2014). O planejamento firmou-se como uma fase importante no processo de ensino formativo da instituição, sendo realizado de forma coletiva e coparticipativa. A estruturação das aulas foi executada alternando momentos teóricos e práticos da profissão. Houve preocupação na utilização de materiais e equipamentos didáticos contextualizados à atividade policial. A avaliação não se resumiu meramente aos aspectos quantitativos (somativa), mas contemplou modalidades avaliativas qualitativas realizadas ao longo do curso. As relações docente-discente surpreenderam pela proximidade e horizontalidade.

A influência do modelo de cargo único da PRF foi perceptível na dinâmica do ensino de formação da instituição, permitindo a adoção de um planejamento de ensino não-verticalizado, simétrico e participativo, possibilitando relações horizontais entre docentes e discentes. A estruturação da PRF em cargo único, em suma, atuou a favor de um modelo formativo mais próximo da realidade da atividade e, de certa forma, mais consentâneo ao modelo de formação policial cidadã proposta pela MCN (BRASIL, 2014).

Por outro lado, o modelo de ensino formativo da PRF, marcadamente horizontalizado, contrastou com modelos tradicionais identificados em cursos de formações de outras forças policiais, cuja marca são as relações verticalizadas entre docentes e discentes, a adoção do ensino bacharelista e a ratificação, no conteúdo formativo, do modelo de policiamento repressivo e de combate ao crime (MUNIZ, 2001; PONCIONI, 2005; BASILIO, 2010).

De todo o exposto e em caráter propositivo, advoga-se a possibilidade de o processo de ensino da PRF contribuir para o aperfeiçoamento dos cursos de formação de forças de segurança pública civis organizadas em cargo único, a exemplo das guardas municipais – em virtude da similaridade da organização de carreira – ressaltando-se, entretanto, a necessidade de mais pesquisas sobre esse modelo ainda pouco explorado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Coleção Persona. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASILIO, M. P. O desafio da formação do Policial Militar do Estado do Rio de Janeiro: entre o modelo reativo e o contingencial. **Administración y Desarrollo**, v. 38, n. 52, p. 71-96, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3731155>. Acesso em: 13 set. 2019.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEM, A. S. do; SANTOS, S. da S. Entre a tradição e a inovação: A Matriz Curricular Nacional e a formação policial em Alagoas. **Dilemas**, v. 9, n. 3, p. 481-504, set. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7740>. Acesso em: 28 out. 2018.

BITTNER, E. **Aspectos do trabalho policial**. (Série Polícia e Sociedade, n. 8). Org.: Nancy Cardia. Trad.: Ana Luísa Amêndola Pinheiro. São Paulo: Edusp, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 8 jul. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais de segurança pública**. Coord.: Andrea da Silveira Passos *et al.* Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2014. Disponível em: <https://www.bibliotecadeseguranca.com.br/wp-content/uploads/2021/01/matriz-curricular-nacional-para-acoes-formativas-dos-profissionais-de-area-de-seguranca-publica.pdf>. Acesso em: 16 out. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 11.784, de 22 de setembro de 2008**. Dispõe sobre a reestruturação [...] da Carreira de Policial Rodoviário Federal de que trata a Lei Nº 9.654, de 2 de junho de 1998 [...]. Brasília/DF: Poder Executivo, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11784.htm. Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Equipamentos e Materiais didáticos**. Apostila do módulo de Técnico em Meio ambiente e infraestrutura escolar. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

BRUNETTA, A. A. Formação e ensino na Polícia Militar: concepções e subordinações políticas; filiações e adesões pedagógicas. **Aurora**, Marília, v. 8, 2015. Disponível em: <http://200.145.171.5/revistas/index.php/aurora/article/view/4712>. Acesso em: 13 set. 2018.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202013000200003&lng=pt&rm=iso. Acesso em: 15 maio 2020.

DARÓS, R. A. Uma polícia para o Século XXI: a Carreira Única e o Ciclo Completo da Ação Policial. **Consultor Jurídico**, Opinião, 13 out. 2019. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2019-out-13/roberto-daros-carreira-unica-ciclo-completo-acao-policial>. Acesso em: 27 fev. 2021.

DPRF – DEPARTAMENTO DE POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL. **Portaria Nº 86/2019/ANPRF, de 13 de maio de 2019** (Documento Eletrônico SEI Nº 18862347). Boletim de Serviço Eletrônico de 17 maio 2019. Brasília, DPRF, 2019.

DPRF – DEPARTAMENTO DE POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL. MINISTÉRIO DA SEGURANÇA PÚBLICA. **Polícia Rodoviária Federal, 90 anos de estrada: 1928-2018**. Brasília: DPRF, 2018.

DPRF – DEPARTAMENTO DE POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL. **Relatório operacional do CFP 2015**. Florianópolis, 2015.

DPRF – DEPARTAMENTO DE POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL. Edital Nº 1, de 11 de junho de 2013. **Diário Oficial da União**, Seção 3, n. 111, p. 95, Brasília, 12 jun. 2013. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=12/06/2013&jornal=3&pagina=95&totalArquivos=268>. Acesso em: 18 set. 2019.

FBSP – FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro da Segurança Pública 2021**. Coord.: Samira Bueno; Renato Sérgio de Lima. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

FBSP – FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Mapeamento de modelos de ensino policial e de segurança pública no Brasil**. Sup. Geral: Renato Sérgio de Lima. São Paulo: FBSP; Senasp, jul. 2013. Disponível em: http://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/mapeamento-de-modelos-de-ensino-policial-e-de-seguranca-publica-no-brasil/. Acesso em: 20 nov. 2018.

FERNANDES, A. Vitimização Policial: análise das mortes violentas sofridas por integrantes da Polícia Militar do Estado de São Paulo (2013-2014). **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 192-219, ago./set. 2016. Disponível em: <https://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/702/245>. Acesso em: 30 maio 2019.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA, F. G.; GOMES, J. L. de F. “Se não aguentar, corra!”: Um estudo sobre a pedagogia do sofrimento em um curso policial militar. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 9, n. 2, 142-159, ago./set. 2015. Disponível em: <https://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/506/213>. Acesso em: 27 out. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGEN, A. M. M. **O trabalho policial: Estudo da Polícia Civil do Estado do Rio Grande do Sul**. São Paulo: IBCCRIM, 2006.

IFPB – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA – CEP. **Parecer Nº 3.545.486, de 30 de agosto de 2019**. João Pessoa, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIMA, R. K. de. Direitos Civis, Estado de Direito e “Cultura Policial”: a formação policial em questão. **Preleção**, ano 1, n. 1, p. 67-87, abr. 2007. Disponível em: https://pm.es.gov.br/Media/PMES/Revista%20Prele%C3%A7%C3%A3o/Revista_Prelecao_Edicao_01-1.pdf#page=68. Acesso em: 13 set. 2019.

LIMA, R. S.; SINHORETO, J.; BUENO, S. A gestão da vida e da segurança pública no Brasil. **Revista Sociedade e Estado**, v. 30, n. 1, jan./abr. 2015.

MIRANDA, A. P. M. de. Dilemas da formação policial: treinamento, profissionalização e mediação. **Educação Profissional: Ciência e Tecnologia**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 67-76, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/6107>. Acesso em: 30 de ago. 2019.

MONJARDET, D. **O que faz a polícia**. São Paulo: Edusp, 2002.

MUNIZ, J. A Crise de identidade das Polícias Militares: Dilemas e Paradoxos da Formação. **Security and Defense Studies Review**, v. 1, p. 177-198, 2001.

PILLETI, C. **Didática Geral**. Campinas: Ática, 2004.

PONCIONI, P. Tendências e desafios na formação profissional do policial no Brasil. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 22-31, 2007. Disponível em: <http://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/3>. Acesso em: 27 out. 2018.

PONCIONI, P. O modelo policial profissional e a formação profissional do futuro policial nas academias de polícia do Estado do Rio de Janeiro. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 20, n. 3, p. 585-610, set./dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922005000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 out. 2018.

SCHABBACH, L. M. "Com a lei debaixo do braço": Direitos humanos, formação e trabalho policial. **Dilemas**, v. 8, n. 1, p. 157-188, jan./fev./mar. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7277>. Acesso em: 26 nov. 2018.

SEVERO, J. L. R. de L. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000300561&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 fev. 2021.

SILVA, J. B. Os novos parâmetros educacionais das Polícias Militares brasileiras: um exercício de análise a partir da formação profissional dos soldados da Polícia Militar do Estado do Rio Grande do Norte, na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 48-73, fev./mar. 2012. Disponível em: <http://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/109>. Acesso em: 27 out. 2018.

SILVA, W.; VILARINHO, T. F. Os impactos causados na matriz curricular do CFP com o reconhecimento da Pós-graduação em Polícia e Segurança Pública. **REBESP**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 86-93, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://revista.ssp.gov.br/index.php/rebsp/article/view/331>. Acesso em: 15 nov. 2018

ARTIGO

QUALIFICAÇÃO E POLÍTICA PENITENCIÁRIA: O CURRÍCULO A SERVIÇO DA ORDEM E DA DISCIPLINA NO CÁRCERE

STEPHANE SILVA DE ARAUJO

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Atua no Ministério da Justiça e Segurança Pública como Especialista Federal em Assistência à Execução Penal - Pedagoga, desde 2009. Atualmente é gestora da Escola Nacional de Serviços Penais.

País: Brasil **Estado:** Distrito Federal **Cidade:** Brasília

E-mail: stephaneslv@gmail.com **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0003-0730-7139>

MARIA CECILIA LOREA LEITE

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pós-Doutorado na Universidade Paris 8. Professora da Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Coordenadora do Laboratório Imagens da Justiça (UFPEL).

País: Brasil **Estado:** Rio Grande do Sul **Cidade:** Pelotas

E-mail: mclleite@gmail.com **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-9197-2299>

Contribuição de cada autor: Stephane Silva de Araujo contribuiu com concepção, pesquisa, debate e escrita. Maria Cecilia Lorea Leite contribuiu com orientação, debate, escrita e revisão.

RESUMO

As produções científicas sobre o sistema penitenciário apresentam-se em quantidade suficiente para problematizar suas contradições. Não obstante, pouco se discute sobre os servidores que lá atuam e sobre a qualificação profissional que acessam. Assim sendo, este artigo lança luz a um prisma ainda sombrio. Pretende-se, por meio de um estudo de caso, demonstrar que os processos formativos dos servidores que atuam em um sistema penitenciário mais repressivo tendem a privilegiar uma concepção curricular voltada à manutenção da ordem e da disciplina. Dessa maneira, ao observar os cursos realizados pela Escola Nacional de Serviços Penais, entre 2013 e 2019, evidencia-se que há predominância do eixo de formação "Segurança e Disciplina". Considera-se, desse modo, que, a despeito da política curricular vigente, as ações educacionais desenvolvidas privilegiam a manutenção de protocolos que primam pela neutralização dos apenados, em convergência com a política de controle criminal instituída na sociedade.

Palavras-chave: Escola Nacional de Serviços Penais. Servidores das Carreiras Penais. Sistema Penitenciário Federal. Currículo.

ABSTRACT

QUALIFICATION AND PENITENTIARY POLICY: THE CURRICULUM AT THE SERVICE OF ORDER AND DISCIPLINE IN PRISON

Scientific productions about the prison system are presented in sufficient quantity to problematize their imbroglions. Nevertheless, little is discussed about the employees who work there and about the professional qualification they access. Thus, this article sheds light on a still gloomy prism. Through a case study, it is intended

to demonstrate that the training processes of civil servants who work in a more repressive prison system tend to privilege a curricular conception aimed at maintaining order and discipline. Therefore, when observing the courses taken by the National School of Criminal Services, between 2013 and 2019, it is evident that there is a predominance of the "Safety and Discipline" training axis. In this way, it is considered that, in spite of the current curricular policy, the educational actions developed privilege the maintenance of protocols that stand out for the neutralization of the inmates, in convergence with the criminal control policy instituted in the society.

Keywords: National School of Criminal Services. Criminal Career Servers. Federal Penitentiary System. Curriculum.

Data de recebimento: 30/04/2021 – **Data de aprovação:** 06/09/2021

DOI: 10.31060/rbsp.2022.v16.n0.1514

INTRODUÇÃO

A formação dos servidores que atuam no sistema prisional, de acordo com Miotto (1992), é preocupação constante do Ministério da Justiça e Segurança Pública, desde meados da década de 1970, quando eventos para discutir práticas de gestão penitenciária eram realizados em Brasília, Distrito Federal. Ademais, no pacote de medidas que se apresentavam, como a Política Penitenciária Nacional, é possível visualizar, segundo Miotto (1992), a edição de referenciais de identidade para os servidores, de qualificação para os guardas de presídio, bem como a instituição de importantes órgãos que tratariam do tema posteriormente, como o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) e o Departamento Penitenciário Nacional (Depen).

A despeito do retardamento do Poder Executivo Federal nessa seara, os entes da federação já contavam, a certa altura, com escolas especializadas na formação de seus servidores e propunham referenciais curriculares próprios (MELO, 2018). Além disso, quando possível, acessavam recursos oriundos do Governo Federal, sem maior direcionamento político, para a execução de cursos de qualificação inicial e continuada, fato que carece de produção científica para clarificar a natureza e os detalhes de tais repasses financeiros.

Contudo, com a edição da Lei de Execução Penal Nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (BRASIL, 1984), tornou-se real a necessidade de aprimoramento profissional do pessoal penitenciário, sobretudo no que concerne à capacitação para ingresso nessa carreira. Mesmo assim, no âmbito do Poder Executivo Federal, são visualizadas ações efetivas que versam sobre a formação dos servidores da execução penal apenas a partir do ano 2000. Em especial, após 2005, a Coordenação de Educação do Depen passou a discutir, conceber e fortalecer ações que ensejaram a emergência da Política Nacional de Educação em Serviços Penais – PNEP (DEPEN, 2005).

Em 2005, por meio da Portaria Depen Nº 39, de 15 de julho de 2005 (BRASIL, 2005), foram instituídos os fundamentos de política e as diretrizes de financiamento para o campo da formação de servidores da execução penal. Com base nessa inovação, 100% dos estados brasileiros passaram a contar com escolas ou núcleos de formação estruturados a partir do aparelhamento de suas sedes pelo Governo Federal (ARAUJO, 2020a). Nesse contexto, emergem também diretrizes curriculares e um guia de gestão para as escolas. Os argumentos que justificassem a necessidade de estruturação de uma escola nacional que articulasse os processos formativos dos servidores do recém-inaugurado Sistema Penitenciário Federal (SPF) ainda eram tímidos.

Considerando desavenças, entraves e desencontros políticos internos que já se arrastavam por quase 30 anos, a concepção da Escola Nacional de Serviços Penais (Espen), segundo Araujo (2020b), toma fôlego nesse novo contexto, sendo instituída em 2012, por meio da Portaria Nº 3.123, de 3 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012). Cumpre salientarmos que, entre a inauguração do SPF e da Espen, os processos formativos dos servidores que atuavam nos presídios federais foram desenvolvidos por instituições externas ao Depen, tal como a Academia Nacional de Polícia da Polícia Federal.

Em outros termos, é essa mudança de rota, no que se refere à natureza da qualificação dos servidores do SPF, que nos interessa neste artigo. Inicialmente, tais servidores, capacitados por instituições externas, tendiam a participar de capacitações voltadas ao campo policial, desconsiderando a atuação no sistema prisional. Posteriormente, ao contarem com uma instituição educacional própria, objetivava-se o atendimento integral das competências necessárias à atuação no cárcere federal.

Não obstante, ao considerarmos que o sistema penitenciário brasileiro é regido por uma legislação garantidora dos direitos fundamentais da pessoa privada de liberdade, a criação de um sistema penal de exceção ou, como afirma Nunes (2020, p. 101), de um “[...] microsistema de execução penal” inauguraria um desafio para a qualificação de servidores. A Espen, unidade administrativa do Depen, teria que, ao mesmo tempo, atender aos referenciais curriculares vigentes e atender às necessidades no novel sistema, claramente mais coercitivo.

Estudos já desenvolvidos sobre o tema indicam a existência de um hiato entre os normativos da área e a atuação da referida escola (ARAUJO, 2020a). Este artigo, porém, tem como objetivo demonstrar que os processos formativos dos servidores que atuam em um sistema penitenciário mais repressivo tendem a privilegiar uma concepção curricular voltada à manutenção da ordem e da disciplina no cárcere. Nesse sentido, o artigo aponta, em um primeiro momento, as principais características do SPF, sua finalidade e sua concepção de execução penal. Na sequência, propomos uma compreensão quanto à forma como são desenvolvidas, no seio da administração pública federal, a qualificação e o aperfeiçoamento de seus servidores. Para isso, de forma breve, focalizaremos os elementos de caracterização da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), regulamentada pelo Decreto Nº 9.991, de 28 de agosto de 2019 (BRASIL, 2019a) e atualizada pelo Decreto Nº 10.506, de 2 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020).

Delimitado esse pano de fundo, centraremos nossa problematização na concepção curricular que emerge de uma Escola de Governo destinada a atender às demandas que um microsistema de execução penal apresenta. A análise do portfólio de cursos desenvolvidos pela Espen possibilita-nos inferir que, em detrimento da Matriz Curricular Nacional instituída pelo Depen, seu currículo se volta à fabricação de identidades profissionais fundamentadas na atuação laboral, a qual está orientada por questões de ordem e de disciplina, elevando o primado da segurança prisional ao primeiro, e talvez único, patamar.

Assim, este artigo ocupa-se do currículo que emerge do contexto de trabalho e que, em certa medida, influencia os processos formativos e rechaça os ditames da PNEP vigente. Consideramos esse cenário ao observarmos que a PNEP e seus textos complementares primam por humanização do ambiente carcerário, por reforço aos direitos da pessoa presa, por práticas que propiciem o desencarceramento e não se apresentem a partir de ações formativas pautadas pelo militarismo, caracterizando-se como policialescas, embora se destinem, em pouco tempo, à recentemente criada Polícia Penal.

O SISTEMA PENITENCIÁRIO FEDERAL OU O MICROSSISTEMA DE EXECUÇÃO PENAL BRASILEIRO

Sobre o SPF, inaugurado em 2006, pouco se fala no âmbito acadêmico (ARAUJO; LEITE, 2013; NUNES, 2020; SANTOS, 2016), o que pode ser justificado pela sua recente criação e pela hermeticidade¹ (BRAGA, 2014) que se atribui ao cárcere. As práticas que sistematicamente envolvem o sigilo no ambiente prisional parecem ser ainda mais recorrentes em um sistema considerado de exceção ou, como nos indica Nunes (2020, p. 101), um “[...] microssistema de execução penal”. As diferenças essenciais que levam o autor a caracterizar o SPF de tal modo estão relacionadas às qualificadoras dos apenados, as quais custodiam a necessidade de isolá-los completamente. Isso acarreta o monitoramento ininterrupto por áudio e vídeo, bem como a definição quanto ao prazo de permanência específico, o que o torna um sistema no qual não se deve cumprir a totalidade da pena estipulada.

Em síntese, trata-se de um novo sistema penitenciário, gerido pela União, de segurança supermáxima, baseado no rigor, na restrição de direitos e no isolamento de presos. Inspirado nas *supermaxes* americanas, esse modelo foi concebido para desarticular organizações criminosas que atuavam dentro dos presídios estaduais brasileiros. (SANTOS, 2016, p. 309).

O microssistema a que nos referimos é composto por cinco unidades “[...] equipadas com aparato de segurança moderno, profissionais capacitados pelos melhores especialistas da área e contando com instalações à prova de motins” (ARAUJO; LEITE, 2013, p. 398), as quais, em linhas gerais, objetivam o isolamento das principais lideranças de grupos criminosos organizados. Nunes (2020, p. 110), porém, vai além ao afirmar que os presídios federais não só foram criados para isolar, mas também para “[...] não permitir que os presos do SPF criem facções, fortaleçam as existentes ou utilizem o presídio federal como *home office*, tal qual fazem com os estabelecimentos estaduais”. Isso assemelha-se, segundo nosso entendimento e de acordo com Santos (2016), com a concepção de neutralização imposta pelo sistema.

A rotina nas unidades federais é diferenciada, pois até mesmo a arquitetura das penitenciárias contribui para maior austeridade e complexidade dos procedimentos adotados, tendo em vista, sobretudo, a individualização dos espaços.

[...] os presos são mantidos em celas individuais, sob maior controle, com eficiente monitoramento de vídeo de áreas comuns do cárcere, excetuando-se, portanto, as celas, com redução de seu contato com o mundo exterior e, por conseguinte, diminuição da possibilidade da continuidade de atividade criminosa, especialmente o exercício do poder de liderança. (NUNES, 2020, p. 118).

Santos (2016), por sua vez, ao narrar a rotina nesses estabelecimentos, afirma o quanto ela é pautada pela rigidez, pelo rigor dos protocolos de trabalho e pela forma diferenciada de lidar com a pessoa presa.

A rotina no interior dos presídios federais é baseada em normas de extremo rigor. Quando não estão envolvidos em nenhuma atividade externa (aulas, trabalho ou visita), situação extremamente comum para vários internos, os presos permanecem por vinte duas horas dentro da cela, somente saindo para as duas horas de banho de sol. Até mesmo as refeições são feitas dentro da cela.

[...]

¹ Conforme Braga (2014, p. 53), “[...] uma característica intrínseca à instituição prisional é seu hermetismo. O fechamento em relação ao entorno social subsiste em todas as prisões e se manifesta como um mecanismo de defesa contra a incursão de práticas e pessoas que tensionem a instituição”.

Os internos precisam ser algemados para sair da cela, e qualquer movimentação exige a escolta de pelo menos dois agentes penitenciários, devendo o recluso manter a cabeça abaixada durante a movimentação, sendo proibido que olhe para os agentes que o conduzem. (SANTOS, 2016, p. 315).

Outrossim, Nunes (2020) afirma a constância dos direitos fundamentais nesse sistema e admite a possível flexibilização destes em prol de maior segurança e efetividade total do SPF. Essa situação é visualizada, por exemplo, com a flexibilização da inviolabilidade da intimidade dos presos, dos visitantes e dos advogados desde 2007, quando visitas íntimas e sociais em pátio de visita foram proibidas, e as entrevistas com os procuradores passaram a ser monitoradas por áudio e vídeo. Nesse caso, de acordo com Nunes (2020, p. 121), determinados direitos fundamentais não absolutos são flexibilizados, “[...] a fim de que seja cumprida a finalidade do encarceramento, prevalecendo, no caso, a segurança pública, que é, na perspectiva objetiva igualmente um direito fundamental, oriundo do dever de proteção eficiente do Estado”. Todavia, segundo a ótica de Santos (2016), estaríamos frente a uma verdadeira violação dos direitos individuais dos presos, o que caracterizaria a materialização de uma face bastante moderna para a teoria do direito penal do inimigo.

Nesse contexto de verdadeira guerra contra o crime organizado e suas lideranças, um diferencial consistente são os servidores que compõem o quadro funcional desse sistema. Todos os qualificados para ingressar e permanecer nas carreiras atuam de modo profissional, respeitando rígidos protocolos de trabalho (SANTOS, 2016). Não obstante, a natureza de sua atuação e a classificação (jurídica e social) dos apenados que auxiliam a custodiar impõem a necessidade de uma formação especializada para tais profissionais.

Equipes multidisciplinares lotadas em cada unidade prisional observam e executam as prescrições das Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Presos – Regras de Mandela (BRASIL, 2016) e da Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984), no que tange à gestão dos estabelecimentos e de todas as suas nuances. Logo, a rigidez do SPF requer um trabalho diferenciado com relação à adaptação das práticas profissionais costumeiras de pedagogos, assistentes sociais, enfermeiros, odontólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros. Na retaguarda desses servidores, e na linha de frente da custódia prisional, os Agentes Federais de Execução Penal, futuros Policiais Penais Federais, também se situam diante do desafio de executar a pena segundo seus ditames legais, incluindo os assistenciais.

Por isso, compreendemos que os conhecimentos da área de Segurança e Disciplina são necessários. Todavia, reforçamos o entendimento das matrizes curriculares, já instituídas pelo Depen, sobre a necessidade de ponderá-los, equilibrá-los, equalizá-los com os demais conhecimentos oriundos do cárcere – necessários à execução digna da pena. Uma unidade prisional não “roda”, como se diz popularmente, apenas com a retórica oriunda da manutenção da ordem e da disciplina. A “cadeia cai” sem a prestação de assistências e a efetivação de direitos.

Observar o cárcere sob esse prisma, incluindo o SPF, reforça o nosso entendimento de que ambos os sistemas, federal e estadual, são regidos pela Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984), pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e por convenções internacionais com as quais o país se comprometeu. É primordial termos em vista esse cenário para que, posteriormente, os dados evidenciados por este artigo sejam problematizados.

A POLÍTICA FEDERAL DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Embora o objeto deste artigo não cuide de uma perspectiva administrativa voltada ao aperfeiçoamento profissional de servidores, precisamos pontuar que os processos formativos dos servidores das carreiras penais da União são regidos, atualmente, pela PNDP, instituída pelo Decreto Nº 9.991/2019 (BRASIL, 2019a) e atualizada pelo Decreto Nº 10.506/2020 (BRASIL, 2020).

A administração pública federal pauta-se por princípios vinculados à gestão de pessoas por competências, o que acarreta o desenvolvimento profissional dos servidores com base em conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à realização de cada atividade laboral. Logo, torna-se indispensável a vinculação entre as ações de capacitação e as demandas dos órgãos da administração, a fim de reduzir os *gaps* de competências que o funcionário público federal demonstra no exercício da função.

Nessa perspectiva, ganham destaque as Escolas de Governo, que passaram a assumir a centralidade na oferta de processos formativos dos servidores federais. O documento normativo federal anterior (Decreto Nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006), em seu art. 4º, disciplinou que essas escolas são “[...] as instituições destinadas, precipuamente, à formação e ao desenvolvimento de servidores públicos, incluídas na estrutura da administração pública federal direta, autárquica e fundacional” (BRASIL, 2006). Em sua estrutura, geralmente, não contam com um corpo docente fixo, mas com servidores que eventualmente lecionam para os colegas de trabalho. Apesar desta análise voltar-se a uma situação contemporânea, não se trata de algo criado recentemente. O Guia de Referência para a Gestão da Educação em Serviços Penais já apontava situação semelhante no contexto penal em 2006, ao indicar que:

No tópico recursos humanos, o ponto mais sensível e delicado a ser enfrentado se refere ao corpo docente das Escolas Penitenciárias. Este, via de regra, é recrutado entre servidores do próprio quadro dos sistemas penitenciários – técnicos e agentes –, os quais atuam, portanto, apenas eventualmente na condição de docentes. A prática se justifica tanto pelo fato da perspectiva de que são recursos humanos qualificados nas especificidades da questão penitenciária – num contexto nacional no qual não existe um saber científico e de formação profissional solidamente orientado para tal dimensão –, como pelo sistema de regularidade e frequência do oferecimento dos cursos, o qual não favorece a constituição de corpos docentes permanentes. Em determinadas ações pontuais ainda se verifica recrutamento de especialistas oriundos de outras instituições. (DEPEN, 2006a, p. 11).

Compreendida a peculiaridade do corpo docente das escolas de serviços penais, podemos observar que as escolas de governo, no âmbito da União, se traduzem em espaços de formação que especializam os servidores em suas respectivas áreas de atuação. Isso porque, tais instituições, performam a partir de temáticas bastante particulares, reduzem custos ao financiarem a hora-aula com valor diminuto e mantêm maior controle sobre o currículo executado, pois este é produzido a partir da influência direta da administração. Desse modo, as Escolas de Governo materializam a PNDP.

Verificamos, por esse prisma, que, particularmente, após a edição do Decreto Nº 9.991/2019 (BRASIL, 2019a), a lógica da PNDP tornou a assumir uma faceta econômica ao ser centralizada e gerenciada no/ pelo Ministério da Economia. Atualmente, as Escolas de Governo devem mapear as necessidades de desenvolvimento institucional anualmente, encaminhando-as ao referido Ministério que as aprova ou não, definindo, de tal modo, as ações de capacitação que poderão ser realizadas.

Produz-se, assim, um contexto no qual o servidor tem avaliado desde o seu desempenho no exercício da sua função até a sua participação em ações de capacitação que devem, essencialmente, desenvolver competências que se projetem como comportamentos positivos observáveis no contexto de trabalho. Nesse sentido, instrumentos de gestão são produzidos para inaugurar uma lógica diferenciada na administração pública, renovando-a de acordo com os ditames que emergem da concepção político-econômica neoliberal. Segundo Ball (2010, p. 485), estaríamos diante do “[...] currículo neoliberal de reforma do setor público”, que consiste no exercício de aprender a ser diferente, a se apresentar como o setor privado. Há uma aprendizagem quanto à reorientação do que é público; há a sua reforma, em última medida. Ainda de acordo com o autor, “[...] trata-se da incorporação de novas sensibilidades e valores e novas formas de relações sociais. O setor privado é o modelo a ser emulado e o setor público deve ser ‘empreendedorizado’ à sua imagem!” (BALL, 2010, p. 486).

Consideramos que, a partir da necessidade de requalificar os servidores diante das mudanças sociais, o ambiente carcerário também é impactado com tais alterações. Todavia, uma vez que se trata de um campo ainda fechado e resistente à participação externa, ele acaba não se reestruturando positivamente. Pelo contrário, enfrenta, assim, as mudanças do último quartil do século XX, conforme pontua Garland (2017). Dessa forma, o sistema prisional passa a recrudescer sua lógica considerando o incremento das práticas violentas e criminosas na sociedade atual.

Por esse viés, as identidades produzidas, a partir das intersecções que o cárcere propicia, podem culminar na manutenção de vícios e de uma cultura violenta e segregacionista, historicamente atribuída ao contexto prisional. Posto isso, não se vislumbra ruptura quanto à cultura posta! Tendo em vista a lógica de que nas Escolas de Governo prioritariamente atuam/lecionam os servidores que se destacam no cotidiano de trabalho, percebemos a possibilidade de manutenção das condições laborais.

No que se refere ao sistema prisional, há considerável carência de produções teóricas sobre as disciplinas operacionais vinculadas à rotina de trabalho no cárcere. Logo, identificamos que a transmissão de conhecimentos se dá a partir de uma retórica sedimentada em larga medida pela prática, o que nos leva à afirmativa de Lemgruber:

[...] na transmissão oral entre as gerações de agentes de segurança, reproduzem-se os diferentes “vícios” da cultura prisional. A repetição das ações ao longo do tempo, sem nenhum resultado teórico-metodológico face à ausência de sistematização teórica, propicia a cristalização das “verdades” inquestionáveis diante de qualquer pergunta de um estranho à área. (LEMGRUBER, 2004, p. 329).

Desse modo, reforça-se a autoridade do servidor que é bem avaliado pela administração. Ao ser indicado à função de formador dos novos colegas, o servidor-docente-eventual passa a influenciar o conteúdo, a dinâmica e a qualidade das ações de capacitação ofertadas. Não obstante, vale resgatarmos o entendimento de Lopes (2002), pois, para a autora, a concessão de tal autoridade refletiria nos cursos de formação inicial que, em vez de se pautarem em problematizações e questionamentos quanto às rotinas do cárcere, acabam por se traduzirem em cursos de “informação”, nos quais apenas são repassadas narrativas de situações pretéritas. Essa prática educativa, de acordo com Araujo (2020a, p. 122), “[...] alimenta um sistema viciado e composto por condutas orientadas pela ordem social vigente no estabelecimento penal, não necessariamente condizente com a adequada formação para o futuro trabalho”.

Compreendido o cenário no qual se dá a qualificação e o aperfeiçoamento de servidores federais, e depois de apresentados certos detalhes referentes aos processos formativos de servidores das carreiras

penais, torna-se primordial focalizarmos na Escola de Governo, que serve como *locus* de análise ao estudo de caso ora empreendido. Assim sendo, abordamos, na seção seguinte, a Espen que atende aos servidores do SPF, observando, em especial, o currículo que emerge das fissuras discursivas e da conotação repressiva de tal sistema.

A CONCEPÇÃO CURRICULAR EMERGENTE EM UMA ESCOLA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇOS PENAIS INSTITUÍDA PELO PODER EXECUTIVO FEDERAL

A Espen atende aos preceitos deferidos pela legislação vigente, como apresentamos anteriormente. Entretanto, tendo em vista a realidade na qual se insere, ela assume uma face bastante peculiar assim como o currículo que materializa e as identidades diferenciadas que projeta a partir dele. Dessa maneira, é relevante observarmos essa realidade do ponto de vista curricular, pois, conforme Silva,

O currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. [...] as políticas curriculares, como texto, como discurso são, no mínimo, um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder. (SILVA, 2001, p. 11).

Assim, compreendermos a natureza dos processos formativos desenvolvidos pela escola em questão diz bastante sobre o projeto social assumido pelo Governo Federal em torno das identidades profissionais necessárias ao microsistema de execução penal que a Espen se vincula. Ademais, a legislação que rege as carreiras da execução penal, no âmbito do Poder Executivo Federal, impõe que um programa permanente de capacitação, de treinamento e de desenvolvimento seja instituído pelo Depen. Não há, todavia, definição quanto ao tema central desse programa, nem sequer notícias quanto à sua institucionalização². Diante de sua inexistência até o momento, consideramos que as ações realizadas pela Espen materializam o que se espera dos servidores do SPF, em termos de competências funcionais. Por isso, a natureza dos cursos que essa escola ofertou, entre 2013 e 2019, configura o objeto de análise deste artigo.

Nosso objetivo é demonstrar que os processos formativos dos servidores que atuam em um sistema penitenciário mais repressivo tendem a privilegiar uma concepção curricular voltada à manutenção da ordem e da disciplina no cárcere. Devido a isso, evidenciamos a predominância de ações educacionais com cunho alusivo à segurança penitenciária, em claro atendimento à natureza diferenciada do SPF. Esse indicativo encontra ressonância na fala de Araujo (2020a, p. 241), que afirma haver relação entre essa dominância e os “[...] regimes de verdade culturalmente estabelecidos” no campo prisional. Adicionalmente, a autora aponta que

[...] torna-se clara a incidência de conhecimentos oriundos do sistema prisional nas ações educacionais pela terminologia adotada nesses. Há evidência quanto a forte presença de um caráter técnico às ações. No entanto, não é possível perceber a presença de referenciais consistentes que o fundamentem, pelo menos até 2017. Esse indicativo reforça o entendimento no sentido de carência de produção científica sobre os temas desse campo. A formação profissional para ao sistema penitenciário é pouco estudada e, sobre as

2 A Lei N° 11.907, de 2 de fevereiro de 2009 (BRASIL, 2009), no art. 141, indica que ele deveria ser implantado em 18 meses a partir 29 de agosto de 2008.

competências do servidor, menos ainda se produz no Brasil. Talvez emergja daí a dificuldade e, por vezes, o silenciamento no que concerne às referências bibliográficas mobilizadas para a produção dos materiais didáticos e pedagógicos dessa Escola. (ARAUJO, 2020a, p. 241).

Essa assertiva, somada às concepções de Garland (2017), Lemgruber (2004) e Lopes (2002) e aos dados produzidos neste estudo, evidencia que a cultura constituída no cárcere tende a recrudescer a execução da pena. A política de neutralização dos indivíduos, orientada pelos índices elevados de criminalidade, ultrapassa os muros da prisão e incide diretamente nas ações educacionais voltadas à qualificação inicial e permanente dos servidores. Particularmente, na escola focalizada, observamos que a cultura do SPF é reforçada por meio das ações que visam ao aperfeiçoamento de Agentes, Especialistas e Técnicos que atuam nas penitenciárias Federais.

Não obstante, alguns cursos ofertados aos entes da Federação também podem evidenciar o controle sobre o conteúdo do que é difundido, a manutenção de determinadas práticas de trabalho, o recrudescimento da execução penal no país, os sentidos atribuídos às identidades profissionais e à política penitenciária privilegiada pelo Depen, órgão ao qual a Espen está submetida. Nesse sentido, segundo Araujo,

[...] a política de formação definida pelo Departamento Penitenciário Nacional procura localizar/direcionar/produzir esse sujeito servidor penitenciário dentro do campo em que deverá atuar, a partir da normatização de processos de formação que se relacionem com o exercício prático da função. (ARAUJO, 2020a, p. 251).

Assim, compreendemos que a cultura existente no cárcere, e reforçada pelo Depen, reverbera e incide na qualificação de servidores, uma vez que assenta significações em torno das suas identidades, da caracterização dos presos, da concepção da rotina e da relevância das atividades laborais desenvolvidas no cárcere. Os sujeitos que acessam à prisão são atravessados por essa cultura peculiar e, ao lecionarem eventualmente disciplinas que apresentam relação com sua “melhor” atuação profissional, reiteram o nosso entendimento de que o que eles fazem é adequado; logo, deve ser replicado.

Essa questão torna-se mais evidente ao desenvolvermos um estudo que tangencia o SPF, pois, de acordo com Barcelos, Duque e Penteado Junior (2021, p. 1), “[...] o sistema federal é entendido como um artefato cultural, portanto, uma instituição arquitetônica-legislativa, com um certo currículo e pedagogia cultural”. Isso nos faz lembrar que os servidores das carreiras penais que eventualmente lecionam, e que nem sempre se despem dos caracteres que os conformam naquele espaço, podem recontextualizar o discurso carcerário em sala de aula para além do que ditam as políticas ou os referenciais curriculares oficiais.

Dessa forma, é fundamental analisarmos os processos formativos, pois, conforme Meyer (2012, p. 50), a partir deles, “[...] os indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura”. No caso particular do sistema penitenciário, a Política de Educação em Serviços Penais, projetada em prol da alteração do *status quo* carcerário, apresenta-se em clara contraposição, pelo menos no que se refere ao currículo da Espen, uma vez que reitera o primado da segurança prisional em detrimento dos demais saberes que emergem da prisão.

Focalizando cerca de 250 cursos de curta e média duração realizados³ pela Espen, entre 2013 e 2019, observamos clara predominância do eixo voltado à “Segurança e Disciplina”, conforme já havíamos apontado

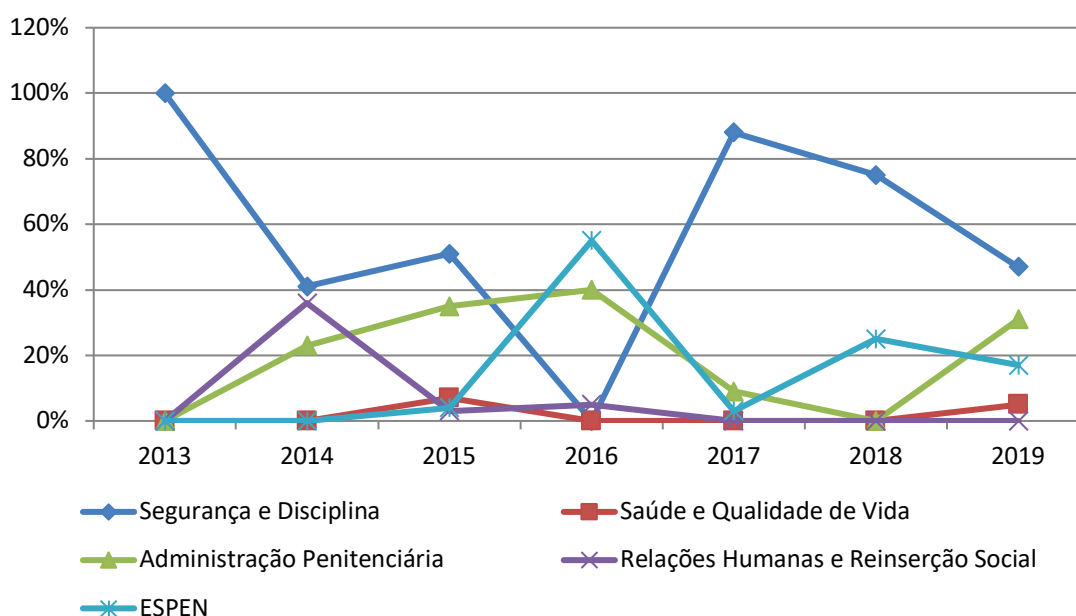
³ A lista completa dos cursos está disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/espen/cursos-presenciais/cursos-presenciais>. Acesso em: 22 jul. 2021.

anteriormente. Registramos que a categorização dos cursos foi desenvolvida, nesta análise, a partir dos eixos definidos pela Matriz Curricular Nacional para Educação em Serviços Penais (DEPEN, 2006b). Naquele documento seminal, sobre a qualificação dos servidores das carreiras penais, propunha-se que houvesse a articulação entre quatro eixos formativos, de modo a atender à complexidade da atuação profissional no cárcere. Assim, indicava-se que a capacitação dos servidores deveria ser organizada em torno de temas correlatos a: Administração Penitenciária; Saúde e Qualidade de Vida; Segurança e Disciplina; e Relações Humanas e Reinserção Social.

Embora a referida Matriz Curricular Nacional tenha sido revisada em 2017, os eixos de formação prioritários, instituídos pelo referencial de 2006, parecem-nos mais adequados a uma qualificação uniforme e complementar do servidor, ao considerar as finalidades da pena de retribuir o crime cometido, evitar o cometimento de outro e recuperar o apenado (BOSCHI, 2006). Ao rol de eixos definidos na Matriz de 2006, adicionamos o eixo “Espen”, que abrigou cursos com ênfase pedagógica ou voltada à gestão da referida escola, como mostra o Gráfico 1 a seguir.

GRÁFICO 1

Cursos de curta e média duração realizados pela Espen por eixo de formação



Fonte: Elaboração própria com base em Araujo (2020a).

A partir do Gráfico 1, é possível observarmos o quanto o eixo “Segurança e Disciplina” é ratificado no decorrer dos anos. Todavia, devemos advertir que, em alguns períodos, tal como em 2017, a temática fortemente abordada em seu interior relacionava-se à “Inteligência Penitenciária”, área em evidente ascensão. É relevante indicarmos que, a partir de 2015, a Espen passa a profissionalizar suas ações, ao ofertar alinhamentos pedagógicos e qualificação aos servidores que acompanham seus cursos na qualidade de gestores; por conta disso, inserimos um eixo voltado a tais práticas educacionais.

Além disso, pontuamos o evidente descaso com temáticas referentes aos eixos “Saúde e Qualidade de Vida” e “Relações Humanas e Reinserção Social”, o que denota a existência do clássico embate

entre segurança e reintegração, dualidade presente no cotidiano do cárcere e reiterada no âmbito da capacitação de servidores. Dessarte, sinalizamos que o eixo “Administração Penitenciária” tem gradações diferenciadas conforme o sistema prisional brasileiro se apresente, pois, diante de rebeliões, chacinas ou outros fatos que evidenciam a carência de procedimentos nas prisões, a Espen passa a ser convocada a ofertar cursos de gestão prisional aos estados, como feito entre os anos de 2015 e 2016 e em 2018.

Assim, notamos que a demanda interna do SPF direciona os processos formativos da Espen e que há uma forte tendência ao atendimento às demandas externas. Isso posto, os dados corroboram a concepção de Garland (2017) quanto à emergência de uma cultura mais evidente de controle e repressão à criminalidade nos últimos anos. Um exemplo disso pode ser visualizado no pico de cursos da área de “Segurança e Disciplina”, ofertados entre 2017 e 2018, visto que coincidem com a divulgação do Plano de Segurança Pública do Governo de Michel Temer e, por conseguinte, com um Grupo de Trabalho instituído no âmbito das forças de segurança da União, com foco na oferta de qualificação aos entes da Federação.

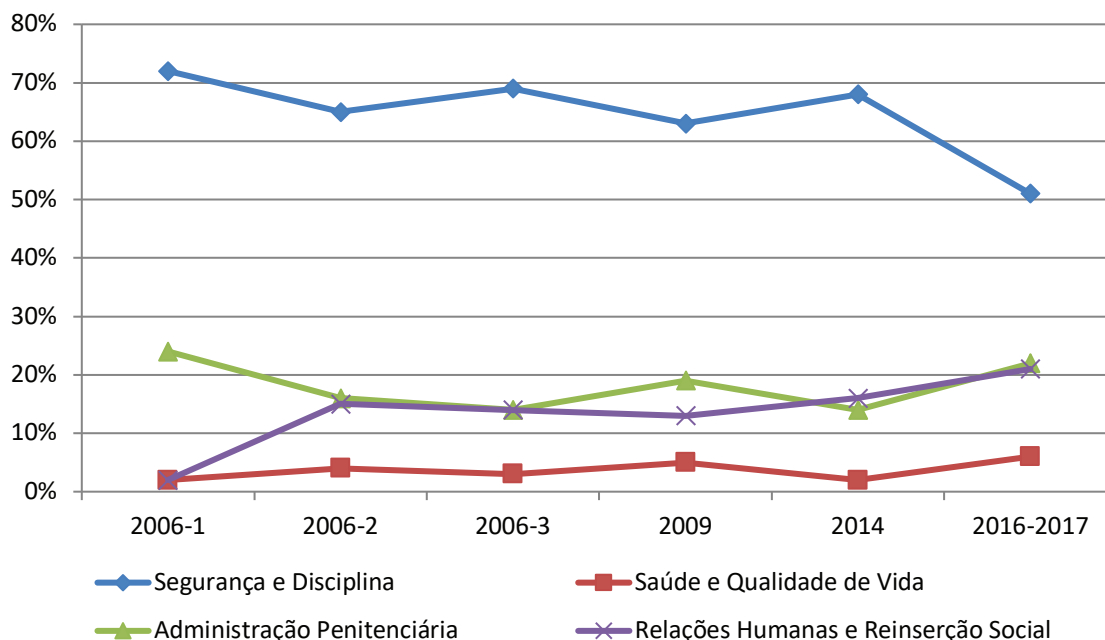
Novamente, o eixo “Segurança e Disciplina” é privilegiado, ao considerarmos, sobretudo, a expertise da Espen e o preparo de seus servidores-docentes-eventuais oriundos do SPF. Já os anos com quedas acentuadas nessa temática coincidem com a oferta de cursos de formação profissional para a investidora nas carreiras de Agentes, Especialistas ou Técnicos que, em regra, mobilizam relevante aparato no âmbito da escola analisada, como veremos adiante. Todavia, nesses anos com quedas acentuadas também estaremos diante da dominância de temas alusivos ao eixo “Segurança e Disciplina”.

Em se tratando da discussão histórica que paira sobre a categorização dos serviços penais como um campo integrante ou não da segurança pública (MELO, 2018), os órgãos da execução penal foram reconhecidos como tal em 2018, por meio da Lei Nº 13.675, de 11 de junho de 2018 (BRASIL, 2018), que instituiu o Sistema Único de Segurança Pública (SUSP).

Ademais, como desfecho para a referida celeuma, há o recente reconhecimento constitucional das polícias penais federal, estaduais e distrital. Entretanto, no que se refere ao SPF, o Poder Executivo ainda não regulamentou a Polícia Penal Federal. Logo, os processos formativos de seus servidores não sofreram alterações após a publicação da Emenda Constitucional Nº 104, de 4 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019b). Mesmo diante do imbróglio referente ao atual regime jurídico dos servidores do SPF, os dados evidenciados neste artigo apontam para uma qualificação profissional voltada prioritariamente à segurança prisional, inclusive antes da edição da referida Emenda Constitucional, conforme depreendemos da análise quanto aos eixos de formação privilegiados nos cursos de formação inicial dos Agentes Federais de Execução Penal (Gráfico 2, a seguir) e dos Especialistas e Técnicos (Gráfico 3).

GRÁFICO 2

Disciplinas ofertadas em cursos de formação inicial para Agentes Federais de Execução Penal por eixo de formação

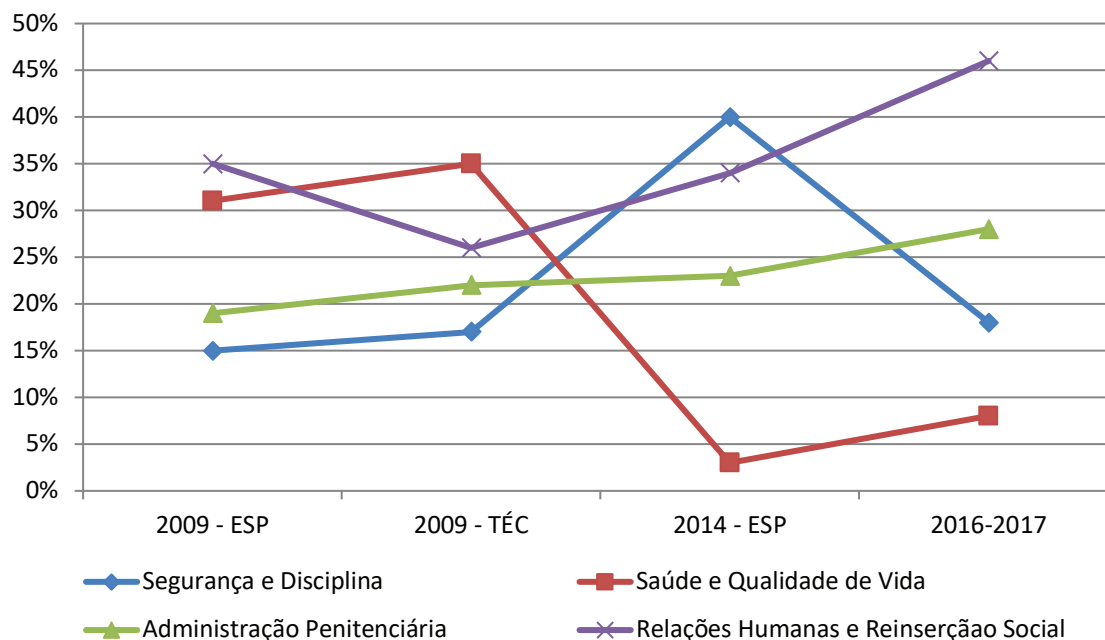


Fonte: Elaboração própria com base em Araujo (2020a).

Cumpramos salientarmos que, a cada novo concurso para o cargo de Agente Federal de Execução Penal, uma nova proposta de matriz curricular é produzida. Diante dos dados gerados, verificamos que, desde a primeira qualificação ofertada aos Agentes, o reforço foi dado à identidade do promotor da segurança pública, servidor que se coloca em claro embate com a criminalidade organizada, o que demanda uma capacitação fortemente concentrada no eixo “Segurança e Disciplina”. No que concerne aos demais eixos, chama-nos atenção que o SPF não possui carreira administrativa; logo, os próprios Agentes necessitam de conhecimentos na área. Em paralelo, tem-se certo cuidado com as questões atinentes às relações interpessoais entre os servidores. As disciplinas vinculadas à “Saúde e Qualidade de Vida” tendem a ser menos evidenciadas, uma vez que as penitenciárias federais possuem equipes próprias para o tratamento dos apenados. Não obstante, a qualificação dessas equipes, no decorrer dos anos, também tem sofrido uma acentuada tendência ao reforço de questões de “Segurança e Disciplina”. A seguir, apresentamos o Gráfico 3, o qual mostra as disciplinas ofertadas em cursos de formação inicial para Especialistas e Técnicos por eixo de formação.

GRÁFICO 3

Disciplinas ofertadas em cursos de formação inicial para Especialistas e Técnicos por eixo de formação



Fonte: Elaboração própria com base em Araujo (2020a).

No que se refere à qualificação inicial de Especialistas Federais em Assistência à Execução Penal e Técnicos Federais de Apoio à Execução Penal, observamos maior equilíbrio entre os eixos. As discrepâncias relacionam-se mais ao aumento das disciplinas voltadas ao eixo “Relações Humanas e Reinserção Social” e à queda bastante acentuada em determinados momentos com relação ao eixo “Saúde e Qualidade de Vida”. Outrossim, os dois índices apresentam relação direta com a qualificação desses servidores, visto que, ao possuírem Ensino Superior, tendem a especializarem suas práticas laborais nesses cursos iniciais. Compreendemos, assim, sua futura atuação no cárcere. Os profissionais de saúde, por exemplo, não acessam conhecimentos básicos da profissão, mas passam a compreender como irão executar os procedimentos comuns em um ambiente de confinamento. Assim, conhecimentos sobre o trabalho em equipe, as rotinas da unidade penitenciária, entre outros, tornam-se mais relevantes.

Dessa maneira, evidenciamos que é a conotação do ambiente prisional que conduzirá a natureza dos processos formativos e, em grande medida, a fabricação das identidades profissionais irá compor o campo da prisão federal ao considerar as peculiaridades desse tipo de estabelecimento. Estudos similares (ARAUJO, 2020a; CUNHA; LEITE, 1996) demonstram que as decisões pedagógicas tomadas a partir de currículos profissionalizantes, via de regra, são intencionais.

Observada a execução de um currículo fortemente pautado na perspectiva da segurança Penitenciária onde os demais eixos de formação são secundarizados, potencializa-se a produção de identidades orientadas fundamentalmente na previsão de neutralização do apenado. Ainda, a conotação voltada à Inteligência Penitenciária postula a criação de um caráter profissional diligente, criando uma nova cultura de sistematização e acompanhamento de informações precisas sobre o cárcere. (ARAUJO, 2020a, p. 267).

Diante do exposto, sinalizamos que a face assumida pelas Escolas de Governo, para além dos ditames expressos pela alta gestão, estará vinculada aos objetivos da instituição para a qual os servidores serão

formados. Em especial, no caso da Espen, são os objetivos da política penitenciária nacional, e mais particularmente, a rotina e os preceitos defendidos pelo microssistema de execução penal do SPF que definirão as tessituras dos processos formativos ofertados aos servidores das carreiras penais.

CONSIDERAÇÕES

O sistema penitenciário brasileiro é tema recorrente de discussões acadêmicas profícuas; sobre o SPF, porém, ainda pouco se produz. A face diferenciada deste estudo, que o eleva à condição de sistema de exceção, pode ser uma das justificativas para a pouca produção científica sobre o tema. Tratar dos seus servidores e dos processos formativos a que são submetidos torna-se, então, assunto igualmente ignorado no contexto acadêmico.

Supõe-se que a natureza diferenciada do SPF demande um quadro de servidores altamente qualificado, principalmente no que diz respeito aos conhecimentos oriundos do campo da segurança prisional, uma vez que o SPF se apresenta como um sistema de excelência no enfrentamento à criminalidade organizada. Todavia, raros são os trabalhos que se dedicam a essa temática. Assim, este artigo, ao abordar os processos formativos dos servidores das carreiras penais, a partir do currículo desenvolvido pela Espen, lança luz a um assunto ainda nebuloso no campo científico.

Observamos que os servidores das carreiras penais federais devem adequar suas demandas de qualificação aos ditames da política nacional vigente, no âmbito do Poder Executivo Federal; isso demonstra que interesses de diversos escalões incidem em tal definição. Mais do que um servidor capacitado, vemos, na atualidade, a partir do estudo dos processos formativos ofertados aos funcionários públicos, a necessidade de reforma e transformação do serviço público a partir de parâmetros do setor privado. Nesse sentido, agem os interesses político-econômicos neoliberais que, em alguma medida, também interferem e ditam a política de segurança pública e prisional brasileira.

Ao voltarmos às nossas inquietações, especificamente para o sistema prisional, em particular o federal, observamos que a qualificação de seus servidores está diretamente relacionada não à política curricular da área, mas, sim, aos objetivos institucionais do órgão que recebe os servidores das carreiras penais. Nesse viés, evidenciamos, por meio da análise dos cursos desenvolvidos, entre 2013 e 2019, que o contexto educacional e as políticas curriculares projetadas para o campo dos serviços penais não foram impulsionadas na prática como se esperava. Não visualizamos propostas de melhoria das condições do cárcere por meio da qualificação dos seus servidores. Contudo, ficamos diante de propostas de uniformização de procedimentos e parâmetros de trabalho que reforçam a *longa manus* do Estado.

Assim sendo, reiterar o primado da segurança prisional em cursos de formação inicial e continuada, para Agentes, Especialistas e/ou Técnicos, é reforçar a concepção de que o objetivo único da execução penal é punir. Relega-se, assim, a outros planos, bem inferiores, quiçá subterrâneos, a possibilidade de fortalecer os demais eixos da formação de servidores. Desse modo, todos nós perdemos a oportunidade de fazer emergir um sistema penitenciário mais humano e coeso, e menos coercitivo e degradante.

Por fim, consideramos que, a despeito da política curricular vigente para o campo prisional, as ações educacionais desenvolvidas na área privilegiam a manutenção de protocolos de trabalho que primam pela neutralização dos apenados, em clara convergência com a política de controle criminal instituída nos últimos anos em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, S. S. de. **Educação em Serviços Penais**: significações de uma política curricular em uma Escola de Governo. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020a.

ARAUJO, S. S. de. As Origens da Escola Nacional de Serviços Penais: histórico de implantação e consolidação. **Revista Brasileira de Execução Penal**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 15-31, jan./jun. 2020b.

ARAUJO, S. S. de; LEITE, M. C. L. L. A assistência educacional no sistema penitenciário federal – A Penitenciária Federal em Porto Velho/RO. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 395-415, maio 2013.

BALL, S. Vozes/Redes políticas e um currículo neoliberal global. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 485-498, mar./set. 2010.

BARCELOS, C. da S.; DUQUE, T.; PENTEADO JUNIOR, A. T. Gênero e educação da prisão: a pedagogia cultural do Sistema Penitenciário Federal. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 15, p. 1-21, jan./dez. 2021.

BOSCHI, J. A. P. **Das penas e seus critérios de aplicação**. 4 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

BRAGA, A. G. M. Criminologia e Prisão: caminhos e desafios da pesquisa empírica no campo prisional. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 46-62, jan. 2014.

BRASIL. **Lei Nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado, 1988.

BRASIL. Portaria Nº 39, de 15 de julho de 2005. Aprova novos fundamentos de política e diretrizes para o financiamento de ações ou atividades situadas no contexto da educação em serviços penais, e fixa prazo para o recebimento dos Projetos Político-Pedagógicos das Unidades da Federação, visando o estabelecimento de cooperação técnica e financeira com a União. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, Seção 1, n. 104, p. 54, 18 jul. 2005.

BRASIL. **Decreto Nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006**. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei Nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5707.htm. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 11.907, de 2 de fevereiro de 2009**. Dispõe sobre a reestruturação da composição remuneratória das Carreiras de Oficial de Chancelaria e de Assistente de Chancelaria, de que trata o art. 2º da Lei Nº 11.440, de 29 de dezembro de 2006, da Carreira de Tecnologia Militar [...]. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11907.htm. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. **Portaria Nº 3.123, de 3 de dezembro de 2012.** Cria a Escola Nacional de Serviços Penais, no âmbito do Departamento Penitenciário Nacional. Brasília: Ministério da Justiça, 2012. Disponível em: https://www.stj.jus.br/internet_docs/biblioteca/clippinglegislacao/Prt_3123_2012_MJ.pdf. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Regras de Mandela:** regras mínimas padrão das Nações Unidas para o tratamento de presos. Brasília: CNJ, 2016.

BRASIL. **Lei Nº 13.675, de 11 de junho de 2018.** Disciplina a organização e o funcionamento dos órgãos responsáveis pela segurança pública, nos termos do § 7º do art. 144 da Constituição Federal; cria a Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS); institui o Sistema Único de Segurança Pública (Susp); altera a Lei Complementar Nº 79, de 7 de janeiro de 1994, a Lei Nº 10.201, de 14 de fevereiro de 2001, e a Lei Nº 11.530, de 24 de outubro de 2007; e revoga dispositivos da Lei Nº 12.681, de 4 de julho de 2012. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13675.htm. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 9.991, de 28 de agosto de 2019.** Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei Nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9991.htm. Acesso em: 2 dez. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 104, de 4 de dezembro de 2019.** Altera o inciso XIV do caput do art. 21, o § 4º do art. 32 e o art. 144 da Constituição Federal, para criar as polícias penais federal, estaduais e distrital. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2019b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc104.htm. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. Decreto Nº 10.506, de 2 de outubro de 2020. Altera o Decreto Nº 9.991, de 28 de agosto de 2019, que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei Nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, Seção 1, n. 191, p. 5, 5 out. 2020.

CUNHA, M. I. da; LEITE, D. B. C. **Decisões Pedagógicas e estruturas de poder na universidade.** Campinas: Papirus, 1996.

DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional. **Educação em Serviços Penais** – Fundamentos de Política e Diretrizes de Financiamento. Brasília: Depen, 2005.

DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional. **Guia de Referência para a Gestão da Educação em Serviços Penais.** Brasília: Depen, 2006a.

DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional. **Matriz Curricular Nacional para a Educação em Serviços Penitenciários.** Consultores: Omar Alejandro Bravo e Rodrigo Ghiringhelli de Azevedo. Brasília: Depen, out. 2006b.

GARLAND, D. **A cultura do controle:** crime e ordem social na sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Revan, 2017.

ARTIGO

Qualificação e política penitenciária: o currículo a serviço da ordem e da disciplina no cárcere

Stephane Silva de Araujo e Maria Cecília Lorea Leite

LEMGRUBER, J. Sistema Penitenciário. In: LESSA, R. (Coord.). **Arquitetura Institucional do Sistema Único de Segurança Pública**. Brasília: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro, 2004, p. 312-363.

LOPES, R. Psicologia jurídica o cotidiano da violência: o trabalho do agente de segurança penitenciária nas instituições prisionais. **Revista OnLine Psicologia para América Latina**, México, p. 1-8, ago. 2002.

MELO, F. A. L. **O dispositivo penitenciário no Brasil**: disputas e acomodações na emergência da gestão prisional. Tese (Doutorado em Sociologia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MEYER, D. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, D.; PARÁISO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 47-61.

MIOTTO, A. B. Panorama da Política Penitenciária Nacional. **Revista Informação Legislativa**, Brasília, v. 16, n. 63, p. 209-254, jul./set. 1979.

MIOTTO, A. B. **Temas Penitenciários**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1992.

NUNES, W. Sistema Penitenciário Federal: o regime prisional de líderes de organizações criminosas. **Revista Brasileira de Execução Penal**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 101-134, jul./dez. 2020.

SANTOS, G. C. dos S. Sistema Penitenciário Federal e a violação dos direitos individuais do preso: uma reflexão crítica sobre os critérios de seleção dos inimigos do Estado brasileiro. **Revista da Defensoria Pública da União**, Brasília, n. 9, p. 305-334, jan./dez. 2016.

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ARTIGO

GOVERNANÇA DEMOCRÁTICA NA ADMINISTRAÇÃO PRISIONAL: OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOS POLICIAIS PENAIS NO SISTEMA PRISIONAL GOIANO

DEBORAH FERREIRA CORDEIRO GOMES

Mestra pelo Programa de Direito e Políticas Públicas – Programa de Pós-Graduação em Direito e Políticas Públicas – Universidade Federal de Goiás. Especialista em Direito Constitucional. Graduada em Direito pela Universidade Federal de Goiás. Pesquisadora com foco no campo da Segurança Pública, Políticas Públicas e Efetividade Constitucional.

País: Brasil **Estado:** Goiás **Cidade:** Goiânia

E-mail: dfcg.jus@gmail.com **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4390-657X>

SORAIA PEREIRA SILVA

Especialista em Segurança Pública. Bacharel em Direito. Policial Penal com experiência na área operacional, administrativa e cartorária em diversas Unidades Prisionais Regionais da Diretoria Geral de Administração Prisional/GO.

País: Brasil **Estado:** Goiás **Cidade:** Goiânia

E-mail: soraia.adv@gmail.com **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3312-5531>

Contribuições de cada autor: Deborah Ferreira Cordeiro Gomes é autora principal do artigo, sendo responsável pela tabulação, redação e referência dos dados e informações apresentadas no artigo. Soraia Pereira Silva é coautora do artigo, sendo responsável pela coleta e revisão dos dados da pesquisa.

RESUMO

O presente artigo apresenta uma avaliação acerca dos processos formativos dentro do curso de formação dos policiais penais em Goiás a partir de pesquisa empírica qualitativa. Partindo de uma abordagem socioinstitucional da Administração Penitenciária, a partir dos dados coletados por intermédio de entrevistas com professores e gestores prisionais, em análise dialética, objetiva-se evidenciar a capacidade dos servidores em formação para lidar com os problemas penitenciários, perquirindo-se os impactos dos processos de formação destes profissionais na concretização do direito fundamental à segurança pública como pressuposto da efetiva redemocratização brasileira. Como resultados, propõe-se diretrizes para construção de uma política com foco na responsividade dos atores do Sistema Prisional em direção à governança democrática como baliza de atuação da Polícia Penal no enfrentamento das crises interseccionais que marcam a realidade prisional brasileira.

Palavras-chave: Segurança Pública. Polícia Penal. Processos formativos. Governança Democrática.

ABSTRACT

DEMOCRATIC GOVERNANCE IN PRISON ADMINISTRATION: THE CHALLENGES OF TRAINING CRIMINAL POLICE IN THE GOIÁS PRISON SYSTEM

This article presents an assessment of the formative process of the criminal police training course in Goiás based on qualitative empirical research. Starting from a socio-institutional approach of the Penitentiary Administration, based on the data collected through interviews with teachers and prison managers, in a

dialectical analysis, the objective is to highlight the capacity of civil servants in training to deal with penitentiary problems, investigating the impacts of the training processes of these professionals for the realization of the fundamental right to public security as a precondition for the effective re-democratization of Brazil. As a result, guidelines are proposed for the construction of a policy focused on the responsiveness of actors in the prison system towards democratic governance as a guideline for the performance of criminal police officers to face the intersectional crises that mark the Brazilian prison reality.

Keywords: Public Security. Criminal Police. Formative processes. Democratic Governance.

Data de recebimento: 25/04/2021 – **Data de aprovação:** 11/09/2021

DOI: 10.31060/rbsp.2022.v16.n0.1497

A POLÍTICA DA POLÍCIA: DESAFIOS NO MODELO DE SERVIÇO PRISIONAL DENTRO DA ORDEM CONSTITUCIONAL-DEMOCRÁTICA

Observa-se, contemporaneamente, um evidente paradoxo dentro do processo de democratização da sociedade brasileira notabilizado pela evidenciação de núcleos sociais em que se procede à afirmação dos direitos humanos, como cláusula geral orientadora da atividade estatal, em contraposição aos setores em que há uma negação tácita ou omissão na promoção destes mesmos direitos. Representativo deste último cenário, aparece o Sistema Prisional marcado pelas condições subumanas e degradantes de aprisionamento (SALLA, 2015) em um cenário complexo e adverso tanto à pessoa presa como aos profissionais ali atuantes.

À vista disto, evidencia-se um cenário antagônico dentro do paradigma do constitucionalismo democrático de efetividade dado que há, por uma via, cotidianamente, a sacralização da pena e dos processos punitivos – acompanhado por um apelo social para que sejam mais severos e rigorosos – ao mesmo tempo em que, fora campo penal-penitenciário, ratifica-se um movimento por efetivação de direitos sociais fundamentais (SERRA; SOUZA; GUSSO, 2016).

Posto isto, seria dizer que, apesar do processo de alteração das vertentes de atuação do Estado brasileiro dadas a partir do advento do projeto social constituído sob a égide da Carta Constitucional de 1988, destaca-se ainda haver setores sociais denotativos de permanências, inconsistências e contradições paradigmáticas, tal como o campo da Segurança Pública no qual ainda se procede com o uso normativo da violência para a resolução de conflitos (OMS, 2002).

Dentro dos desafios estruturais evidenciados pela realidade social brasileira, sobressaem os relativos à questão da segurança pública, ao passo que carece esta inegavelmente de uma abordagem marcada pela integridade política e pelo compromisso com projeto democrático (SULOCKI, 2007, p. 1-10). Por evidente, tais questões ensejam consecutórios reflexos nas condições laborais e nas exigências de profissionalização dos servidores que atuarão dentro do Sistema Prisional, especialmente considerando o “isolamento institucional na área da segurança pública” (BALLESTEROS, 2012, p. 86).

Neste cenário, a avaliação dos processos formativos, como forma de gerar conhecimentos teórico-práticos de lidar qualificada e criticamente com os problemas penitenciários, torna-se uma necessidade afeta à real, integral e efetiva transição democrática. Nesse viés analítico, o presente artigo busca promover uma localização da temática em torno de reflexões acerca do processo formativo dos servidores prisionais a

partir da análise da *Política da Polícia Penal*, isto é, de ressaltar os dilemas e desafios inerentes à formatação institucional e refletidos nas microrrelações travadas no exercício das funções dos policiais penais.

Em termos práticos, seria dizer que o cenário de insegurança pública dado pela intersecção de crises do Sistema Prisional, incluída com premência a crise institucional, demanda dos órgãos integrantes do Sistema Único de Segurança Pública (Susp) um intercâmbio de conhecimentos técnicos e científicos que culmine no entabulamento de estratégias para a operacionalização de um *modelo de segurança cidadã*¹ para que, deveras, haja um controle qualificado de infrações penais em alinhamento aos fundamentos do Estado Democrático.

À vista disto, partindo da premissa acerca da necessidade de se “rever os paradigmas conceituais e empíricos aplicados à análise e construção das políticas de segurança pública” (BALLESTEROS, 2012, p. 19), busca-se com este trabalho promover reflexões contextuais sobre a responsabilidade dos profissionais que atuam no Sistema Prisional dentro do desvencilhamento do cenário de violência social e institucional (SOUZA, 2015) para a desvinculação do campo de um eixo de “ações estatais anacrônicas” (ROLIM, 2006, p. 44).

Metodologicamente, busca-se apresentar um estudo de caso com uma abordagem predominantemente qualitativa com fito de engendrar um reforço na produção bibliográfica sobre o tema. Com isso, partindo de uma abordagem socioinstitucional da Administração Penitenciária², esta referida pesquisa se alinha ao objetivo de promover formas de cooperação interinstitucional na gestão do conhecimento.

Por meio de análise dialética, em síntese, o presente trabalho propõe apresentar dados coletados por intermédio de entrevistas com professores dos cursos de formação e gestores prisionais, seja como um meio de melhor delinear a função social dos policiais penais, seja como forma de propor mecanismos de valorização profissional por intermédio da ideia de governança democrática dentro dos processos formativos, tal como almejado pelo art. 38 da Lei Nº 13.675/2018.

Especialmente no tocante à questão do papel do policial penal dentro do Sistema de Justiça Criminal, busca-se promover uma abordagem que os desvincule dos dois papéis comumente atribuídos e desvirtuados dos profissionais que atuam na custódia dos detentos, seja na posição de heróis ou de vilões. Em especial em relação à figura do policial herói, face ao mantra da guerra contra o crime, destaca-se que

[...] esse mito desvirtua o papel do policial como profissional de segurança pública. Isso porque ele consolida conceitos autoritários, seja, em nível individual, ao estimular a agressividade e a coragem visceral como padrão de ser policial; ou ainda, em nível institucional, ao incentivar prioritariamente estratégias bélicas e violentas como formas eficazes de policiamento. A verdade é que **o mito do policial herói é uma farsa de reconhecimento profissional**, o qual desconsidera inúmeras discriminações entre cargos e patentes no âmbito das corporações; além das gritantes distorções entre polícias civis e militares em níveis estadual e nacional. Em suma, disfuncionalidades em termos de remunerações, carreiras, organizações, legislações e condições de trabalho, as quais evidenciam que há várias realidades policiais no Brasil, mas todas equivocadamente interpretadas pelo *mito do policial herói* (ROCHA, 2021, *on-line, grifos nossos*).

¹ Dentro do modelo de segurança cidadã observa-se precipuamente que o desenvolvimento humano sustentável se dá pela promoção de convivência segura por intermédio do fomento a uma cultura de paz pela via do combate de ameaças à vida (enfrentamento da violência e da criminalidade) e da proteção às vulnerabilidades das possíveis vítimas e dos autores (PNUD, 2016).

² Ao se promover uma abordagem socioinstitucional da Administração Penitenciária, almeja-se apresentar as características objetivas de estruturação do órgão com foco nos processos e procedimentos associados à gestão de pessoal. Assim sendo, apresentar-se-á o perfil dos profissionais que a compõem, seus desafios e suas expectativas como forma de evidenciar a importância e o papel dos policiais penais como atores institucionais para democratização do Sistema de Justiça Criminal.

Partindo desta ambientação quanto ao problema de pesquisa, como premissa essencial, evidencia-se a existência de evidentes gargalos e antagonismos nos padrões de atuação policial como um constructo socioinstitucional não questionado, a se ressaltar que

o caminho para a profissionalização da Polícia, assim como a vinculação das políticas de segurança pública aos influxos e demandas por equidade da sociedade brasileira mais ampla, está dividido entre o *governo democrático da segurança* e a *lógica da guerra* (SERRA; SOUZA; GUSO, 2016, p. 171, *grifos nossos*).

Isto posto, no tocante aos processos de formação dos profissionais que atuam dentro do Sistema de Justiça Criminal, afere-se que a nevrálgica questão-problema está associada a

[...] uma concepção bastante forte de que as polícias escolheram – temos aí um ator que define a noção de ordem – e atribuíram a si o papel de combate ao crime, dentro de uma lógica de guerra. Nessa ideia, ***insulamento institucional e falta de governança permitem às polícias definirem a si mesmas suas políticas que, por sua vez, dissociam-se dos projetos de cidadania que buscamos construir.*** [...] Uma das características das corporações profissionais é constituírem barreiras que estabeleçam fronteiras para os de fora. Proteção às suas ideologias, a seus pares, às suas estratégias de afastarem-se de penetrações externas compõem esforços de diferentes corporações. Todavia, isso deixa de ser ***um problema endógeno para ser um problema público*** se essas corporações desempenham funções sociais relevantes para o conjunto da sociedade (FERNANDES, 2021, *on-line, grifos nossos*).

Nesse contexto, a promoção de reflexões sobre a *política da Polícia*, especialmente com foco no processo formativo dos profissionais que atuarão no Sistema Prisional, detém o importante papel de promover a consolidação dos valores democráticos em todos os nichos sociais. Aparecem, portanto, as políticas públicas de segurança como vertentes de atuação estatal estratégica para a consolidação do modelo democrático de resolução dos conflitos sociais (SULOCKI, 2007, p. 190-192).

Feita, portanto, a localização do problema e partindo dessas premissas analíticas essenciais promover-se-á, nas seções seguintes, uma avaliação contextual do modelo de serviço prisional em Goiás e os correlatos desafios para a gestão de pessoal dentro do marco da segurança cidadã.

O MODELO DE SERVIÇO PRISIONAL DENTRO DO MARCO SEGURANÇA CIDADÃ: OS DESAFIOS DA GESTÃO DE PESSOAL EM GOIÁS

O momento de exercício da pretensão executiva da pena é, sem dúvidas, a fase mais crítica de manifestação do poder punitivo ante a ausência de uma infraestrutura institucional e organizacional minimamente adequada para o cumprimento da pena em conformidade com marcos regulatórios. Esse cenário reflete a imposição e a naturalização de penas ilegais, sendo irrefutável reconhecer a concomitância de múltiplas crises dentro do Sistema Prisional abarcando tanto a falta de estrutura arquitetônica, gerencial, orçamentária como a de pessoal.

Partindo, então, desta como a realidade a que adstrita a Administração Prisional e da premissa de que é a atividade policial um serviço público essencial, dentro do recorte temático proposto por esta pesquisa, busca-se nesta seção reavaliar o *Modelo de Serviço Prisional* a partir da sua *gestão de pessoal* e, a partir

disso, melhor reposicionar a função social do policial penal frente ao estado de coisas inconstitucional do Sistema Prisional.

Assim sendo, ao se avaliar contextualmente o papel dos policiais penais face ao processo de democratização, destaca-se precipuamente a importância dos processos formativos para que tais profissionais possam melhor lidar e dimensionar os problemas penitenciários a partir do rol de ações que integrarão sua prática profissional. Destarte, observando a coexistência de regimes não integrados, qual seja de um *regime jurídico-normativo* e outro *regime prático-operacional* para o gerenciamento de crises dentro das rotinas prisionais, detecta-se como um dos campos prioritários de investigação o relativo ao estabelecimento de estratégias para o gerenciamento integrado das políticas públicas de segurança.

Por essa razão, estabelece-se como hipótese a ideia de que a melhor estratégia para o gerenciamento integrado das políticas públicas de segurança é observá-las como política de Estado (FERREIRA, 2016). Nesse sentido, desbordam as políticas públicas de segurança como instrumentos capazes não apenas de dinamizar o sistema político-administrativo, mas igualmente de melhor localizá-lo frente à realidade local, obstando a *concorrência* ou *inconsistência* de ações dentro dos órgãos da segurança pública.

Nesse escopo, consoante à literatura especializada no campo da Sociologia da Punição (ROLIM, 2006; SOARES, 2009; GUINDANI; RESENDE, 2015; SALLA, 2015; SOUZA, 2015), destaca-se que o *Modelo de Serviço Prisional* implementado no país estampa o desafio estrutural direcionado à ideia de *corporificação da juridicidade*³ dentro dos procedimentos operacionais cotidianos com o propósito de gerar uma atuação finalística dos órgãos de segurança.

Com isso, destaca-se que a efetivação do modelo de segurança cidadã é um processo que demanda uma profunda reforma interna das instituições policiais, em um processo aproximativo a uma “nova engenharia institucional” (ROLIM, 2006, p. 79), como forma de enfrentamento das problemáticas subjacentes ao dissenso que se vislumbra no campo da Segurança Pública.

Consequentemente, a partir da aprovação da Emenda Constitucional Nº 104/2019, a criação da figura da Polícia Penal somente pode ser compreendida como ação estatal legítima⁴ sempre e quando for esta inserida como uma diretriz de reformulação da carreira e de aperfeiçoamento institucional oportuno e conveniente dentro da estruturação do Sistema Único de Segurança Pública (Susp). Com isto, de forma positiva e propositiva, verifica-se esta como uma abertura fática para se gerar uma janela de oportunidades no sentido de um redirecionamento dos processos de formação, atuação e profissionalização dos atores da Execução Penal no país em consonância com a *Teoria das Capacidades Institucionais*.

Destarte, dentro do modelo de segurança cidadã, desenhado programaticamente a partir do Susp, deve ser superada a visão do cárcere como instrumento por excelência de dominação institucional no qual a violência é oficializada, produzida, alimentada e incorporada de forma naturalizada, porquanto manifesta como o elemento garantidor das relações de dominação social (SULOCKI, 2007, p. 57- 61).

³ No tocante ao princípio da juridicidade, destaca-se que a *Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS)* estabelece dentro de sua principiologia, condensada no art. 4º da Lei Nº 13.675/2018, o integral respeito ao ordenamento jurídico e aos direitos e às garantias individuais e coletivas; a proteção dos direitos humanos; a promoção da cidadania e da dignidade da pessoa humana e a participação e o controle social.

⁴ Nesse mister, é fulcral que ocorram direcionamentos de rearranjo institucional em direção não apenas à otimização dos recursos materiais, humanos e financeiros das instituições e da proteção, à valorização e ao reconhecimento dos profissionais de segurança pública tal como previsto no art. 4º da Lei Nº 13.675/2018, mas primordial e precipuamente a um comprometimento com o fortalecimento da cultura de direitos humanos como único discurso institucional legítimo.

Em outros termos, sob esses auspícios, seria dizer que se realça o desafio de retirada da instituição carcerária de dentro de um espectro ideológico e procedimental sedimentado em afirmações punitivas inócuas no enfrentamento das mazelas sociais condensadas no e pelo Sistema Prisional (REIS, 2014).

Por esse ângulo, dentro desta pretensa reengenharia institucional, torna-se primordial que se superem práticas dentro da atuação policial lastreadas em uma visão distorcida acerca do direito à segurança pública, isto é, das práticas direcionadas ao combate ao crime/criminoso e à proteção do corpo social contra a ação do delinquente. Tal visão anacrônica, com predominância das ações de prevenção especial negativa, é o que retroalimenta o fenômeno da violência e da criminalidade culminando no aprofundamento da “eficácia invertida do sistema prisional” (ANDRADE, 2003, p. 102).

Por essa razão, um novo modelo de serviço prisional dentro do marco da segurança cidadã, tem como imperativo desafio gerar competências administrativas que possibilitem reconhecer e incorporar o papel de vanguarda das corporações policiais para o fortalecimento da institucionalidade democrática. Tal processo de transição carrega, em seu âmago, a saída dos padrões de atuação dos corpos policiais baseados no “*modelo de coerção social*” para um direcionamento em torno de um “*modelo de coesão social*” (SULOCKI, 2007, p. 37-38) .

Nesse sentido, a reversão da crise do sistema prisional, sob a ótica da gestão de pessoal, passa por dois movimentos reestruturantes: 1) a recompreensão do que é o real interesse público tutelado, melhor evidenciado a partir do reconhecimento do direito à segurança pública; e 2) o correlato reposicionamento da função social do policial penal dentro das rotinas prisionais, superando o ainda predominante “modelo reativo de policiamento” (ROLIM, 2006, p. 31-32) que, ao fim e ao cabo, acaba por não responder às reais demandas e expectativas dos cidadãos em relação ao ideal de pacificação social.

Os processos de formação e ambientação dos profissionais que atuam dentro do Sistema Prisional, sob um viés crítico e humanista, é por tudo quanto exposto uma premissa para um real reforço da institucionalidade democrática. Demonstra-se essencial, portanto, postular formas para transposição da cultura de direitos humanos de forma aplicada à gestão prisional no preciso sentido de que “a Educação em Direitos Humanos é uma educação para a mudança capaz de criar uma cultura de respeito à dignidade humana” (SILVA; ASSIS, 2020, p. 271). À vista disto, urgente se faz pensar, de forma concreta, na tutela da dignidade tanto dos custodiados como dos profissionais inseridos na custódia prisional.

Sendo assim, para que se possa efetivar tal movimento de reposicionamento do modelo de serviço prisional dentro do marco da segurança cidadã de forma contextual, forçoso se faz o entabulamento de novas políticas de educação e profissionalização que assimilem o movimento de geração de “cons(ciência) em segurança pública” (GOMES; MIRANDA, 2020), isto é, de uma nova agenda para formulação de políticas a partir do redirecionamento da compreensão das ações no campo da segurança rumo a um serviço público de excelência (consciência em segurança pública), *pari passu* ao delineamento de políticas públicas de segurança com base em evidências (segurança pública com ciência).

Posto isto, tal como disposto no art. 10, § 5º e no art. 38 da Lei Nº 13.675/2018, buscando formatar o intercâmbio de conhecimentos técnicos e científicos para qualificação dos profissionais da segurança pública, avança-se propondo-se uma análise aplicada dessas premissas dentro das estruturas da Administração Prisional em Goiás, a partir da identificação das características, dos gargalos e potenciais dos cursos de formação dos servidores que atuam no sistema prisional, com o objetivo

final de diagnosticar algumas diretrizes corretivas que possibilitem o “fortalecimento do capital social comunitário” (FERNANDES, 2021, *on-line*).

A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS POLICIAIS PENAIS EM GOIÁS: UMA ANÁLISE INSTITUCIONAL E CONJUNTURAL DOS CURSOS DE FORMAÇÃO

Dentro dos objetivos estratégicos para a inserção do serviço prisional como serviço público de excelência constata-se ser claramente uma meta prioritária a profissionalização dos servidores de forma a fomentar que estes estejam atualizados e tecnicamente qualificados, acompanhando o desenvolvimento científico e tecnológico dentro do seu campo de atuação.

Disto emerge a necessidade de estudos técnicos que possibilitem prospectar informações baseadas em evidências no sentido de promover uma gestão de conhecimento que possa subsidiar processos de tomada de decisão qualificadas a partir de visão sinérgica sobre o Sistema Prisional, qual seja carece-se de informação estruturada não enviesada que conjugue uma análise conglobante da gestão prisional aliando a visão operacional com a visão estratégica.

Partindo desta asserção, dentro do movimento da busca de efetivação dos marcos normativos e regulatórios dentro da dinâmicas do *law enforcement*, em análise dialética, busca-se nessa seção promover a apresentação de dados coletados em um estudo de caso que contemple analiticamente as quatro etapas de avaliação de políticas a partir do levantamento de informações (*scanning*), da apresentação de análise contextualizada (*analysis*) e da proposição de respostas responsivas para os problemas setoriais (*response e assessment*).

Neste mister, quanto ao percurso metodológico, ressalta-se que a coleta dos dados foi realizada entre os meses de janeiro a março do presente ano (2021). Para mais, procedeu-se à padronização na forma de apresentação das informações coletadas por meio das entrevistas em um modelo de apresentação objetiva e impessoal dos dados com a correspondente desidentificação dos entrevistados, tanto com objetivo de preservar a identidade dos profissionais envolvidos no estudo como também de evitar a personificação dos resultados apresentados.

Consequentemente, a abordagem será feita a partir da breve apresentação das diretrizes e estratégias de formação dos profissionais, pensada a nível estratégico a partir da matriz nacional de formação, congregada à correlata avaliação dos professores dos cursos de formação sobre a mesma. Busca-se, portanto, expor observações e reivindicações dos atores institucionais face ao modelo de formação nacional em uma análise institucional contextualizada dentro da realidade do Sistema Prisional goiano.

Inicialmente, quanto ao perfil profissiográfico, destaca-se que o estado de Goiás adota como política de gestão de pessoas a contratação temporária de servidores para desempenhar a atividade de custódia prisional e, com isso, tem-se um cenário adverso quanto à formação destes servidores, tanto por estarem sujeitos a cursos de formação *express*, como por haver grande rotatividade nas equipes no sentido de que, nem sempre, os vigilantes prisionais temporários (VPTs) têm pretensões de verdadeiramente compor a carreira.

Dessas premissas, extraem-se dois importantes eixos de reflexões adjacentes: 1) o papel dos cursos de formação para maximizar a qualificação técnica e ética desses profissionais para compreender e lidar com problemas penitenciários; e 2) paralelamente, para engajá-los a partir dessa experiência a desenvolverem-

se como futuros policiais penais. Logo, diante desses objetivos é que se extrairá o significado constitucional de uma boa gestão prisional, vislumbrando que o processo formativo traduz o desafio de ativação da cidadania e de manutenção dessa cidadania ativada durante o cotidiano profissional de forma a engendrar possíveis reformulações e mudanças nos padrões de atuação institucional.

Nesse sentido, partindo de uma análise aplicada da Matriz Curricular Nacional⁵ como marco teórico-metodológico na orientação das ações formativas (BRASIL, 2014, p. 17), perfaz-se uma análise conjuntural sobre os processos de formação dos servidores penitenciários, contemplando uma avaliação sobre o rol de disciplinas ofertadas, a carga horária, a abordagem dada pelos professores, bem como o interesse e o aproveitamento dos formandos nas disciplinas.

Feitas essas considerações, inicia-se o percurso analítico com uma breve apresentação da estruturação da matriz curricular do Curso de Formação dentro da Administração Prisional em Goiás (Anexo A). No ponto, entre atividades teóricas e práticas, tem-se uma carga horária total correspondente a 436 horas/aula, observando-se a estruturação das disciplinas em dois grandes eixos articuladores:

Eixo I: contemplando temas gerais correlacionados à Administração Prisional, engloba uma visão geral, normativa e administrativa, da Execução Penal e do Sistema de Execução Penal em Goiás, contemplando ainda assuntos gerais relacionados ao ambiente prisional, à política penitenciária, às políticas de reintegração social, à gestão penitenciária, à mediação de conflitos e às relações interpessoais;

Eixo II: contemplando temas relacionados à Segurança e Disciplina Prisional, agrega disciplinas ligadas a todo o rol de atividades física e operacional: procedimentos operacionais, armamento, tiro, defesa pessoal, uso de força, algemação, intervenção em ambiente prisional, rotinas e procedimentos de segurança, dentre outras.

A partir da análise temática dos processos formativos, de início, detectam-se problemas na divisão temática e por carga horária dentro de cada um dos eixos de formação, com evidente predominância dos processos focados na estrita custódia, segurança e vigilância dos presos. Quanto ao ponto, observando que são os servidores prisionais o próprio Estado Penal em ação, evidencia-se o essencial desafio de capacitação dos policiais penais dentro do eixo de formação técnica e humanizada para a suplantação de formas de “sociabilidade violenta” (SERRA; SOUZA; GUSSO, 2016, p. 162).

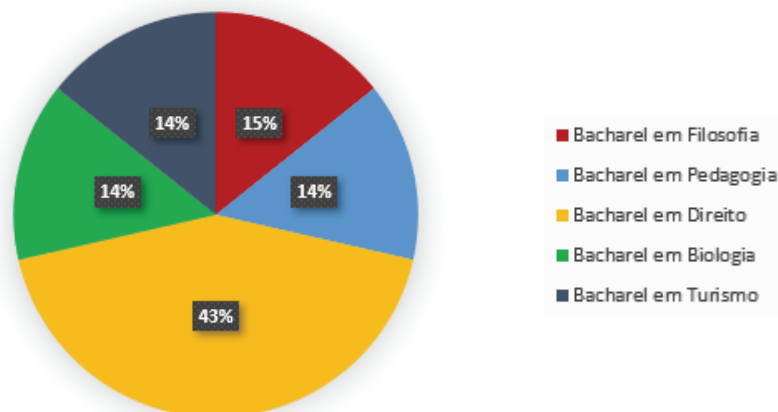
Nada obstante, em tese, eventuais distorções no tocante à distribuição por carga horária poderiam ser equalizadas de acordo com perfil dos professores-formadores e da abordagem por estes dadas na condução das disciplinas. Por essa razão, buscou-se traçar uma avaliação sobre o perfil dos professores da Escola Superior de Administração Penitenciária que participam ativamente dos cursos de formação, averiguando, paralelamente, sua forma de condução das disciplinas ministradas.

Assim sendo, avaliando-se, por amostragem, o perfil acadêmico e profissional dos professores entrevistados, observa-se haver uma grande variedade de formações de base dos encarregados pela condução dos cursos formativos em Goiás, conforme Gráfico 1 apresentado logo abaixo:

⁵ Consoante disposto no art. 39 da Lei Nº 13.675/18: “A matriz curricular nacional constitui-se em referencial teórico, metodológico e avaliativo para as ações de educação aos profissionais de segurança pública e defesa social e deverá ser observada nas atividades formativas de ingresso, aperfeiçoamento, atualização, capacitação e especialização na área de segurança pública e defesa social, nas modalidades presencial e a distância, respeitados o regime jurídico e as peculiaridades de cada instituição”. Para mais, nos termos do § 1º do supracitado artigo, destaca-se ainda que “a matriz curricular é pautada nos direitos humanos, nos princípios da andragogia e nas teorias que enfocam o processo de construção do conhecimento”.

GRÁFICO 1

Representatividade da formação inicial

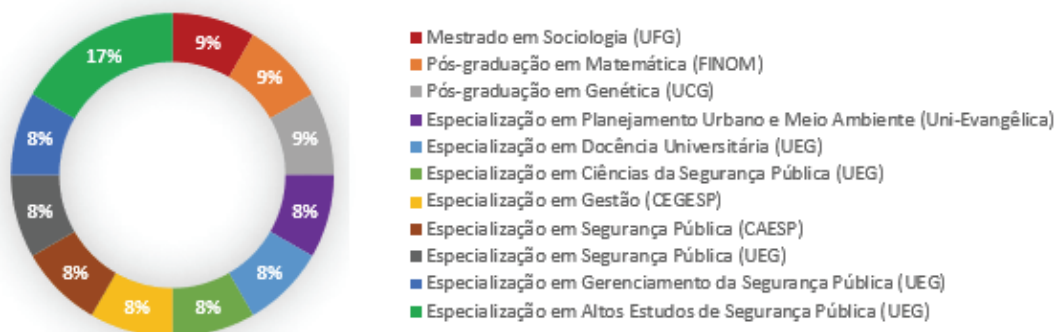


Fonte: autoria própria (2021).

No que diz respeito às espécies de formação complementar dos profissionais, avalia-se ainda alguma variabilidade, mas com um maior grau de especialização temática, havendo primazia das formações em cursos de pós-graduação *lato sensu* relacionadas à Segurança Pública e Gestão Prisional, conforme Gráfico 2:

GRÁFICO 2

Representatividade da formação complementar



Fonte: Os autores (2014).

Ademais, além da formação teórico-acadêmica, a nível de experiência profissional concreta dentro do Sistema Prisional goiano, denotaram os entrevistados deter ampla rotatividade e variabilidade de cargos/funções dentro das várias pastas, tanto no exercício das funções típicas, como nas atividades de administração e gestão, em todo o estado⁶. Em uma análise transversal, tal grupo de informações é importante para aferição da capacidade de identificação sistêmica de toda a gama de problemas que abarcam o Sistema Prisional goiano.

⁶ No ponto, os entrevistados relataram passagens em diversos cargos/funções de coordenação, gerência e supervisão de unidades prisionais dentro do estado, indicando uma gama diversificada de experiências profissionais dentro da Administração Penitenciária em Goiás. Há relatos de passagens dentro das seguintes estruturas: Escola Superior de Administração Penitenciária; Gerência de Transportes; Gerência de Planejamento; Ouvidoria; Superintendência de Reintegração Social e Cidadania; Núcleo de Custódia; Grupo de Operações Penitenciárias e, ainda, Superintendência de Segurança Penitenciária. Com isso, considera-se que referidos depoimentos são capazes de, conjuntamente, relatar uma visão global e sistêmica acerca do funcionamento do sistema prisional.

Nesse direcionamento analítico, como primeiro quesito de avaliação qualitativa, se propôs aos entrevistados uma avaliação acerca da boa/má distribuição das disciplinas e respectivas cargas horárias para profissionalização suficiente e adequada dos servidores ingressantes. Quanto ao ponto, sintetiza-se a avaliação dos professores entrevistados:

PESQUISADORA: Observando a grade de disciplinas apresentada, você acredita que há uma boa distribuição de disciplinas e da carga horária para a formação tecnicamente adequada e suficiente? Por quê?

ENTREVISTADA 1: Com certeza não. A administração penitenciária goiana exerce uma gama de funções distintas, desde a função primária, que é o trabalho no cárcere propriamente dito, como funções especializadas de alta gestão, por exemplo, os setores de licitações, contratos e convênios. Dessa forma, é preciso criar níveis de aprendizagem, para que o aluno realmente tenha condições de absorver os diferentes níveis de conhecimentos. Sugiro que a atual gestão da Escola Superior da Administração Prisional (ESAP) promova urgentemente as adequações sugeridas pela Escola Penitenciária Federal, que em parceria com a ONU, desenvolveu um excelente trabalho, produzindo uma matriz atual que visa proporcionar uma compreensão global do sistema penitenciário, bem como a capacidade crítica do agente em identificar as causas e efeitos da execução penal na vida dos apenados e consequências sociais positivas e negativas advindas dela. Em resumo, busca-se uma formação de acordo com a função a ser desempenhada (alternativas penais, monitoramento eletrônico e cárcere) e ainda divide essa formação em três etapas: primeiro, proporcionar a compreensão do que foi passado ao aluno; segundo, proporcionar a aplicação do que foi passado ao aluno; e terceiro, proporcionar a compreensão global do sistema penitenciário, voltada para gestão e desenvolvimento de políticas públicas.

ENTREVISTADO 2: Considero ser necessária a ampliação da carga horária para algumas disciplinas, haja visto o fato de que estas são fundamentais para a atuação do Policial Penal. Vale citar, a disciplina de uso e manutenção de armamentos, que em suma possui carga horária média de 30 horas; ao meu ver, necessitaria de uma carga horária ao menos duas vezes maior que a atual.

ENTREVISTADA 3: Não. A parte operacional deveria ter uma carga horária maior; para uma melhor orientação, deveríamos ter situações e locais para treinamento específico. Algumas matérias específicas também deveriam ter uma carga horária maior.

ENTREVISTADO 4: Acredito que pode ser melhorado e revisado, com vista ao melhor aproveitamento; o crucial está na escolha do corpo docente, hoje sem critério algum, apenas na indicação pessoal, desmerecendo quem possui conhecimento e didática. Hoje, a distribuição das disciplinas acontece por amizade. Lamentavelmente em uma Escola isso jamais poderia acontecer.

ENTREVISTADO 5: Com certeza, a grade de disciplinas propicia ao instruindo a capacitação necessária para desempenhar seu labor com maestria e segurança.

ENTREVISTADO 6: Acredito que, dentro da atual estrutura, a formação está a contento, sendo possível orientar e instruir os novos servidores para prestar seus labores.

Dentre os entrevistados, predominou a indicação de necessidade de aperfeiçoamento no tocante à grade de disciplinas. Com isso, em complemento, foram apresentadas questões sobre o tipo de abordagem e metodologia adotada pelos professores para que pudessem promover uma melhor articulação entre teoria e prática. No ponto, alguns dos entrevistados trouxeram relatos apontando:

PESQUISADORA: Como você procura ministrar o conteúdo das disciplinas? Seu enfoque está no cumprimento da matriz curricular ou em aspectos mais práticos da vida profissional?

ENTREVISTADA 1: É preciso respeitar a matriz, porém é necessário contextualizar a teoria com a realidade, ou seja, buscar trazer exemplos da aplicação prática do conhecimento.

ENTREVISTADO 2: A atuação deve sempre estar dentro do que dispõe a Matriz Curricular, sendo esta minha forma de atuação. Assim, por meio da metodologia de apresentação verbal, relaciono as ações cotidianas com a teoria através de estudos de caso; tem sido possível alcançar os objetivos preconizados pela matriz, alcançado o melhor nível de aprendizado dos alunos/servidores.

ENTREVISTADO 5: Dentro do Sistema Penitenciário goiano algumas doutrinas não dão para ser aplicadas na íntegra devido o histórico da unidade e estrutura; assim, sempre procuro abordar a disciplina em um todo e com exemplos de como e de que forma fica melhor essa doutrina sendo executada em unidade peculiares.

Em análise contínua, buscando, por outra via, verificar o nível de sucesso desta metodologia contextual, averiguou-se a avaliação dos entrevistados quanto aos níveis de interesse e aproveitamento das disciplinas. Na oportunidade, em geral, os entrevistados destacaram um aparente desinteresse dos formandos pelas matérias teóricas e de cunho humanístico, conforme dados abaixo colacionados:

PESQUISADORA: Pela sua experiência, quais são as disciplinas que os alunos têm mais interesse e melhor aproveitamento? E, ao contrário, quais são aquelas que eles têm menor interesse e menor aproveitamento?

ENTREVISTADA 1: Maior interesse nas disciplinas práticas e melhor desempenho nas teóricas.

ENTREVISTADO 2: As disciplinas relativas à parte operacional, dada a oportunidade de atuação prática. E, ao contrário, as que eles têm menor interesse e menor aproveitamento são as disciplinas teóricas. Isto se dá, na maioria dos casos, pela dificuldade em correlacionar a atividade teórica com a prática.

ENTREVISTADA 3: Pela minha experiência, a maioria está interessada nas aulas práticas. Ministro aulas há 6 anos... Vejo muito interesse também na área de cartório. E, ao contrário, as que eles têm menor interesse e menor aproveitamento são nas de reintegração social, mas pelo fato de desconhecem.

ENTREVISTADO 4: O maior interesse sempre recai nas disciplinas operacionais e, por consequente, aumenta o aproveitamento. Busco mudar isso, apresentando uma aula com exemplos reais, vídeos, depoimentos e o velho e bom senso de humor. Credibilidade institucional e domínio na matéria também ajudam a atrair a atenção. E, ao contrário, as que têm menor interesse e menor aproveitamento são sempre o conteúdo da matriz curricular [teóricas]. Neste sentido, busco inovar, apresentado exemplos reais, histórias verdadeiras sobre o sistema prisional goiano e brasileiro, evidentemente ligado à disciplina ministrada.

ENTREVISTADO 5: Todas as disciplinas são importantes, mas como o dia a dia de carceragem exige uma praticidade e conhecimento, acaba que as práticas saem à frente. E, ao contrário, as que eles têm menor interesse e menor aproveitamento são as teóricas, principalmente as voltadas ao Direito, pelo motivo que os alunos se vêm sabatinados e exaustos de tanto estudar para o concurso propriamente dito.

ENTREVISTADO 6: Ao meu ver a parte as disciplinas relacionadas à parte operacional chamam mais a atenção dos alunos, uma vez que sonham em ser policiais e desenvolver atividades repreensivas e ostensivas. No entanto, quando passam a conhecer e estrutura orgânica do DGAP – Diretoria Geral de Administração Penitenciária, passam a ter uma nova visão da instituição e despertam interesse também para o potencial das funções de gestão. E, ao contrário, as que eles têm menor interesse e menor aproveitamento são disciplinas relacionadas à parte administrativa e à parte burocrática.

A partir das informações destacadas acima, verifica-se a confirmação da hipótese acerca da necessidade das estratégias que possibilitem aos formandos não apenas correlacionar conteúdos, mas, primordialmente, encontrar aplicabilidade aos conhecimentos teóricos-humanísticos na vida profissional. Com isso, contextualmente, ao avaliar as balizas de profissionalização dos servidores em Góias, destaca-se o desafio de superar o dissenso entre o sistema prisional real em face a um sistema prisional forjado pelos marcos normativos do processo de execução penal.

Fala-se aqui em sistema forjado porquanto lastreado em uma “dissonância entre o seu comportamento normativo e o seu comportamento real” (SILVA; ASSIS, 2020, p. 261), ou seja, apesar de haver um culto à principiologia humanista a nível estratégico, observa-se não haver mecanismos de mobilização e reflexão contextual e aplicada sobre os direitos humanos, inclusive como forma de afirmar a sua essencialidade e aplicabilidade dentro das rotinas prisionais.

Nesse sentido, avançando nas reflexões, propôs-se uma análise em relação à adequação do curso de formação frente ao nível de preparação dos profissionais para manejar os procedimentos e conduzir as rotinas prisionais. Quanto ao nível de suficiência da formação, avaliam os entrevistados, no ponto, que:

PESQUISADORA: Considerando a realidade do Sistema Prisional goiano, você acredita que a grade do curso atende às necessidades de formação dos profissionais para lidar com as rotinas carcerárias? Por quê?

ENTREVISTADA 1: Não, porque a atual grade não traz uma proposta para uma formação crítica e humanitária do servidor. Se levarmos em consideração que a ressocialização, ao lado da segurança, é um dos pilares mais importantes da execução penal, podemos perceber que temas importantes estão sendo deixados de fora, exemplos: alternativas penais, monitoramento eletrônico, racismo estrutural, misoginia, os diferentes segmentos religiosos e culturais, atendimento ao público e ética profissional. Outro apontamento que faço é com relação à disciplina “Gerenciamento de Crises”, pois, também levando em consideração que 90% das alterações no cárcere se dão por pequenos conflitos, e que a capacidade de diálogo do servidor é essencial para que o conflito seja solucionado ou agravado, é necessário incluir a disciplina anterior ao gerenciamento de crises, a saber, “Mediação e Conciliação de Conflitos”, dando-lhe o devido destaque na atuação penitenciária.

ENTREVISTADO 2: É uma grade bastante ampla. Neste sentido, entendo que seria necessário a ampliação da carga horária do curso para, no mínimo, 700 horas-aula. Com isso, seria possível a realização de um acompanhamento mais pormenorizado dos novos servidores em uma etapa de aprendizado prático melhor dirigida. Neste sentido, seria possível ainda buscar a chancela legal para que o curso de formação profissional tivesse caracterização de formação *lato sensu*.

ENTREVISTADA 3: Não, ainda deixou a desejar. Acredito que deveria constar algumas matérias com procedimentos cartorários, que foi retirada da grade e diluída em outras disciplinas, o que ficou

extremamente confuso; e o cartório, na minha opinião, é uma das seções mais importantes dentro de uma Unidade Prisional.

ENTREVISTADO 4: Em parte ela atende, mas devemos profissionalizar e aprimorar o conteúdo pedagógico.

ENTREVISTADO 5: Acompanhando várias formações com *feedback* pós-formação, noto que estamos investindo bastante na formação, mas a logística e arquitetura de algumas unidades não propiciam a prática dos ensinamentos.

ENTREVISTADO 6: Sim, a troca de experiência e a dedicação dos professores supera algumas mazelas. É válido dizer que sempre que pudermos aprimorar conhecimentos a Polícia Penal ganhará mais. Através dos anos, nota-se de forma bem clara e evidente a evolução do Sistema Penitenciário que implica nas melhores condições de trabalho para o próprio servidor.

Foram ainda apresentadas indagações para aferição da visão dos servidores entrevistados no tocante à sua experiência e visão sobre o processo de ministrar aulas nos cursos de formação, sendo ainda questionados sobre a sua responsabilidade pessoal para a implementação de melhorias na gestão prisional. No ponto, destaca-se que:

PESQUISADORA: Como tem sido a sua experiência em participar dos cursos de formação? Como avalia a importância de seu papel para a melhoria da gestão prisional?

ENTREVISTADA 1: Um misto de emoções. Claro que há a gratificação gerada pela experiência da troca de conhecimentos com os discentes, mas há uma frustração em perceber que o processo de formação é prejudicado pela falta de estrutura adequada, material didático adequado, carga horária adequada e docentes preparados adequadamente. [Quanto à importância na melhoria da Administração Prisional] Essencial.

ENTREVISTADO 2: Tem sido uma experiência extremamente importante para meu processo de crescimento e aperfeiçoamento profissional. A atuação enquanto docente proporciona a quem ensina uma ampla possibilidade de aprendizagem, ao passo que se tem, na prática, durante tais instruções uma excelente oportunidade para troca de informações, experiências e conhecimentos. [Quanto à importância na melhoria da Administração Prisional] Extremamente importante. A referência de um bom profissional está naqueles que o formaram, instruíram, prestaram monitoria. Deste modo, meu papel enquanto servidor que produz, administra e instrui é de vital importância para o sucesso da minha instituição.

ENTREVISTADA 3: Como profissional eu me engrandeço participando do curso de formação. É também uma satisfação pessoal passar para aqueles que estão entrando o quão honrosa é a nossa profissão e o quanto ela é importante para a sociedade, e que a visão que a maioria tem do Sistema Prisional não corresponde à verdade. Gosto de passar o meu encantamento, a minha vontade de fazer sempre melhor e, ao mesmo tempo, como profissional, eu aprendo muito mais do que ensino. [Quanto à importância na melhoria da Administração Prisional] Tenho papel fundamental, tendo em vista que sou multiplicadora, tenho influência, exerço e exerci diversas funções dentro do Sistema Prisional. Tenho o dever e a obrigação de contribuir para a melhoria do Sistema; temos que ter responsabilidade quanto ao que estamos influenciando; sei que somos vitrines e tenho muito orgulho de ser Policial Penal. Tento desenvolver o meu trabalho da melhor maneira possível.

ENTREVISTADO 4: Lamentável. Atualmente nossa Escola (ESAP) foi desmontada e sem estrutura mínima para um boa formação prisional. A situação é gravíssima, na medida em que uma boa formação é primordial

para a construção de um profissional que consiga desempenhar de forma satisfatória seu trabalho. [Quanto à importância na melhoria da Administração Prisional] Penso ser de vital importância, uma vez que cada Policial Penal, na condição de professor e instrutor, tem sua responsabilidade aumentada em relação ao sistema prisional como um todo. Por ser formador de opinião e quem, em tese, poderá servir de exemplo a todos os demais colegas, bem como na formação de cada servidor.

ENTREVISTADO 5: Procuo sempre inovar e trazer novas doutrinas; ver os frutos desse trabalho é muito gratificante, salientando que as diretrizes agora são voltadas para formação de policiais. [Quanto à importância na melhoria da Administração Prisional] A Academia de Formação/Qualificação é a porta de entrada para novos policiais e para educação continuada para os que já estão há tempos; logo, a responsabilidade de estar sempre formando novos policiais e qualificando os que já estão torna-se uma responsabilidade bem grande.

ENTREVISTADO 6: O Curso de Formação atual, referente ao concurso de 2019, traz consigo algumas inovações, tais como a instrução dos novos Policiais Penais quanto aos procedimentos cartorários e administrativos, e possibilitando aos servidores um entendimento quanto à Gestão do Sistema Penitenciário. É salutar que a carga horária do curso possibilite uma melhor formação, podendo ser repassado mais conhecimentos e acompanhamento nos primeiros passos dos novos Policiais Penais no início de suas atividades. O fato de o curso de formação contar com servidores efetivos da casa traz também a troca de conhecimento e experiências empíricas adquiridas através dos trabalhos prestados pelos professores, tanto na área administrativa, quanto na área operacional. [Quanto à importância na melhoria da Administração Prisional] Trabalhando com seriedade, honestidade, transparência e ética, dando exemplo positivo, mostrando o comprometimento com a administração pública independente da função exercida.

Em sequência, a fim de avaliar, a nível propositivo, os principais desafios para a reestruturação das carreiras dentro do corpo da Polícia Penal, buscou-se coletar propostas dos profissionais entrevistados que apontaram:

PESQUISADORA: A seu ver, quais são os principais desafios para reestruturação e melhoria da carreira dentro dos quadros da Administração Prisional?

ENTREVISTADA 1: A meu ver, o maior desafio para a reestruturação e melhoria da carreira está no próprio modelo da gestão da administração penitenciária goiana, na medida que as funções de comando, culturalmente, vêm sendo desempenhadas por pessoas que ocupam esses cargos, sobretudo, por critérios políticos, causando grandes prejuízos para servidores e população carcerária já que a falta de preparo técnico, somado ao apadrinhamento político, cria um ambiente engessado e ineficiente. A enorme influência política na gestão penitenciária goiana acaba por corromper esta instituição de Estado, dando-lhe características de instituição de Governo. Se observa uma gestão voltada essencialmente para a adoção de ações emergenciais e de curto prazo, visando prioritariamente gerar propagandas positivas para o Governo e, conseqüentemente, a manutenção dos cargos comissionados, deixando de lado medidas de longo prazo necessárias para um real avanço da carreira, tais como: gestão adequada e eficiente de dados e de pessoas; produção e formalização do conhecimento; pesquisas e avaliações dos resultados – elementos fundamentais para produção de planejamento estratégico nas diversas áreas de atuação da administração penitenciária.

ENTREVISTADO 2: O desafio principal está na melhoria da formação dos novos profissionais, bem como na necessidade de formação continuada dentro da perspectiva construtiva do saber e do aperfeiçoamento

profissional. Os estudos da alta gestão devem ser prioridade para os quadros de gestores, melhorando deste modo o processo de gestão e, por conseguinte, toda atividade desenvolvida pela Polícia Penal. No que tange à formação dos novos servidores, entendo ser extremamente necessária a atuação de profissionais como instrutores que tenham passado por um alinhamento pedagógico e didático, para facilitar o processo de aprendizagem e formação dos novos policiais.

ENTREVISTADA 3: Em primeiro lugar, assumirmos a nossa casa, a nossa Instituição de fato e de direito. Temos competência para tal, todas as funções devem ser ocupadas por um Policial Penal de carreira, desde a chefia de equipe, passando por diretores de Unidades, Gerentes, Superintendentes até a Diretoria Geral. Somente após isso, poderemos falar em reestruturação, em melhorias para o Sistema, em remuneração, que ao meu ver está sim defasada, precisamos mostrar a importância da nossa profissão dentro do âmbito da Segurança Pública.

ENTREVISTADO 4: Faz urgente consolidarmos nossa identidade institucional, com a criação da Lei Orgânica da Polícia Penal. Desta forma, teremos claramente nossas atribuições e prerrogativas. Outro importante desafio é a ascensão de um Policial Penal na gestão superior da DGAP. Por fim, devemos ter uma gestão de recursos humanos eficiente que possa aproveitar melhor as habilidades de cada servidor.

ENTREVISTADO 5: O Sistema Penitenciário em um todo passa por um período histórico e de transição com a criação da Polícia Penal; temos profissionais gabaritados para executar uma ótima gestão nessa nova fase, porém temos arestas a serem aparadas para uma melhoria de forma macro no sentido de pessoas.

ENTREVISTADO 6: Valorização do Policial Penal. Lei Orgânica que preveja hierarquia entre os servidores, melhoria salarial.

Por fim, acrescentaram alguns dos entrevistados, de forma complementar, considerações pessoais no que diz respeito ao aprimoramento de conteúdos para melhoria dos processos formativos, especialmente quanto ao acréscimos de disciplinas, indicando:

PESQUISADORA: A seu ver, teria alguma disciplina que deveria ser acrescida ou retirada?

ENTREVISTADO 2: Acredito que deveria ser acrescida a disciplina denominada em grande parte dos cursos de ações táticas como "sobrevivência administrativa". Esta seria uma disciplina com uma ementa voltada a orientar o Policial Penal a atuar administrativamente em ações táticas do cotidiano do policial, empregando o conhecimento administrativo e do regramento legal e infralegal buscando conduzir as ocorrências com o fito de resolver os problemas e não agravá-los.

ENTREVISTADA 3: Acredito que pode ser melhorado e revisado, com vista ao melhor aproveitamento, mas o crucial está na escolha do corpo docente, hoje sem critério algum, apenas na indicação pessoal, desmerecendo quem possui conhecimento e didática. Hoje a distribuição das disciplinas acontecem por amizade. Lamentavelmente em uma escola isso jamais poderia acontecer.

ENTREVISTADO 4: Deveria aumentar a carga horária da disciplina Lei de Tortura e Regras de Mandela e acrescentar uma disciplina voltada à inteligência emocional.

A GOVERNANÇA DEMOCRÁTICA NO DESENHO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO POLICIAL

Um dos motes da Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS), nos termos do art. 38 da Lei Nº 13.675/2018, dá-se com o estabelecimento de medidas para a capacitação e valorização do profissional em segurança pública por intermédio de diretrizes de educação qualificada, continuada e integrada que abordem transversalmente aspectos gerenciais, técnicos e operacionais como forma de promoção de mudanças nas práticas no campo da segurança pública.

Face aos dados compilados e tomando como premissa a necessidade de revisão dos processos de formação policial a partir de um melhor diagnóstico dos mesmos, obtido a partir da combinação da visão dos profissionais com a literatura especializada no tema, a partir deste momento o presente estudo se concentrará na apresentação de algumas premissas analíticas para a construção de novas políticas de formação dos policiais penais que contemplem diretrizes para a reestruturação da carreira, bem como para a melhoria dos serviços penitenciários dentro dos objetivos traçados pelo Sistema Único de Segurança Pública (Susp).

Sob esses auspícios, falar sobre o processo formativo dos profissionais do Sistema Prisional implica a correlata chamada de responsabilidade política e social sobre o estado de coisas inconstitucional e, por conseguinte, uma nova visão lastreada em uma abordagem em que o direito à segurança pública seja posto com integridade política e compromisso com o projeto humanista e democrático de sociedade (SULOCKI, 2007).

Nesse eixo de considerações, destaca-se o desafio de suplantar o “isomorfismo reformista” (ROLIM, 2006, p. 44) característico das instituições que compõem o Sistema de Justiça Criminal. Com isso, partindo de uma visão constitucionalmente adequada, uma política formativa detém o desafio de conjuntamente estabelecer como meta-alvo a interconexão de objetivos integrando o eixo institucional ao social, de forma a traduzir a partir disto o megadesafio da efetivação de direitos e cidadania por intermédio da concretização do direito à segurança pública.

Partindo do ideário comum de que há um “déficit democrático em matéria de segurança pública” (SULOCKI, 2007, p. 125), observa-se, neste campo, de forma mais premente, a necessidade de arranjos institucionais para o desenvolvimento da capacidade para o enfrentamento de problemas sociais de forma sistêmica e coerente, emergindo, assim, a ideia da governança democrática e participativa aplicada à Segurança Pública como forma de melhor direcionar as políticas de formação dos profissionais.

Para a concreta fruição do direito à segurança, torna-se primordial o desenvolvimento da capacidade de planejamento estratégico alinhado às capacidades executivas, algo que se alinha ao ideal de construção de mecanismos de governança⁷, notadamente a partir dos instrumentos que possibilitam a experimentação dos mecanismos de *accountability* democrática. Nesse contexto, a ideia de governança ressalta o delineamento de estratégias para a melhoria da prestação do serviço prisional que gerem aperfeiçoamento da capacidade de resposta estatal a partir de ações dotadas de integridade, confiabilidade e do aprimoramento dos processos regulatórios.

⁷ Neste trabalho, adota-se o conceito normatizado de governança dado pelo Decreto Nº 9.203, de 22 de novembro de 2017, que em seu art. 2º, inciso I, estipula que considera-se governança pública o “conjunto de mecanismos de liderança, estratégia e controle postos em prática para avaliar, direcionar e monitorar a gestão, com vistas à condução de políticas públicas e à prestação de serviços de interesse da sociedade”, sendo seus princípios essenciais à ideia de instituição de “capacidade de resposta, integridade, confiabilidade, melhoria regulatória e transparência”, nos termos do art. 3º do mesmo instrumento normativo.

Nesse direcionamento, ressalta-se que para possibilitar a definição de estratégias como o conjunto de diretrizes, objetivos, planos e ações que possam gerar um melhor alinhamento entre as organizações e as partes interessadas, com foco no desempenho de serviços de excelência, parte-se da premissa de que os cursos de formação são as portas de entrada para a construção de arranjos institucionais voltados à construção e à implementação de medidas saneadoras aos problemas penitenciários, denotativos por uma intersecção de crises dadas pela verticalização do cenário de violência e insegurança dentro de um modelo de controle social disfuncionalmente seletivo e dessocializador.

Com isso, se está a reposicionar a formação profissional como uma das ações estratégicas aptas a gerar um bom modelo de polícia, como aquele capaz de suplantar os preconceitos culturais e sociais imbuídos no exercício da função, que conflui para um cenário de ação estatal funcional em prol do atravancamento do processo de erosão democrática. Tal aspecto, contudo, desborda em um secundário desafio a evidenciar que o acúmulo teórico da produção jusfilosófica sobre a educação humanista não adentra no fluxo das rotinas prisionais, de forma contextualizada e aplicada, no sentido de obstar processos formativos desviantes ainda ancorados em racionalidade punitiva e ineficácia estatal.

À vista disto, impõe-se o desafio do estabelecimento de uma nova identidade institucional a partir do delineamento de nova agenda de ações que possibilitem estratégias *top-down*. Sob esse direcionamento analítico, falar em governança democrática no âmbito do Sistema Único de Segurança Pública (Susp) implica, em síntese, gerar mecanismos de fortalecimento da cidadania por meio da educação corporativa.

Nesse sentido, é fulcral destacar que uma boa gestão administrativa do problema penal depende da modernização da gestão das instituições de segurança pública a partir da formação e da dotação de recursos humanos em um processo que congregue densidade axiológica e visão crítico-propositiva aos profissionais da segurança pública. Assim sendo,

[...] As discussões acerca da educação corporativa e das políticas públicas para formação dos profissionais de segurança pública deverá estar sempre em processo de ressignificação e articuladas com outras políticas públicas como de saúde, educação e econômica, uma vez que as formações desses profissionais sofrem constantemente influências dos Programas de Governo e dos setores que envolvem a sociedade organizada. Desta forma há uma grande necessidade de avaliar as demandas sociais, a infraestrutura necessária para o desenvolvimento das potencialidades, competências e ir além das estratégias políticas, considerando que a segurança pública é um direito constitucional e deve ser garantido pela administração pública (MELO; CARVALHO, 2019, *on-line*).

Posto isto, para engendrar medidas que impliquem o engajamento crítico e reflexivo sobre as funções da Polícia Penal, devem os processos formativos ser reposicionados como forma de combate a “sub-ética corporativa” (ROLIM, 2006, p. 38), à medida que engendrem formas de responsabilização institucional no sentido de abarcar um núcleo de ações em direção ao aprimoramento das formas de exercício das atribuições institucionais considerando toda a complexidade do policiamento (RAMSEY, 2020).

Em termos práticos, o referido processo seria uma forma de gerar formas de avaliação crítico-reflexiva sobre a encampação dos discursos punitivos sem a correlata criação de infraestrutura material para o entabulamento da execução da pena e, assim, para o desvencilhamento do atual modelo de desserviço prisional que resulta não apenas no processo de violação de direitos como de evasão democrática.

Assim sendo, a revitalização institucional dentro do paradigma da segurança cidadã direciona-nos a uma ampla revisão dos processos formativos destes agentes públicos, buscando situá-la propriamente como política pública constitucional. Em outros termos, a fixação de novo modelo de políticas públicas de segurança à luz da Teoria das Capacidades Institucionais implica a assunção do poder-dever de otimizar os serviços prisionais a partir da formação de seu corpo de servidores e de, a partir disto, gerar o engajamento para a promoção de transformações sociopolíticas direcionadas à efetivação do direito à segurança.

Nesse mister, devem ser refletidas de forma aplicada e cotidiana todo o núcleo de atividades-base que integram a cosmologia do poder punitivo a fim de se delinear formas de gestão prisional sustentável, isto é, de promover a saída do padrão dualista, incongruente e reativo. Torna-se imprescindível desenhar políticas que possibilitem alçar a administração de conflitos como forma de intervir nas relações conflituosas de modo que caminhem para uma composição na qual todos os atores envolvidos ostentem a qualidade primária de cidadãos (SINHORETTO, 2021, p. 4-6).

Dentro do direcionamento de políticas públicas de segurança⁸ voltadas aos processos formativos, vistas aqui como prioridades estratégicas dentro de uma abordagem multidisciplinar que alie a dimensão político-administrativa à gestão técnica do conhecimento, é preciso encampar um “modelo de coprodução de segurança pública com legitimidade às balizas de ação comunitária” (ROLIM, 2006, p. 83), encontrando, assim, “espaços de negociação e a construção coletiva dos objetivos a serem perseguidos” (BALLESTEROS, 2012, p. 117).

Dentro desses atributos, vencendo a idiosincrasia dualista de combate ao crime e ao criminoso e, paralelamente, assumindo o núcleo de intangibilidade da educação aos moldes do art. 205 da Carta Constitucional brasileira, a visão do processo educativo-formativo deve ser alargada para contemplar o pleno desenvolvimento da pessoa no sentido de promover, além de sua qualificação para o trabalho, propriamente o seu preparo para o exercício da cidadania ativa.

Assim sendo, dentro do núcleo de reflexões que visam apontar para as transformações do Estado, emerge como imperativo o desenvolvimento de mecanismos de governança participativa para a promoção de uma real gestão democrática dos processos de ensino dos profissionais que atuam no Sistema Prisional.

Considerando a relação dialética entre o ideal de governança para transição democrática e adotando o ideal da governança aplicada à teoria organizacional, propõe-se a introdução de um novo marco teórico-conceitual e processual para orientar os núcleos de ações aplicadas às políticas de formação dos policiais penais no sentido de obstar a sintomática desarticulação de ações no campo – marcado por produção e ações insuficientes e ineficientes – delineando, ao revés, estratégias multissetoriais para gerar intervenções orientadas às pessoas e ao cumprimento de objetivos societais.

⁸ Quanto ao ponto, demonstra-se interessante proceder a diferenciação terminológica das ações em segurança dentro do modelo tradicional e do constitucional-democrático por intermédio da diferenciação terminológica sutil, mas significativa conceitualmente, entre as “políticas de segurança pública” e as “políticas públicas de segurança”. Ressalta-se, assim, que “[...] é preciso ter, de forma nítida, a diferença entre políticas de segurança pública, que representam todo esse agregado de ações estatais vocacionadas a uma visão reducionista sobre violência e criminalidade direcionada às ações combativo-punitivistas pontuais, isoladas e midiáticas. Nesse âmbito, ao longo do tempo, a política de segurança é formulada como estratégia de guerra a ensinar justificção do recrudescimento das estratégias bélicas de controle social como solução definitiva. Por outra via, um novo modelo de se pensar o tema dá-se através das políticas públicas de segurança que, em uma visão ampliada, sistêmica, aprioristicamente planejada, pensa no direito à segurança de forma maximizada como um direito social-fundamental a ser sistematicamente implementado. Para tanto, é essencial dentro desse viés analítico-compreensivo que as políticas públicas de segurança sejam inseridas dentro da Política Criminal brasileira, que dará de forma ampla e incremental a definição de estratégias de controle de forma constitucionalmente adequada através de um planejamento estratégico no qual se reposicionem formas, níveis de atuação e reformatação de práticas institucionais para readequação da tutela penal, de forma não apenas a obstar a prática e a retroalimentação do crime e da violência social e institucional, mas de gerar políticas de desenvolvimento econômico e humano em zonas periféricas” (GOMES; MIRANDA, 2020, p. 250-251).

Nessa acepção, destaca-se a necessidade de interconexão de projetos e processos no fito de “superar o vazio existente entre o processo de se estabelecer normas sociais e a condução e implementação das decisões tomadas com base nessas normas” (BALLESTEROS, 2012, p. 24).

Destarte, sobrepuja a importância do conceito de *Governança Democrática* dentro do desenvolvimento institucional, especialmente importante no campo das discussões travadas no sentido da retirada do Estado da posição de agente monolítico para a concretização do direito fundamental à segurança pública. À vista disto, é importante observar que “alcançar os objetivos da governança democrática no sistema de segurança é mais do que a institucionalização de leis e práticas” (BALLESTEROS, 2012, p. 78).

Ao revés, de forma complexa e sistêmica, torna-se essencial incorporar os debates sociológico e criminológico de forma traduzida em ações práticas dentro do ciclo de políticas públicas para o oferecimento de respostas efetivas ao meio social. Por tudo quanto exposto,

A segurança pública seria, a nosso ver, um caso típico de governança de política pública. O Estado, não só por meio de sua polícia, mas de outras estratégias, tanto interorganizacionais quanto intergovernamentais, promove (ou deveria promover) ações que interferem em uma realidade complexa e indeterminada que são o crime e a sensação de insegurança [...] ***Tratar a polícia como função, dentro da perspectiva de construir-se um novo paradigma para a segurança pública, significa entendê-la como uma entre aquelas ações coletivas que estão sujeitas à influência de outros atores, que por elas se responsabilizam, mas que também sobre elas interferem e decidem*** [...] Partindo, então, do pressuposto de que a segurança pública – e a ordem que ela enseja – são bens públicos e, portanto, devem ser providos e promovidos pelo Estado, resta-nos perguntar: qual é, pois, o papel do Estado neste novo cenário de múltiplos atores e novas necessidades? [...] Além de democratizar suas próprias formas de policiamento, o Estado deve encarar e enquadrar politicamente as demais formas de prover a segurança, fazendo com que elas se comuniquem entre si e produzam resultados de modo equitativo e efetivo (BALLESTEROS, 2012, p. 64-67, *grifo nosso*).

Assim sendo, a política de formação dos profissionais que atuam no Sistema Prisional deve funcionar como uma dinâmica operacional para a transição democrática a partir de reformas institucionais de fundo sociocultural e organizacional, promovendo a entrada dos corpos policiais dentro da cultura humanística e democrática por meio da obstaculização da continuidade das políticas com viés autoritário e sua correlata aproximação das políticas sociais de enfrentamento da violência social por meio da inclusão de todos os atores do sistema prisional (RAMALHO, 2002, p. 10-15). Para tanto, torna-se

[...] necessário considerar a necessidade de *aprendizado democrático*, pois as mudanças no núcleo de direitos decorrem de um processo histórico de apropriação pela sociedade. Assim sendo, a assimilação não é instantânea e demanda práticas diárias tanto do Estado quanto dos cidadãos para que os Direitos Humanos sejam definitivamente difundidos no ordenamento jurídico e na sociedade. Nesse ponto reside a necessidade de engajamento dos cidadãos no controle e ajuste das práticas estatais em todos os três poderes instituídos – trata-se da *accountability* democrática. [...] A *accountability* democrática exige o envolvimento dos cidadãos, especialmente em momentos de descrédito estatal (SILVA; ASSIS, 2020, p. 261-264).

Na busca por arranjos e instrumentos de *accountability*, destaca-se não apenas o necessário dever de consolidar aprendizados democráticos como forma de obstar o insulamento institucional com baixa abertura aos atores sociais e o alto custo da descontinuidade administrativa, mas igualmente o dever de apresentar e fundamentar publicamente os processos de tomada de decisão como forma de controle,

discussão, avaliação crítica e exposição pública de fatos e fundamentos como forma de, deveras, se obter decisões verdadeiramente coletivas (RACHED, 2021, p. 198-202).

A nosso ver, uma oportunidade concreta de promoção da efetivação do direito à segurança pública à luz dos princípios da democracia participativa e da vedação ao retrocesso institucional, dentro da janela de oportunidade dada pela estruturação do Sistema Único de Segurança Pública (Susp) para o delineamento de novas políticas de formação policial, dá-se a partir do engajamento e do incentivo à participação social integrada dos múltiplos atores e pesquisadores sobre a execução penal no Sistema Integrado de Educação e Valorização Profissional (Sievap), notadamente por intermédio da construção de redes de discussão e divulgação do conhecimento, como forma de gerar, compartilhar e disseminar experiências no campo da segurança, como por meio da recente previsão dos Laboratório de Inovação⁹.

Nesse sentido, o estabelecimento de diálogo entre a sociedade civil e os profissionais de segurança pública, a nível estratégico e operacional, detém potencial de estabelecer novos matizes de ação comunitária, bem como uma nova forma de vinculação dos indivíduos com o Estado, garantindo como resultado a *accountability* sobre os resultados porquanto “a democracia política é a segurança pública” (SERRA; SOUZA; GUSSO, 2016, p. 162).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, apresentou-se reflexões sobre os desafios para a transição democrática no campo da Segurança Pública, enfatizando-se o âmbito da promoção de mudanças nos processos de formação e na postura dos profissionais que atuam face ao Sistema Prisional para sua inserção em um ambiente regido pelos princípios humanitários e democráticos.

Como forma de se promover a efetivação do direito fundamental à segurança pública, focando na gestão de pessoal, efetuou-se a localização dos principais desafios para a instrumentalização de um modelo de segurança cidadã. Por intermédio da aplicação de entrevistas com gestores prisionais e com professores dos cursos de formação dos policiais penais em Goiás, desenvolveu-se uma análise institucional e conjuntural sobre os cursos de formação abarcando suas características teóricas, metodológicas e os correlatos desafios para a formação de servidores como forma a torná-los aptos a melhor lidarem com problemas penitenciários.

Com isso, partindo da visão da governança aplicada à segurança pública, como forma de conectar a dimensão política e administrativa e melhor direcionar os esforços para formação de uma agenda para construção de políticas públicas de formação dos policiais penais, considerando aspectos estruturais, operacionais e principiológicos, apresentam-se alguns possíveis caminhos de abertura e novos espaços de participação social efetiva como pressuposto sem o qual não se concretizará o almejado modelo de segurança cidadã.

⁹ Nos termos da recente Lei Nº 14.129, de 29 de março de 2021, em seu art. 4º, inciso VIII, aparece o Laboratório de Inovação como o “espaço aberto à participação e à colaboração da sociedade para o desenvolvimento de ideias, de ferramentas e de métodos inovadores para a gestão pública, a prestação de serviços públicos e a participação do cidadão para o exercício do controle sobre a administração pública”, estando sua ação pautada, nos termos do art. 45, na colaboração interinstitucional e com a sociedade; no fomento à participação social e à transparência pública; no incentivo à inovação; no apoio às políticas públicas orientadas por dados e com base em evidências, a fim de subsidiar a tomada de decisão e de melhorar a gestão pública; no estímulo à participação de servidores, de estagiários e de colaboradores em suas atividades; e na difusão de conhecimento no âmbito da administração pública.

À vista disto, considerando-se as limitações da presente pesquisa, à título de considerações finais, aponta-se a governança democrática dentro dos processos formativos constitucionalmente adequados como um mecanismo para sedimentar novas formas de interação e conexão entre cidadãos e corpos policiais, gerando o necessário engajamento social para a promoção de transformações sociopolíticas no âmbito da janela de oportunidades dada a partir da criação do Sistema Único de Segurança Pública (Susp).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, V. R. P. de. **Sistema penal máximo x cidadania mínima: códigos da violência na era da globalização**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2003.

BALLESTEROS, P. R. **Governança democrática: por uma nova perspectiva de análise e construção das políticas de segurança pública no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2012.

BRASIL. **Lei Nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Lei de execução penal. Brasília/DF, 1984.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Matriz curricular nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública**. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2014. Disponível em: https://www.justica.gov.br/central-de-conteudo_legado1/seguranca-publica/livros/matriz-curricular-nacional_versaofinal_2014.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Modelo de Gestão para a Política Prisional**. Brasília/DF: Ministério da Justiça, 2016. Disponível em: https://www.justica.gov.br/modelo-de-gestao_documento-final.pdf. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 9.203, de 22 de novembro de 2017**. Dispõe sobre a política de governança da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9203.htm. Acesso em: 11 jan. 2022.

FERREIRA, C. C. **O Estudo de Impacto Legislativo como estratégia de enfrentamento a discursos punitivos na Execução Penal**. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

FERNANDES, A. Por novos padrões de profissionalismo para nossas polícias. **Boletim Fonte Segura**, Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ed. 76, 17 fev. 2021.

GOIÁS. Diretoria-Geral de Administração Penitenciária. **Portaria Nº 66, de 15 de março de 2021**. Dispõe sobre o Curso de Formação de Polícia Penal – CFPP (Edital Nº 1/2019 - ASP-DGAP, de 24 de julho de 2019 – Agente Penal). Goiânia/GO: Diretoria-Geral de Administração Penitenciária, Secretaria de Segurança Pública do Estado de Goiás, 2021. Disponível em: <https://www.dgap.go.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/Portaria-N%C2%BA-66-2021-2021-DGAP.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2022.

GOMES, D. F. C.; MIRANDA, B. M. de. (Cons)ciência em segurança pública: por políticas públicas de segurança em prol da defesa do estado democrático. In: I Encontro Virtual do CONPEDI, Criminologias e Política Criminal. **Anais [...]**, espaço eletrônico, p. 235-255, 2020.

GUINDANI, M. K. A.; RESENDE, N. C. Educação em Direitos Humanos: desafios à formação jurídica. In: GUINDANI, M. K. A.; MARTINS, G.; ANSARI, M. R. (Org.). **Educação em Direitos Humanos: relato de experiências no campo do ensino, da pesquisa e da extensão universitária**. v. 1, 1 ed. Rio de Janeiro: Montenegro, 2015, p. 65-84.

MELO, J. J. S. de; CARVALHO, W. L. de. A educação corporativa e as políticas públicas: influências e novos desafios para a formação do profissional de segurança pública. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/dqNcvstrq5G4rP95YX6LM8N/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 mar. 2021.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2002.

PNUD – PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Guia do marco conceitual da convivência e segurança cidadã**. 2 ed. Brasília/DF: PNUD; Conviva, 2016.

RACHED, D. H. *Accountability* e desenho institucional: um “ponto cego” no direito público brasileiro. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 189-209, 2021. Disponível em: <https://www.publicacoes.uniceub.br/RBPP/issue/view/266>. Acesso em: 4. abr. 2021.

RAMALHO, J. R. **Mundo do crime**: a ordem pelo avesso. São Paulo: IBCCRIM, 2002.

RAMSEY, C. **Polícia e democracia**: entrevista por Charles Ramsey. In: 14º Encontro do Fórum Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo, 2020.

REIS, W. P. da S. dos. **Afirmações Punitivas durante a Execução da Pena**: das prevenções ao aniquilamento do condenado. *Academia.edu*, 2014, p. 1-30.

ROCHA, A. P. O mito do policial herói faz parte da farsa sobre o reconhecimento profissional. **Boletim Fonte Segura**, Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ed. 72, 20. jan. 2021.

ROLIM, M. **A síndrome da Rainha Vermelha**: policiamento e segurança pública no Século XXI. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Oxford, Inglaterra: University of Oxford, Centre for Brazilian Studies, 2006.

SALLA, F. Práticas punitivas no cotidiano prisional. **O público e o privado**, n. 26, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2449/2294>. Acesso em: 13 fev. 2021.

SERRA, C. H. A.; SOUZA, L. A. F. de; GUSSO, L. de C. S. In: MELO, J.; SIMIÃO, D.; BAINES, S. (Orgs.). **Ensaio sobre justiça, reconhecimento e criminalidade** [recurso eletrônico]. Natal/RN: EDUFRN, 2016.

SILVA, A. C.; ASSIS, C. C. *Accountability* democrática em Direitos Humanos. **Revista Prima Facie**, João Pessoa, v. 19, n. 41, p. 256-277, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/primafacie/article/view/47739>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SINHORETTO, J. Militarização e o Campo Estatal de Administração de Conflitos. **Boletim IBCCRIM**, ano 29, n. 338, p. 4-7, jan. 2021.

SOARES, L. E. A política nacional de segurança pública: histórico, dilemas e perspectivas. **Revista Preleção**, v. 1, p. 47-74, 2009.

SOUZA, R. S. R. Estado, política e justiça: reflexões éticas e epistemológicas sobre Direitos, Responsabilidades e Violência Institucional. In: MAGALHÃES, J. L. Q. de; SALUM, M. J. G.; OLIVEIRA, R. T. (Orgs.). **Mitos e verdades sobre a justiça infante juvenil brasileira**: por que somos contrários à redução da maioria penal?. v. 1. Brasília: Conselho Federal de Psicologia; CONANDA, 2015, p. 78-92.

SULOCKI, V. A. de B. C. G. de. **Segurança Pública e Democracia**: aspectos constitucionais das políticas públicas de segurança. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

ANEXO A

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE FORMAÇÃO DENTRO DA ADMINISTRAÇÃO PRISIONAL EM GOIÁS

	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
1.	PROCEDIMENTO OPERACIONAL PADRÃO – POPPEN (EaD)	80
2.	DIRETRIZES DA GESTÃO	04
3.	DA ASSISTENCIA, DIREITOS, DEVERES E DISCIPLINA NA EXECUÇÃO PENAL (LEI Nº 7.210/84)	08
4.	DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PENITENCIÁRIAS	08
5.	DOS CRIMES CONTRA A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (DECRETO-LEI Nº 2.848/40)	08
6.	ESTATUTO DO SERVIDOR PÚBLICO DO ESTADO DE GOIÁS (LEI Nº 20.756/20)	08
7.	LEI DE ABUSO DE AUTORIDADE (LEI Nº 13.869/19)	08
8.	LEI DE TORTURA (LEI Nº 9.455/97) E REGRAS DE MANDELA	04
9.	REINTEGRAÇÃO SOCIAL E AS UNIDADES ADMINISTRATIVAS ESPECIAIS	16
10.	SISTEMAS DE INFORMAÇÕES E GESTÃO PENITENCIÁRIA	16
11.	CRIAÇÃO DA DGAP (LEI Nº 19.962/18)	04
12.	EXECUÇÃO PENAL GOIANA	04
13.	NOÇÕES DE DIREITO ADMINISTRATIVO	08
14.	PAD – APLICADO AO PRESO	08
15.	QUALIDADE DE VIDA E SAÚDE MENTAL	08
16.	POLITICA DE COMUNICAÇÃO DA POLICIA PENAL DE GOIAS: POSTURA, DISCURSO E NORMATIVAS	08
17.	INTELIGÊNCIA PENITENCIÁRIA	16
18.	GERENCIAMENTO DE CRISES E SITUAÇÕES DE EMERGÊNCIAS	08
19.	A VIOLAÇÃO DE DIREITO OU PRERROGATIVA DO ADVOGADO NO SISTEMA PRISIONAL (PALESTRA OAB)	04
20.	A GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS NA EXECUÇÃO DA PENA (PALESTRA MP)	04
21.	ACOLHIMENTO DE L.G.B.T. EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE (PALESTRA DEFENSORIA PÚBLICA)	04
22.	DEFESA PESSOAL E TÉCNICAS DE TONFA	12
23.	ESCOLTA	20
24.	ALGEMAMENTO	08
25.	INTERVENÇÃO TÁTICA EM AMBIENTE PRISIONAL	20
26.	TÉCNICAS E TECNOLOGIAS MENOS LETAIS	08
27.	USO E MANUTENÇÃO DE ARMAMENTO. – CARABINA CTT .40, GAUGE 12, GAUGE 12, REVÓLVER 38	112
28.	ATENDIMENTO PRÉ-HOSPITALAR - APH	4
29.	ATIVIDADES PRÁTICAS	16
	CARGA HORÁRIA TOTAL	436

Fonte: Diretoria-Geral de Administração Penitenciária do Estado de Goiás, 2021.

ARTIGO

AVALIAÇÃO DE CURSOS DE FORMAÇÃO DE POLICIAIS MILITARES: UM VELHO DESAFIO PARA AS NOVAS ACADEMIAS INTEGRADAS DE SEGURANÇA PÚBLICA

ANDERSON DUARTE BARBOZA

Oficial da ativa da Polícia Militar do Ceará. Mestre e Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Gestão de Segurança Pública pela Academia Estadual de Segurança Pública (Aesp). Atualmente, é Diretor de Estratégia de Segurança Pública na Superintendência de Pesquisa e Estratégia de Segurança Pública do estado do Ceará (Supesp).

País: Brasil **Estado:** Ceará **Cidade:** Fortaleza

E-mail: anderson.supesp@gmail.com **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4815-1348>

RESUMO

Como avaliar um curso de formação de policiais militares, ou seja, saber se ele tem atendido aos anseios da sociedade que, em última instância, é sua principal beneficiária? Quais os desafios dessa avaliação no atual modelo de academias integradas de segurança pública, criadas no Brasil a partir do final da década de 1990 e existentes em alguns estados da Federação? Este artigo se propõe a responder tais questões. Para isso, utiliza-se de pesquisa bibliográfica e documental, apontando possíveis soluções. Diante dos impasses gerados por questões jurídicas e políticas historicamente relacionadas ao problema, apresenta-se a autoavaliação, entre outras, como um método prático e válido para as instituições de ensino, especialmente as academias integradas, aferirem a qualidade da educação ministrada.

Palavras-chave: Avaliação. Formação de policiais militares. Academias Integradas.

ABSTRACT

EVALUATION OF INITIAL TRAINING COURSES FOR MILITARY POLICIES AN OLD CHALLENGE FOR NEW INTEGRATED PUBLIC SECURITY ACADEMIES

How to evaluate a certain initial training course for military police, that is, to know if it has met the desires of the society that, ultimately, is its main beneficiary? What are the challenges of this evaluation in the current model of integrated public security academies, created in Brazil from the end of the 1990s and existing in some states of the Federation? This article aims to answer such questions. For this, it uses bibliographic and documentary research, pointing out possible solutions. In view of the impasses generated by legal and political issues historically related to the problem, self-assessment is presented, among others, as a practical and valid method for educational institutions, especially integrated academies.

Keywords: *Evaluation. Training of military police officers. Integrated Academies.*

Data de recebimento: 14/03/2021 – **Data de aprovação:** 17/09/2021

DOI: 10.31060/rbsp.2022.v16.n0.1449

INTRODUÇÃO

Existe um relativo consenso sobre o fato de que uma avaliação realiza um julgamento de valor ou de mérito sobre determinada atividade, coisa ou pessoa. Sabe-se também que a avaliação possui uma série de possibilidades de utilização, servindo tanto para mensurar conhecimentos e habilidades de indivíduos e grupos, quanto para aferir e melhorar a qualidade de processos e serviços prestados por uma determinada pessoa, física ou jurídica, pública ou privada. A avaliação é, portanto, uma importante etapa do ciclo de administração de uma determinada organização, permitindo saber se ela está indo na direção certa e alcançando as finalidades para as quais se propôs.

Entretanto, para além dos pontos aparentemente pacíficos, a avaliação se constitui em um campo de intensos debates, especialmente quando se refere aos processos e às instituições educacionais. No caso da educação de militares estaduais, especialmente da formação inicial de policiais militares, que se dá nas academias e nos centros de formação, as discussões são ainda mais complexas¹. Existem várias questões políticas, as quais envolvem demandas sociais que cercam o tema e que, por sua vez, confrontam-se com questões jurídicas decorrentes das leis que regulamentam o ensino policial militar. Todos esses fatores encontram um ambiente ainda mais intrincado quando ocorrem no cenário das novas academias integradas de segurança pública, que surgem a partir do final da década de 1990. Este último fenômeno, por sua vez, adiciona um complicador ao problema não resolvido da avaliação dos cursos de formação inicial dos candidatos ao cargo de policial militar.

Este trabalho tem por objetivo discutir os desafios de avaliar cursos de formação de policiais militares nas academias integradas de segurança pública, apontando possíveis soluções para o problema de pesquisa. Não trata de avaliar ou comparar os modelos de academias existentes, mas tão somente apontar alguns problemas e aventar possíveis soluções relacionadas à avaliação da qualidade dos cursos nessas instituições.

Para compreensão da realidade estudada, utilizou-se de pesquisa bibliográfica, com o objetivo de utilizar conceitos e noções que auxiliam na interpretação dos fatos, por meio de uma leitura detalhada e atenta das fontes consultadas, como ensina Deslandes (2016). Buscou-se basicamente a literatura clássica do campo da avaliação educacional em geral, visto que se tem pouco sobre avaliação de cursos policiais militares e menos ainda sobre as academias integradas. Além disso, foi feita pesquisa documental sobre o tema, especialmente analisando uma série de leis e regulamentos sobre as polícias militares e suas peculiaridades.

EDUCAÇÃO E SEGURANÇA PÚBLICA: APROXIMAÇÕES INICIAIS

Tanto a educação quanto a segurança pública são serviços essenciais do Estado. No caso da educação, ela é o meio pelo qual se pode moldar e/ou produzir indivíduos para que exerçam direitos e deveres,

¹ Vale, desde já, explicar que existem basicamente duas formas de ingresso nas polícias militares. A primeira é por meio do concurso público para a carreira de praças, que vai da graduação de soldado à de subtenente, os quais são os responsáveis pela execução do policiamento. Outra forma é por meio do concurso para a carreira de oficiais, que formam a categoria que comanda a corporação. Os postos desta carreira vão de 2º tenente até coronel. Existem ainda as praças especiais, que são os aspirantes a oficiais e os alunos das escolas de formação de oficiais. Essa estrutura de postos e graduações é estabelecida pelo Decreto-Lei Nº 667, de 2 de julho de 1969, com algumas variações, tanto na supressão de cargos como nos requisitos de ingresso, a depender do estado da Federação.

conforme uma determinada mentalidade de governo, a partir de uma série de práticas pedagógicas². Por essa razão, ela é tomada por responsabilidade pela Administração Pública em diversos países. Tal encargo educativo é, geralmente, compartilhado com a sociedade, que é partícipe na efetivação desse importante direito social. O art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88) resume bem:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Já a segurança pública é, da mesma forma que a educação, um dever do Estado, igualmente dividido com a sociedade. A CF/88 não apresenta uma definição estrita de segurança pública, limitando-se, em seu art. 144, a afirmar que ela se constitui em “um dever do Estado, direito e responsabilidade de todos”, expressando a sua finalidade, que é “a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio” (BRASIL, 1988). Esperava-se que a lei de regulamentação do capítulo destinado à segurança pública trouxesse, enfim, uma definição, o que acabou não acontecendo. Trinta anos após a promulgação da Carta Magna, a Lei Nº 13.675, de 2018, que instituiu o Sistema Único de Segurança Pública (Susp), limitou-se a repetir o mesmo texto da CF/88.

O que se encontra como definição do conceito de segurança pública, dada pelo Estado brasileiro, podia ser visto no portal do Ministério da Justiça e Segurança Pública da seguinte forma:

A Segurança Pública é uma atividade pertinente aos órgãos estatais e à comunidade como um todo, realizada com o fito de proteger a cidadania, prevenindo e controlando manifestações da criminalidade e da violência, efetivas ou potenciais, garantindo o exercício pleno da cidadania nos limites da lei. (BRASIL, 2008, p.8).

O que vale ressaltar aqui é que os dois campos são direitos sociais que estão entrelaçados de várias formas, seja porque os agentes de segurança pública atuam como educadores informais nas ruas, seja também pelo fato de que esses profissionais, e aqui se destaca os policiais militares, são formados exclusivamente pelo Estado, ou seja, recebem sua educação profissional inicial por meio das escolas de formação das próprias instituições das quais farão parte. Isso os diferencia dos campos da saúde e da própria educação pública que, embora sejam funções essenciais da Administração Pública, podem admitir profissionais formados exclusivamente em instituições privadas.

Essa questão, entre outras, ressalta a necessidade da garantia da qualidade dessa formação disponibilizada aos futuros policiais militares, pois dela dependerá, em grande parte, a atuação desses profissionais nas ruas e a consequente prestação de um bom serviço de policiamento, que é fundamental para uma segurança pública efetiva, que é, por sua vez, condição essencial para um bom Estado Democrático de Direito³. Em outras palavras, não é possível pensar em uma democracia saudável sem uma boa polícia e é improvável que esta exista sem um padrão elevado de rigor e exigência intelectual e moral de seus integrantes, o que passa pelas exigências de ingresso, mas, principalmente, pelos conteúdos ministrados na formação inicial.

² Libâneo (2013, p. 15) apresenta duas definições de educação, uma em sentido amplo e uma em sentido estrito. Em sentido amplo, a educação “compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente”. Já no sentido estrito, a educação é aquela que “ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planejada”. Embora saibamos que as duas definições se complementam, neste trabalho será marcada a ênfase na educação em sentido estrito.

³ Bayley (2006, p. 17) afirma que “a manutenção da ordem é a função essencial do governo”. Na mesma passagem, assevera ainda o mesmo autor que “as atividades policiais também determinam os limites da liberdade numa sociedade organizada, algo essencial para se determinar a reputação de um governo”.

No Brasil, observa-se, de maneira geral, um grau de satisfação insuficiente em relação ao trabalho realizado pela polícia. Esse aspecto subjetivo é fundamental para uma segurança pública de qualidade, pois influencia, por exemplo, nas cifras ocultas, que são as subnotificações de crimes, bem como na baixa interação entre policiais e cidadãos e mesmo na predisposição em acatar orientações dessas autoridades (ROLIM; HERMANN, 2018). O medo da polícia, por sua vez, ainda existe, e é percebido, entre outros fatores, como fruto de treinamento inadequado e más condições de trabalho com as quais convivem (CARDIA, 1997).

Um exemplo de pesquisa que afere essa satisfação popular com a polícia é o Índice de Confiança na Justiça e na Polícia (ICJBrasil), medido pela Fundação Getúlio Vargas (2017). Em sua última edição, realizada em 2017, obteve a informação de que apenas 26% da população pesquisada confia na polícia. Tal número é considerado baixo, se comparado, por exemplo, à confiança nas Forças Armadas, instituições de maior credibilidade no Brasil, as quais, segundo a mesma pesquisa, alcançam 56% de confiança. Comparando-se com o desempenho de polícias em outros países, o resultado também é insatisfatório. Feltes (2003, p. 111) apresenta uma pesquisa realizada na Alemanha que chegou à conclusão de que “mais de 50% dos consultados tinham a polícia (em vez de escolas, políticos, igreja ou família) como portadora de valores”, demonstrando assim todo o apreço do povo alemão à sua polícia. Rolim e Hermann (2018) comentam sobre uma pesquisa chamada *World Values Survey*, de 2011, em que o Brasil figura na 34ª posição em uma lista de 47 países analisados quanto à confiança na polícia.

Após o período da ditadura militar (1964-1985), abre-se uma janela de oportunidade. Com a possibilidade de participação democrática, uma série de iniciativas de interação entre os órgãos de segurança pública e a sociedade civil se inicia, inclusive no tocante à formação dos seus agentes⁴. Observa-se então que,

diferentes segmentos da sociedade – acadêmicos, formuladores de políticas públicas, autoridades de governo, policiais entre outros – têm levantado a necessidade de maior capacitação da polícia como recurso capaz de torná-la mais competente, mais responsável e mais efetiva na condução da ordem e da segurança pública na sociedade brasileira (PONCIONI, 2009, p. 207).

Portanto, é essa preocupação com a qualidade da formação dos policiais militares, totalmente legítima e de interesse público, que leva à seguinte pergunta: como obter algum grau de certeza acerca da eficácia dos cursos de formação inicial de policiais militares, ou seja, saber se eles têm atendido aos anseios da sociedade que, em última instância, é sua principal beneficiária? Tal questionamento pode ser respondido, entre outras formas, por meio de uma avaliação desses cursos. Entretanto, a formação desses profissionais possui algumas peculiaridades que devem ser levadas em consideração.

A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO INICIAL DE POLICIAIS MILITARES

Como ponto de partida para esta seção, faz-se necessário definir o termo *avaliação*. Sabe-se que avaliação diz respeito ao ato de avaliar, que é, segundo o dicionário Michaelis (2020), “apreciação, cômputo ou estimativa da qualidade de algo ou da competência de alguém”. A etimologia da palavra avaliação sugere que ela deriva do termo em latim *valere*, que significa “ser forte” e origina também o termo valor. Portanto, avaliar é atribuir valor, ou seja, a qualidade de “forte”, o que pode ser feito em qualquer área da vida social.

⁴ Saporì (2007, p. 117) destaca a “proliferação de parcerias entre as organizações policiais militares e as universidades, institutos de pesquisa e organizações não governamentais”.

Posicionando o tema em termos científicos, Minayo (2005, p. 19) apresenta a seguinte definição: “avaliação, como técnica e estratégia investigativa, é um processo sistemático de fazer perguntas sobre o mérito e a relevância de determinado assunto, proposta ou programa”. Entretanto, o que parece ser simples e objetivo é, na verdade, um complexo campo em disputa, o qual é “constituído historicamente e como tal se transforma de acordo com os movimentos e as mudanças dos fenômenos sociais” (SOBRINHO, 2003, p. 14). Apesar disso, há registros de tipos de avaliação desde a antiguidade, em países como China e Grécia, para o exame de candidatos ao exercício de atividades públicas, prática que passou por várias mudanças, mas que permanece até os dias atuais⁵.

Embora a avaliação esteja presente em diversas áreas da vida individual e coletiva, é na educação que ela encontra melhores condições para se desenvolver, seja como conjunto de práticas em relação a alunos, conteúdos e instituições, seja como campo de estudos. A avaliação educacional, à qual se refere este artigo, pode ser compreendida como o campo que inclui, entre outras modalidades,

a avaliação dos alunos, a avaliação dos profissionais (educadores e professores), a avaliação institucional das escolas, a avaliação dos sistemas ou subsistemas educativos, a avaliação de projetos e programas, e a própria avaliação de políticas. (AFONSO, 2014, p. 488-489).

As disputas neste campo, como já foi dito, são constantes. Há diagnósticos e análises que mostram como determinados modelos de avaliação estão ligados às políticas de cunho neoliberal, formuladas por organismos internacionais (AFONSO, 2014), ou mesmo ao fenômeno chamado de *empresariamento da educação e da sociedade* (GADELHA, 2009) e pelo domínio de determinado discurso da qualidade, com a mera transferência dos conceitos empresariais para o campo das instituições públicas de educação, a ponto de o debate por democratização ser ofuscado ou mesmo substituído por aquele discurso (GENTILI, 2001).

Entretanto, entende-se aqui que formas de prestação de contas, de transparência e de avaliação podem ser importantes meios para a democratização das instituições públicas, compreendida por Libâneo (2013, p. 33) como sendo “a conquista, pelo conjunto da população, das condições materiais, sociais, políticas e culturais que lhe possibilitem participar na condução das decisões políticas governamentais”. Na segurança pública, então, o debate sobre esses instrumentos de avaliação mostra ser de fundamental importância, tendo em vista as demandas por aprimoramento democrático em suas instituições.

A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DE POLICIAIS MILITARES

Se a discussão sobre avaliação, no campo educacional em geral, é marcada por controvérsias e debates, na formação de policiais militares ela é ainda mais intensa. Embora tenham parâmetros e estruturas estabelecidas por legislação federal e sejam, por mandamento constitucional, força auxiliar e reserva do Exército⁶, as polícias militares estão subordinadas aos governadores dos estados e trazem as peculiaridades históricas e sociais da unidade da Federação a que pertencem. Este aspecto híbrido, de dupla chefia, também se reflete nas instituições de formação, bem como na avaliação de suas instituições de ensino.

⁵ Segundo Sobrinho (2003, p. 15), essa prática avaliativa praticada na Grécia chamava-se “docimasia”, a qual consistia “numa verificação das aptidões morais daqueles que se candidatavam a funções públicas”.

⁶ Muniz (2001) explica que o termo “forças auxiliares do Exército” apareceu pela primeira vez na Constituição de 1934, sendo ampliado para forças auxiliares e reserva do Exército em 1946. A Constituição de 1967 e a atual Constituição de 1988 mantiveram essa redação.

Assim sendo, valeria perguntar: a qual instituição cabe o direcionamento e a fiscalização do ensino dos policiais militares? Segundo o Decreto-Lei Nº 667, de 2 de julho de 1969, cabe ao Estado-Maior do Exército Brasileiro, por meio da Inspeção Geral das Polícias Militares (IGPM), como se vê na citada legislação:

Art. 21. Compete ao Estado-Maior do Exército, através da Inspeção-Geral das Polícias Militares:

- a) Centralizar todos os assuntos da alçada do Ministério do Exército relativos às Polícias Militares, com vistas ao estabelecimento da política conveniente e à adoção das providências adequadas.
- b) Promover as inspeções das Polícias Militares tendo em vista o fiel cumprimento das prescrições deste decreto-lei.
- c) **Proceder ao controle da organização, da instrução, dos efetivos, do armamento e do material bélico das Polícias Militares.**
- d) **Baixar as normas e diretrizes para a fiscalização da instrução das Polícias Militares.**
- e) Apreciar os quadros de mobilização para as Polícias Militares de cada Unidade da Federação, com vistas ao emprego em suas missões específicas e como participantes da Defesa Territorial.
- f) Cooperar no estabelecimento da legislação básica relativa às Polícias Militares. (BRASIL, 1969, *grifos nossos*).

No Decreto Nº 88.777, de 30 de setembro de 1983 (BRASIL, 1983), que regulamenta as polícias militares e os corpos de bombeiros militares, a fiscalização do ensino e da instrução dessas corporações é reforçada como atribuição do Exército, por meio da IGPM:

Art. 26 – O ensino nas Polícias Militares orientar-se-á no sentido da destinação funcional de seus integrantes, por meio da formação, especialização e aperfeiçoamento técnico-profissional, com vistas, prioritariamente, à Segurança Pública.

Art. 27 – **O ensino e a instrução serão orientados, coordenados e controlados pelo Ministério do Exército, por intermédio do Estado-Maior do Exército, mediante a elaboração de diretrizes e outros documentos normativos.**

Art. 28 – A fiscalização e o controle do ensino e da instrução pelo Ministério do Exército serão exercidos:

- 1) pelo Estado-Maior do Exército, mediante a verificação de diretrizes, planos gerais, programas e outros documentos periódicos, elaborados pelas Polícias Militares; mediante o estudo de relatórios de visitas e inspeções dos Exércitos e Comandos Militares de Área, bem como por meio de visitas e inspeções do próprio Estado-Maior do Exército, realizadas por intermédio da Inspeção-Geral das Polícias Militares;
- 2) pelos Exércitos e Comandos Militares de Área, nas áreas de sua jurisdição, mediante visitas e inspeções, de acordo com diretrizes e normas baixadas pelo Estado-Maior do Exército;
- 3) pelas Regiões Militares e outros Grandes Comandos, nas respectivas áreas de jurisdição, por delegação dos Exércitos ou Comandos Militares de Área, mediante visitas e inspeções, de acordo com diretrizes e normas baixadas pelo Estado-Maior do Exército. (BRASIL, 1983, *grifos nossos*).

Essa formulação de diretrizes para fins de instrução das polícias militares, com a correspondente fiscalização, funcionou por algum tempo. Segundo Veras (2006, p. 35), “a IGPM direcionava o ensino das corporações, lançando livros que eram incorporados ao conteúdo destinado à formação dos policiais, do soldado ao oficial”. O mais famoso desses livros foi o *Manual Básico de Policiamento Ostensivo* (MBPO), utilizado tanto na formação de praças como de oficiais. No Ceará, especialmente na antiga academia de oficiais, na qual o autor do artigo foi formado, esse manual recebeu a simpática alcunha de “Amarelinho”⁷.

⁷ Veras (2006) afirma que o MBPO ou “Amarelinho” era referência tanto na formação de oficiais quanto de praças, e era utilizado em todas as polícias militares do Brasil.

Entretanto, para além das publicações, não se tem conhecimento de uma ação coordenada, no sentido de formular diretrizes curriculares sólidas para os cursos de formação policial, ao longo do tempo. Desta forma, abriu-se uma lacuna que foi preenchida, pelo menos no que tange ao currículo formal, à Secretaria Nacional de Segurança Pública (Senasp), órgão vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública do Governo Federal⁸. Foi a Senasp que, durante pouco mais de uma década, desenvolveu a Matriz Curricular Nacional (MCN) para Ações Formativas dos Profissionais da Área da Segurança Pública, um instrumento apresentado em 2003, que passou por atualizações nos anos de 2005, 2009 e 2014, sendo esta a sua versão atual (BRASIL, 2014).

A MCN é, atualmente, o “documento principal para a composição dos novos currículos nos cursos policiais militares”, conforme França (2018, p. 96). Para Basílio (2007, p. 62), a Matriz “possui uma grade curricular composta por disciplinas inerentes à atividade policial em uma sociedade democrática”. Pode-se dizer, então, que a Senasp, por meio da MCN, ocupou um espaço que seria originalmente destinado à IGPM, no que tange aos militares estaduais, em relação à elaboração de diretrizes para a formação e, adicionalmente, no esforço de adaptação das polícias ao cenário de um país que realiza esforços, até hoje, para consolidar a sua democratização.

Embora tenha tomado a vanguarda na elaboração de diretrizes para a educação em segurança pública, a Senasp não se estabeleceu como o órgão responsável pela avaliação dos cursos de formação dos profissionais dessa área. Tal fato pode ter ocorrido, pelo menos no que tange aos policiais e bombeiros militares, por conta da reserva dessa atribuição, feita por lei, à IGPM, como já foi explicado.

Já no ano de 2020, foi criada, por meio do Decreto Nº 10.379, de 28 de maio de 2020, na estrutura do Ministério da Justiça (MJ) do Governo Federal, a Secretaria de Gestão e Ensino de Segurança Pública (Segen). O novo órgão foi resultado, na prática, de uma divisão de funções na Senasp. Entre as competências da Segen, entretanto, não figura a de avaliação do ensino em segurança pública, como se vê:

Art. 28-A. À Secretaria de Gestão e Ensino em Segurança Pública compete:

- I – coordenar as atividades relacionadas à gestão dos recursos de segurança pública;
- II – promover e fomentar a modernização e o reaparelhamento dos órgãos de segurança pública;
- III – promover a valorização, o ensino e a capacitação dos profissionais de segurança pública; e
- IV – representar o Ministério no Comitê Gestor do Fundo Nacional de Segurança Pública. (BRASIL, 2020).

Na falta das avaliações educacionais feitas por instituições externas aos órgãos ministrantes da formação inicial de policiais militares com a consequente transparência e o controle social que poderiam trazer, foram propostas ou mesmo implantadas algumas soluções. Tavares dos Santos e outros (FBSP, 2013), no documento chamado *Mapeamento dos modelos de ensino policial e de segurança pública no Brasil*, elaborado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), em parceria com a própria Senasp, fazem uma série de recomendações relacionadas à avaliação e à padronização de cursos, entre as quais se destacam as seguintes:

- 9. **Avaliar as unidades de ensino policial segundo os procedimentos do Ministério da Educação e Cultura (MEC);**
- 10. Certificar todas as unidades de ensino policial pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC);
- 11. Fomentar acordos entre Academias, Escolas de Polícia e Universidades em colaboração para a promoção e a avaliação do ensino (FBSP, 2013, p. 61, *grifos nossos*).

⁸ Criada pelo Decreto Nº 2.315, de 4 de setembro de 1997, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), a Senasp tinha, entre várias outras funções, as de apoiar a modernização do aparelho policial do País e de estimular a capacitação dos profissionais da área de segurança pública.

O que se percebe é a preocupação dos autores em estabelecer padrões mínimos de qualidade e de eficiência desses cursos, o que se daria por meio de uma possível adoção do padrão estabelecido pelo MEC. Esse padrão seria garantido por meio de avaliação e certificação daquele órgão. Entretanto, a recomendação parece ter esbarrado em diversos empecilhos, sendo o primeiro deles, jurídico. O ensino militar, conforme o art. 83 da Lei Nº 9.634, de 20 de dezembro de 1996, também conhecida por Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), “é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Assim, as instituições que ministram essa modalidade de ensino, entre as quais aquelas que formam policiais militares, não estão subordinadas às regras e à fiscalização do Ministério da Educação (MEC) e seus órgãos. Portanto, há também um elemento político que envolve a luta pela relativa autonomia que, embora de forma criticável, foi garantida pela LDB. Uma situação delicada que, com a criação das academias integradas, ganha mais elementos complicadores.

ACADEMIAS INTEGRADAS: UM NOVO MODELO E SEUS DILEMAS NA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DA FORMAÇÃO DOS MILITARES ESTADUAIS

A partir da segunda metade da década de 1990, um novo modelo de estabelecimento de formação de profissionais de segurança pública começa a surgir em alguns estados da Federação. São as academias integradas, instituições pouco estudadas, que podem ser assim classificadas quando constituem órgãos voltados ao oferecimento de formação, inicial e continuada, para mais de uma força de segurança pública no mesmo espaço físico ou sob uma mesma administração. Segundo Sales (2016, p. 27) “o modelo de Academias Integradas no Brasil parte de um esforço de gerar pontos de convergência na atuação profissional”. Se de fato têm alcançado tal objetivo é algo que não está evidente, necessitando, portanto, ser elucidado.

Alguns estados, especialmente das regiões Norte e Nordeste, adotaram esse modelo, enquanto os demais permanecem com suas tradicionais instituições de ensino, separadas e administradas por cada uma das corporações⁹. Comparando-se tais instituições, nota-se uma série de diferenças entre elas, como o fato de algumas conservarem suas academias antigas, apenas reunindo-as sob a gestão de uma instância superior.

Não é escopo deste trabalho detalhar as diferenças entre todas as academias integradas. Entretanto, apenas para marcar a diferença, utilizar-se-á dois casos. O primeiro é o do Instituto de Ensino de Segurança do Pará (IESP-PA). Ele é uma “unidade de ensino com gestão própria, autonomia didática, científica e disciplinar” (JANUÁRIO; SOUZA, 2018, p. 39), sendo um órgão vinculado à Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social do Pará (SEGUP). Embora possua um Diretor, o IESP-PA é dirigido por um Conselho Superior (CONSUP), o qual é “deliberativo, responsável pela aprovação das ações formativas e administrativas do Instituto” (JANUÁRIO; SOUZA, 2018, p. 50). O IESP-PA é organizado a partir das Unidades Acadêmicas, que são justamente as academias ou escolas de formação existentes no Sistema Estadual de Segurança Pública e Defesa Social do Pará. Assim, é como se o IESP funcionasse como uma universidade e as academias fossem faculdades por ele coordenadas.

Já a Academia Estadual de Segurança Pública do estado do Ceará (AESP) possui algumas características que a diferenciam do Instituto paraense. Ela é a instituição de ensino de segurança pública criada por meio

⁹ Sales (2016), em seu trabalho, contabilizou 92 instituições de ensino de segurança pública no país, sendo que somente 8,7% utilizavam o modelo de ensino integrado.

da Lei Nº 14.629, de 26 de fevereiro de 2010 (CEARÁ, 2010), que também trouxe a previsão da desativação e extinção de todas as outras unidades de ensino e instrução dos órgãos do sistema de segurança pública do estado. Em atendimento ao previsto na lei, foi publicado, em seguida, o Decreto Nº 30.188, de 14 de maio de 2010, por meio do qual foram extintas as seguintes unidades de ensino de segurança pública do Ceará: Academia de Polícia Civil Delegado Wanderley Girão Maia, Academia de Polícia Militar General Edgard Facó (APMGEF), Academia de Bombeiros Militar (ABM) e Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças da Polícia Militar (CFAP), além da Diretoria de Ensino da PMCE e seu Conselho de Ensino.

Embora já se observe a criação de academias integradas na década de 1990, o surgimento das Academias Integradas pode ser compreendido como um fenômeno que se inicia com o desejo, de formuladores de políticas públicas e intelectuais, de integração das polícias estaduais a partir da redemocratização do Brasil. Esse tema aparece já no plano do governo de Fernando Collor, em 1991 (SPANIOL; MORAES JR.; RODRIGUES, 2020). No Plano Nacional de Segurança Pública, lançado no ano 2000 no período da presidência de Fernando Henrique Cardoso, aparece, ainda que de forma tímida, a previsão de “Estimular a melhor integração entre as polícias civil e militar mediante harmonização das respectivas bases territoriais, sistemas de comunicação e informação, treinamento básico e planejamento comum descentralizado” (BRASIL, 2000). Finalmente, no ano de 2003, foi lançado o Projeto Segurança Pública para o Brasil, já sob o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Neste, o tema da integração da formação aparece expressamente em forma de recomendação, sob o título “unificação progressiva das academias e escolas de formação”:

A unificação progressiva das academias e escolas de formação não se limita à integração dos currículos. É preciso que as polícias civis e militares, da base operacional aos setores intermediários e superiores, sejam formadas em uma única academia ou escola descentralizada, fundada nos preceitos da legalidade democrática e do respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana. (BRASIL, 2003).

A integração das academias foi ainda apresentada como uma das 20 Proposições para a Reforma do Ensino Policial no Brasil, presentes no documento produzido pelo FBSP, no ano de 2013. Tal proposição trazia o seguinte teor: “Integrar todas as escolas de polícia (Polícia Civil, Militar, Serviços Penitenciários e Perícias) em Centros de Educação em Segurança Cidadã, em um período máximo de dois anos” (FBSP, 2013, p. 60). Algumas dessas academias, inclusive, passaram a formar os futuros policiais militares na condição de “candidatos”, ou seja, de civis ainda não incluídos na corporação. É o caso, por exemplo, dos estados do Ceará e do Maranhão, nos quais o curso de formação passou a ser parte do concurso.

O processo de criação de academias integradas, entretanto, parece ter sido praticamente paralisado no ano de 2010, sendo a AESP a oitava e última instituição conforme tal modelo. No ano de 2016, havia 8 academias integradas no país, conforme Quadro 1, a seguir.

QUADRO 1

Academias Integradas de Segurança Pública no Brasil, até o ano de 2016

NOME DO ESTABELECIMENTO	SIGLA	UNIDADE DA FEDERAÇÃO	ANO DE CRIAÇÃO
Academia Integrada de Formação e Aperfeiçoamento	AIFA	Amapá	1997
Instituto de Ensino de Segurança do Pará	IESP	Pará	1999
Academia Integrada de Segurança Pública	AISP	Maranhão	2002
Academia de Polícia Integrada Coronel Santiago	APICS	Roraima	2004
Academia Integrada de Defesa Social	ACIDES	Pernambuco	2005
Instituto Integrado de Ensino de Segurança Pública	IESP	Amazonas	2007
Centro Integrado de Ensino e Pesquisa de Segurança Pública Francisco Mangabeira	CIEPS	Acre	2008
Academia Estadual de Segurança Pública	AESP	Ceará	2010

Fonte: o próprio autor, a partir de Sales (2016).

Os argumentos que norteiam a criação desse novo modelo de academia parecem ser basicamente dois: economia e qualidade. O primeiro diz respeito ao fato de que, nos estados em que vigora o modelo tradicional há, geralmente, em torno de 5 (cinco) escolas de formação: o centro de formação de praças e a academia de formação de oficiais da polícia militar; o centro de formação de praças e a academia de formação de oficiais do corpo de bombeiros militar e a academia da polícia civil. O número de estabelecimentos de ensino pode variar, mas o argumento é de que seria menos custoso para o estado manter um único espaço físico, que seria utilizado por todas as instituições durante suas formações. O segundo argumento parece ter um peso maior na decisão de criar uma academia integrada. Veja-se, por exemplo, o depoimento do então secretário de segurança do estado do Ceará, à época em que a AESP estava em construção:

Tínhamos quatro academias, uma da Polícia Civil, duas da Polícia Militar e uma do Corpo de Bombeiros. As quatro, somando-se, não dava uma. Todas muito precárias, em termos de estrutura, equipamento, professores etc. Então, a ideia do governo foi montar um centro de excelência, uma academia única, que está sendo construída. Essa academia já terá uma capacidade maior, para formar, por exemplo, de uma vez só, 1.200 homens. (ALMEIDA, 2015, p. 158).

Em que pese a importante diferença que deve ser feita entre qualidade na formação e quantidade de alunos, o que se nota na fala do ex-secretário é que havia a preocupação em transformar a nascente academia integrada em um lugar de excelência na educação dos profissionais de segurança pública. Hoje, 10 anos após a sua criação, a avaliação educacional pode ajudar a comprovar se de fato isso tem ocorrido. O mesmo vale para todas as outras instituições de ensino policial existentes no país.

Entretanto, esse novo modelo de academia acrescenta um novo elemento ao já complexo problema de avaliar os cursos de formação dos policiais militares. As academias integradas, que abrigam civis e militares como discentes em suas respectivas formações iniciais, são instituições civis ou militares? A resposta, embora nebulosa, parece ser a primeira opção, especialmente nos casos das academias em que os alunos são ainda “candidatos”.

POSSÍVEIS SOLUÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS ACADEMIAS INTEGRADAS

Diante das situações apresentadas, nota-se que seria preciso, em primeiro lugar, uma definição na legislação nacional acerca da responsabilidade de avaliar os cursos de formação de policiais militares. É necessário que algum órgão nacional realize essas avaliações ou, pelo menos, estabeleça parâmetros e indicadores que possibilitem aferir a qualidade dos cursos, bem como permitam o aprendizado institucional a partir de exemplos dos estados da Federação que se destaquem na referida avaliação, sempre respeitando as peculiaridades e identidades regionais.

Enquanto isso não ocorre, algumas soluções possíveis, embora não definitivas, são vislumbradas. Uma delas é o estabelecimento de convênios ou acordos de cooperação com universidades públicas ou privadas, para que possam realizar essa avaliação. Tal possibilidade, embora possa ser interessante por contar com a expertise e a experiência de profissionais e pesquisadores da educação, pode não ser a melhor opção, tanto pela questão da autonomia das instituições de ensino de segurança pública como também por conta das peculiaridades do ensino policial militar, em parte desconhecido da comunidade universitária. Ao mesmo tempo, proporciona uma oportunidade de convivência entre diferentes atores e uma contribuição da universidade para a garantia de um serviço de policiamento melhor.

Outra opção é a autoavaliação. Além de possibilitar a melhoria dos processos pedagógicos dos cursos, proporcionando aumento da qualidade, ela é também uma importante ferramenta de gestão e transparência. Ela permite demonstrar ao cidadão que seus tributos têm sido bem administrados naquele órgão, e que essa é uma preocupação da própria instituição, sendo mais um passo no processo contínuo de democratização da sociedade brasileira, por meio da melhoria dos serviços públicos. Boanafina (2009), que apresenta uma proposta de autoavaliação de cursos, explica:

Um processo de avaliação (no caso, autoavaliação) representa, também, uma forma de prestação de contas à sociedade (accountability). Considerando que na maioria dos programas governamentais, determinadas atividades visíveis à população, embora eficientes no uso dos recursos, têm deixado de ser eficazes no alcance dos objetivos. (BOANAFINA, 2009, p. 12).

No estado do Pará, o IESP-PA, que, como foi dito, pode ser considerado uma academia integrada, instaurou, no ano de 2017, uma Comissão Permanente de Avaliação (CPA), a qual tem por objetivo:

conduzir e aperfeiçoar o processo de avaliação interna da instituição fortalecendo a cultura de avaliação institucional que fomente a reflexão e revisão crítica das práticas educativas, a fim de alcançar a qualidade pedagógica nas políticas institucionais de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, no âmbito do SINAES. (PARÁ, 2018).

O SINAES, ao qual se refere a Portaria do IESP-PA, é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Instituído por meio da Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004, tem por objetivo “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (BRASIL, 2004), sendo composto por três partes fundamentais: a avaliação das instituições, dos cursos e dos estudantes, possuindo uma série de instrumentos avaliativos para isso. Vale a pena, então, destacar, as dimensões institucionais que, obrigatoriamente, devem estar presentes nesse tipo de avaliação, segundo a lei que institui o Sistema citado.

- I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;
- II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, às bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
- III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
- IV – a comunicação com a sociedade;
- V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;
- VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;
- VII – infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
- VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;
- IX – políticas de atendimento aos estudantes;
- X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior (BRASIL, 2004).

Ao se referir a tal diploma legal, o IESP-PA, talvez por ser legalmente reconhecido como uma Instituição de Ensino Superior (IES), utiliza um instrumento civil de avaliação, equiparando-se, neste quesito, às demais faculdades, aos centros de ensino universitário e às universidades do país. Seria, afinal, esse o caminho a ser seguido pelas academias integradas? Só o tempo e os caminhos da política dirão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscou-se apresentar os desafios a serem enfrentados para que exista, em termos efetivos, a prática da avaliação educacional relacionada aos cursos de formação inicial de policiais militares. Tais desafios, que já eram, de certa forma, velhos, pois que dependentes de arranjos institucionais criados por leis de períodos anteriores à Constituição Federal de 1988, especialmente do período da ditadura militar.

Tais desafios são renovados e recebem um elemento complicador a partir do advento das novas academias integradas que surgem a partir da década de 1990. Tais academias, embora com características próprias em cada um dos estados que implantaram tal modelo, recebem integrantes das diversas instituições de segurança pública para realizarem seus cursos de formação, inclusive policiais militares. Em algumas delas,

inclusive, o curso de formação inicial para ingresso na corporação policial militar é ainda fase do concurso, e o seu discente é apenas “candidato”, ainda não incluído nos quadros da instituição¹⁰.

Todos esses fatores impõem novas reflexões, na tentativa de resolver um velho problema que é o de aferir a qualidade da educação profissional oferecida aos futuros policiais militares. Dessa boa formação, intelectual e moral, depende o seu bom desempenho nas ruas. Além de avaliar, é necessário dar publicidade e transparência aos resultados dessa avaliação, sendo tal instrumento um importante meio para a democratização da segurança pública brasileira.

Por fim, apresentou-se algumas soluções para que os cursos de formação de policiais militares possam ter parâmetros de excelência e, enfim, colaborarem para uma sociedade mais segura e democrática. A primeira possibilidade é a mudança na legislação nacional, a fim de viabilizar a avaliação desses cursos por um órgão nacional ou, pelo menos, que sejam criados parâmetros e indicadores que permitam nortear essa avaliação pelos estados. Outra opção foi a realização de convênios ou acordos de cooperação técnica com universidades públicas e privadas, para fins de avaliação externa. Por fim, apontou-se a autoavaliação como caminho possível e efetivo para aferir a qualidade dos cursos ao mesmo tempo em que garante transparência às instituições de ensino, contribuindo para a democratização da segurança pública.

Espera-se, ao final deste trabalho, que ele tenha contribuído de alguma forma para levantar questões importantes e novas perspectivas sobre o tema da avaliação educacional na formação de policiais militares, cada vez mais necessária diante das exigências da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba**, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a13v19n2.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2021.

ALMEIDA, R. de O. Os impactos da nova formação na atuação do Ronda do Quarteirão sob a perspectiva do policiamento comunitário. In: MOTA BRASIL, G.; ALMEIDA, R. de O.; FREITAS, G. J. de (Orgs.). **Dilemas da “nova” formação policial: experiências e práticas de policiamento**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

BASÍLIO, M. P. **O desafio da formação do policial militar do Estado do Rio de Janeiro: Utopia ou Realidade Possível?**. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/3463/ACFD95.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 fev. 2020.

BAYLEY, D. H. **Padrões de policiamento: uma análise internacional comparativa**. São Paulo: Edusp, 2006.

BOANAFINA, A. T. **Autoavaliação de Curso: uma proposição metodológica para a educação profissional**. Dissertação (Mestrado em Avaliação) – Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://mestrado.cesgranrio.org.br/pdf/dissertacoes2007/30%20Julho%202009%20Dissertacao%20Anderson%20Boanafina%20Turma%202007.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

¹⁰ No caso do estado do Ceará, quando este artigo já se encontrava em fase de conclusão, foi aprovada a Lei Nº 17.478, de 17 de maio de 2021, que altera o modelo de formação até então vigente. Com a mudança, o curso de formação para ingresso nas carreiras de oficiais e de praças voltou a ocorrer com o aluno já incluído nos quadros da corporação policial militar, sendo chamado de cadete, no caso dos oficiais, e de aluno-soldado, no caso dos praças (CEARÁ, 2021).

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 667, de 2 de Julho de 1969**. Reorganiza as Polícias Militares e os Corpos de Bombeiros Militares dos Estados, dos Territórios e do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília/DF, 1969.

BRASIL. **Decreto Nº 88.777, de 30 de setembro de 1983**. Aprova o regulamento para as polícias militares e corpos de bombeiros militares (R-200). Brasília/DF, 1983.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF, 1996.

BRASIL. **Decreto Nº 2.315, de 4 de setembro de 1997**. Altera dispositivos do Decreto nº 1.796, de 24 de janeiro de 1996, que aprova a Estrutura Regimental do Ministério da Justiça. Brasília/DF, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1997/D2315impresao.htm. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Segurança Pública**. Brasília/DF: MJ, 2000. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/3exec/novapolicia/plano_segpub.htm. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. **Projeto Segurança Pública para o Brasil**. Brasília/DF: MJ, 2003. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/redebrasil/executivo/nacional/anexos/pnsp.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília/DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Justiça. Senasp. **Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública**. Versão Modificada e Ampliada. Brasília: Senasp, 2008. Disponível em: <https://posticsenasp.ufsc.br/files/2014/02/2009MatrizCurricular.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. Senasp. **Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública**. 3 ed. Brasília: Senasp, 2014. Disponível em: https://dspace.mj.gov.br/bitstream/1/2320/1/2matriz-curricular-nacional_versao-final_2014.pdf. Acesso em: 4 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 10.379, de 28 de maio de 2020**. Altera o Decreto Nº 9.662, de 1º de janeiro de 2019, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Justiça e Segurança Pública, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Brasília/DF, 2020.

CARDIA, N. O medo da polícia e as graves violações dos direitos humanos. **Tempo Social**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 249-265, maio 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/ts/a/GRVgkxQQnXNRy6yJ5nWXvLf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2021.

CEARÁ. **Lei Nº 14.629, de 26 de fevereiro de 2010**. Cria, no sistema de Segurança Pública Estadual, a Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará, extingue unidades de ensino e instrução do referido sistema e dá outras providências. Fortaleza/CE, 2010.

CEARÁ. **Decreto Nº 30.188, de 14 de maio de 2010**. Define, com base na Lei Nº 14.629, de 26 de fevereiro de 2010, a data de desativação e extinção de unidades de ensino e instrução existentes no sistema estadual de Segurança Pública e Defesa Social do Ceará, e dá outras providências. Fortaleza/CE, 2010. Disponível em: <https://www.aesp.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/29/2018/02/DECRETO-N%C2%BA30.188-de-14-de-maio-de-2010-EXTIN%C3%87%C3%83O-DE-UNIDADES-DE-ENSINO-DAS-VINCULADAS.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2022.

CEARÁ. **Lei Nº 17.478, de 17 de maio de 2021**. Altera e acresce dispositivos às Leis Nº 13.729, de 11 de janeiro de 2006, e Nº 15.797, de 25 de maio de 2015. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, série 3, ano XIII, n. 115, Fortaleza/CE, 17 maio 2021. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20210517/do20210517p01.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

DESLANDES, S. F. O projeto científico como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016, p. 29-55.

FBSP – FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Mapeamento de modelos de ensino policial e de segurança pública no Brasil**. Sup. Geral: Renato Sérgio de Lima. São Paulo: FBSP; Senasp, jul. 2013. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/storage/publicacoes/FBSP_Mapeamento_modelos_ensino_policial_2013.pdf. Acesso em: 6 mar. 2021.

FELTES, T. O policiamento comunitário na Alemanha: treinamento e instrução. In: **Segurança cidadã e polícia na democracia**. (Cadernos Adenauer IV, n. 3). Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2003.

FGV – FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Relatório ICJBrasil 2017 – 1º semestre/2017**. São Paulo: FGV Direito, 2017. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/19034/Relatorio-ICJBrasil_1_sem_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 5 jan. 2021.

FRANÇA, F. G. de. Entre o disciplinamento e a humanização policial militar: conflitos, “avanços” e desafios. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, v. 6, n. 1, p. 83-102, 2018. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/571>. Acesso em: 13 fev. 2021.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GENTILI, P. A. A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

JANUÁRIO, J. R.; SOUZA, L. R. L. de. **Anotações sobre a modernização e instituição do Ensino Superior de Segurança Pública no Amazonas em perspectiva comparada**. Manaus: Secretaria de Estado da Segurança Pública do Amazonas (SEGUP), 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/112CwL4_wfB_TWXF2FJ9r4mzY2zYYUw2H/view?usp=sharing. Acesso em: 20 nov. 2020.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MICHAELIS. Dicionário brasileiro da língua portuguesa. 2020. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 12 nov. 2020.

MINAYO, M. C. de S. Introdução. In: MINAYO, M. C. de S.; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. de (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MUNIZ, J. A crise de identidade das polícias militares brasileiras: dilemas e paradoxos da formação educacional. **Security and Defense Studies Review**, v. 1, p. 177-198, 2001. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/11985/1/poL_03.pdf. Acesso em: 16 mar. 2020.

PARÁ. Instituto de Ensino de Segurança Pública. **Norma regulamentadora da Comissão Permanente de Avaliação – CPA**. Marituba/PA, 1 mar. 2018. Disponível em: encurtador.com.br/aopul. Acesso em: 21 nov. 2020.

PONCIONI, P. Formação profissional de policiais no Brasil: discursos e práticas para a efetivação da segurança cidadã. In: NEVES, P. S. C. (Org.). **Educação e cidadania**: questões contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009.

ROLIM, M. F.; HERMANN, D. Confiança nas polícias: percepção dos residentes e desafios para a gestão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 20, n. 48, p. 188-211, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/soc/a/GZv4XbJYK9FVWjYNYgX3MCS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SALES, R. dos S. F. **Mapeamento das Instituições de Ensino de Segurança Pública no Brasil**. Brasília/DF: Ministério da Justiça e Cidadania, Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2016. Disponível em: <https://dspace.mj.gov.br/bitstream/1/3652/1/14mapeamento-das-instituicoes-de-ensino-de-sp-no-brasil-rafael-dos-santos.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

SAPORI, L. F. **Segurança pública no Brasil**: desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

SOBRINHO, J. D. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

SPANIOL, M. I.; MORAES JR., M. C.; RODRIGUES, C. R. G. Como tem sido planejada a Segurança Pública no Brasil? Análise dos Planos e Programas Nacionais de Segurança implantados pós-Redemocratização. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, v. 14, n. 2, p. 100-127, ago./set. 2020. Disponível em: <http://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/view/1035>. Acesso em: 28 jun. 2021.

VERAS, J. B. R. A formação do policial militar no Ceará – evolução e dilemas. In: LIMA, M. S. L.; VASCONCELOS, C. L. de; GRANGEIRO, M. F. (Orgs.). **O ensino policial**: trajetórias e perspectivas. Fortaleza: EDUECE, 2006, p. 27-40.

ARTIGO

“NA TEORIA, A PRÁTICA É OUTRA COISA!” – SOCIALIZAÇÃO “ESCOLAR”, ESTRUTURA BIPARTIDA E CONFLITOS NA POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (PMERJ)

LENIN DOS SANTOS PIRES

Doutor em Antropologia e professor do Departamento de Segurança Pública da Universidade Federal Fluminense. É pesquisador associado do Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos (INCT-InEAC) e dedica-se aos estudos dos conflitos envolvendo mercados informais, segurança pública e transportes urbanos.

País: Brasil **Estado:** Rio de Janeiro **Cidade:** Rio de Janeiro

E-mail: leninpires@id.uff.br **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8250-467X>

ELIZABETE RIBEIRO ALBERNAZ

Doutora em Antropologia, pesquisadora visitante da Universidade Witwatersrand (WITS), em Joanesburgo, e coordenadora adjunto do Laboratório de Estudos sobre Conflito, Cidadania e Segurança Pública (LAESP/UFF). Desenvolve etnografias em áreas de favelas, bem como sobre a temática de segurança pública, no Brasil e África do Sul.

País: África do Sul **Cidade:** Johannesburgo

E-mail: betealbernaz@gmail.com **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3083-1473>

Contribuição de cada autor: Ambos os autores foram responsáveis pela construção dos dados etnográficos, bem como pela mobilização de ferramental teórico para sua análise. A escrita foi compartilhada, bem como os processos de revisão.

RESUMO

Com base em extenso trabalho de campo, o presente artigo aponta algumas implicações estruturais de representações e práticas organizadas em torno da implementação da política de formação profissional esboçada pela extinta Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro (SESEG) entre os anos de 2008 e 2017, período conhecido pela chamada *política de pacificação*. Partindo dos objetivos da política, conforme professados por seus gestores e idealizadores, o texto explora a forma como o discurso da *pacificação* era consumido nos espaços ditos “escolarizados” de socialização da PMERJ no período em que esta pesquisa foi realizada. A etnografia revelou como a desautorização de discursos identificados com um funcionamento “ideal” das instituições realizava uma tensão estrutural de fundo, fazendo com que representações acerca de noções como *mudança* e *continuidade* atravessassem o cotidiano do referido projeto de formação profissional, que era também um projeto de consolidação de uma “nova polícia”. Característica amplamente reconhecida em diversos outros trabalhos sobre a formação policial militar, essa tensão encontrava sua expressão mais acabada na frase “na teoria, a prática, é outra coisa”, repetida à exaustão ao longo de todo o trabalho de campo realizado. Por fim, o artigo explora a oposição contínua entre *mudança* e *continuidade*, *nova* e *velha* polícia, entre outros binarismos que embalarão a política à época.

Palavras-chaves: Polícia Militar. Formação. Violência. Conflito. Divisão Estrutural. Pacificação.

ABSTRACT

“THEORY IS NOT PRACTICE!” SCHOOLED SPACES, BINARIES APPROACHES AND CONFLICT IN THE MILITARY POLICE

The article addresses the professional training policy outlined by the Rio de Janeiro State Secretary for Public Safety, among 2008 and 2017. This period was known for the “pacification policy”. Based on that public politic, the text explores developments with the sectors responsible for police education. Material conditions are explored to situate the way in which the “speech of pacification” was consumed in the schooled spaces for socialization of the PMERJ. The ethnography reveals the existence of a fundamental structural tension, making representations about notions such as change and continuity across the referred training project. The opposition between theory and practice was reworked in the continuous tension between “change” and “continuity”; new and old police, among other binaries that packed the Pacification Policy.

Key words: Military Police. Educating Process. Violence. Conflict. Structural Division. Pacification Process.

Data de recebimento: 13/12/2020 – **Data de aprovação:** 17/09/2021

DOI: 10.31060/rbsp.2022.v16.n0.1397

INTRODUÇÃO

Com o sol à pino, faziam 42 graus no abafado dia 12 de novembro de 2013. Por volta das 15h, o *recruta*¹ Paulo Aparecido desfaleceu e não mais recobrou os sentidos. Exposto ao rigor físico da chamada *semana zero*² do treinamento do Curso de Formação de Soldados (CFSD), ele não resistiu à prova. Aquela era apenas a etapa inicial para o ingresso no círculo das Praças³ da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ). Naquela mesma tarde ensolarada de terça-feira outros 33 alunos, segundo o comando do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP), à época, teriam precisado de algum tipo de atendimento médico devido às condições climáticas adversas em que realizavam o treinamento. Dezoito, dentre eles, teriam apresentado também queimaduras nas nádegas e nas mãos. Os demais registraram sintomas que sugeriram insolação, dores de cabeça e pressão alta. Paulo Aparecido viria a falecer uma semana depois, no Hospital Central da Polícia Militar (HCPM). A *causa mortis* divulgada: “derrame causado por uma série de fatores que incluem a temperatura, a prática de exercício físico e uma possível propensão genética”⁴, segundo o Comandante do HCPM, à época, Coronel Armando Portocarrero. Naquele dia fatídico, a turma de Paulo Aparecido estava sob a supervisão direta de um grupo de quatro jovens oficiais, em sua maioria tenentes, todos pertencentes ao Corpo de Alunos (CA) do CFAP. Paulo Aparecido teria morrido durante uma das contumazes sessões da chamada “suga”, instituto o qual analisaremos mais à frente.

1 Utilizaremos *aspas* quando estivermos reproduzindo uma fala ou escrita literal. Já o uso do *itálico* buscará dar tratamento a categorias específicas ou termos nativos que merecem do leitor atenção para o significado dos mesmos através de conteúdos por nós veiculados ao abordar os problemas em si, no corpo do texto, ou através de notas de rodapé.

2 A semana de adaptação ou semana zero é o principal marco de “ruptura com a vida civil” do aluno, seja ele praça ou oficial. Foi o que depreendemos do material empírico construído a partir de trabalho de campo, em pesquisa financiada pela FAPERJ entre 2013 e 2015, como apresentaremos a seguir. Nos pareceu ser uma espécie de “rito de separação”, nos termos de Victor Turner (1974), a simbologia mobilizada no contexto da semana zero busca despir os neófitos, futuros policiais militares, dos signos e significados de sua vida pregressa, de suas origens sociais, para que possam abraçar sua nova condição identitária.

3 O chamado ciclo das praças corresponde às graduações de soldado, cabo, sargento e subtenente.

4 Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/coracao-de-recruta-da-pm-para-depois-de-dez-dias-de-internacao-10852509>. Acesso em: 31 maio 2020.

O caso suscitou questionamentos sobre as razões para a aplicação de um tipo de treinamento tão rigoroso, cruel e irascível àqueles que passariam a integrar o projeto de uma “nova polícia”, centrada na aproximação com a sociedade e na prevenção à violência, a chamada “Política de Pacificação” (2008-2018)⁵. À época, estávamos diretamente envolvidos com a coordenação de pesquisa empírica sobre o processo de formação de policiais que integrariam as Unidades de Polícia Pacificadora (UPP), e que envolvia a implementação de um novo currículo para as Escolas de Formação, tanto de Praças quanto de Oficiais. O referido projeto de formação foi chamado pela Secretaria de Estado de Segurança do Rio de Janeiro (SESEG) de “Um novo tempo para a segurança pública” e pretendia promover a “profissionalização das atividades de ensino”, bem como “uma transformação cultural do fazer policial”, capitaneada pela Doutrina de Polícia de Proximidade⁶. Relembramos aqui a trágica morte de Paulo Aparecido para retomar uma série de questões que nos colocávamos por ocasião da pesquisa. Quais os limites e as possibilidades de projetos que propõem transformar as práticas policiais ditas *tradicionais* (principalmente no que se refere ao uso da força) a partir da formação e do treinamento, com foco nas formas “escolarizadas” de produção e reprodução do saber-fazer policial? Como o discurso de “reforma” era consumido no caminho entre as instâncias político-estratégicas responsáveis pela elaboração de uma política pública, e aquelas incumbidas de sua efetiva implementação? Como estas mudanças são sentidas ou recepcionadas pela sociedade?

No presente artigo buscamos refletir sobre estas questões com base em dados construídos a partir de estudo empírico realizado entre os anos de 2013 e 2015⁷. Para o desenvolvimento da pesquisa, privilegiou-se a mobilização de técnicas qualitativas, sobressaindo a observação direta dos ambientes estudados e a realização de entrevistas com atores relevantes. Foram realizadas visitas *in loco* ao Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP) e a Academia de Polícia Militar D. João VI (APMDJVI), as unidades operacionais (batalhões e UPP), bem como o acompanhamento de reuniões de Conselhos Comunitários de Segurança (CCS) situados na capital e na região metropolitana do Rio de Janeiro. Nestas oportunidades, acompanhamos por horas a fio as dinâmicas afetas a tais espaços e, em ocasiões pontuais, ocupando a posição de professores. Para além de observações diretas, foram realizadas conversas informais com “recrutas” (aluno-Soldado PM), e entrevistas com Comandantes e profissionais diretamente responsáveis pela orientação e instrução de futuros Praças e Oficiais⁸.

Buscaremos contribuir com uma compreensão sobre as potencialidades e os limites de tais processos formativos a partir da análise dos mesmos. Estaremos dialogando com os pontos de vista consolidados na literatura especializada acerca da existência de uma “cultura” institucional ou de “éticas” policiais,

5 O Programa foi instituído pelo Decreto Nº 42.787 de 06/01/2011, exarado pelo governo do estado do Rio de Janeiro, e dispõe sobre a implantação, estrutura, atuação e funcionamento das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) no Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências. Alterado, posteriormente, pelos Decreto Nº 44.177/2013 e, finalmente pelo Decreto Nº 45.186/2015. Posteriormente, a Lei Estadual Nº 7.799, de 04/12/2017, de iniciativa do Poder Executivo, autorizou que batalhões incorporassem as UPPs, o que é interpretado como a pá de cal no programa.

6 Publicada na Instrução Normativa Nº 22, através do aditamento ao Boletim Ostensivo da Corporação Nº 027, de 12 de fevereiro de 2015.

7 O Projeto “Saber Policial e Segurança Pública: formas escolarizadas e não escolarizadas de produção, reprodução e transmissão do saber policial” registrou seu desenvolvimento entre 22/6/2013 e 21/6/2015. Teve por objetivo, durante seu desenvolvimento, compreender, privilegiando a utilização do método etnográfico de pesquisa, quais processos de produção, reprodução e transmissão dos saberes orientam a ação e o discurso policial em diversos âmbitos de atuação. Buscou-se perceber como se podem identificar e estabelecer possíveis diálogos e trânsitos entre a(s) “ética(s) escolarizada(s)” transmitida(s) nas escolas de formação da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, perfazendo um código institucional para determinados universos profissionais, e a(s) “ética(s) não escolarizada(s)”, compartilhada(s) e transferida(s) no dia a dia do fazer policial “operacional”, prático ou corporativo (KANT DE LIMA, 1995; OBERLING, 2011). Ambas “éticas” entendidas como pautadas em regras e valores institucionalizados e formalmente estabelecidos, embora nem sempre oficialmente instituídas. Durante as variadas etapas do projeto, a construção de dados foi objeto de discussões patrocinadas pelos pesquisadores, em seminários de pesquisas mediados por leituras de textos que contribuísssem para a captação de problemáticas surgidas nas interações em campo envolvendo pesquisadores da universidade e membros da Secretaria de Estado de Segurança Pública.

8 Entre as entrevistas formais, conduzidas mediante roteiros previamente estabelecidos, a equipe de pesquisa ouviu oficiais coronéis (2, sendo 1 aposentado), tenentes-coronéis (3), majores (2), capitães (2) e, entre as praças, sargentos (4), cabos (2) soldados (5) e um tenente recém saído do sub-oficialato.

argumentando para uma dimensão fenomenológica dos processos de constituição dessas identidades profissionais, que podem combinar predisposições prévias dos indivíduos com formas institucionalizadas de pensar e agir a partir da socialização dos agentes pela sensibilização sensorial e através de intervenções sobre seus corpos. Para dar conta deste objetivo, direcionamos nossa análise especificamente para a política de formação desenhada pela SESEG, expondo os termos pelos quais eram definidos seus objetivos e desdobramentos junto aos setores responsáveis pela formação policial, problematizando a forma como o *discurso da pacificação* era consumido nos espaços escolarizados de socialização da PMERJ na época da pesquisa. Finalmente, gostaríamos de argumentar que esse estado de coisas, uma vez exposto, só pode ser devidamente compreendido se remetido à existência de uma tensão estrutural de fundo, que se abre em uma série de inversões sociologicamente relevantes. Buscamos perseguir estas “inversões” para refletir não apenas sobre as lutas internas ao *projeto de pacificação*, mas sobre o papel da formação policial na consolidação de processos de reforma das organizações, principalmente no que se refere aos padrões estabelecidos de uso da força.

É muito interessante perceber como, depois de mais de três décadas de governos democráticos, os desafios para a área de segurança pública persistem em torno das tensões entre as lógicas corporativas informais e os desígnios normativos institucionais. A nosso juízo, tais tensões envolvem outras dimensões, de cortes racial, de gênero e de classe, cuja abordagem no presente texto, entretanto, não será enfatizada. Para a oportunidade, nos interessa chamar a atenção para aspectos mais cotidianos da socialização corporativa, buscando evidenciar aspectos que favorecem uma inscrição nos sujeitos das dimensões irrefletidas destas identidades.

TEORIA E PRÁTICA DA REFORMA DA POLÍCIA NO BRASIL

Entre os anos de 2012 e 2014 – período que abrange a realização de parte desta pesquisa e a morte de Paulo Aparecido –, a população do Rio de Janeiro testemunhou o auge da expansão do projeto das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs), com a inauguração de várias das 38 UPPs que funcionaram até 2018⁹, quando se iniciou o desmonte do projeto durante a chamada intervenção federal na segurança pública do Rio de Janeiro¹⁰. O recém elaborado Planejamento Estratégico da PMERJ previa a propagação, para toda a corporação, da chamada Doutrina de Polícia de Proximidade, filosofia criada no âmbito da Política de Pacificação. Como vimos, esperava-se que a *proximidade* norteasse todas as atividades finalísticas da PMERJ, promovendo a sua propalada “transformação cultural”. Apostava-se na ideia de “prevenção do delito” e na difusão de técnicas de “mediação de conflitos” enquanto estratégias para “o restabelecimento da legitimidade da polícia militar junto a população”, como afirmavam os gestores policiais entrevistados. A adoção daquela perspectiva implicava uma verdadeira inversão no foco de atuação da corporação até então, em que “a prisão de marginais da lei [tornava-se] mera consequência de uma bem articulada rede solidária de proteção baseada na aproximação entre polícia e sociedade”¹¹.

9 Ver: https://pt.wikipedia.org/wiki/Unidade_de_Pol%C3%ADcia_Pacificadora (Acesso em: 9 abr. 2019).

10 A referida intervenção federal na segurança pública teve desdobramentos e efeitos que fogem aos interesses da presente análise e será, certamente, objeto de uma avaliação futura de nossa parte. Entre fevereiro e dezembro de 2018, o governo estadual ficou restrito a essa área e praticamente acéfalo nas demais. Evidentemente, porém, para lidar com os aspectos bipartidos e estruturais que aqui elencamos, a estratégia do governo federal foi nomear um general do exército como interventor. Este, por sua vez, nomeou um outro general como secretário de segurança para submeter as polícias e, dessa maneira, tentar dar alguma coerência à atuação numa área de difícil governabilidade, como sabemos. Como resultado mais gritante, observa-se um aumento considerável entre as mortes decorrentes das intervenções policiais no ano de 2018, padrão mantido em 2019.

11 Ver: https://www.iets.org.br/IMG/pdf/apresentacao_seguranca_cel_robson.pdf (Acesso em: 9 abr. 2020).

Nesse período, o Rio de Janeiro testemunhava também os menores índices de violência observados nos últimos 10 anos, com uma acentuada queda na chamada “letalidade violenta”¹² – em especial, dos ‘homicídios decorrentes de intervenção policial’¹³ – e dos roubos em geral, segundo o Instituto de Segurança Pública (ISP). Uma pergunta que passamos a nos fazer naquela época era: como, nesse cenário em que se observava a queda nos índices de criminalidade e o foco institucional na *proximidade*, se poderia justificar a rusticidade do treinamento que levou à morte de Paulo Aparecido? Morte esta ocorrida durante a formação dos policiais que se tornariam os principais promotores da propalada “nova forma de fazer polícia”, trazida pelas Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) e pela Doutrina de Polícia de Proximidade. Cabe destacar, entretanto, a evidente tensão entre os princípios que idealmente informavam a Política de Pacificação e sua dimensão performativa. Uma tensão entre o discurso emanado pela esfera político-estratégica, positivado nos currículos de formação e diretrizes institucionais, e aquilo que era praticado *na ponta*, pelos atores em situações concretas, seja na relação entre pares, seja na relação com a população.

Essas questões, em certa medida, já haviam sido colocadas em perspectiva por estudos anteriores sobre o tema das reformas policiais, no Brasil e no exterior; e a proposta de uma nova polícia, a partir das chamadas UPPs, aguçava a discussão em torno dele. Quem é o/a policial que é entregue pelo processo formativo experimentado nas escolas, a partir de saberes ditos escolarizados? Como esse ideal é consumido pelas pessoas em situações concretas no ambiente organizacional? Quais são as possibilidades reais de que esse ideal, produzido nas esferas da gestão e da política, possa chegar à “ponta da linha”, modificando comportamentos concretos na relação entre pares e com a população? Mas que polícia é essa que se esconde no plano das práticas, que se mantém blindada ao controle e à previsibilidade? Por que o discurso da “política pública” não consegue alcançá-la? Estes questionamentos não são novos no tocante às abordagens sociológicas sobre a chamada área da Segurança Pública.

Ao longo de pelo menos quatro décadas, as práticas policiais têm sido colocadas sob análise, indagando-se sobre as condições de possibilidades para suas reformas, buscando sua modernização. Barreira (2004), por exemplo, analisou as políticas de segurança pública implementadas no estado do Ceará, no período entre 1987 e 2002, chamando a atenção para as mudanças, adaptações e readaptações dos aparatos policiais às conjunturas políticas locais e nacionais. Focalizando o período posterior à ditadura militar, particular atenção foi dada às alterações na estrutura administrativa da área de segurança, buscando aumentar a credibilidade dos aparelhos policiais e, com isso, a capacidade discursiva do governo em oferecer maior segurança para a população. O estudo das transformações internas e externas da política de segurança pública ocupa uma dimensão essencial na abordagem do sociólogo, sublinhando a dificuldade da institucionalização das práticas democráticas na dimensão da segurança pública. Barreira analisa um contexto no qual se travou uma luta pela hegemonia do Estado, no ocaso dos antigos coronéis mandatários, dando lugar ao chamado “governo dos empresários”. Nele teve lugar uma disputa simbólica entre o “novo” e o “antigo”, o “moderno” e o “atrasado”, o “racional” e o “irracional”. Seu trabalho é importante de ser resgatado, em primeiro lugar, por conta destas polarizações.

Outro elemento importante é que no período analisado, a exemplo do observado no Rio de Janeiro no governo de Sérgio Cabral, se estabelece um contexto de crise de confiança da população diante dos

12 Categoria/indicador que inclui homicídios, latrocínios, homicídios decorrentes de intervenção policial e lesão corporal seguida de morte (Fonte: ISP).

13 A morte decorrente de intervenção policial é um termo criado para substituir a antiga denominação oficial “ocorrência de resistência seguida de morte ou auto de resistência”, que ficou popularmente conhecida como “Auto de Resistência”. Como sua predecessora, faz referência à ocorrência na qual o policial, ao atuar para cessar uma agressão considerada injusta, leva o infrator a óbito. Ver: <https://tiagopereira1015.jusbrasil.com.br/artigos/595143206/morte-decorrente-de-intervencao-policial-a-quem-compete-a-investigacao> (Acesso em: 9 abr. 2020).

casos de violência e corrupção. Diferentemente, porém, do observado com as chamadas UPPs, o governo cearense buscou a parceria e a participação da comunidade local com a criação de conselhos comunitários de defesa social (CCDS). Estes conselhos seriam o elo de ligação entre a comunidade e os órgãos de segurança, tendo como principal objetivo “participar ativamente na solução dos problemas de segurança do bairro, apoiando e auxiliando a SSPDC”. Contudo, o que se percebe, segundo Barreira, é que as mais variadas demandas são recepcionadas pelas polícias, bem como por parte da população, como meras distrações diante do que realmente interessa, ou seja, o “combate à criminalidade”, dificultando uma mudança de paradigma em relação ao período anterior.

Em tais contextos, todo o corolário de discussões dos chamados “Direitos Humanos”, introduzido no processo de redemocratização, perderia sua força inovadora diante das práticas tradicionais da polícia, que permaneceria enquanto balizador, uma espécie de “currículo oculto”, conforme identificou Paixão (1982) ao estudar o policiamento civil em Belo Horizonte. Paixão compreendeu que os policiais da linha de frente se orientam por um estoque de conhecimento não formalizado institucionalmente, que comporia sua cultura organizacional. Esse estoque de conhecimento seria formado por teorias sobre a origem e a natureza dos criminosos, métodos próprios de investigação e por uma série de outros conhecimentos aprendidos informalmente e que contrastam fortemente com os valores e comportamentos formalmente prescritos pela organização. O antropólogo Roberto Kant, que estudou a polícia civil no Rio de Janeiro mais ou menos no mesmo período, identificou tal dinâmica como pertencente a uma “ética policial” (KANT DE LIMA, 1995), onde os instrumentos legais e os princípios de direitos humanos seriam encarados como obstáculos à realização de um policiamento eficiente, mais ou menos como apontados em outros trabalhos sócio-antropológicos, envolvendo outras forças de segurança (ADORNO, 1998; RATTON, 2007; SAPORI; SOUZA, 2001; SAPORI, 2007).

Esta oposição estrutural original, entre *mudança* e *continuidade*, *prática* e *teoria*, se desdobra, como afirmamos, em uma série de outras oposições: *rua* e *administrativo*, *escola* e *batalhão*, e assim por diante. Binariedades que irão se alinhar em uma matriz complexa, combinando incessantemente suas componentes. Assim, afirmar que “na prática, a teoria é outra coisa”, frase que figura no título do presente artigo, significa negar legitimidade não só ao conteúdo do que é dito, mas também das próprias fontes de produção do discurso, do lugar institucional identificado com o formal/escolarizado e seus emissores. A aposta analítica que gostaríamos de desenvolver aqui, portanto, é que a oposição entre *teoria* e *prática* policial se refere, em última instância, a um tipo de antagonismo de classe; um que perpassa toda a estrutura organizacional da polícia militar: a divisão entre os círculos de oficiais e praças. Toda a estrutura da organização policial reitera essa oposição. Dos refeitórios ao tipo e à qualidade das refeições, até a formação de seus quadros, realizada em escolas separadas. Igualmente, se observados mais de perto, esses contingentes humanos apresentam formações morais e disposições estéticas diversas, balizadas por um contínuo regime de desconfianças recíprocas.

Aqui introduzimos uma breve digressão para chamar a atenção para os riscos de uma leitura enviesada nas conjugações estruturais e binárias. Os estudos e as reflexões empreendidas por Roberto DaMatta (1997) foram profícuas em sinalizar para os limites dessas estruturas bipartidas que caracterizariam a sociedade brasileira. As distinções entre Indivíduo e Pessoa, bem como as oposições entre a “Casa e a Rua” são contribuições importantes dessa forma de construir problemas e suscitar abordagens na sociologia brasileira. Nossa leitura, porém, difere da conjugação empreendida por aquele autor. No contexto por nós analisado, na maior parte do tempo, o oficial estaria moral e cognitivamente afeito ao espaço dos batalhões (ou *casa*, enquanto “caserna”) e os praças, às ruas. Ora, neste arranjo o espaço reservado às

relações internas seria o lugar da imposição da regra, de uma suposta impessoalidade. Sobretudo se pensarmos na maneira como os oficiais administram a atividade e a carreira das praças, fundamentados numa burocracia implacável, cuja autoridade da regra advém do Regimento Disciplinar. Diferentemente, as ruas conformariam o *lugar* onde a regra, a lei, seria flexibilizada ao extremo; seja no que concerne à relação dos agentes com a lei ordinária, seja com os ditames da corporação. A rua é lugar de fazer “polícia de verdade”. No trato com a administração do uso da força, em nome do Estado, os agentes experimentaríamos nesse espaço a discricionariedade própria daqueles que devem agir, não em nome da lei, mas da ordem. Experimentando, assim, ampla liberdade na perpetração de abusos para com os direitos de cidadania.

O PAPEL DA VIOLÊNCIA NA TENSÃO ENTRE MUDANÇA E CONTINUIDADE NA PMERJ

Um ponto que chamou nossa atenção durante a pesquisa – também apontado por outras pesquisas na área de formação policial no Brasil (ver CARUSO; PATRÍCIO; PINTO, 2010) – foi o papel desempenhado pelo Corpo de Alunos (CA). Uma de suas funções, segundo consta nos regulamentos da PMERJ, seria introduzir os novos *recrutas* à hierarquia e à disciplina militares, princípios organizativos entendidos como basilares da vida corporativa dos futuros policiais. Nesse sentido, os Oficiais e Praças que fazem parte do CA, durante a *semana zero*, assumem um importante protagonismo na socialização dos alunos. Nesse período, os *recrutas* são introduzidos nas artes da *ordem unida*, aprendem a *prestar continência*, a reconhecer os *postos* e as *graduações* de seus superiores hierárquicos. Também lhes é apresentado o Regulamento Disciplinar (RDPM), peça igualmente basilar na regulação das relações hierárquicas na PMERJ, bem como os regulamentos que regem a escola de formação, suas rotinas administrativas e pedagógicas.

Extraoficialmente, entretanto, o grupo de Oficiais e Praças do CA, durante a *semana zero*, é também o principal responsável pela aplicação das chamadas *sugas*¹⁴. Justamente um dos “rituais” que utilizam a violência como uma forma de produzir uma adesão identitária englobante por meio do suplício do corpo, como uma forma de nele inscrever uma série de significados sociais – um pouco como as técnicas de marcação corporal descritas por Pierre Clastres (2004) nas sociedades ameríndias. Estes rituais suplicantes são conhecidos, no jargão policial, como *sugas* e são aplicados, segundo interlocutores, para produzir “a rusticidade necessária à atividade policial militar”.

A morte de Paulo Aparecido, em meio a toda aquela agitação reformista, foi um banho de água fria. Seja para a própria pesquisa da qual participávamos ativamente – que precisou ser interrompida no âmbito do CEFAP, por um tempo –, seja para os gestores da SSEVP, diretamente implicados com a *mudança cultural* da PMERJ via área de educação. Dentre outras coisas, a trágica morte do jovem *recruta*, ocorrida nas dependências da escola de formação de Praças, expunha uma descontinuidade radical entre o discurso da pretensão política pública, seus emissores, e as práticas adotadas por seus principais consumidores, fossem estes os gestores das escolas, fossem os responsáveis diretos pelo trato com o alunado.

Essa “descontinuidade” era epitomizada pela frase “na prática a teoria é outra coisa”, um jargão amplamente difundido na corporação policial militar. Esta foi repetida à exaustão pelos entrevistados e

14 A “suga” é uma categoria que designa a exposição dos recrutas a exercícios e atividades físicas extenuantes, muitas vezes ambientalizadas em situações de insulto às condições existenciais dos atores. Sobre seu emprego no meio policial, pode-se ler Ramos (2017).

durante todo o trabalho de campo que embasou esta pesquisa. A tensão entre *mudança* e *continuidade* atravessava o projeto das UPPs como um todo. Essa tensão, quando observada a partir dos cenários promovidos pela política de formação, encontrava sua expressão numa discursividade que se mostrou persistente ao longo de todo nosso trabalho de campo. Como referimos, a velha oposição entre *teoria* e *prática* se via reelaborada na tensão entre mudança e continuidade, entre uma *nova* e uma *velha* polícia, que habitavam simultaneamente a Política de Pacificação.

Essa tensão, segundo o argumento que gostaríamos de desenvolver, se realiza num plano de expressão simbólica que remete a uma oposição estrutural fundada sobre a estrutura bipartida da organização policial: a chamada “dupla entrada”¹⁵. Nesse sentido, a oposição entre *teoria* e *prática* – em sua dimensão sabotadora, que desqualifica e enfraquece o discurso da política – remete, em última instância, a um campo de disputas institucionais que opõe Oficiais e Praças. Na última seção do presente artigo, exploraremos os desdobramentos dessa oposição nos diversos âmbitos de socialização policial militar observados durante a pesquisa. Atribuiremos especial destaque, entretanto, às consequências dessa tensão estrutural de fundo, encarnada na imagem de uma estrutura fraturada, para as iniciativas de “reforma” focadas nos espaços escolarizados de socialização policial.

PROMOVENDO A “MUDANÇA CULTURAL”

Como mencionamos antes, as escolas de formação – principalmente o CFAP, onde a morte de Paulo ocorreu – deveriam ser o *locus* da *mudança cultural* que viabilizaria a transição para uma polícia de proximidade. Diversas medidas foram adotadas nesse sentido. Tanto no âmbito dos órgãos de ensino e instrução da própria PMERJ, quanto por meio da Subsecretaria de Educação, Valorização e Prevenção (SSEVP). A principal política pública na área de ensino e formação policial, para a gestão do Secretário José Mariano Beltrame (2007-2016), foi a criação do chamado Banco de Talentos. A ideia central da política, nas palavras de seus gestores na SESEG, era “profissionalizar o ensino e a instrução nas Polícias Civil e Militar”. Essa propalada *profissionalização* envolvia, em termos gerais, a seleção por mérito e a remuneração dos corpos docentes das unidades de ensino¹⁶ e das unidades especializadas¹⁷. Antes do Banco de Talentos, as atividades de docência nas escolas eram organizadas com base em professores voluntários; em sua maioria, policiais da ativa e da reserva.

Com a nova política, os currículos passaram a ser cadastrados por meio de uma ferramenta aberta, disponível na internet¹⁸, incluindo candidatos civis e policiais. Além disso, a seleção passou a ser feita por um sistema de pontuações que buscava ponderar a relação entre currículo acadêmico e técnico, experiência profissional e as ementas das disciplinas. Ementas estas que, diga-se de passagem, não existiam antes da implantação do Banco de Talentos, o que nos leva à segunda dimensão importante da missão de *profissionalização do ensino policial*: as reformas curriculares e pedagógicas.

15 A chamada dupla entrada, como é conhecida, inaugura distintas e mensuráveis trajetórias institucionais para Oficiais e Praças na Polícia Militar: uma vez ingressando como Soldado, chega-se, no máximo, ao posto de Major QOA (Quadro de Oficiais Administrativos), por meio de um concorrido concurso interno; apenas para aqueles que ingressam direto como Tenentes, no meio da pirâmide hierárquica da corporação, é possível chegar ao posto máximo de Coronel. A pirâmide hierárquica completa envolve, no ciclo das Praças, nesta ordem de progressão, Soldados, Cabos, Sargentos e Subtenentes; no ciclo de Oficiais, Tenentes, Capitães, Majores, Tenente-coronéis e Coronéis.

16 Academia de Polícia Civil (ACADEPOL), CFAP, APM, Escola Superior de Polícia Militar (ESPM), entre outras.

17 Batalhão de Operações Especiais (BOPE), Batalhão de Choque da PMERJ, dentre outras.

18 Disponível em: <https://bancodetalentos.pmerj.rj.gov.br/>. Acesso em. 21/12/2020.

Para serem beneficiadas pelos recursos do Banco de Talentos, as escolas e unidades especializadas, por meio de suas Divisões de Ensino, precisaram implementar uma série de medidas de gestão educacional: construção de ementas e planos de aula das disciplinas, material didático, bancos de questões, instrumentos de avaliação docente e discente, supervisão, dentre outras. Todo esse ferramental era empregado em serviço da implementação de uma revisão curricular profunda. Essa revisão, segundo os gestores da SESEG em entrevista por nós realizadas, tinha partido de uma ampla discussão envolvendo o público interno e profissionais de fora das corporações, realizada com o intuito de “identificar os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho da atividade policial voltada a uma polícia de proximidade”. Como a Pacificação era uma política que mobilizava principalmente efetivos da Polícia Militar, o epicentro desse processo acabava sendo as Unidades de Ensino da PMERJ; em especial, o CFAP, onde formam-se as Praças da corporação. Na entrada da escola, na época da pesquisa, tinha sido instalada uma grande placa com os dizeres: “aqui formam-se os pacificadores”.

A despeito da afirmação dos gestores da área de educação de que a “proximidade” era um valor curricular transversal, no caso da formação de Praças, os princípios da Pacificação eram repassados de forma organizada em um módulo cursado em separado. No caso da formação de Oficiais, esse módulo sequer existia; via-se incorporado nas discussões de policiamento comunitário. O módulo de “polícia de proximidade” do CFSD era coordenado diretamente pelo setor de ensino e instrução de uma unidade externa ao ambiente do CFAP à época, a Coordenadoria de Polícia Pacificadora (CPP). Por conta disso, na percepção do alunado do CFSD com quem conversamos, era como se a formação para a Pacificação fosse um período de suspensão da normalidade, de descolamento em relação à realidade cotidiana das escolas¹⁹. Por uma semana, as futuras Praças eram apresentadas a um “dever ser” que, segundo diziam, contradizia abertamente aquilo que era praticado no CFAP. Mas de que forma isso se relacionava com as medidas adotadas no âmbito do projeto do Banco de Talentos?

Da parte dos idealizadores da Pacificação, a expectativa que se depositava sobre a recém-criada Subsecretaria de Educação, Valorização e Prevenção (SSEVP) era de promover uma “mudança cultural” em relação às práticas policiais. Essa “mudança” deveria seguir no sentido de transformar “velhas práticas”, “aproximando a polícia da sociedade” e ampliando seu foco de atuação do crime para a promoção de “qualidade de vida” e “desenvolvimento social” nas *comunidades pacificadas*. Com isso, esperava-se, principalmente, enfraquecer o poder de cooptação ideológica do chamado *ethos guerreiro*²⁰. Este último entendido enquanto valor referencial de uma cultura policial²¹ que enaltece a coragem e o destemor dos *guerreiros no combate à criminalidade* e que se realizaria, em sua apreensão mais arquetípica, no enfrentamento de grupos armados de narcotraficantes nas favelas cariocas.

19 *Escolas estas que, por sua vez, eram uma suspensão e uma antecipação da realidade vivida nas ruas, socializada pelos instrutores, nas unidades operacionais, nos batalhões, da “verdadeira prática de polícia”.*

20 *Segundo Fromm (2010), a categoria guerreiro conota um defensor da guerra, alguém que não só é habilidoso, mas também sanguinário e primitivo – ou “antigo e medieval” –, que luta por sua própria glória e deleite e até mesmo por um prazer visceral. Fromm faz alusão ao termo “warrior ethos”, cunhado por Gray (1998) e é com este sentido que empregamos o termo, considerando a utilização do termo por parte de nossos interlocutores.*

21 *Roberto Reiner afirma que a cultura policial, na democracia liberal, não significa meramente atitudes da polícia. Ela, como toda cultura, é um complexo conjunto de valores, atitudes, símbolos, regras e práticas que resultam da reação do grupo, enquanto categoria profissional, em virtude das pressões estruturais que os estimulam, cognitivamente (e corporalmente, acrescentamos nós, em virtude de nossa etnografia). No exercício de suas faculdades e atribuições, adotam estratégias e iniciativas comuns à diversidade existente no âmbito da agência policial, bem como nos grupos profissionais e sociais com os quais interagem. Modelada por diferentes padrões e legados históricos, a Polícia parece desenvolver suas ações entre regras de engajamento constituídas a partir de distintas dimensões. As regras legais e de apresentação perfazem os valores, as normas, as perspectivas e as orientações de ofício que direcionam sua conduta (REINER, 2000).*

As Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) e a Política de Pacificação²², na percepção de seus gestores, na PMERJ e na própria SESEG, deveriam intervir diretamente nesta dinâmica de cooptação. Herdariam, portanto, o ônus de investir ativamente na desconstrução desse imaginário *guerreiro* como condição de seu próprio sucesso. Era preciso fundar uma “nova polícia” no seio da velha, assim lidavam com a questão em nível político-estratégico à época. Essa *velha polícia*, imaginava-se, se nutria das práticas e dos *vícios* construídos nas ruas, com os mais *antigos*, na relação direta com a sociedade. Como era possível blindar, simbólica e materialmente, os aprendizados de uma nova forma de fazer polícia, a *polícia de proximidade*, em relação às práticas violentas e corruptas da *velha polícia*, também chamada *tradicional*?

Uma das estratégias adotadas – além de todo um trabalho de formação diferenciada e diferenciação estética – foi a decisão de compor o efetivo das UPPs majoritariamente com *policiais novos*. Assim, com o tempo, além de um problema de supervisão de graduado, a medida gerou questões de segurança, uma vez que expunha jovens policiais a um ambiente complexo de atuação sem o devido suporte de policiais mais experientes. Mas qual era o valor real dessa medida? Este elemento é assaz importante por duas razões. Primeiro, por que ao retirar dos batalhões a atribuição de patrulhamento ostensivo em diferentes favelas, se apostou num redimensionamento de pessoal das mesmas. Esse redimensionamento não aconteceu, uma vez que 100% do efetivo formado no CFAP, tecnicamente, era direcionado para as UPPs, deixando os *batalhões tradicionais* descobertos nesse sentido. A partir de um rotineiro processo de aposentadorias, desligamentos, falecimentos, entre outras variáveis que fazem oscilar o efetivo policial, este contingente superdimensionado das UPPs, a princípio, deveria atuar em outras áreas sem equalização orçamentária. Estes recursos materiais e humanos seriam distribuídos de forma desigual entre os agrupamentos policiais, privilegiando as UPPs, e deixando os ditos “batalhões convencionais” da PMERJ responsáveis pela administração de áreas muito maiores e complexas, com restrições severas para o seu desempenho.

Por outro lado, as novas unidades passaram a exibir diacríticos próprios, promovendo uma nova marca: a UPP. Esta passou a ter carros diferentes, uniformes diferentes e, dessa maneira, atrair atenções externas e evocar discursos discriminadores e contrários à polícia dita “tradicional”. Barreira e Russo (2012) relatam uma experiência análoga, em Fortaleza, com a chamada Ronda do Quarteirão, pela polícia militar cearense, que constituiu uma das principais propostas do então candidato a governador Cid Gomes, contribuindo para sua eleição em 2006. A proposta deste programa foi criar uma *polícia de proximidade*, com viaturas modernas, atuando em uma área restrita, de 3 quilômetros quadrados, com qualificação em Direitos Humanos. Contudo, antes mesmo de começar a funcionar, o programa recebeu críticas pelo alto custo das viaturas adquiridas e, como no caso das UPPs, por adotar um uniforme diferente do utilizado pelos demais membros da Polícia Militar do Ceará, criando uma divisão dentro da Corporação entre aqueles que eram da Ronda do Quarteirão e os que não eram. Como observado no Ceará, o pretense processo de “reforma” que ocorreu com as UPPs no Rio de Janeiro contribuiu para mobilizar antipatia e processos de sabotagem internos à corporação.

Na prática, as métricas para avaliar esse tipo de impacto são escassas. Entretanto, durante a pesquisa, a empiria colocou em evidência a suposta eficácia de muitas das estratégias adotadas para a fundação de uma *nova polícia*. Em primeiro lugar, mostrou-se frágil a pressuposição de que os policiais novatos seriam menos suscetíveis à corrupção insidiosa das ruas. Afinal, as pessoas não são tábulas rasas quando entram

22 A política de pacificação se insere na doutrina da Polícia de Proximidade e, subliminarmente, estabelece diferenciação com a lógica de confronto que, no jargão nativo, se refere ao “tiro-porrada-e-bomba”. historicamente empregado em áreas de favelas. Especialmente nas favelas da zona norte do Rio de Janeiro. As UPPs seriam, assim, aquelas unidades que, instaladas em áreas de favela, abrigariam agentes orientados por essa política, buscando prestar serviços de mediação de conflitos, substituindo atores vinculados aos grupos criminosos que, atuantes no território, se dedicariam a resolver disputas e conflitos entre os moradores dessas regiões.

para polícia; por ocasião do seu ingresso na corporação trazem ideias e representações claras acerca da natureza da atividade policial. A partir de uma etnografia com jovens participantes de um curso para ingresso na PMERJ, oriundos do subúrbio da cidade do Rio de Janeiro, Rodrigues (2021) mostra que eles têm uma expectativa de se estabelecer naquela profissão para obter ganhos e vantagens a partir de uma representação do trabalho da polícia voltado para o uso da força, sem se preocupar com seus eventuais abusos. Um instrutor da APM, responsável pela formação de Oficiais, contava-nos uma história que era muito ilustrativa nesse sentido. Quando atuava como instrutor do CFSD, pediu a um grupo de *recrutas*, logo no início da aula, para realizarem um procedimento de abordagem. Para sua surpresa, antes mesmo de receberem qualquer informação técnica acerca do procedimento, o grupo já reproduzia a lógica agressiva com que a polícia realiza revistas pessoais, principalmente em áreas periféricas. Em parte, considerando o relato do instrutor, a violência policial parece ser um processo de reconhecimento. Se a polícia é violenta, é também porque a sua composição social é oriunda de áreas em que a polícia aplica a violência, principalmente contra a juventude, como forma de regulação.

O segundo ponto é a própria violência institucional, promovida entre pares no cotidiano da organização (escalas, equipamentos, *judarias internas*²³), mas também nos próprios bancos escolares, de onde deveriam partir os *policiais pacificadores*. Quando se referiam a um tipo de *suspensão da realidade* na relação entre o Módulo de Polícia de Proximidade e o dia a dia do Curso de Formação de Soldados (CFSD) no CFAP, nossos interlocutores se referiam às *sugas*. As sessões de *suga*, como referimos, envolvem a extenuação física do alunado e alguma dose de violência controlada que, como vimos no caso de Paulo Aparecido, às vezes pode escapar das mãos dos supostos controladores. Na época da pesquisa, as *sugas* eram defendidas abertamente pelo comando do CFAP como forma de produzir “rusticidade”, um termo que será apresentado mais adiante. As *sugas* eram aplicadas pelo Corpo de Alunos (CA), órgão que divide com a Divisão de Ensino, centro da “mudança cultural” nas escolas, a responsabilidade da formação dos futuros policiais. Na prática, segundo constatou a pesquisa, o CA era um dos responsáveis por sabotar toda a teoria da Pacificação.

ENTRE AMAMÃEZADOS E RÚSTICOS

As *sugas*, como a que vitimou Paulo Aparecido, por diferentes ocasiões, ao longo dos anos, foram proibidas nas dependências das unidades de ensino da PMERJ por comandantes considerados de linha mais “progressista”. O mesmo ocorreu com as *canções de guerra*²⁴, entoadas pelo efetivo quando em deslocamento no interior das escolas ou durante o condicionamento físico. Ambas atividades, é claro, sob responsabilidade do Corpo de Alunos (CA). Muda o comando, muda a linha de trabalho da escola (como ocorre, aliás, com qualquer unidade policial) e as *sugas* e as referidas canções sempre acabam sendo restabelecidas na rotina da unidade de ensino, depois de banidas por um certo período de tempo.

Pode-se dizer que é bastante difundida a percepção – mesmo entre os próprios alunos submetidos à violência ritual das *sugas* – de que as turmas formadas fora desses rituais de guerra seriam *amamãezadas*, como se diz no jargão nativo. “Cheios de direitos e opiniões” – como reclamavam os mais intransigentes na defesa de tais expedientes –, estas gerações de policiais *amamãezados* seriam inábeis para o desempenho

23 Ver novamente Ramos (2017).

24 As “canções de guerra” são cânticos motivacionais para inspirar força aos alunos. Não são oficiais, mas são aceitas e informalmente incentivadas. Cada pelotão, que constitui as turmas de formandos da PMERJ, tem as suas. Como, por exemplo: “Quando eu morrer eu vou de FAL e de BERETTA/Vou lá no inferno dar três tiros no capeta/E o capeta vai ficar desesperado/Meu Deus do céu tira daqui esse soldado”. Ver Milagres, 2001.

do *verdadeiro trabalho de polícia*. A expressão faz referência às atividades ditas *operacionais* e de *combate ao crime*, incluindo aí a necessária rusticidade para o seu desempenho. O principal motivo alegado para a suposta inaptidão dos *amamãezados* para o trabalho policial seria exatamente a ausência desse atributo, provocada, por sua vez, pela proibição das *sugas*, das *canções de guerra*, dos *troles* e de todo um universo de práticas rituais – informais, porém amplamente aceitas e cultuadas – durante a sua formação. Não é preciso dizer que os “policiais de UPP” eram considerados como uma geração de policiais *amamãezados*, o que conduzia a uma certa tolerância e permissividade no controle de práticas como a *suga* no interior das escolas, prática que visa, como vimos, imprimir *rusticidade* ao futuro policial militar.

Abertamente valorizada como um atributo positivo pela cultura policial (PONCIONE, 2003), a *rusticidade* é uma dessas competências “não-escolarizadas” desenvolvidas nos interstícios da implementação do currículo formal das escolas de formação da PMERJ. O já referido “currículo oculto”²⁵. Faz referência a uma suposta capacidade física e mental para resistir às condições adversas da atividade policial militar. A *rusticidade* – como nos foi explicado diversas vezes – prepararia o policial para a “dura realidade das ruas”, para enfrentar “os níveis crescentes de violência da criminalidade”, mas também a precariedade de suas próprias condições laborais. Entre elas, as escalas de 24 horas, a carga pesada de trabalho, as horas em pé no sol, o peso dos equipamentos, entre outros²⁶.

A *rusticidade* do policial, segundo nossos interlocutores da pesquisa, deveria ser fustigada ao longo de todo o processo formativo dos *recrutas*. Entretanto, era na *semana zero* que ela vinha a desempenhar um papel fundamental. Por meio das *sugas*, os alunos seriam testados no domínio desse atributo, promovendo uma separação entre os *vocacionados* e aqueles ditos *não-vocacionados* para o serviço de polícia. Ficou patente que, desde o início de seu processo formativo, contradizendo abertamente o que era propalado em sala de aula, o alunado era exposto a um ambiente organizacional que buscava suscitar o velho *ethos guerreiro*. Além disso, para o grupo envolvido com a pesquisa, era como se a Polícia Militar estivesse tentando, por meio de um tipo de pedagogia informal, ensinar os *recrutas* a adotarem uma postura cínica em relação à institucionalidade de sua própria instituição. Uma coisa é o que está escrito, outra é o que se faz na prática; na sala de aula, um discurso de *mudança*, no cotidiano da escola, órgãos como o Corpo de Alunos (CA) desautorizavam todo um esforço baseado em diretrizes formais para a área de educação.

Neste contexto no qual se praticava uma certa *pedagogia da dor* parecia operar, subliminarmente, uma lógica que é alcançada por um adágio bastante popular no Brasil que afirma: “quando a cabeça não pensa, o corpo padece”. Como sugeriu Clifford Geertz (2002: 114), os ditados populares podem encerrar um conhecimento socialmente instituído, calcado na experiência e nas práticas dos indivíduos. Nas situações comuns, faz-se apelo a uma racionalidade que se antecipa aos atos irrefletidos, protegendo os indivíduos em seus interesses e direitos. No caso da PMERJ, o adágio “quando a cabeça não pensa, o corpo padece”, nos pareceu aludir a um ensinamento básico para a internalização da hierarquia. Quando o superior – a cabeça que pensa – não era obedecido, o corpo do desobediente sofria. No caso específico, um corpo que padecia em função de não ser prescrito que este recorra ao ato de pensar. A resistência à introdução dessa *heresia* – o pensar – no

25 Alguns estudos, oriundos da Pedagogia, entre 1960 e 1970, destacaram a existência de vários níveis de currículo: Formal, Real e Oculto. O Currículo Formal refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. O Currículo Real é aquele que acontece a cada dia dentro da sala de aula com professores e alunos, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. Já o Currículo Oculto é o termo usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. Ele representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos e percepções que vigoram no meio social e escolar. Ver Moreira e Silva, 1997.

26 Dentre os vários perigos dessa representação, certamente está a naturalização das condições adversas de trabalho dos agentes. Ao prepará-los para esse tipo de situação, a corporação acaba por reificar essa condição como um dado inelutável da realidade, dando a sua própria parcela de contribuição para a perpetuação dos riscos de vitimização a que está exposto o seu efetivo. Sobre o tema da vitimização policial e das condições de trabalho das polícias ver Minayo, Souza e Constantino (2007, 2008); Minayo, Assis e Oliveira (2011).

ambiente escolar castrense se dava a partir das lições da chamada *ordem unida*. Não por acaso, os cursos de formação de praças da PMERJ, ao longo do período de pesquisa, teve acrescido o número de horas dessa *disciplina*. Consiste, aparentemente, em ensinar a tropa a marchar e perfilar. Contudo, é muito mais que isso, constituindo-se em um processo pedagógico, ritualizado, de internalização de valores fundamentais da hierarquia militar. Os comandos de ordem unida são dados por um oficial, graduado ou o mais antigo presente à frente de um grupo, por corneta ou clarim, apito, gestos ou pela voz de comando. Emitido em tom enérgico, tem por objetivo fundamental inspirar respeito à figura da autoridade presente²⁷.

Esse conjunto de oposições em constante tensionamento – *mudança/continuidade, teoria/prática, escrito/não-escrito, formal/informal* –, como trataremos a seguir, apresentam um caráter aparentemente estrutural. Em um plano simbólico, reflete a estrutura de relações e os valores comungados pelos membros da instituição policial. No plano material, é a expressão da própria estrutura bipartida da corporação, cindida pela chamada “dupla entrada”, que separa os círculos de praças e oficiais²⁸. Como esperamos demonstrar, porém, essa estrutura bipartida é apenas uma versão desse mundo que se erige e que cobra uma racionalidade própria, bem como um entendimento sofisticado daqueles que julgam ser partícipes dele. Há outras conjugações e possibilidades para as interações. Para que tenham vigência, entretanto, deverão fazer referência aos elementos que nos parece estruturar essa versão bipartida para que seja autorizada a passagem para uma espécie de *matrix*, uma versão paralela e, supostamente, independente²⁹.

“NA TEORIA, A PRÁTICA É OUTRA COISA”

Como referimos, existe um jargão muito difundido, pelo menos nos meios policiais militares que nos são mais familiares, na qual se veicula que, “na teoria, a prática é outra coisa”. Este dito, quando evocado nas interações sociais entre pares, busca quase sempre colocar em oposição a realidade dos batalhões de polícia, seu caráter *operacional*, e a das escolas de formação, construídas no imaginário institucional como um lugar para o *dever ser*. Esta seria a dualidade original contida na expressão, digamos. Na PMERJ, como era de se esperar, a frase tem a mesma conotação. À despeito de seu caráter desqualificativo, de submissão do saber formal à prática policial, ela foi ouvida reiteradamente pelas equipes de pesquisa durante a realização do trabalho de campo nas próprias escolas de formação de Oficiais e Praças. Mas dizer “na prática, a teoria é outra coisa” pode se referir também a uma série de outras circunstâncias, que não se restringem à área de educação.

A expressão tem suas variações, podendo ser aplicada a diversos outros contextos relacionais. Seu sentido forte, entretanto, se mantém. Seu efeito é atribuir um valor negativo a todo e qualquer referencial que, no quadro de oposições entre *teoria* e *prática*, se situe do lado do conhecimento formal. Por exemplo, afirma-se que “a radiopatrulha é a verdadeira escola de polícia” (CARUSO, 2004). O que essa frase quer

27 Segundo a doutrina, é através dessa autoridade que se alcançam valores fundamentais como disciplina, autocontrole, senso de grupo, autoestima e desenvolvimento físico. Ver: <http://forcasarmadasbrasil.blogspot.com/2012/03/oque-e-ordem-unida.html>. (Acesso em: 30 maio 2020).

28 Os oficiais na PMERJ são responsáveis por comandar as praças (soldados, cabos e sargentos), tendo como premissa institucional a hierarquia e a disciplina. Entende-se por hierarquia a ordenação da autoridade em níveis diferentes e por disciplina o rigoroso acatamento de leis, normas, regulamentos e disposições que fundamentam o organismo policial militar. Os oficiais são organizados em três ciclos distintos: a) os oficiais superiores que reúnem coronéis, tenentes-coronéis e majores; b) os oficiais intermediários, que são os capitães; e c) os oficiais subalternos que são os tenentes e subtenentes.

29 Fazemos recurso à imagem da *Matrix*, conforme explorado no filme de mesmo nome, de 1999, dirigido por Lilly e Lana Wachowski. Trata-se de uma simulação computadorizada que cria um mundo imaginário onde as pessoas são prisioneiras daquela realidade virtual. Enquanto isso, o corpo humano é preservado em uma cuba com múltiplos fios ligados à *Matrix*, cujas máquinas se alimentam de sua energia vital como se fossem pilhas. A analogia aqui, a princípio, se refere à existência de dois planos de realidade, uma cobrando um plano mais hierárquico. Contudo, a prostração dos corpos guarda relação com a densidade da descrição que queremos empreender neste texto.

dizer? Principalmente, que o *verdadeiro trabalho de polícia* se aprende na *prática*, na dura realidade da *rua*, não nas escolas de formação. Ora, existem grandes mercados de bens materiais e simbólicos – políticos, morais, financeiros e mesmo acadêmicos – disputando o poder de dizer o que é ser polícia, o que é o trabalho policial. Esses campos de disputas, como se referiu Bourdieu (1983), estão organizados em formas de dizer esses campos que, no caso da PMERJ, implica o constante tensionamento entre *teoria* e *prática*. Quando os policiais dizem “na prática, a teoria é outra coisa” estão opondo campos de forças, expondo divisões e tensões, as linhas em disputa e o que está sendo disputado.

É claro que o aprendizado do ofício policial, como todos os demais, tem uma dimensão prática que agrega competências e conhecimentos experienciais ao fazer profissional. Mas por que, no caso da polícia militar, ao invés de se complementarem, uma forma de saber parece assumir a desqualificação da outra como condição? Como essa tendência, reconhecida por uma sólida bibliografia sobre o tema da formação policial (KANT DE LIMA; MISSE; MIRANDA, 2000; VEIGA; SOUZA, 2018a; 2018b), de desqualificação do saber formal, pode sabotar as pretensões de *transformação cultural* de uma política pública, como o fez com a Política de Pacificação? Primeiro, porque essa oposição, segundo nos parece, pertence ao mundo do trabalho, não necessariamente à política de educação e à gestão do conhecimento profissional. Ela está presente nas escolas de formação, é responsável, por exemplo, pelo baixo *status* da política de educação na corporação, mas não se restringe a ela.

Os policiais militares, via de regra, se referem às transferências para atuarem profissionalmente vinculados às escolas de formação como *ficar na geladeira*. Isso porque os afasta daquilo que realmente importa para a constituição do “ser policial”, o controle das ruas (MUNIZ, 1999). Um policial pode desejar tal coisa. Mas o fará sabendo como seus pares interpretarão seu movimento, optando por ser do *administrativo* em lugar do *operacional*. Neste contexto, fazer cursos pode ser uma maneira de galgar posições esperadas, sobretudo, entre os regimes do oficialato. Mas também pode exprimir um *castigo* diante de algo equivocados que se tenha feito. Ou, como diz o termo nativo, “uma cagada”. Nesse último caso, entre os oficiais muitas vezes se trata de um policial com “costas quentes” ou que tenha *padrinho* e o curso significa que seu traslado o fará *cair pra cima* e ascender na hierarquia das patentes. Entretanto, dependendo do curso que fizer (e com quem faça e o momento que o faça), poderá selar sua identidade mais voltada para a *lógica operativa* ou *administrativa*. Esta última selaria seu afastamento das ruas, episódica ou definitivamente.

Analisando os currículos dos cursos de formação e aperfeiçoamento dessas escolas, ficou claro para nós que, mesmo formalmente, eles se integravam unicamente sob a perspectiva de formar “comandantes” e “comandados”³⁰. Essa divisão primal da organização policial militar, como vimos, inaugura uma série dinâmica de oposições estruturais que organizam campos de disputas em torno do “ser policial”³¹ e da natureza do “verdadeiro trabalho de polícia”. Quem pode saber sobre essas coisas? Ou, pelo menos legitimamente, afirmar um lugar para falar sobre elas? É em torno do poder de traçar essas linhas, entre o que é ou não o “ser policial” e a natureza de suas atribuições, que se organiza todo um campo de disputas que tem na oposição oficial/praca o seu enclave primal.

Por outro lado, no cotidiano da PMERJ, existem linhas divergentes em relação a essa estrutura que, ao se propagarem nos espaços relacionais, a reafirmam a todo instante. Vanessa Cortes (2005), em seu estudo

30 O que mais vimos, seja a partir da análise dos currículos, seja nas incursões pelo CFAP, foi que os praças tinham muito mais ordem unida e menos sala de aula, bem como empregados em atividades de limpeza e manutenção das instalações. Os oficiais, por seu turno, estavam a maior parte do tempo em sala de aula, como instrutores. Por outro lado, considerando os conteúdos curriculares, era muito maior a carga de direito positivo e dogmático, bem como conteúdos herméticos voltados para noções de gestão, liderança e comando.

31 “Ser policial”, afinal, “é sobretudo uma razão de ser”, como diz o Hino da PMERJ.

sobre o chamado “bico policial”, ou situação de segundo emprego não-regulamentado nas folgas³², chama a atenção para a maneira como os interesses de oficiais e praças se conjugam, se combinam, possibilitando premiações tais como mudanças nas escalas de serviços, destinação para funções mais tranquilas, de forma a que uma praça, ao assumir a função de gestor de um serviço privado, possa beneficiar um oficial direta ou indiretamente, seja com sociedade na empreitada, seja acolhendo policiais que fazem parte do “esquema” do superior hierárquico. Essa interessante inversão apenas reforça que, afinal, esses universos concebem diferentes regimes e públicos sobre os quais se exercem soberanias e mandatos policiais distintos, combinando processos pedagógicos conflitantes que favorecem o exercício da desigualdade jurídica e a deslegitimação de direitos básicos, seja em nome da ordem, seja em nome da hierarquia.

COMENTÁRIOS FINAIS

No momento em que concluímos o presente texto, a política das UPPs é mais uma página virada no capítulo da Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro, por uma combinação de elementos, que correspondeu a uma sucessão de episódios que minaram a credibilidade do modelo. Por um lado, a ocorrência de situações de violências nas favelas, rompendo definitivamente com a noção de uma *polícia de proximidade*, versão não pacificada dentro da própria Polícia Militar e, por conseguinte, não estabelecida como um padrão em todas as localidades. Por outro lado, a dispersão dos mercados ilegais de drogas e armas para outras localidades da região metropolitana e do estado, gerando uma maior pressão e certo desequilíbrio nas relações internas da corporação.

Como um sumário de todo esse processo, se pode depreender que aquilo que foi uma *nova polícia* na teoria, era uma *velha polícia* na prática. A tensão estrutural entre *mudança* e *continuidade* esteve sempre enraizada no coração da Política de Pacificação. Como sabemos hoje, a implementação da mudança cultural pretendida pelos gestores da política não aconteceu. O imperativo prático, dimensão associada à *velha polícia* experimentada no *calor das ruas*, distante dos gabinetes climatizados, de onde emanam os princípios da política e da gestão, acabou por englobar a *nova proposta*³³. São variados os motivos de tal desfecho para mais uma iniciativa de “reforma” da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro. E desde seus primeiros momentos foi constituído um esforço acadêmico para abordá-los em suas mais diversas facetas (CANO, 2012; MISSE, 2014; 2019; MACHADO DA SILVA, 2015; PIRES; EILBAUM; KANT DE LIMA, 2017). Afirmamos que foi a partir das vicissitudes das relações estruturais acima descritas que o projeto se exauriu. As rugas internas se conjugaram com uma forçosa dispersão de práticas violentas que encontram abrigo no interior da corporação militar, construindo novos espaços para o exercício de sua territorialidade de poder e alcance de suas expectativas econômicas.

Nesse sentido, não menos importante é sublinhar as formas de atuação particularizada com que alguns policiais podem se relacionar com criminosos em áreas de favela, os chamados “arregos” (PIRES, 2010). Com as UPPs, num primeiro momento, as práticas extorsivas que garantiam vantagens econômicas para determinados grupos dentro da Polícia Militar sofreram mitigações, sobretudo em áreas extremamente

32 Quando o trabalho foi realizado ainda não existiam legislações que permitiam o emprego do trabalho policial para além de suas escalas de serviços. Atualmente existe o RAS – Regime Adicional de Serviço, ao qual se associa o Programa Estadual de Integração de Segurança (PROEIS), que permite o estabelecimento de convênios entre órgãos estaduais e municipais para a percepção de serviço direcionado de policiais militares visando complementar as demandas por segurança. Em que pese as mudanças, as lógicas estruturalmente descritas não apenas seguem sendo observadas, como incrementadas em nível significativo. Ver Misse, 2019.

33 Que também não era tão “nova” assim, diga-se de passagem, tendo em vista iniciativas anteriores como o GPAA – Grupamento de Policiamento em Áreas Especiais, por exemplo, cuja proposta de “policiamento comunitário em favelas” era quase idêntica à da UPP.

rentáveis da região metropolitana. Entretanto, como pudemos observar, essas práticas acabaram sendo exercidas em outras localidades, gerando um efeito não desejável de dispersão das dinâmicas inerentes ao que o sociólogo Michel Misse (2006) denominou por “acumulação social da violência” ou, numa outra chave de leitura, o que os meios de comunicação chamaram de “migração do crime”.

Um lugar para falar dessas coisas é o lugar da *teoria*, que nesse imaginário bipartido é o lugar da gestão e da política pública. O lugar de um discurso que se pretende mais processual, previsível, lugar dos princípios, das métricas e das ponderações. Esse discurso tendia a ser consumido pelo público interno de forma cínica. Era como se todos já soubessem que existe uma teoria que opera como um verniz para a manutenção de velhas práticas. Estas velhas práticas, por sua vez, estão sempre nas ruas, onde o *calor dos acontecimentos* promove inexoravelmente a deturpação do princípio, do plano, do procedimento, dando substância aos *vícios das ruas*, dos *antigos*. Afinal, a rua é o lugar onde acontecem as interações com a população, o “cartão de visitas da polícia”. É onde se exibem também as aplicações de força, dando lugar ao exercício da violência do Estado. Assim, o lugar da *teoria*, na perspectiva das Praças, é o lugar do Oficial, do nível de gestão da corporação, seu ambiente interno/administrativo, de onde emana uma concepção idealizada da atividade policial, que nada tem a ver com a *prática*, com a *rua*, com a rotina da ponta da linha nos batalhões, vivida pelas Praças.

Poderíamos afirmar, alternativamente, que “a teoria depende da prática, e vice-versa”, como nos foi também afirmado no campo. Sobretudo no que concerne à disposição econômica dos serviços policiais, numa perspectiva autônoma – ou “para si” – da organização da corporação policial frente ou contra a sociedade. Como afirmou Nogueira (2013), o cotidiano dos batalhões é alimentado por uma gestão criteriosa e interessada, econômica e financeiramente, do que ocorre ou deve ocorrer nas ruas. Economia essa que envolve recursos monetários, mobiliza muito mais recursos políticos e simbólicos, manejados a partir de uma concepção de ordem pública estranha à ordem democrática³⁴.

Nesse sentido, a polarização a que fazemos alusão se aproxima mesmo de uma “ideologia” sobre o que venha a ser a “verdadeira” atividade policial. Ou seja, uma consciência alternativa, autoafirmada, do que venha a ser a ordem pública patrocinada pelas polícias, que não se conjuga com a ordem pública ou ordem política como preconizada constitucionalmente (ARAÚJO FILHO, 2003). Neste exercício, onde se observa a prática do Estado no controle da sociedade, os universos do oficial e da praça, bem como seus diacríticos, são embaralhados. Ainda que estes antagonismos possam ser reinterpretados na prática, dando lugar a formas mais ou menos temporais de convivência com estruturas relacionais alternativas – ou um tipo de “antiestrutura”, para lembrarmos de Victor Turner (1974) –, via de regra, nossos interlocutores, praças e oficiais, procuravam se apresentar como seres bipartidos, referindo-se a uma discordância perpétua e persistente entre “teoria” e “prática” que, no fundo, visava blindar o seu fazer e repelir o controle democrático de sua atividade.

34 O que Reiner, para resgatar sua contribuição a respeito da “Política da Polícia”, afirma ser um desafio permanente nas democracias liberais. O que dizer, no Brasil, onde o liberalismo sempre teve dificuldades de enraizar-se (SANTOS, 1979; KANT DE LIMA, 1995; PIRES, 2010; ALBERNAZ, 2018).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, S. Consolidação democrática e políticas de segurança pública no Brasil: rupturas e continuidades. In: ZAVERUCHA, J. (Org.). **Democracia e instituições políticas brasileiras no final do século XX**. Recife: Bagaço, 1998, p. 149-189.

ALBERNAZ, E. R. **Palácios sem reis, democracias sem cidadãos**: política, cotidiano e a formação de mercados da exclusão em dois contextos do “sul-global”. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

ARAÚJO FILHO, W. Ordem Pública ou Ordem Unida? Uma análise do curso de formação de soldados da Polícia Militar em Composição com a Política de Segurança Pública do Governo do Estado do Rio de Janeiro: possíveis dissonâncias. In: INSTITUTO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Políticas Públicas de Justiça Criminal e Segurança Pública**. Niterói: EdUFF, 2003, p. 11-164.

BARREIRA, C. Questão de Política, Questões de Polícia: A Segurança Pública no Ceará. **O público e o privado**, v. 4, p. 9-28, jul./dez. 2004.

BARREIRA, C.; RUSSO, M. B. A Ronda do Quarteirão: Relatos de uma experiência. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 282-297, ago./set. 2012.

BOLETIM da PMERJ N° 027 de 12/2/2015.

BOURDIEU, P. Campo de poder, campo intelectual. Buenos Aires: Folios, 1983.

BRETAS, M. L.; PANCIONI, P. Cultura Policial e o Policial Civil Carioca. In: PANDOLFI, D. C.; CARVALHO, J. M. de; CARNEIRO, L. P.; GRYSZPAN, M. (Orgs.). **Cidadania, justiça e violência**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999, p. 117-178.

CARUSO, H. G. C. Das práticas e dos seus saberes: a construção do “fazer policial” entre as praças da PMERJ. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

CARUSO, H., PATRÍCIO, L.; PINTO, N. M. Da Escola de Formação à Prática Profissional: um estudo comparativo sobre a formação de praças e oficiais da PMERJ. In: BRASIL. Ministério da

Justiça. **Segurança, justiça e cidadania**: pesquisas aplicadas em segurança pública. Brasília: Senasp; Anpocs, 2010, p. 101-118.

CANO, I. **Os novos donos do morro**. (Relatório de pesquisa). Rio de Janeiro: Laboratório de Estudo da Violência (LAV), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2012.

CLASTRES, P. A arqueologia da violência. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

CORTES, V. Espaço urbano e Segurança Pública: entre o público, o privado e o particular. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

CORTES, V.A.P. Espaço urbano e a segurança pública: entre o público, o privado e o particular. Dissertação de Mestrado em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense. 2005

DAMATTA, R. Sabe Com Quem Está Falando? Um ensaio sobre a distinção entre indivíduo e pessoa no Brasil. In: DAMATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1997, p. 179-248.

- FLEURY, S. Militarização do social como estratégia de integração – o caso da UPP do Santa Marta. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 1, n. 14, p. 194-222, 2012.
- FROMM, P. D. Os Guerreiros, o Etos do Exército e a Obrigação Sagrada do Soldado. **Military Review**, p. 61-69, nov./dez. 2010.
- GEERTZ, CLIFFORD. O senso comum como sistema cultural. In O Saber Local (Clifford Gertz). Petrópolis: Editora Vozes. 2002.
- GRAY, J. J. **The warriors**: reflections on men in battle. Lincoln, Nebraska: Editora da Universidade de Nebraska, 1998.
- HIRSHMAN, A. O. **As Paixões e os Interesses**: argumentos políticos a favor do capitalismo antes de seu triunfo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- HOLLOWAY, T. H. **Polícia no Rio de Janeiro**: repressão e resistência numa cidade do Século XIX. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1997.
- INSTITUTO DE SEGURANÇA PÚBLICA (ISP). Governo do Estado do Rio de Janeiro. Dados Abertos de Segurança Pública. Disponível em <https://www.ispdados.rj.gov.br:4432/CrimesVida.html>
- KANT DE LIMA, R. A Polícia da cidade do Rio de Janeiro – seus dilemas e paradoxos. Rio de Janeiro: Forense, 1995.
- KANT DE LIMA, R.; MISSE, M.; MIRANDA, A. P. M. Violência, criminalidade, segurança pública e justiça criminal no Brasil: uma bibliografia. **BIB**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 2, p. 45-124, 2000.
- LEITE, M. Entre a ‘guerra’ e a ‘paz’: Unidades de Polícia Pacificadora e gestão dos territórios de favela no Rio de Janeiro. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 7, n. 4, p. 625-642, 2016.
- MACHADO DA SILVA, L. A. Violência urbana, segurança pública e favelas: o caso do Rio de Janeiro atual. **Caderno CRH**, v. 23, n. 59, p. 283-300, 2010.
- MACHADO DA SILVA, L.A. A experiência das UPPs: Uma tomada de posição. **Dilemas**, v. 8, p. 7-24, 2015
- MENEZES, P. Os rumores da ‘pacificação’: a chegada da UPP e as mudanças nos problemas públicos no Santa Marta e na Cidade de Deus. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 7, n. 4, p. 665-684, 2016.
- MILAGRES, C. **“Canções de Guerra”** – Um signo bélico na formação do Policial Militar do Estado do Rio de Janeiro. Monografia (Especialização em Políticas Públicas de Justiça Criminal e Segurança Pública) – Núcleo Fluminense de Ensino e Pesquisa, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2001.
- MINAYO, ASSIS e OLIVEIRA. Impacto das atividades profissionais na saúde física e mental dos policiais civis e militares do Rio de Janeiro (RJ, Brasil. *Ciência Saude Coletiva*, (ABRASCO) nº 16. Abril de 2011. Disponível em doi.org/10.1590/S1413-81232011000400019
- MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R.; CONSTANTINO, P. **Missão prevenir e proteger**: condições de vida, trabalho e saúde dos policiais militares do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.
- MINAYO, M. C. S.; SOUZA E. R.; CONSTANTINO P. Riscos percebidos e vitimização de policiais civis e militares na (in)segurança pública. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 11, p. 2767-2779, nov. 2007.
- MISSE, M. **Crime e Violência no Brasil Contemporâneo**: Estudos de Sociologia do Crime e da Violência Urbana. 1 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006.

ARTIGO

“Na teoria, a prática é outra coisa!” – socialização “escolar”, estrutura bipartida e conflitos na Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ)

Lenin dos Santos Pires e Elizabete Ribeiro Albernaz

MISSE, D. G. Cinco Anos de UPP: um breve balanço. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 7, p. 675-700, 2014.

MISSE, D. G. A pacificação das favelas cariocas e o movimento pendular na segurança pública. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, Rio de Janeiro, ed. esp., n. 3, p. 29-52, 2019.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MUNIZ, J. “**SER POLICIAL É, SOBRETUDO, UMA RAZÃO DE SER**”. Cultura e cotidiano da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

MUNIZ, J.; ALBERNAZ, E. Moralidades entrecruzadas nas UPPs: uma narrativa policial. *Cadernos de Ciências Sociais*, v. 29, p. 1-44, 2015.

NOGUEIRA, R. **Como nascem os monstros**. A história de um ex-soldado da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: TopBooks, 2013.

OBERLING, Alessandra. Maconheiro, dependente, viciado ou traficante? Representações e práticas dos policiais militares sobre o consumo e o comércio de drogas na cidade do Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense. 2011

PAIXÃO, A. L. A Organização Policial numa Área Metropolitana. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 63-85, 1982.

PIRES, Lenin. Uma etnografia de processos de administração institucional de conflitos no âmbito da venda ambulante em Buenos Aires e Rio de Janeiro. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense, 2010.

PIRES, L.; EILBAUM, L.; KANT DE LIMA, R. Lógicas corporativas, particularismos e os processos de administração institucional de conflitos no Rio de Janeiro. **Confluências: Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito**, Niterói, v. 19, n. 2, p. 18-35, 2017.

PONCIONI, P.F. Tornar-se policial: a construção da identidade profissional do policial do estado do Rio de Janeiro. Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo. 2003

RAMOS, Leonardo. Entre a “judaria interna”, a “pista salgada” e o “medo de se entregar”: uma etnografia das representações de medo entre policiais militares do Estado do Rio de Janeiro. Monografia de Conclusão do Bacharelado em Segurança Pública da Universidade Federal Fluminense. 2017

RATTON, J. L. Aspectos Organizacionais e Culturais da Violência Policial. In: RATTON, J. L.; BARROS, M. (Orgs.). **Polícia, Democracia e Sociedade**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007, p. 139-151.

REINER, R. **A Política da Polícia**. São Paulo: Edusp, 2000.

RIO DE JANEIRO. **Decreto Nº 42.787, de 6 de janeiro de 2011**. Dispõe sobre a implantação, estrutura, atuação e funcionamento das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) no estado do Rio de Janeiro e dá outras providências. Disponível em: http://www.silep.planejamento.rj.gov.br/decreto_42_787_-_060111.htm. Acesso em: 7 jan. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Decreto Nº 44.177, de 26 de abril de 2013**. Dispõe sobre a implantação, estrutura, atuação e funcionamento das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) no estado do Rio de Janeiro e determina outras providências. Disponível em: http://www.silep.planejamento.rj.gov.br/decreto_44_177_-_26042013_da.htm. Acesso em: 7 jan. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Decreto Nº 45.186, de 17 de março de 2015**. Regulamenta o Programa de Polícia Pacificadora no estado do Rio de Janeiro e determina outras providências. Disponível em: http://www.silep.planejamento.rj.gov.br/decreto_45_186_-_17032015_-_re.htm. Acesso em: 7 jan. 2022.

RODRIGUES, E. O. Necropolítica: Uma pequena ressalva crítica à luz das lógicas do “arrego”. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 14, p. 189-218, 2021.

RODRIGUES, E. O. **Um “campo de pacificação”?** Algumas considerações sobre o programa das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) no Rio de Janeiro. Tese (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, W. G. Do laissez faire repressivo à cidadania em recesso. In: SANTOS, W. G. dos S. **Cidadania e Justiça**. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SAPORI, L. F.; SOUZA, S. B. de. Violência Policial e Cultura Militar: aspectos teóricos e empíricos. **Teoria e Sociedade**, v. 7, p. 173-214, 2001.

SAPORI, L. F. **Segurança Pública no Brasil**: desafios e perspectivas. RJ: Editora FGV, 2007.

SERRA, P. Coração de recruta da PM para depois de dez dias de internação. **Globo.com**, Extra, 22 nov. 2013. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/coracao-de-recruta-da-pm-para-depois-de-dez-dias-de-internacao-10852509>. Acesso em: 31 maio. 2020.

SOUZA, T. Morte decorrente de intervenção policial: a quem compete a investigação?. **Jusbrasil**, 29 jun. 2018. Disponível em: <https://tiagopereira1015.jusbrasil.com.br/artigos/595143206/morte-decorrente-de-intervencao-policial-a-quem-competete-a-investigacao>. Acesso em: 9 abr. 2020.

TURNER, V. **O processo ritual**. Estrutura e anti-estrutura. Petrópolis: Vozes, 1974.

UNIDADE DE POLÍCIA PACIFICADORA. In: **Wikipédia**, a enciclopédia livre. Florida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Unidade_de_Pol%C3%ADcia_Pacificadora. Acesso em: 9 abr. 2019.

VEIGA, C. C. P. S.; SOUZA, J. S. A produção científica sobre formação dos policiais militares no Brasil. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, v. 12, n. 1, p. 50-70, 2018a.

VEIGA, C. C. P. S.; SOUZA, J. S. Coerção e consenso: dilemas da formação policial militar. **Revista Brasileira de Estudos de Segurança Pública, Goiânia**, v. 11, n. 2, 2018b.

ARTIGO

REAFIRMANDO IDENTIDADES: DEMANDA POR RECONHECIMENTO E “RESPEITO” NO CURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS AGENTES DA GUARDA CIVIL MUNICIPAL DE NITERÓI

CARLOS EDUARDO PEREIRA VIANA

Bacharel em Ciências Sociais (UFF). Mestre e Doutorando em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia na Universidade Federal Fluminense (PPGA/UFF). É pesquisador do Grupo de Pesquisas em Antropologia do Direito e Moralidades – (GEPADIM/NUFEP/UFF) e do Instituto de Estudos em Administração Institucional de Conflitos (INCT-InEAC).

País: Brasil **Estado:** Rio de Janeiro **Cidade:** Rio de Janeiro

E-mail: carlosviana@id.uff.br **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1777-3515>

RESUMO

O presente trabalho analisa o debate sobre a implementação do armamento letal na Guarda Civil Municipal de Niterói (GCM) adotando uma etnografia construída a partir do acompanhamento da aplicação do curso de formação profissional aos agentes. Durante o curso, permeado de militarismo, os alunos são submetidos à prática constante da ordem unida e, por fim, à rotina de patrulha, introduzindo-os à “prática da rua”. O contato com esses hábitos faz surgir nos agentes o anseio pelo uso de armas letais, vendo-as como fator determinante na sua identidade, especialmente para os desvincular de uma imagem inferiorizada, apelidada de “guardinhas”. Nesse sentido, busca-se explorar os pontos de interseção entre o processo de militarização da Guarda Municipal Civil de Niterói e a busca de seus agentes pelo “respeito” da população, tendo por base seu processo de formação e suas demandas pela implementação do armamento como discursos a serem analisados.

Palavras-chave: Guarda Civil Municipal. Segurança pública. Militarização. Armas letais. Formação profissional da GCM.

ABSTRACT

REAFFIRMING IDENTITIES: DEMANDS FOR RECOGNITION AND “RESPECT” IN THE PROFESSIONAL TRAINING COURSE OF THE AGENTS OF THE MUNICIPAL CIVIL GUARD OF NITERÓI

This paper analyzes the debate about the implementation of lethal weapons in the Municipal Civil Guard of Niterói (GCM) adopting an ethnography built from the monitoring of the application of the professional training course to the agents. During the course, permeated by militarism, the agents are submitted to the constant practice of the united order and, finally, to the patrol routine, introducing them to the “street practice”. The contact with these habits makes arise in the agents the longing for the use of lethal weapons, seeing them as a determining factor in their identity, especially to unlink them from an inferior image, known as “little guards”. In this sense, this study seeks to explore the intersection points between the militarization process of the Municipal Civil Guard of Niterói and the search of its agents for the “respect” of the population, based on their training process and their demands for the implementation of weapons as discourses to be analyzed.

Keywords: Municipal Civil Guard. Public security. Militarization. Lethal weapons. Professional training course of GCM.

Data de recebimento: 12/04/2021 – Data de aprovação: 17/09/2021

DOI: 10.31060/rbsp.2022.v16.n0.1480

INTRODUÇÃO

Quando se estabeleceu contato com os primeiros interlocutores na Guarda Civil Municipal (GCM)¹ de Niterói, em 2014, durante a realização do Curso de Formação Profissional de novos agentes, suas falas indicavam que uma das questões fundamentais para a compreensão da instituição se relacionava com a organização interna e a distribuição de poder sob o aspecto da influência política, questão que regia de forma direta o *modus operandi* dos agentes. Esta distribuição de poder, orientada a partir do poder executivo e/ou legislativo municipal, ditava o que a GCM teria como foco em sua lógica operacional: o controle do tráfego da cidade e a repressão ao comércio ambulante.

A função da GCM na segurança pública municipal e, em outro momento, estadual, não esteve definida de forma contínua em quase ou nenhum momento de sua história, e isto refletiria em muito na construção de sua identidade institucional e na de seus agentes. Como resultado, em contato com essa estrutura sem definição aparente, os agentes iam se adaptando aos diferentes modelos de como pensar e de como agir que fossem surgindo.

Em decorrência dessa estrutura, ou da falta dela, permitiu-se o surgimento de duas principais perspectivas que alocam a atuação da GCM em diferentes frentes na política pública de segurança. A primeira aponta a instituição como atuante a nível estadual, aproximando-a de corporações policiais presentes nesse mesmo nicho, como a Polícia Militar; enquanto a segunda já a direciona para uma atuação com mais ênfase na estrutura política municipal, em conjunto aos poderes executivo e legislativo. Em meio a este campo de indefinição, os agentes são levados a buscar, por outras formas, maneiras de demarcar sua identidade e o que realmente representam no palco da segurança pública.

“RESPEITO” E BUSCA POR IDENTIDADE

Dando seguimento às promessas da Prefeitura da cidade e com o auxílio de uma conjuntura nacional favorável², a discussão sobre a possibilidade de armamento da Guarda Civil Municipal de Niterói ganhou maior projeção e protagonismo nas reivindicações dos agentes com a publicação do Estatuto Geral das Guardas Municipais em 2014. Porém, mesmo antes do inédito diploma legal, o debate já era relevante e recorrente dentro da Guarda, uma informação que pôde ser confirmada a partir de diversos relatos e falas presenciadas e registradas no decorrer da pesquisa desenvolvida na instituição. Nesse sentido, destaco a primeira entrevista que fiz quando tive a oportunidade de ter uma extensa conversa com um antigo mestre de artes marciais que, além de profissional de educação física, também era agente da Guarda.

1 A partir deste ponto, será utilizada GCM como abreviação para Guarda Civil Municipal de Niterói.

2 Cabe o destaque para mudanças significativas ocorridas nas conjunturas política e social, elementos que estabeleceram a emergência da discussão pública sobre políticas armamentistas, tendo a disputa eleitoral pela presidência da República do Brasil no ano de 2018 como um dos principais palcos para o debate. Desde as jornadas ocorridas em junho de 2013, a conjuntura política brasileira sofreu grandes mudanças, que tiveram seu marco com a crescente mobilização de um grupo autoidentificado como “suprapartidário”, que tomou as ruas após as eleições de 2014. No entanto, apesar da defesa desse discurso, com o tempo se observou que, após cada manifestação, os movimentos direcionavam-se à polarização do público em diversos temas, como por exemplo, a pauta que se ocuparia do tema “muito mais do que os 20 centavos”, em referência ao aumento na tarifa do transporte público, que foram o estopim para a ocupação das ruas (PIRES, 2013).

Reafirmando identidades: demanda por reconhecimento e “respeito” no Curso de Formação Profissional dos Agentes da Guarda Civil Municipal de Niterói

Carlos Eduardo Pereira Viana

Conversamos por volta de uma hora, sem questionário fechado ou estruturado, sem maiores provocações nas perguntas e respostas, munido apenas do interesse em dialogar com o agente, não com o mestre. O primeiro ponto abordado foi o armamento. Mesmo sem indagações ou direcionamentos sobre um possível uso de armas de fogo, o desejo pelo armamento apareceu de forma espontânea na fala do agente. Aparecia quando ele falava sobre o “respeito da população para com os agentes”. Aparecia quando ele citava situações em que, em sua percepção, levavam “grande risco” à sua vida e a de terceiros. E aparecia muito quando ele falava sobre a sua vida privada, descrevendo até mesmo uma tentativa de roubo da qual foi vítima quando ainda era quadro da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ).

Com longas experiências em mais de um segmento da segurança pública, o leque de relatos e situações vividas por ele e por colegas é vasto. Tendo mais de 10 anos completos na GCM, meu interlocutor teve uma passagem pelo Exército que durou 4 anos e meio e foi quadro da PMERJ por 5 anos, até ser exonerado. Essa experiência o permite traçar paralelos e comparações entre as instituições, apresentando críticas à estrutura de comando da Guarda que dialogavam com uma noção de companheirismo no uso da farda e na busca pelo respeito da população, mas que de alguma forma focava o debate, principalmente sobre a Guarda, para a relação dos agentes com o uso da arma. Em uma de suas falas, o agente estabeleceu uma comparação direta entre a estrutura de comando da Guarda e a da PMERJ, deixando claro que a troca de práticas entre essas instituições não era, segundo ele, algo necessariamente bom para os agentes, tal como relatado:

Na Guarda a gente vê um companheirismo maior. É um quartel só, uma instituição só. Então as pessoas se conhecem mais. Dentro da PMERJ é uma coisa muito grande, né. São vários batalhões. É uma coisa assim mais família na Guarda, você consegue se conhecer melhor. Na PMERJ por muitas vezes você é transferido. Mas na Guarda é muito mais fácil você ter um elo com um companheiro de farda. Mas a nível de chefia também é muito pior. Muito pior! Porque geralmente um comandante quando vem pra comandar a Guarda vem com um aspecto militar, já vem com comando militar e a guarda não é uma instituição militar. É uma instituição paramilitar conhecida como uma instituição civil também. Tanto que o nome é Guarda Civil Municipal. Então é bem diferente da PMERJ, né. O modo de se tratar com o guarda. Eu tomei uma punição quando entrei na Guarda porque não bati continência pra um dos comandantes da Guarda. Na época era o Coronel P., ele veio do BOPE. Não tem nada no Estatuto que você tem que bater continência pra um comandante da Guarda. Não é militar. É uma instituição civil. Tomei uma punição de 15 dias no salário. Entrei na justiça, mas a Prefeitura não acatou. Como os coronéis são ditadores, os guardas trabalham com medo. Ele dá uma punição. Se o município não acatar, ele entra com outras penalidades até o município acatar. E assim a gente é punido no salário. Além disso, ele manda os guardas fazerem operações que os guardas sabem que não eram pra serem feitas e como o guarda tem que defender o pão na sua mesa e não pode ficar perdendo salário por punição, os guardas vão e fazem. Por isso que eu acho que o Guarda tem que comandar o Guarda. O PMERJ tem que comandar o PMERJ. O bombeiro tem que comandar o bombeiro. Cada um no seu quadrado. Porque ele vai saber o que ele sofreu desde lá de baixo. O guarda sofre muito com o comando da PMERJ. (AGENTE DA GCM DE NITERÓI, 2014).

Como primeiro ponto, chama especial atenção à menção do “medo” no diálogo, como sendo um fator negativo da influência militar na atuação dos guardas. Isso porque a ideia do “medo” é acionada pelos guardas como justificativa para suas demandas pelo armamento, mas, ao mesmo tempo, é rechaçada na afirmação “Aqui não tem guardinha! Aqui tem Guarda Municipal!”, mostrando-os como agentes de bravura, que não têm medo. Essa frase, recorrente nos discursos, transparece o “pensar” sobre o que

um agente da Guarda é, na ótica dos próprios agentes, ou estaria na busca de ser. Vê-se, com isso, que a construção de uma identidade mais militar ou mais civil não exclui ou se contradiz com a expectativa dos agentes pelo porte de arma, que é facilmente enquadrada pelos agentes em qualquer das categorias apresentadas, a depender da identidade que buscam externalizar.

A questão da demanda pelo armamento aparecia não só nas falas deste agente em específico, mas também nas dos demais que tive contato. Aliado a isso, suas falas transpareciam a necessidade de uma renovação no olhar de como a população enxergava os guardas. Na visão deles, essa “nova” construção tem como elemento central o imagético popular, levando-os a buscar alcançar uma conceituação que é reiteradamente expressa através da categoria de “respeito”. Nesse sentido, o armamento dos agentes e o incremento na ostensividade de sua presença no dia a dia da cidade mostram-se como os mais fortes argumentos quando da construção de uma imagem “respeitável”. E, justamente nessa seara, é que os guardas se percebiam disputando um “lugar no sol” (VERÍSSIMO, 2009) com outras instituições, como os fiscais de posturas, mas principalmente com os policiais militares.

Nesse aspecto, observa-se o surgimento de uma importante questão, trazendo à tona uma antiga disputa entre as forças, que parece poder se intensificar com o projeto de renovação da Guarda. Pautado principalmente na questão do armamento, objetivando dar protagonismo à Guarda na estrutura e na lógica de segurança pública do município, o projeto acaba por abrir, na prática, lugar para importantes conflitos de espaço e atribuições com a Polícia Militar, como se nota no relato do agente:

Existe uma rixa não declarada entre a Guarda e a PMERJ, porque eles notam que a Guarda tá tomando um pouco o espaço da segurança pública, então eles entendem como se estivessem dividindo o espaço. Agora fizeram uma guarita dividida entre a PMERJ e a Guarda na praia de Icaraí. E isso até mesmo pros comandantes da PMERJ e o comandante da Guarda aceitar, foi uma briga danada. Mas o Prefeito graças a Deus leu o Estatuto, porque até então ele não sabia da nova regra e parece que está se prontificando a investir na segurança. [...] Toda polícia tem o seu quadrado. Cada um vai mandar ou proteger aquilo que tá determinado por lei, ou seja, a PMERJ vai trabalhar mais ostensivamente, mais direto no combate ao tráfico. A Guarda vai ficar direto voltada para o combate do bairro, mais voltado pro município. A PMERJ mais voltada pro tráfico. Não que a Guarda não vá combater o tráfico, porque agora é atribuição do guarda também. (AGENTE DA GCM DE NITERÓI, 2014).

Nessa interpretação, pode-se notar que os investimentos, as propostas e promessas feitas não se voltavam apenas a melhorar a segurança pública da cidade, mas revelam, em verdade, uma disputa pelo protagonismo dessa melhoria, com quais recursos, com quais atribuições e em que espaços. Para a Guarda, no contexto de meu trabalho de campo, essa tensão era expressa no conflito sobre quem deveria estar armado na patrulha da cidade e o porquê dessa escolha.

Um segundo ponto a ser destacado, ainda da primeira conversa, se apresenta como um dos principais problemas deste artigo: a interpretação dos guardas sobre a noção de “respeito”. Para meu antigo mestre, essa noção, presente recorrentemente em muitas outras conversas e situações, se relacionava diretamente com as críticas que traçava ao comando militar. Para ele, os agentes não seriam “respeitados” em decorrência das equivocadas instruções que receberiam por parte do comando e, conseqüentemente, pela postura que acabavam reproduzindo na rua quando entravam em conflito com os camelôs, por exemplo. A partir dessa argumentação é possível se evidenciar, novamente, a disputa com outras instituições, abaixo relatada:

O que acontece é que a população tá acostumada a ver o guarda combatendo com o camelô. Isso não é atributo do guarda. Isso é atributo do fiscal da Prefeitura. Isso é questão até mesmo do Prefeito não conhecer a lei orgânica que tramita dentro da Prefeitura, e saber de segurança pública, ele mistura um pouco as coisas. O guarda vai pra fiscalização, onde não deveria ir. O guarda na verdade está para proteger a vida, que é o bem do cidadão. Proteger o povo niteroiense. Aí quando chega um novo comandante da PMERJ que entra a discórdia. Quando o guarda tem que ir pra rua proteger um bem ou a vida, ele vai pra pirataria, vai pra fiscalização. Coisa que é atributo fiscal da Prefeitura. O guarda tem que coibir o crime e trabalhar em prol da vida. Armamento é uma questão total de necessidade. Você botar um guarda, hoje em dia com o nível de crime que a gente tá vivendo, com um cassetete e uma algema na rua, você vira um palhaço. É melhor botar o guarda pra trabalhar no circo do que na rua. Porque a violência é muito grande, toda hora acontece delitos, e tudo que a população mais precisa hoje, além de saúde, é da segurança pública. É uma questão de necessidade. Até pra segurança do próprio guarda. Tanto em serviço quanto fora. Acontece muito em serviço. Quando o guarda vai fazer um tipo de ocorrência como um furto, ele até apanha. Em segundo lugar entra o respeito, se um cara se depara com um guarda armado, ele vai analisar o fato e ter um respeito maior. Aqui na GCM de Niterói eu vejo que é uma total necessidade, porque eu vejo os guardas num total desespero de ir pra rua sem uma arma. Até uma situação que eu presenciei assim que entrei, a gente foi fazer uma apreensão e um dos guardas entrou em colapso. Não aguentou a situação. E depois de uma semana ele tinha pedido a exoneração dele. A gente entrou em conflito, num conflito corpo a corpo. E talvez nessa situação se a gente estivesse armado, nem teria acontecido o conflito corpo a corpo. (AGENTE DA GCM DE NITERÓI, 2014).

A fala do agente permite insistir, por um lado, na existência de evidente disputa em torno das atribuições da Guarda e das outras instituições, como a PMERJ e os fiscais. Essa disputa e essa indefinição por competências parecem levar, em um raciocínio direto, à postulação da “necessidade” da arma como forma de desempenhar as funções atribuídas de modo não só eficiente, mas também “seguro”. De outro lado, atenta para o fato de que a arma não é vista apenas como uma “necessidade” e como um fator de “segurança”, mas sim como decisivo instrumento ou meio de transparecer “respeito”, evitando que os agentes possam ficar na rua e “virar um palhaço”.

Cabe destacar que, neste ponto em especial, o agente não fez nenhuma referência à falta de capacitação por ele mencionada em outros momentos da conversa. Sua fala, quando tratando especificamente do “respeito” da população e até mesmo o “respeito” dos criminosos com relação aos guardas, foi majoritariamente focada na importância do armamento.

O CURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E O CONTATO COM A DEMANDA POR ARMAS DE FOGO

Passados alguns anos desta entrevista, a linha de raciocínio desenvolvida e os argumentos utilizados pelo agente me chamaram a atenção, à época, em razão da experiência de ter trabalhado no acompanhamento da formação dos agentes da mesma Guarda que meu interlocutor fez parte. Em minha etnografia no Curso de Formação Profissional (CFP)³, faz-se o relato sobre o desinteresse dos agentes e da própria

3 O curso teve como base sua edição anterior, organizada em parceria do mesmo tipo entre o Núcleo Fluminense de Estudos e Pesquisas da Universidade Federal Fluminense (NUFEP/UFF) e a Prefeitura do Município de Niterói, realizado nos anos de 2002 e 2003. Esse mesmo curso também acabou sendo utilizado como base para que o Ministério da Justiça e a Secretaria Nacional de Segurança Pública desenvolvessem uma matriz curricular nacional voltada para a formação dos agentes das Guardas Municipais pelo país, valorizando a relevância do projeto e o seu pioneirismo ao tratar do assunto. As aulas eram ministradas em parte por pesquisadores do INCT-InEAC/UFF e professores convidados de outras universidades, e por agentes da Guarda Civil Municipal, policiais militares e funcionários ligados à Prefeitura de Niterói.

instituição com relação à formação dos agentes vinculada à academia. Uma das questões mais evidentes e problemáticas, discutida reiteradas vezes durante as aulas acompanhadas no período da pesquisa, pautava-se na oposição entre “teoria” e “prática” apresentada pelos guardas. Essa resistência era sempre trazida como um dos primeiros argumentos construídos com o objetivo de deslegitimar o conhecimento dos professores e pesquisadores que lecionavam disciplinas no curso.

A intransigência era tanta que, em determinado momento do curso, a discussão se apresentou como uma barreira declarada e difícil de ser quebrada. Situação similar foi relatada por Robson Rodrigues da Silva (2011), em que os policiais militares da Academia de Polícia Militar D. João VI classificaram a sala de aula do curso como uma “ilha da fantasia”, na demonstração de total desprezo pelo saber teórico que não representava o saber da “prática”, este sim obtido por meio do contato com os seus “iguais” no dia a dia. Na presente pesquisa, os “iguais” seriam os agentes da própria Guarda ou de outras instituições de segurança pública e o que valeria, de fato, em suas formações e no momento da ação seria a teoria com base na prática aprendida na rua, que eles identificavam simplesmente como sendo “a prática”.

Considerando questões já escritas para o caso da Polícia Militar, Kant de Lima (2009a;2009b) definiu essa problemática como um conflito entre teorias. Segundo essa linha de raciocínio, os guardas tinham a expectativa de que o aprendizado tivesse por alvo uma teoria que representasse a prática deles, reproduzindo o autoritarismo, os filtros informais, a repressão, a posição de comando e outras práticas já institucionalmente naturalizadas. O problema é que a UFF, como representante da academia nesse contexto de aplicação do CFP, levou para a sala de aula uma teoria que, na visão deles, não seria legítima, eis que não representavam as práticas e os símbolos presentes no modelo atual de segurança pública, disseminado e aplicado enquanto um projeto que entende a guerra e o conflito como ferramentas de combate à criminalidade.

Nesse sentido, é curioso contrastar o acúmulo de pesquisas e trabalhos sobre as Guardas Municipais pelo país que retratam a percepção dos guardas sobre uma suposta falta de diálogo da academia com eles. Ao mesmo tempo em que o conhecimento “teórico” trazido pela academia era alvo de desprezo e de indiferença pelos agentes, era também alvo de reclamação e de cobrança, responsabilizando-se a mesma academia pela ausência de interesse em diálogo com as Guardas.

Sob esta ótica, de forma concomitante ao trabalho de campo pude ter contato com pesquisas de colegas que desenvolviam estudos sobre Guardas Municipais em outros municípios do Estado do Rio de Janeiro, inclusive incluindo pesquisas de agentes no âmbito da academia enquanto estudantes de Graduação e Pós-Graduação.

Em conjunto a esta série de pesquisas que se desenvolviam ao mesmo tempo que a minha, também foi fundamental o diálogo com importantes trabalhos como os de Kátia Sento Sé Mello (2011) e de Marcos Veríssimo (2009). O trabalho de Katia Mello (2011) descreve e analisa a sua experiência com a Guarda Municipal de Niterói no início dos anos 2000, em uma situação similar com a que eu encontraria no futuro: em um curso de formação desenvolvido pelo Núcleo Fluminense de Estudos e Pesquisas (NUFEP/UFF) para os agentes da instituição. Da mesma forma o trabalho de Marcos Veríssimo (2009), em uma etnografia na qual ele mesmo se insere como participante, a partir de sua experiência como agente da Guarda Municipal do Rio de Janeiro, desenvolvendo um trabalho interessante sobre a administração de conflitos no dia a dia das ruas cariocas tendo os agentes da Guarda como mediadores e atores importantes nesse processo.

Outro relevante trabalho para esta pesquisa foi à coletânea organizada pelos professores Michel Misse e Marcos Luiz Bretas *et al.* (2010), que fizeram um levantamento dos diferentes projetos de funcionamento com base nos marcos legais, definidores de suas atribuições, e tendo por referência a percepção dos atores envolvidos quanto às ações efetivas, aos processos de treinamento e recrutamento, à relação com a Polícia Militar e ao uso ou não de arma de fogo. Com a mesma importância, cita-se a coletânea organizada por Ana Paula Mendes de Miranda, Joelma de Souza Azevedo e Talitha Mirian do Amaral Rocha (2014), que coloca em debate a questão da segurança e das políticas públicas ao mesmo tempo em que oferece uma proposta de um modo de se fazer pesquisa e de se construir uma antropologia sobre as políticas públicas.

A menção a esses trabalhos é relevante ao se notar que, na visão dos guardas, quando o curso “teórico” faz uso de comparações, por exemplo, entre pesquisas empíricas realizadas em outras instituições e outros países, por professores/pesquisadores que não faziam parte de nenhuma instituição de segurança pública, não se está trazendo algo “digno” de sua atenção ou de seus ouvidos, pois aquelas informações de nada valeriam para eles. Apesar disto, é fácil notar, como acima demonstrado, a relevância da existência de uma vasta literatura baseada em pesquisas especificamente com Guardas Municipais pelo país, incluindo o trabalho de Katia Mello com a própria GCM de Niterói, que permitem diversas vezes fundamentar argumentos apresentados pelos professores durante as aulas.

O problema acima apresentado, assim como o formulado por Kant de Lima (2009b), se demonstrou como um importante ponto para a análise dos fatos observados, à época, durante o Curso de Formação Profissional (CFP). Agora retorna, na presente pesquisa, de forma analítica no processo de compreensão da principal demanda dos agentes da Guarda, qual seja, o armamento. Busca-se, dessa maneira, compreender a razão pela qual os agentes direcionam suas justificativas sobre a “falta de respeito” por parte da população, e também dos criminosos, para a questão da falta de uma arma em punho.

Em dado momento do curso, os guardas que inicialmente se disseram prontos para servir, agir e, segundo os próprios, mudar o perfil da Guarda, se encontravam dispersos nas aulas e sem demonstrar qualquer interesse pelos temas propostos. Essa dicotomia ficou evidente quando os agentes problematizaram a existência de certa distinção entre as aulas gerenciadas pela Guarda, e as aulas gerenciadas pela UFF, situação que foi notada pelo corpo acadêmico com o passar dos dias e com a disparidade entre o empenho dos guardas em cada um desses dois tipos de aula. Enquanto na aula da Guarda via-se em sala a curiosidade e a atenção dos agentes, nas aulas da UFF poucos demonstravam interesse. Nessas últimas, notava-se que alguns alunos apenas intervinham para discutir a questão da teoria *versus* prática, defendendo sempre que um professor não teria a legitimidade para apresentar realidades relatadas através de pesquisas, realidades que não envolvessem algum tipo de prática, como se vê:

Aquela professora é muito boa, a aula tava rendendo bem, deu para ver que a pesquisa dela foi muito séria e que ela realmente se empenhou. Mas quando perguntamos pra ela quanto tempo de prática ela tinha a resposta foi que não tinha nenhum tipo de prática e que tudo que estava expondo era fruto da pesquisa que ela fez. Não deu! Como que botam uma professora pra ensinar a gente sobre uma coisa prática sendo que ela nunca trabalhou com isso e nem foi da polícia? (AGENTE DA GCM DE NITERÓI, 2015).

Era notório que os guardas esperavam e ansiavam por aulas mais voltadas para a rotina de conflitos, e não por aulas de mediação, característica da proposta que os professores do Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos (InEAC/UFF) colocavam à mesa. Nesse sentido, a teoria ensinada pelos professores posicionava os agentes como mediadores, e não como personagens no conflito. No entanto,

o que os guardas esperavam aprender não eram formas de evitá-lo ou mediá-lo, mas sim maneiras de atuar e dar fim aos conflitos pelo intermédio do uso da força e da autoridade, o que nesse espaço de formação poderia ser aprendido nas aulas de defesa pessoal, de patrulhamento e de imobilização.

“Essa aula aqui a gente não vai usar pra nada! A gente tinha que tá tendo aula de defesa pessoal, isso que vamos usar na rua!”. Esta talvez tenha sido uma das frases recordistas de repetição pelos guardas. Demonstrava claramente que o que eles queriam era estar na rua, “mediando” conflitos da maneira que eles acreditavam ser a mais correta e eficaz, ou seja, aquela proporcionada pelos ensinamentos passados na sua formação e no treinamento, frutos do contato físico com o conflito. Permite-se, dessa observação, estabelecer uma conexão entre a postura apresentada pelos agentes durante os processos de formação, a forma como eles interpretavam suas identidades institucionais e a necessidade da arma para o exercício de suas funções com plenitude. Exatamente por isso que, quando articulavam de forma direta o armamento com a questão do “respeito”, estabeleciam uma ligação entre os três tópicos, como se estes fossem argumentos complementares. Nesse ponto, retomando a fala de meu antigo mestre, parece que ele queria destacar que existia um problema na formação dos agentes, como acima retratado, mas um problema ínfimo quando comparado com a questão de não possuírem uma arma em suas cinturas. Para meus interlocutores, as armas falam por si só.

Como já retratado, a discussão sobre a possibilidade de armamento da Guarda Civil Municipal de Niterói ganhou protagonismo com a publicação do Estatuto Geral das Guardas Municipais em 2014. Com a proximidade das eleições, dois anos após, a promessa eleitoral de armamento da instituição surgiu, um aspecto que merece destaque. Apesar de serem vários os possíveis objetos de uma promessa eleitoral para os agentes da Guarda, o *lobby* mais forte foi realizado em torno da questão do armamento. Isso porque, em que pese às denúncias públicas feitas pelos próprios agentes quanto aos problemas de estrutura da instituição, sinalizando a precariedade na formação e nas condições de trabalho, sejam elas de estrutura, sejam de direitos trabalhistas, a mobilização maior se restringiu ao porte da arma.

A defesa do *lobby* armamentista foi alvo de conversa com um dos meus principais interlocutores dentro da Guarda. Um agente que, desde o início do curso, se mostrou disposto a colaborar com a pesquisa e que, por muitas vezes, direcionou o olhar pesquisador para questões que ele achava interessantes de serem analisadas e estudadas, questões que influenciavam até mesmo a forma como outros agentes agiam e que, a partir de então, passaram a orientar nossas conversas.

Seguindo a dica de Evans-Pritchard (2005)⁴ de se deixar interessar por aquilo que interessa aos nossos interlocutores, e não aquilo que nós achamos relevante previamente, buscou-se olhar e, de certa forma, mudar a percepção sobre a importância que os agentes davam ao armamento. Assim, permitindo aos agentes falar livremente sobre aquilo que era importante para eles; dois assuntos apareceram com maior relevância: um referido ao “descaso” apresentado por uma parcela dos novos agentes com o curso que estava sendo aplicado, principalmente pelos chamados “concurseiros” e, o outro referia-se à necessidade de ter o armamento para enfrentar “perigos” que eles imaginavam que poderiam encontrar na rua.

Como se pôde notar, na hierarquia de assuntos relevantes para os agentes, as questões voltadas para a identidade da instituição e seu armamento tinham grande destaque, deixando de priorizar, por exemplo,

4 Em Algumas reminiscências e reflexões sobre o trabalho de campo, Evans-Pritchard sugere que “o antropólogo deve seguir aquilo que encontra na sociedade que escolhe estudar”, e exemplifica: “Eu não tinha interesse por bruxaria quando fui para o país zande, mas os Azande tinham e assim tive que me deixar guiar por eles”. (2005, p. 244-245).

Reafirmando identidades: demanda por reconhecimento e “respeito” no Curso de Formação Profissional dos Agentes da Guarda Civil Municipal de Niterói

Carlos Eduardo Pereira Viana

aspectos relacionados à estrutura da instituição que, em expectativas pessoais, ocuparia um lugar importante. A razão dessa expectativa era um retrato do que se via nas ruas, de encontrar viaturas que, por vezes, estavam enguiçadas por falta de manutenção ou de combustível, além de outros problemas que ocorriam dentro do centro de operações e na distribuição das tarefas, que foram relatados pelos próprios agentes.

Até mesmo as cabines compartilhadas com a Polícia Militar, que deveriam servir como abrigos estratégicos, foram encontrando dificuldades que denunciavam o perigo da falta de manutenção e a necessidade de melhorias nos equipamentos da Guarda. No entanto, o discurso dos guardas partia de uma perspectiva que minimizava as questões de estrutura, tratando-as como pontos que poderiam ser resolvidos facilmente. Essa afirmação pode ser observada na fala de um dos agentes, enquanto enumerava as medidas que estariam sendo trabalhadas pelo comando da Guarda junto à Prefeitura da cidade para a implementação mais rápida de melhorias:

Tá vindo com um quartel novo no Barreto. Pelo que tá previsto vai ter um centro de treinamento, um centro de triagem, um centro de tiro. A Prefeitura tá pretendendo adotar o armamento. Até agora a gente não ouviu o Prefeito falar nada. A gente viu a maquete com o *stand* de tiro. Até porque é aquilo que o Estatuto diz, as guardas municipais dentro da Prefeitura tem até dois anos pra se enquadrar no Estatuto. Se dentro desse tempo ela não se enquadrar, ela vai perder até mesmo o investimento federal e correndo o risco de tomar multa, né. Por não cumprir a lei. Por não cumprir o nosso Estatuto. (AGENTE DA GCM DE NITERÓI, 2015).

Essa fala deixa evidenciar que, mesmo reconhecendo a precariedade nas estruturas, a questão do armamento se faz preponderantemente presente, dando ênfase inclusive a parte do projeto que prevê a instalação de equipamentos e infraestrutura para o tiro, como o centro de tiro e o *stand* de tiro. Visitando o áudio da primeira entrevista e o contrastando com registros de conversas em cadernos de campo construídos ao longo de quatro anos de pesquisa, nota-se quase que o mesmo comentário em todos os diálogos registrados. A questão que fica é: porque, diante de tantas defasagens, os agentes não construíram uma pauta sobre melhorias na estrutura da Guarda *per se*, sem a necessária relação e priorização da questão do armamento como um elemento fundamental?

Não foi possível encontrar uma resposta objetiva para este questionamento, mas, a partir dos relatos dos agentes sobre o processo de formação por eles cursado e, posteriormente, com o aprendizado advindo da “prática” das ruas, fica mais fácil compreender que a estrutura da Guarda era uma questão importante, mas menos importante do que a implementação do armamento. As falas destacavam que um dos principais saldos positivos dessa medida seria não apenas uma automática melhoria na estrutura, mas o ganho do “respeito” da população. Isso porque, na lógica apresentada pelos agentes, uma Guarda “respeitada” seria uma Guarda que possuísse força política para buscar melhorias nos equipamentos, no plano de carreira dos agentes e nos treinamentos. O direito à posse da arma se apresentava como um primeiro passo: a arma traria o “respeito” da população e o “respeito” daria força política à Guarda para reivindicar melhorias.

Quanto ao aspecto dos treinamentos, é válido destacar que a referência feita por meu interlocutor seguiu a defesa do armamento, adotando a linha de raciocínio de uma capacitação voltada para aprender sobre o uso das armas e para lidar com as “situações extremas” que a rua apresenta, na forma abaixo relatada:

A minha capacitação eu tive que correr por fora, porque a Guarda não tem esse investimento em capacitação até a presente data. Eu sempre fiz cursos, dentro das artes marciais, fora das artes marciais, na área militar, cursos de segurança, cursos de segurança progressiva. Pagos do meu bolso. Até curso da SWAT. Cursos caros

que tive que tirar do meu bolso. Tive que correr por fora pra me tornar um guarda bom. Continuar atualizado na segurança pública, atualizado em lei porque também tenho que correr por fora porque a guarda não dá instrução. [...] Eu acho que no nível que tá hoje a Guarda, qualquer curso que chegue vai ser bem recebido. Qualquer cursinho de adestramento de cão, um curso de *taser*, um curso de defesa pessoal. Qualquer curso que chegue até o guarda vai ser de bom grado, porque a Prefeitura não fornece. (AGENTE DA GCM DE NITERÓI, 2014).

A ênfase dada ao “treinamento” e à necessidade de capacitação está voltada para uma melhor atuação dos guardas na área da segurança pública, focando prioritariamente no uso de armas dos mais diferentes tipos; ambas as vertentes, a militar e a jurídica, foram destacadas por Kant de Lima *et al.* (2012) como sendo dominantes na formação policial no Brasil. E essa formação, focada na prática, no treinamento, no adestramento, é a que, na visão do interlocutor, tornaria um agente em um “bom guarda”.

É também possível notar, pela fala desse agente, que a demanda por esse tipo de capacitação é tratada com descaso pela gestão municipal, deixando muito a desejar com relação a essa formação “prática”. Nesse ponto, o agente entrevistado se encontra em uma complexa dualidade: ao mesmo tempo em que culpa a ausência de estrutura da Guarda pelo não fornecimento de treinamento interno, também se vê impossibilitado de buscar cursos à parte para suprir a defasagem, uma vez que os salários praticados inviabilizam esta prática, como ele mesmo retrata:

É uma prática dos guardas já fazer bicos. O guarda sai do plantão às vezes cansado e vai pegar uma segurança de mais de 12 horas, geralmente uma segurança de rua, de farmácia, posto de gasolina. Isso aí o guarda já faz de longa data. Os outros guardas até procuram fazer curso, mas como o salário é muito limitado, então fica difícil. Se o guarda não tiver um outro por fora... É que eu já trabalho com luta há muitos anos, então eu tenho o meu “por fora” e tenho o da Guarda. Então o que eu consigo fazer é com o meu recurso que tenho de fora. Se eu dependesse da instituição eu não teria feito nenhum curso. (AGENTE DA GCM DE NITERÓI, 2014).

Em se tratando do curso de formação, a leitura desse agente sobre a razão de sua realização era clara: o curso só estava acontecendo por conta do planejamento para a implementação do armamento letal. E o raciocínio prossegue, pois, uma vez a Guarda estando armada, o poder executivo municipal se veria obrigado e forçado a realizar investimentos de forma continuada na capacitação dos agentes, o que elevaria o padrão da instituição.

Dessa maneira, a combinação entre armamento letal, “respeito” da população e protagonismo político e institucional da Guarda era apresentada em uma dimensão única, capaz de viabilizar o crescimento da instituição e permitir a conquista de um papel relevante dentro da lógica de planejamento da segurança pública municipal. Direcionar todos os esforços políticos e sociais para a implementação do armamento seria, então, uma maneira de elevar a Guarda e seus agentes, tudo incluso em um único pacote para promover o desenvolvimento da instituição.

Reanalizando a citação acima transcrita sob outra ótica, pôde-se perceber que a demanda pelo armamento também deixa evidenciar uma outra vertente da falta de estrutura, que tem como consequência a adoção de práticas não necessariamente legais, como a realização de “bicos”⁵, muito comum entre os agentes.

5 Os bicos são atividades realizadas por aqueles que buscam um renda extra de forma pontual, sem objetivar a construção de uma carreira. Os trabalhos feitos por meio dos “bicos” são geralmente de curta duração e com pagamento imediato, antes ou após a prestação do serviço, o que faz com que muitas pessoas busquem complementação de renda nesse tipo de atividade.

Esses dois aspectos, quais sejam, a falta de estrutura e a adesão à informalidade, parecem caminhar de forma conjunta, deixando transparecer que a esfera institucional é, de forma similar, permeada por interesses pessoais e políticos dos atores da Guarda e do campo da segurança pública e social da cidade.

Com base nessa última afirmação, é possível observar surgirem duas interessantes narrativas com distintas interpretações. Uma primeira justifica a realização dos “bicos” como uma consequência dos baixos salários recebidos pelos agentes. Esse fator os leva a complementarem suas rendas prestando atividades outras que possam ajudar a pagar suas contas, ou até mesmo cursos de capacitação externos, o que, como consequência, impede que eles exerçam suas funções com dedicação exclusiva, levando à precarização do serviço prestado.

Já uma segunda interpretação revela que a tão desejada demanda pelo armamento dos agentes possa ser uma verdadeira forma de potencializar seus ganhos com os “bicos”, que, como disse o interlocutor, acontecem de “longa data”. Se sem a posse de armas letais os agentes já desempenham papéis outros, especialmente aqueles voltados ao desempenho de atividades ligadas à segurança privada, com a implementação do armamento suas possibilidades de trabalho externo seriam potencializadas, expandindo-se para concorrer com um mercado já estabelecido e protagonizado por praças da Polícia Militar.

A ESPERANÇA E O “NÃO”

O caminho que se busca traçar neste artigo descreve como a demanda e o debate acerca do armamento da Guarda foi evoluindo ao longo do período da pesquisa e, especialmente, como esse aspecto reflete na construção da identidade sobre o que seria “ser um guarda”. Como mencionado no início do texto, o debate parece se iniciar com uma elevação nas expectativas dos guardas a partir do momento em que foi apresentado o projeto de investimentos na Guarda e na sua estrutura em 2013. Depois, com a publicação do Estatuto das Guardas em 2014 e a posterior mobilização para a discussão do tema em um movimento organizado pelos próprios guardas. Por fim, ocorreram os debates legislativos e as consultas públicas que se passaram tanto em Niterói quanto no Rio de Janeiro já em 2017⁶. Em todas essas instâncias as demandas pelo “respeito” da população e pelo reconhecimento político e social da importância do trabalho da Guarda estiveram presentes.

Em 2014, como mencionado, as expectativas dos guardas em torno da obtenção de reconhecimento⁷ eram altas, e pairavam principalmente sobre o fato de a instituição trilhar os caminhos certos para alcançar o objetivo de se armar e, com isso, alcançar uma mudança de nível. Ao prometer a construção de uma nova sede, a chamada de novos agentes para o quadro da Guarda e a aplicação de um Curso de Formação Profissional, a gestão municipal dava sinais de empenho e de reconhecimento do papel da instituição. Para muitos dos guardas com os quais se conversou, o próximo e quase natural passo seria, pouco a pouco, armar os agentes e os colocar nas ruas de forma ativa e coordenada. Na visão deles, a população poderia servir como “o melhor termômetro da eficácia da medida”. Aqui, a noção de “respeito” aparece e se fortalece como consequência da adoção das medidas anteriores, representando um produto do reconhecimento dado pela Prefeitura ao protagonismo da Guarda.

⁶ Como mencionado anteriormente, a conjuntura política contribuiu para que o tema fosse colocado sob as luzes do debate público, conseguindo ser discutido em vários âmbitos da sociedade, seja na academia, em eventos da sociedade civil organizada ou em ambientes institucionais da política municipal.

⁷ “A exigência de reconhecimento assume nesses casos caráter de urgência dados os supostos vínculos entre reconhecimento e identidade, em que ‘identidade’ designa algo como uma compreensão de quem somos, de nossas características definitórias fundamentais como seres humanos” (TAYLOR, 2000, p. 241) – neste caso, “definitórias fundamentais” como agentes de segurança pública.

Essa aura de otimismo foi notada nas falas que seguiram durante todo o processo de “evolução”, principalmente na formação dos novos agentes, que serviriam como um combustível extra. A ideia era que os novos agentes fossem entendidos pela população como um importante esforço da Guarda, tornando-a mais técnica e mais capacitada por contar com uma formação chancelada por uma universidade, a UFF, carregando, assim, uma credibilidade mais sólida. Nessa linha de raciocínio, a imagem da “nova Guarda” conseguiria se vincular de forma mais enraizada à noção de pertencimento ao segmento da segurança pública, e não propriamente ao ordenamento urbano, afastando-a da visão criticada tanto por setores sociais, quanto pelos próprios guardas, de que “a principal função da Guarda é mexer com camelô”.

Esse último entendimento, que era extraído pela população do que se observava da atuação dos guardas na rua, ou seja, um atuar em constante conflito com os chamados camelôs, causava grande incômodo nos agentes, principalmente os recém egressos. Esses, pelo fato de possuírem ensino superior completo em sua maioria, eram considerados “mais técnicos” e estariam dispostos a serem mais ativos no patrulhamento de proximidade. Essa ambição era mais um passo em prol do objetivo armamentista, pois possuía a intenção de modificar aquele incômodo imaginário da população sobre os guardas e, a partir disto, conquistar respeito, influência e poder político.

O curioso é que passados quatro anos da formação destes novos agentes, muitos deles, que se mantiveram como interlocutores deste trabalho desde o início, manifestaram a perda da vontade de “transformar a Guarda em uma ‘nova Guarda’”. Alguns culpavam a questão de o armamento ter sido mais complexa do que supostamente deveria ser; outros culpavam aqueles colegas que viam na instituição apenas uma escada para outros concursos públicos; e outros atribuíam essa responsabilidade à Prefeitura, em razão das promessas que foram feitas, mas que não foram concretizadas por problemas financeiros e/ou políticos, como se vê:

O [Prefeito] é o único cara nesses anos todos que olhou pra Guarda, então a maioria tá com ele. Mas muitos guardas se sentiram traídos com essa questão da consulta [pública]. Muitos ficam nessa de que ele não cumpriu o que falou em campanha. Ele já tinha falado que ia armar e depois mandou essa da consulta popular. Então isso deixou os guardas muito tristes, desapontados. (AGENTE DA GCM DE NITERÓI, 2018).

O ressentimento⁸ com o Prefeito aparece em muitas das falas, quase que todas as vezes acompanhado de uma ponderação sobre o quanto de ganhos a sua gestão levou para a Guarda. Novos agentes, novos uniformes, curso de formação, nova sede e promessas de transformar a Guarda na protagonista que eles acham que ela deveria ser. Essas promessas podem ser entendidas, seguindo a proposta de Carla Teixeira (2000), como uma ação política que supõe a contração de uma dívida que, não sendo cumprida, corre o risco de ser vivida como “traição”. E ocorreu exatamente como argumenta Cardoso de Oliveira (2002, p. 115), “o sentimento de ressentimento está associado às demandas que fazemos aos outros em relação a nós mesmos”.

A questão é que tais promessas, por mais que tenham sido cumpridas em algum grau, nem sempre corresponderam no ritmo e no tempo que as expectativas criadas pelos guardas desejavam. Essa decepção, expressa na fala do agente com a palavra “traição”, se deu especificamente sobre o ponto do armamento, questão que era tida como elemento-chave no entendimento dos agentes. Como já exposto,

⁸ Compreendendo “ressentimento” a partir da definição oferecida por Strawson: “Consideremos, então, ocasiões de ressentimento: situações em que uma pessoa é ofendida ou ferida pela ação de outra e em que – na ausência de considerações especiais – a pessoa ofendida poderia naturalmente ou normalmente sentir ressentimento”. (STRAWSON, 1962, p. 8, tradução nossa).

o direito à posse da arma se apresentava como um primeiro passo: a arma traria o “respeito” da população e o “respeito” daria força política à Guarda para reivindicar melhorias.

Já era claro, a esta altura, que o “avanço” que os agentes buscavam para a Guarda nem sempre se correlacionava com um plano de carreira mais bem estruturado, com o fortalecimento institucional com sua corregedoria e controladoria, novos equipamentos ou treinamentos. Para os meus interlocutores, a noção de “avanço” estava intrinsecamente relacionada à implementação imediata do armamento letal, questão muito mais relevante do que qualquer melhoria na estrutura da Guarda como um todo.

Esse é um grande ponto de destaque. A clara percepção da existência de uma hierarquia de importância entre os temas foi observada, de forma expressa e evidente, em diversas conversas, entrevistas, aulas e em operações acompanhadas ao longo da pesquisa, como a *Operação Verão* e a *Operação Papai Noel*. Poucas foram as vezes que, em um contexto de questionamentos sobre o que deveria mudar ou ser melhorado na Guarda, foram apresentadas questões burocráticas, técnicas ou estruturais como prioritárias na lista de desejos dos agentes. A questão sobre a estrutura apareceu de forma destacada apenas em um momento, quando um guarda, ao falar sobre as promessas que não foram cumpridas, mencionou o *stand* de tiros, de forma semelhante ao que me foi relatado ano atrás pelo meu mestre, ao afirmar que *“a Guarda perdeu muito o gosto pelo serviço, ele [o Prefeito] tava injetando novas coisas, dando esperança pra instituição que ia fazer e acontecer, mas isso [consulta pública] foi um balde de água fria. Tava tudo encaminhado: coletes, armas, stand de tiros. Tudo!”*.

De uma forma geral, a questão da arma encabeçava a lista de prioridade, que também era composta por menções pontuais sobre a falta material de equipamentos, mas também, e mais relevante para este trabalho, sobre a “falta de respeito” da população em relação à Guarda enquanto instituição, e com os agentes enquanto operadores e mediadores dos conflitos na segurança pública⁹. Permite-se, então, a defesa de uma ligação direta entre esses fatores. A “falta de respeito” se conecta com a falta do armamento porque, para eles, a população não “respeita” o trabalho de guardas que não estão armados.

Isso porque, na visão dos guardas, eles nunca são procurados para agir em situações que eles afirmam que poderiam agir, segundo suas atribuições. Em suas leituras, a não procura pela população se vincula à ausência de armas (letais) em seus cintos, impedindo a atuação em situações que, por exemplo, requereriam o uso do armamento como garantia de segurança e efetividade na intervenção. As observações rotineiras revelam uma procura majoritária da população para a resolução de questões que, na percepção deles, os diminuem enquanto agentes, comprometendo sua identidade profissional e questionando suas posições enquanto “agentes da lei”, ou “agentes de segurança pública”.

A união de todos os fatores acima expostos é o que, na visão dos agentes, se apresenta como a “falta de respeito” que a população demonstra com relação aos agentes. A “falta de respeito” decorre do fato de se sentirem tratados como “guardinhas”, de serem procurados “apenas” para dar informações sobre linhas de ônibus, localização de endereços ou para resolver questões de trânsito. A grande mudança desse imagético da população constituía, sem dúvidas, uma das grandes expectativas dos guardas que, com as promessas feitas pelo Prefeito, seria fácil e brevemente alcançada.

Nesta linha de raciocínio, a incansável busca pelo “respeito” da população se transforma em uma demanda

⁹ Importante destacar que a “falta de respeito” por parte da população difere da noção de “desrespeito” que tive contato quando em conversas com camelôs, onde o insulto moral seria vivido no choque entre os agentes da Guarda e os comerciantes.

cada vez mais significativa para os agentes por envolver um anseio tido como fundamental: o processo de construção e afirmação de uma identidade profissional e institucional. Esse processo envolve não só a definição das competências legalmente a eles atribuídas e as funções a serem por eles desempenhadas, mas também o tratamento que a população deveria lhes oferecer ou deferir. Em outras palavras, a perspectiva da compreensão do como “de fato atuam” e do que “de fato são”. Em resumo, aquilo que está em jogo nas queixas colocadas pelos agentes parece se constituir, em certa medida, de uma “demanda por reconhecimento” em termos do seu *status* ou posição social (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2004).

Nesse sentido, é de se compreender que as promessas feitas pelo Prefeito elevaram em muito as expectativas dos agentes no atingimento de um novo *status* social. Diante da não concretização do compromisso, tornou-se fácil observar o desânimo que atingiu os agentes, mas essa frustração também deixa revelar alguns interessantes aspectos sobre a importância que foi depositada no processo de discussão do armamento. Segundo o comentário trazido por um interlocutor, os novos agentes, de certa maneira, teriam entendido que seus trabalhos só seriam completos e respeitados após a implementação do porte de armas letais. Ante o não atendimento da requisição, os agentes se viram tomados por uma sensação de derrota, que deu espaço para o surgimento de sentimentos de desapego com a “vontade de trabalhar”, e afastando a vontade de serem o mais produtivo possível em suas jornadas:

Uns trabalham bem, outros não. Fui trabalhar um tempo atrás no centro de Niterói e tá tudo jogado por lá. Eu via um guarda numa ponta e camelô do lado. Na minha época eu não fazia isso não, não podia ter na minha calçada! Teve que ir a corregedoria pra rua junto com o Inspetor Geral pra fazer ronda, até os guardas antigos reclamam de alguns novatos da turma de 2014. Eles são muito frouxos. Tem uns que são bons de serviço pra cacete, cai dentro e trabalha mesmo. Mas tem outros que só querem moleza. Se acham antigões, querem fazer o que os antigos fazem. Tem muito guarda novo tomando porrada da corregedoria por conta desse corpo mole, essa postura incorreta. Tem guarda dessa turma nova que conseguiu ter mais Ficha de Resposta Disciplinar (FRD) do que eu em mais de 10 anos como Guarda, apenas em três anos de instituição no probatório. Esses guardas estão em processo de exoneração. (AGENTE DA GCM DE NITERÓI, 2019).

A análise dessa fala permite inferir a existência de dois grupos distintos: um que é composto pelos agentes que, outrora esperançosos, viram um Prefeito que “deu mole” e que “traiu” expectativas e promessas; e um segundo que, em retaliação ao “não”, ou seja, diante da negativa quanto à implementação do armamento, fizeram “corpo mole”, reagindo de acordo com as suas frustrações e desapontamentos com um processo que iria, em suas visões, valorizar e reconhecer sua identidade e seu papel na segurança pública.

“CRESCER” REAFIRMANDO UMA IDENTIDADE

Como ficou retratado, as expectativas dos agentes em torno da questão do armamento sofreram constantes vaivéns. Após as promessas feitas pelo Prefeito, no caso da Guarda de Niterói, a decepção política maior veio da realização de uma consulta pública, determinante nesse processo. Em outubro de 2017, a população niteroiense se posicionou majoritariamente contra à implementação do armamento letal à GCM¹⁰, decisão que acabou impondo um dramático fim aos anseios dos agentes.

¹⁰ Na consulta, a população votou contra o armamento da Guarda Civil Municipal em 45 pontos de votação espalhados pelo município. A adesão foi considerada, por vários canais de comunicação, muito baixa, pois apenas 18.990 dos 371.736 eleitores possíveis do município se movimentaram para dar seu voto, ou seja, 5,1% do total de eleitores. A proposta foi rejeitada por 13.478 dos niteroienses que foram às urnas. Somente 5.480 participantes da consulta pública votaram a favor da proposta, enquanto 32 pessoas votaram branco ou nulo. Representando assim, respectivamente, margens de 70,1% contra 28,9% da população (APURAÇÃO, 2017).

Reafirmando identidades: demanda por reconhecimento e “respeito” no Curso de Formação Profissional dos Agentes da Guarda Civil Municipal de Niterói

Carlos Eduardo Pereira Viana

Neste ponto, esquecidas as expectativas do ano de 2014, com a edição do Estatuto da Guarda, e desfeitas as promessas eleitorais de 2016, o quadro que se via no final do ano 2017 era de total frustração, permeada por inúmeros ressentimentos. Mas, das promessas feitas, aquelas que envolviam a renovação da instituição e as melhorias na estrutura da Guarda de certa forma ocorreram, com a inauguração de uma nova e equipada sede para os agentes. No entanto, nem mesmo esse aspecto foi suficiente para a melhoria dos ânimos. A perspectiva dos agentes estava intrinsecamente pautada no argumento de que o armamento seria o início de uma guinada na questão do “respeito” da instituição e no ganho de poder político.

Reconhecendo, pelos menos à época, a improvável reversibilidade do quadro e digerindo o fato de que a Guarda não seria uma instituição armada, foi possível se observar uma mudança do discurso institucional no campo político, agora voltada para o retorno da valorização da estrutura e das condições de trabalho. Assim explica um guarda em uma conversa tida no ano de 2019:

Tá rolando problema? Tá! Pra caralho, muita coisa! Essa estrutura nova é muito bonita por fora, por dentro você tem que ver: várias infiltrações, rachaduras, uma piscina que forma quando chove porque o forro é ruim. Todas as salas têm ar-condicionado, 98% não funcionam. Foi entregue com muito problema. A estrutura por fora parece ser excelente, terreno bom, mas por dentro é muito ruim. O que tem menos problema é a sede da SEOP [Secretaria de Ordem Pública], porque eles que ficam com o dinheiro e esquecem da Guarda. A Prefeitura não repassa, a SEOP não repassa. Várias viaturas baixadas. Enquanto houver policial militar comandando a gente vai ter esse problema aqui, não querem que a gente cresça. Então tem problemas estruturais por conta da falta de investimentos. (AGENTE DA GCM DE NITERÓI, 2019).

A fala do agente expõe claramente o choque entre a expectativa apresentada em 2014 e a realidade material e simbólica do que foi construído e posto em operação até 2019. Com o sonho do armamento reprovado, os guardas viram, na realidade, que o cuidado e a atenção com a instituição ficaram de lado. Sem armamento e sem estrutura, viram sua situação ainda mais agravada com a valorização da parceria entre a Prefeitura e o Governo do Estado. Isso porque, quando da realização de uma operação conjunta entre os níveis municipal e estadual, sentiram que o papel que seria exercido supostamente pela Guarda em posse de armas letais, foi transferido e rearranjado para a estrutura da Polícia Militar.

Com o olhar voltado novamente para a valorização da Guarda em si, os agentes deixaram transparecer um estado de ânimo que traz à tona o conflito geral de interesses existente tanto com a Polícia Militar, quanto com a Secretaria de Ordem Pública. Em particular, destaca-se a histórica prática de nomeações de ex-militares e militares da reserva como secretários de ordem pública da cidade de Niterói e no comando da Guarda. Por essa razão, a crítica feita pelo agente atribui a essa disputa não só a possível falta de investimento, mas, ainda mais, a impossibilidade da Guarda se tornar protagonista – “crescer” – e ser reconhecida, pois sempre se encontra sob os cuidados de representantes externos, quais sejam, da Polícia Militar.

Refletindo-se sobre a posição desses militares como comandantes e dos agentes da guarda como comandados, encontra-se verossimilhança no que esclarece Taylor (2000, p. 241-254) sobre a “preocupação moderna com a identidade e o reconhecimento”. Nesse sentido, para que alguns tenham honra, é essencial que nem todos a tenham, dando origem, assim, a uma “política da diferença”, repleta de “discriminações e de recusas que produzem cidadanias de segunda classe”, ou, no caso, agentes de segunda classe, sem respeito, sem força política e, principalmente neste contexto, sem armas.

As questões dessa política da diferença, bem como toda a preocupação com a identidade e o reconhecimento dos guardas se adensam quando se analisa a forma como foi conduzido o processo de discussão sobre o armamento na gestão municipal, resumindo-se a uma consulta pública. A forma simplória de coletar a opinião da população foi um fator que desagradou em muito os agentes. Segundo suas falas, a consulta contribuiu para que as coisas não saíssem da forma que vinha sendo planejada por eles desde 2014, como se pode notar:

Uma consulta popular você não é obrigado a sair de casa pra votar, já num plebiscito sim. Então começamos a lutar pra que fosse um plebiscito, mas não aconteceu. [...] O pensamento dos guardas, mais de 90 %, porque tem guarda que não quer que arme, achou isso tudo uma grande palhaçada. (AGENTE DA GCM DE NITERÓI, 2018).

Novamente se vê surgir a alusão à imagem do “palhaço” ou, no caso, uma “palhaçada”. Por fim, esses pontos parecem refletir um sentimento recorrente: os agentes se sentem burlados e “não respeitados” em relação às suas demandas e expectativas. E, cada vez que uma expectativa se frutava, muitas vezes os agentes eram vistos tentando se amoldar às movimentações políticas do Prefeito e sua equipe, tentando se fazer presentes e obter êxito em novas demandas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando em 2014, os agentes estavam sendo alimentados pela ideia de que o Prefeito iria, a qualquer momento, autorizar oficialmente o início das operações com o armamento letal pela Guarda, a expectativa era impulsionada ato após ato da Prefeitura, que era vista realizando a compra de armas e encaminhado pedidos de licenciamento para a Polícia Federal, instituição responsável pelos registros do armamento e pela autorização dos agentes para uso.

Apesar de todos os sinais dados, o problema encontrado, como foi explicado pelos agentes, residia no fato de que o Prefeito teve “medo” de assumir a responsabilidade pelo armamento. Em outras palavras, teve medo de se tornar alvo quando chamado a assumir eventuais intercorrências decorrentes de atuações indevidas por parte dos guardas. É o que se vê:

Ele [o Prefeito] deu mole. Ele chegou a fazer 30 guardas fazerem curso de tiros. Eles deram mais tiros que soldado da PMERJ no recrutamento. Um soldado da PMERJ dá menos de 100 tiros, os guardas deram mais de 300. Inicialmente esses 30 guardas iriam pra rua iniciar o serviço armado, e mais tarde mais guardas fariam a qualificação. Isso foi antes da votação. (AGENTE DA GCM DE NITERÓI, 2018).

“O [nome do Prefeito] *deu mole*”; “O [nome do Prefeito] *teve medo*”. Estas foram frases ouvidas repetidas vezes após a negativa da população. Na visão dos guardas, a implementação do armamento não deveria ter seguido nenhum tipo de consulta à população, afinal, “*estava tudo lá preto no branco no Estatuto*”. De tudo o que foi exposto, a leitura do processo que melhor sintetiza essa percepção foi apresentada por um agente enquanto se conversava sobre o histórico de enfrentamentos com os camelôs pela cidade. Em especial, sobre a repercussão negativa que esses conflitos geravam na imagem que a população tinha dos guardas:

Esse negócio do armamento foi uma foda mal dada, porque ia fazer a Guarda focar mais na segurança, aí falaram “não, guarda é maluco! Vai querer intimidar camelô!”, isso já acontece tem muito tempo. Sabe quem mais tá fazendo apreensão na rua? É a SEOP, vire e mexe eles vêm com um carro com caçamba de apreensão.

Reafirmando identidades: demanda por reconhecimento e “respeito” no Curso de Formação Profissional dos Agentes da Guarda Civil Municipal de Niterói

Carlos Eduardo Pereira Viana

Tão fazendo mais apreensão do que os guardas faziam antigamente. O armamento não era pra intimidar ambulante, era pra focar mais na segurança, no patrulhamento preventivo, porque não é nem ostensivo, é preventivo. Muitas vezes uma pessoa chega no guarda e fala que foi assaltada, que o cara tava com uma arma, e o que a gente vai fazer com cassetete e *taser*? E aí? Como que trabalha desse jeito? A gente poderia atuar mais se tivesse condição de trabalho, a arma seria um ponto nesse sentido. (AGENTE DA GCM DE NITERÓI, 2018).

Essa fala tem a capacidade de resumir alguns aspectos tratados neste artigo. Primeiro, por transparecer as disputas entre a Guarda e outras instituições em termos de atuação e de identidade. Nesse caso em específico, a tensão é representada pela SEOP, mas isso pode ser constatado em relação à PMERJ. Segundo, por evidenciar a percepção de uma indefinição nas funções e nas atribuições que deveriam ser exercidas pela Guarda, fator que parece repercutir negativamente na afirmação da identidade institucional e que reflete em práticas reproduzidas desde a formação dos agentes. A ausência de definição abre espaço para o anseio pela atuação pura e simples no âmbito da “segurança pública”, permitindo que seja entendida apenas nos seus aspectos repressivos, em contraste com uma realidade que os joga para outras tarefas não tão desejadas.

Terceiro e, por último, por ratificar, reafirmar e reiterar que a plena atuação desejada pelos guardas encontra como principal obstáculo a ausência do direito ao porte das armas. A frustração se intensifica quando se faz a possível correlação de que a negativa estaria sustentada no “mau uso” que os agentes fariam da arma. Em contraponto, eles defendem que a atuação com o armamento letal seria mais eficiente¹¹ e, dessa forma, capaz de gerar a tão desejada ruptura com o histórico de confrontos com camelôs. Essa desvinculação da imagem influenciaria positivamente na percepção da população sobre a importância da Guarda e da atuação de seus agentes, de maneira a possibilitar a recuperação, ou o estabelecimento, do respeito e da admiração perdidos, ou, ainda, a serem conquistados.

Em linhas gerais, tomando a análise de Goffman sobre o estigma (1980), pode-se destacar que a busca dos agentes pela ruptura com sua imagem tem por base a forma como eles próprios lidam com as pré-noções negativas da população, pré-noções decorrentes do histórico material e simbólico de suas interações com os guardas e suas formas de agir. Expõe-se, assim, que a identidade social virtual dos agentes apresenta características que os aproximam de suas identidades reais, o que faz com que, segundo a percepção deles, a reputação da Guarda seja desacreditada e que a “falta de respeito” de parte da população seja tão arduamente sentida.

A “falta de respeito”, desse modo, apresenta-se como símbolo da ausência de definição de uma identidade da Guarda, seja no plano da estrutura formal propriamente dita, seja a partir de suas práticas militarizadas conduzidas por outras instituições, seja no plano mais subjetivo da afirmação e da busca por um reconhecimento social, político e profissional. De certa forma, o guarda, quando afirma que “*não é guardinha*”, que “*cai pra frente*” e que “*necessita*” de uma arma letal para “agir como se deve agir”, está buscando a reafirmação de sua identidade. O que o guarda quer, afinal, é ultrapassar a barreira do descrédito, é, ao fim e ao cabo, “*ser visto como um guarda deveria ser visto*”.

Nota-se, no entanto, que esse discurso apresentado pelos agentes distorce as teorias ensinadas em sala de aula durante o Curso de Formação Profissional, em especial aquelas ministradas sob a responsabilidade da Universidade. Isso porque a metodologia utilizada na construção dessas aulas foi elaborada justamente

11 Compreendendo a noção de eficiência enquanto a ampliação da capacidade de pronto emprego em um conjunto maior de ambientes passíveis da atuação dos agentes por conta da ampliação de seus instrumentos de coerção e uso da força.

a partir das demandas apresentadas pela própria GCM e pela Prefeitura da cidade de Niterói, o que, de certa forma, demonstraria uma tentativa na produção de um conhecimento prático e teórico seguindo o ideal de uma Guarda mais comunitária, ou, ao menos, mais próxima da população. Por essa razão, as aulas buscaram esclarecer as atribuições que a lei designa para a instituição e para os seus agentes, mas, de maneira cabulosa, os guardas confundem os limites da função de fiscalização, estendendo sua atuação para a possibilidade de policiamento ostensivo equiparável ao dos agentes da Polícia Militar.

Neste sentido, a “grande questão” da Guarda Civil Municipal de Niterói até poderia se relacionar com as suas confusas e opacas atribuições, porém, em verdade, o que se visualiza ao longo do desenvolvimento deste trabalho é que a incerteza quanto às funções dos agentes serve como uma “carta na manga” para os que pensam a GCM como uma instituição policial, e não como um órgão de apoio ao ordenamento público das cidades. Dessa monta, a falta de protocolos e a falta de clareza sobre o “onde”, “como” e “por que” agir possibilita que seus representantes pautem discussões como a descrita neste artigo sobre o uso de armas letais, ao tempo que menosprezam a produção teórica que lhes fora apresentada.

A consequência da leitura das atribuições dos guardas nas entrelinhas permite observar que uma instituição civil, ao se militarizar tanto informalmente na rotina de trabalho de seus agentes, quanto formalmente durante a aplicação de um curso de formação, acaba se mostrando em uma posição desprestigiada e confusa para todos os envolvidos, sejam eles munícipes, sejam os próprios agentes, sejam, ainda, as demais instituições que compõem o ordenamento e a segurança pública.

Sinaliza-se, por todo o exposto, que o desprezo demonstrado pelos agentes com a teoria ensinada em sala de aula reforça o imaginário do conflito, do embate e, não por acaso, do militarismo. A teoria, apesar de não ser produto de pesquisadores necessariamente atuantes como agentes da segurança pública, é fruto de observação prática e busca aclarar para os guardas o seu papel no ordenamento, o que os aproxima, como já dito, de uma atuação mais comunitária, ou, ao menos, mais próxima da população. No entanto, munidos de seus discursos militarizados e armamentistas, os agentes parecem insistir em contrariar as convenções mais atuais sobre o que é, de fato, uma instituição de segurança pública eficaz e produtiva, ou, no caso da Guarda Civil Municipal de Niterói, do que seria uma instituição do ordenamento público da cidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APURAÇÃO. **CONSULTA PÚBLICA ARMAMENTO DA GUARDA**. 2017. Disponível em: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1EhbkFXQlePrgrcdeg3-vBM_C3L0WObYB1Q9dlq8h4VM/htmlview?fbclid=IwAR1AQA3eQzFIEw4dy_iTij0DWJ-ttJyUqjPdPnDdtJ45lwhgCNAT8HFCAuM#gid=0. Acesso em: 5 maio 2019.

BRASIL. **Lei Nº 13.022, de 8 de agosto de 2014**. Estatuto Geral das Guardas Municipais. Brasília/DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13022.htm.

CARDOSO DE OLIVEIRA, L. R. Honra, dignidade e reciprocidade. In: MARTINS, P. H.; NUNES, B. F. (Orgs.) **A nova ordem social: perspectivas da solidariedade contemporânea**. Brasília: Paralelo 15, 2004, p. 122-135.

CARDOSO DE OLIVEIRA, L. R. A retórica do ressentimento e a evocação obrigatória dos sentimentos. In: CARDOSO DE OLIVEIRA, L. R. **Direito Legal e Insulto Moral**. Dilemas da cidadania no Brasil, Quebec e EUA. 2 ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2011, p. 105-128.

Reafirmando identidades: demanda por reconhecimento e “respeito” no Curso de Formação Profissional dos Agentes da Guarda Civil Municipal de Niterói

Carlos Eduardo Pereira Viana

EVANS-PRITCHARD, E. E. Algumas reminiscências e reflexões sobre o trabalho de campo. In: **Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande**. Tradução: Eduardo Viveiro de Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, p. 243-255.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.

KANT DE LIMA, R. **Polícia da cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

KANT DE LIMA, R. Cultura Jurídica e Práticas Policiais: A tradição inquisitorial. In: KANT DE LIMA, R. **Ensaio de Antropologia e de Direito**: acesso à justiça e processos institucionais de administração de conflitos e produção da verdade jurídica em uma perspectiva comparada. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2009a.

KANT DE LIMA, R. Saber jurídico e direito à diferença no Brasil: questões de teoria e método em uma perspectiva comparada. In: KANT DE LIMA, R.; MISSE, M. (Coords.). **Ensaio de Antropologia e de Direito**: acesso à justiça e processos institucionais de administração de conflitos e produção da verdade jurídica em uma perspectiva comparada. 4 tiragem. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2009b.

KANT DE LIMA, R. PIRES, L.; EILBAUM, L. Universidade e Segurança pública: campo político, saber acadêmico e desigualdade no Brasil. In: PIUBAMAS; UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES. **Universidad y políticas públicas: el desafío ante las marginaciones sociales**. 1 ed. Buenos Aires: Eudeba, 2012, p. 383-397.

MELLO, K. S. S. **Cidade e Conflito**: guardas municipais e camelôs. 1 ed. Niterói: Eduff, 2011.

MIRANDA, A. P. M. de; AZEVEDO, J. S.; ROCHA, T. M. A. (Orgs.) **Políticas públicas de segurança municipal – Guardas Municipais: saberes e práticas**. 1 ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

MISSE, M.; BRETAS, M. L.; VARGAS, J. D.; VALADAO, V. A.; MORAES, P. R. B. (Orgs.). **As Guardas Municipais no Brasil**. Diagnóstico das transformações em curso. 1 ed. Rio de Janeiro: Booklink/Finep/Necvu-UFRJ, 2010.

PIRES, L. Transportes públicos e representações sobre mobilidade social: possíveis percepções a partir do Rio de Janeiro e de Buenos Aires. **Anuário Antropológico** [Online], 2013. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/5355/artigo_lenin_pires.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 6 dez. 2021.

SILVA, R. R. **Entre a caserna e a rua**: o dilema do “pato”. 52 ed. Niterói: Eduff, 2011.

STRAWSON, P. Freedom and Resentment. In: STRAWSON, P. **Freedom and Resentment, and Other Essays**. Londres: Methuen & Co. LTD, 1962, p. 1-25.

TAYLOR, C. A política do reconhecimento. In: TAYLOR, C. **Argumentos filosóficos**. São Paulo: Loyola, 2000.

TEIXEIRA, C. **Das Bravatas**. Mentira ritual e retórica da desculpa na cassação de Sérgio Naya. (Série Antropologia, v. 74). Brasília/DF, 2000, p. 1-34.

VERÍSSIMO, M. **De sol a sol, em luta por um lugar ao sol**: a Guarda Municipal do Rio de Janeiro e os ritos, conflitos e estratégias do espaço público carioca. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

ARTIGO

COMPETÊNCIAS E IMPACTOS DO MESTRADO PROFISSIONAL: O CASO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM SEGURANÇA PÚBLICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

ANDERSON SOUZA DA SILVA

Mestrando em Ciências Sociais/Ciência Política pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia - FFCH/UFBA e licenciado em Ciências Sociais/Sociologia pela mesma instituição (2019). Durante a graduação foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/UFBA pelo projeto "Bases Comunitárias de Segurança, Modelos e Estratégias de Redução de Riscos Sociais" (2017) e, posteriormente, voluntário, também pelo PIBIC, do projeto "Ecos do Subsolo: influência e (in)visibilidade de um pensamento cosmopolita de matriz comunista no debate com outras esquerdas e com liberais sobre reformismo e democracia no Brasil" (2019).

País: Brasil **Estado:** Bahia **Cidade:** Camaçari

E-mail: progespadm@gmail.com **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-7145-4857>

IVONE FREIRE COSTA

Doutora em Sociologia econômica (UTL/PT). Professora Titular na UFBA. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública - PROGESP (ADM/UFBA).

País: Brasil **Estado:** Bahia **Cidade:** Salvador

E-mail: ivoneco@ufba.br **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6451-3719>

TAIALA ÁGUILAN NUNES DOS SANTOS

Mestranda em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia. Licenciada em Ciências Sociais pela mesma Universidade. Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública - PROGESP e do Laboratório de Estudos sobre Crime e Sociedade - LASSOS.

País: Brasil **Estado:** Bahia **Cidade:** Salvador

E-mail: aguilanufba@gmail.com **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-8790-6176>

Contribuição de cada autor: Os autores contribuíram de forma efetiva na pesquisa e na produção intelectual do artigo, de maneira responsável e criativa.

RESUMO

O artigo discute as competências e os impactos dos mestrados profissionais em segurança pública a partir dos resultados da avaliação de egressos da Pós-Graduação Profissional em Segurança Pública da Universidade Federal da Bahia. Para tanto, adotou-se o modelo de personalidade parentética, proposto por Alberto Guerreiro Ramos, para analisar a interação entre a universidade e campo profissional a partir de ex-alunos, entendidos como pesquisadores práticos. A pesquisa foi efetuada por meio de questionário de aplicação ampla enviado, por e-mail, a todos os alunos que concluíram o curso no período de 2013 a 2020. Os resultados, com 40 respondentes, sugerem que estes estão mais conscientes do papel social de sua profissão, apresentam maior competência em pensar de forma crítica sua realidade profissional, analisar o ambiente interno e externo de suas organizações e tomar decisões com potencial de impacto.

Palavras-chave: Avaliação de egressos. Impactos do Mestrado Profissional. Personalidade parentética.

ABSTRACT

COMPETENCIES AND IMPACTS OF THE PROFESSIONAL MASTER'S: THE CASE OF THE PROFESSIONAL POSTGRADUATE PROGRAM IN PUBLIC SECURITY AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF BAHIA

The article discusses the competences and impacts of professional master's degrees in public security based on the results of the evaluation of graduates of the Professional Post-Graduation in Public Security at the Federal University of Bahia. For this, the parenthetical personality model, proposed by Alberto Guerreiro Ramos, was adopted to analyze the interaction between the university and the professional field through the graduates, understood as practical researchers. The survey was carried out by means of a broad application questionnaire sent, by e-mail, to all students who completed the course in the period from 2013 to 2020. The results, with 40 respondents, suggest that they are more aware of the social role of their profession, have greater competence in thinking critically about their professional reality, analyzing the internal and external environment of their organizations and making decisions with potential impact.

Keywords: Graduate's evaluation. Impacts of the Professional Master's. Parenthetical personality.

Data de recebimento: 26/04/2021 – **Data de aprovação:** 06/09/2021

DOI: 10.31060/rbsp.2022.v16.n0.1503

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda o processo de avaliação de egressos dos programas de pós-graduação profissionais, a partir da análise da experiência do Mestrado Profissional em Segurança Pública, Justiça e Cidadania (MPSPJC) do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública (PROGESP), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O objetivo foi destacar e interpretar o perfil dos egressos do MPSPJC segundo a percepção que eles têm sobre sua experiência após o curso, levando em consideração as competências desenvolvidas e os possíveis impactos profissionais da formação sobre a sua atuação profissional e a sua vida pessoal.

A modalidade profissional acompanha a pós-graduação brasileira desde o início. O sistema nacional de pós-graduação foi definido pelo Parecer Sucupira – Parecer CFE Nº 977/19652 –, aprovado em 3 de dezembro de 1965, logo depois foi homologado, na vigência da Lei Nº 4.0243, de 1961, responsável por fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Além do incentivo para o desenvolvimento científico e a formação de professores para as universidades, o documento chamou atenção para a necessidade de atender as demandas de qualificação surgidas do processo de desenvolvimento nacional, com a promoção de uma formação de ponta para técnicos e profissionais de todos os setores. Desta forma, pode ser considerado não somente o marco da pós-graduação brasileira, como também o primeiro dispositivo a tratar oficialmente da modalidade profissional dentro da pós-graduação.

De lá pra cá, a pós-graduação foi bem sucedida na formação de professores universitários e na produção de conhecimento científico. Porém, o sistema definido em 1965 se distanciou da demanda de qualificação profissional que só ganhou força a partir da década de 1990, quando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a Portaria Nº 47, de 17 de outubro de 1995, retomou a modalidade profissional ao nível dos mestrados.

Na prática, entretanto, só foram aprovadas propostas de mestrados profissionais no começo dos anos 2000 (BARATA, 2020). Este foi o contexto em que surgiu o MPSPJC. Aprovado pela CAPES, em 2010, por

meio do parecer APCN N° 1998/2010, o curso nasceu como uma iniciativa fortemente interdisciplinar resultante da reunião de esforços de docentes e pesquisadores da Universidade Federal da Bahia (UFBA), ligados pelo interesse no estudo de fenômenos da segurança pública e vindos de diferentes campos de saberes, distintas unidades de ensino, programas e/ou núcleos de pesquisa. Sua gestão, compartilhada entre a Escola de Administração (EA/UFBA) e a Faculdade de Direito (FD/UFBA), é representada pelo PROGESP, que em 2005 foi pioneiro na execução da Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública (RENAESP), com a oferta de cursos de especialização profissional que serviram de pressuposto para a recepção do mestrado no corpo do programa.

O MPSPJC divide-se, fundamentalmente, em três linhas de pesquisa e formação: Políticas e Gestão em Segurança Pública; Direitos Humanos, Justiça e Cidadania; e Vitimização, Sistema Prisional e Criminalidade. A primeira linha reúne estudos dedicados à ação e ao papel do Estado na preservação da ordem pública, em conformidade com o estado democrático de direito e os preceitos de eficácia e eficiência da ação pública. A segunda linha, por sua vez, concentra pesquisas em torno da cooperação e da integração sistêmica entre instituições de segurança pública e justiça com vistas à construção, efetivação e ampliação da cidadania e dos direitos humanos. Por fim, a terceira linha, tem a sua atenção voltada para o estudo dos diferentes atores e aspectos do fenômeno da criminalidade na sociedade contemporânea.

As linhas se complementam e expressam juntas a compreensão de que a segurança e a justiça são indissociáveis. No conjunto, elas apontam para o objetivo de formar profissionais capazes de realizar uma leitura sistemática das relações entre instituições, segurança, justiça, direitos, criminalidade e violência. Ou seja, formar quadros estratégicos preparados para analisar fenômenos criminais e de violência e identificar elementos básicos das dinâmicas interna e externa das instituições de segurança, na perspectiva de intervir em prol da eficiência e eficácia dos serviços prestados.

Tal objetivo de formação é compatível com o ideal dos mestrados profissionais. Estes cursos atendem à exigência da sociedade atual por uma formação qualificada que não se restrinja aos domínios da carreira universitária e contemple setores empresariais e de ensino que necessitam de um perfil diferente do pesquisador acadêmico (PAIXÃO; BRUNI, 2013). Nesse sentido, os mestrados profissionais atendem a uma demanda oriunda do mundo do trabalho e apesar de promoverem uma formação de tipo profissional estão em paralelo ao conhecimento de natureza operacional ou funcional, pois não se resumem à oferta de simples curso de qualificação. Sua finalidade é formar *pesquisadores práticos*, dotados de habilidades e competências para conhecerem sistematicamente sua atividade, aperfeiçoá-la ou corrigi-la em seus defeitos e insuficiências.

A pesquisa dos mestrados profissionais é ligeiramente diferente da pesquisa dos mestrados acadêmicos. A pesquisa acadêmica orienta-se pela teorização e é a atividade de teorização que a define como acadêmica (ANDRÉ, 2017). A parte empírica é indispensável e cumpre um papel de intermediação entre o conhecimento sistemático já obtido e aquele alcançado pelas pesquisas então em curso ou conclusas. A parte principal da atividade científica, porém, é teórica. A teoria permeia todo o processo de investigação, desde o início, na delimitação da questão de partida e definição dos métodos e técnicas de investigação, até o fim, na análise dos dados e na interpretação dos resultados.

Na pesquisa profissional a situação é um pouco diferente. Ela tanto parte como almeja o universo empírico. Parte dele porque de lá retira seus problemas, que são problemas reais, relacionados com aspectos de um setor prático da realidade empírica, reformulados como problemas científicos que exigem uma solução

igualmente prática. Tanto a teoria como a empiria cumprem um papel intermediário. A empiria cumpre o papel convencional de evidência, enquanto a teoria funciona como um meio de elucidação dos problemas práticos, em suas implicações e seus desdobramentos. A pesquisa move-se dessa maneira em direção à elaboração e análise de alternativas de intervenção que ao fim da investigação são prescritas, às margens de qualquer teoria, como soluções *ad-hoc*. Assim, ela almeja o universo empírico, não no sentido da compreensão desinteressada, como ocorre na pesquisa acadêmica, mas de sua alteração, de acordo com determinados valores institucionais. Desta forma, as pesquisas profissionais podem ser vistas como pesquisas “engajadas” e é exatamente essa característica que as definem como pesquisas profissionais não-acadêmicas (ANDRÉ, 2017).

O tipo de conhecimento produzido pelo pesquisador prático certamente chama a nossa atenção para as diferenças entre o mestrado acadêmico convencional e o mestrado profissional. Contudo, apesar das diferenças, ambos os tipos de pesquisa são, antes de mais nada, o aprofundamento do pensamento crítico alicerçado em conhecimento metodológico. É por essa razão que a pesquisa profissional localiza-se no mestrado. O mestrado profissional é mestrado antes de ser profissional, até porque na esfera profissional já existem muitas opções satisfatórias de qualificação. O saber pesquisar com rigor, contudo, é exatamente o diferencial oferecido pelos mestrados profissionais em comparação com outras espécies de cursos profissionais (STREHLAU, 2020).

O conhecimento obtido pela pesquisa profissional realizada no âmbito dos mestrados profissionais cria alternativas de solução de problemas práticos que vão além de simples soluções gerenciais. São alternativas reflexivas que induzem à prática reflexiva, tornando possível o aprendizado a partir dos desafios do ambiente de trabalho. As pesquisas profissionais, dessa maneira, estimulam o desenvolvimento de uma cultura de aprendizado e de proatividade dentro das organizações, trazendo abordagens criativas e profícuas para a solução de seus impasses. É exatamente neste ponto que reside o seu valor.

METODOLOGIA

A avaliação na perspectiva dos egressos foi operacionalizada por meio de questionários de aplicação ampla, via e-mail, com os alunos que concluíram o MPSPJC, entre o período de 2013 a 2020. Como afirmam Dazzani e Lordelo (2012), egressos são sujeitos especialmente importantes para compreendermos como os programas e as políticas educacionais se articulam com a sociedade. Neste sentido, a nossa intenção foi examinar a qualidade da formação oferecida, os efeitos do curso sobre o desenvolvimento pessoal e profissional e os eventuais impactos gerados direta e/ou indiretamente pelo mestrado por meio de seus ex-alunos. Os endereços de e-mails foram obtidos no banco de dados dos alunos do PROGESP, disponibilizado pela coordenadora do programa.

O questionário foi enviado a todos os egressos, totalizando 150 indivíduos. Contudo, apenas 40 responderam. No geral, este número pode ser compreendido pelas dificuldades específicas sofridas pelas pesquisas de avaliação de egressos no Brasil (DAZZANI; LORDELO, 2012). A cultura de acompanhamento de egressos pelas universidades ainda é bastante incipiente, especialmente quando comparada à dos Estados Unidos, onde pesquisas deste tipo datam de 1930, enquanto no Brasil só vieram ganhar preponderância a partir de 2006 (NISHIMURA, 2015).

Essa incipiência geral das pesquisas com egressos foi refletida em nossa pesquisa. Em primeiro lugar, foi difícil localizar os ex-alunos, pois muitos endereços de e-mail estavam desatualizados. O banco de dados

disponível não foi pensado para o acompanhamento contínuo de egressos e sim para o acompanhamento deles enquanto alunos do curso, o que nos criou um obstáculo ao diminuir a extensão do número de potenciais respondentes. Em segundo lugar, verificou-se a relutância dos egressos em dispor de tempo e oferecer informações sobre suas vidas. Nem todos os egressos que receberam o e-mail colaboraram, indisposição que ficou evidente na resposta de um ex-aluno pedindo aos responsáveis pelo PROGESP a retirada de seu endereço de e-mail da lista de contatos, fato que tipificou a natureza dessa segunda dificuldade.

Apesar desses obstáculos, a partir dessa amostra de 40 respondentes, podemos visualizar os efeitos do programa sobre os egressos por não ter havido distorções no envio dos questionários. Turma alguma foi privilegiada em detrimento de outra. Das setes turmas do MPSPJC, de 2013 a 2020, todos os egressos que tínhamos o contato receberam o e-mail com o questionário e puderam assim dar a sua opinião sobre o programa. Metaforicamente, estes 40 egressos podem ser vistos como membros de uma turma “experimental” composta por indivíduos que passaram pelo curso em diferentes momentos de sua trajetória institucional.

O questionário teve um total de 42 perguntas e foi estruturado de modo a evidenciar as competências adquiridas pelo egresso ao longo do curso e a percepção do impacto profissional exercido em suas respectivas instituições. O instrumento foi composto em grande medida por questões escalonadas e organizado nos seguintes tópicos: (1) identificação; (2) formação de competência geral; (3) formação de competências específicas; (4) funcionamento do curso; (5) desenvolvimento pessoal e profissional; (6) impacto e caráter inovador da produção intelectual; e por fim um último tópico dedicado a (7) sugestões.

COMPETÊNCIAS GERAIS E PERSONALIDADE PARENTÉTICA

Dos egressos que responderam ao questionário, há concentração na faixa etária entre 31 e 50 anos. São majoritariamente graduados em Direito (67% das respostas), com a maioria permanecendo na instituição em que estava quando entrou no curso (85%) e atuando nela há mais de 5 anos, sendo que grande parte permanecia na mesma instituição entre 16 e 25 anos (45%).

A origem dos egressos reflete a diversidade institucional que compõe o sistema de segurança pública. 40% são membros das polícias: 17,5% da Polícia Militar da Bahia (PMBA); 12,5% da Polícia Civil da Bahia (PCBA); 5% da Polícia Técnica da Bahia (PTBA); e mais 5% da Polícia Federal (PF). São seguidos por 27,5% de membros do Ministério Público; 15% do Tribunal de Justiça da Bahia; e demais instituições somando 17,5% do total de respondentes.

O conceito de competência utilizado neste trabalho consiste numa interpretação do modelo de “homem parentético” proposto pelo sociólogo Alberto Guerreiro Ramos (1984). Segundo Ramos, o homem parentético é um tipo de indivíduo que possui uma consciência crítica altamente desenvolvida das premissas de valor presentes na vida cotidiana e capaz, pela imaginação, de pôr em parênteses o imediatismo do fluxo de trabalho, a fim de examinar o núcleo racional de convenções, hábitos e costumes assimilados de forma irrefletida dentro das organizações.

Ramos (1984) argumenta em favor do caráter duplo da noção de racionalidade. Além da clássica racionalidade instrumental, relacionada com a coordenação entre meios e fins, ele afirma existir um

segundo tipo denominado de racionalidade noética ou substantiva. Ela é definida como o atributo natural do ser humano que reside na psique (SERVA, 1997) e que o orienta para a sua autorrealização dentro das diversas esferas da sociedade. Nesse sentido, o comportamento que ocorre dentro das organizações é uma manifestação particular da racionalidade noética, a partir da qual os indivíduos tentam conciliar a busca de autorrealização com o esforço de dotar o seu trabalho de significado e sentido diante da sociedade.

Para Ramos (1984) o homem parentético está eticamente comprometido com valores que conduzem ao primado da razão noética na vida social e privada. Apesar de depender de expertises técnicas, o conhecimento do homem parentético é originalmente crítico. Saber fazer algo é pressuposto indispensável ao exercício crítico no espaço organizacional. Mas é somente por meio da crítica que são evidenciadas as condições de possibilidade para a consecução prática, e não apenas retórica, das finalidades institucionais. Sujeito criativo, que não se perde em fantasias, crítico, sem ser impertinente, e influente, sem ser subversivo, o homem parentético não obedece cegamente aos padrões de desempenho, antes, busca neles o que há de significativo para, com base nesses significados, influenciar o seu ambiente de trabalho.

Do ponto de vista organizacional, o homem parentético apresenta-se como um modelo de personalidade interessante de ser estimulado e desenvolvido, pois contribui para a redução do grau de insulamento burocrático das organizações, tornando-as mais responsivas. Mas como estimulá-lo e desenvolvê-lo? A resposta pode ser encontrada no ideal de formação adotado pelos mestrados profissionais. O homem parentético corresponde ao ideal do pesquisador prático, isto é, a pesquisa profissional, tal como discutida anteriormente, é um meio de expressão desse tipo de personalidade racional e ética.

Neste artigo, quando falamos em competências, estamos nos referindo ao conjunto de habilidades de um indivíduo parentético no papel de pesquisador prático. A personalidade parentética divide-se em um nível geral e outro específico. O nível geral pode ser caracterizado pelos atributos de consciência do papel social da profissão, criticidade, analiticidade e engajamento. Para os fins deste artigo, estão compreendidos no nível específico o domínio de conteúdos relacionados à segurança pública e à capacidade de manejar procedimentos de pesquisa empírica e a aplicação prática do conhecimento. O nível específico da personalidade parentética é então o papel que o indivíduo assume como pesquisador prático. Ao falarmos em pesquisador prático, portanto, pressupomos qualidades parentéticas de fundo e competências específicas de pesquisa, elaboração e uso do conhecimento.

Numa consulta aos portais das instituições parceiras do MPSPJC, mencionadas anteriormente, verificou-se que todas elas estão comprometidas com os valores do estado democrático de direito e com a excelência de seus respectivos serviços (Quadro 1). Ou seja, tais instituições estão comprometidas com valores socialmente responsivos e podemos dizer que elas estão atentas ao primado da racionalidade noética, no mínimo discursivamente.

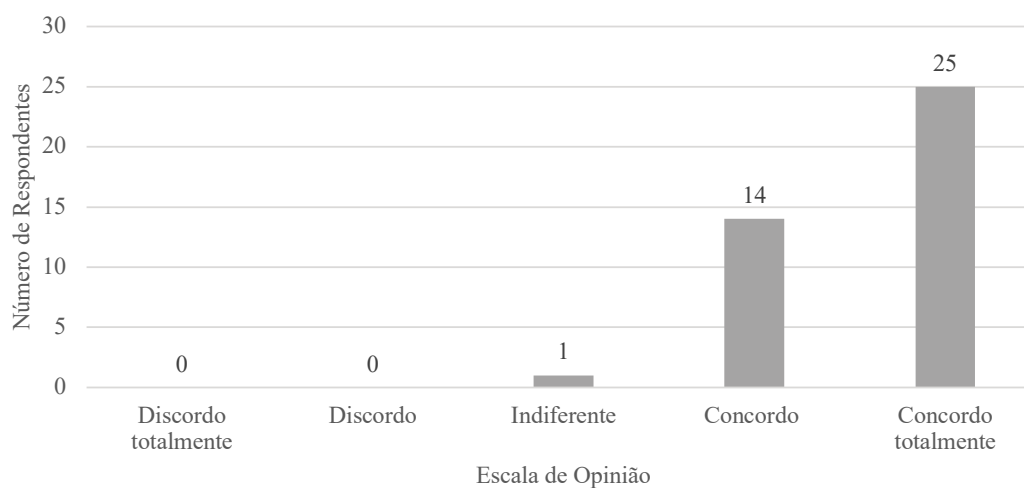
QUADRO 1

Finalidades Institucionais

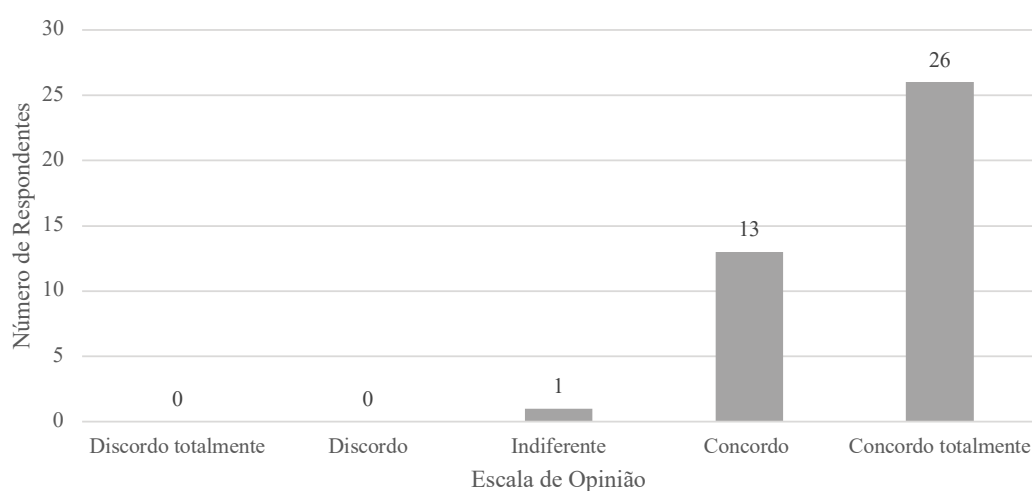
Instituição	Missão	Visão	Valores
Secretaria de Segurança Pública da Bahia	Preservar a ordem pública e a incolumidade das pessoas e do patrimônio.	Ser reconhecida nacionalmente, até 2025, pela excelência da qualidade dos serviços de segurança pública cidadã e pela efetiva contribuição para a redução dos índices de criminalidade.	Servir e proteger; Respeito à vida, à Cidadania e aos Direitos Humanos; Honestidade; Integração; Coragem; Aprimoramento técnico profissional; Ética; Tradição; Responsabilidade social; Tecnicidade.
Polícia Federal	Exercer as atribuições de polícia judiciária e administrativa da União, a fim de contribuir na manutenção da lei e da ordem, preservando o estado democrático de direito.	Tornar-se referência mundial em Ciência Policial.	Coragem; Lealdade; Ética e Probidade; Respeito aos Direitos Humanos.
Ministério Público da Bahia	Defender a sociedade e o regime democrático para a garantia da cidadania plena.	Ser reconhecido como uma instituição de excelência, indutora do respeito aos direitos fundamentais e aos interesses sociais.	Compromisso; Dedicção; Determinação; Unidade; Respeito.
Tribunal de Justiça da Bahia	Assegurar o acesso à justiça visando a paz social.	Efetividade na prestação jurisdicional e garantia dos direitos de cidadania.	Acessibilidade; Agilidade; Celeridade; Eficiência; Ética; Probidade; Independência; Modernidade; Transparência; Responsabilidade socioambiental.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Em sequência, no Gráfico 1, temos a informação de que a maioria dos egressos respondentes apresentou plena consciência dos valores de cidadania sustentados por suas respectivas instituições e das expectativas sociais em torno de seu papel profissional.

GRÁFICO 1**Item: Após o término do curso sinto-me mais consciente de o papel social de minha profissão***Fonte: Elaborado pelos autores (2021).*

Por sua vez, o Gráfico 2 apontou para o fato de que a maioria dos egressos respondentes se sente mais preparada para pensar de forma crítica após a conclusão do curso.

GRÁFICO 2**Item: Após o curso houve melhoria em minha capacidade de pensar de forma crítica***Fonte: Elaborado pelos autores (2021).*

Atento ao primado da racionalidade substantiva e do predomínio da ética, o homem parentético tem o privilégio de julgar a organização, colocando-a em “parênteses” ou em “suspensão”. Nesse sentido, conscientes do papel social de suas respectivas instituições e munidos do aumento da capacidade crítica, a maioria dos egressos do MPSPJC considera relevante a racionalização de métodos e a atualização de práticas (Gráfico 3) e também a atualização de imagem e valores dentro de suas instituições (Gráfico 4), visando torná-las mais eficientes, eficazes e responsivas.

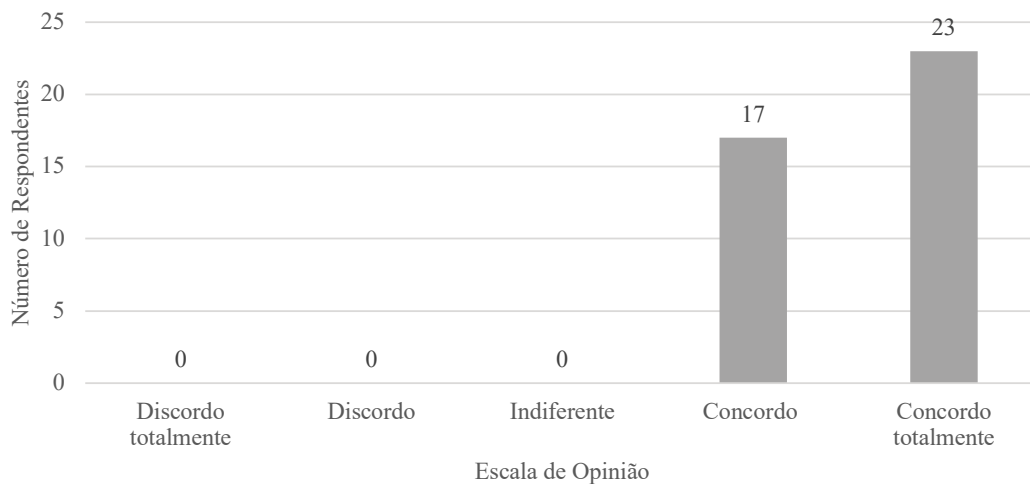
ARTIGO

Competências e impactos do mestrado profissional:
o caso do Programa de Pós-Graduação Profissional em
Segurança Pública da Universidade Federal da Bahia

Anderson Souza da Silva, Ivone Freire Costa e
Taiala Águilan Nunes dos Santos

GRÁFICO 3

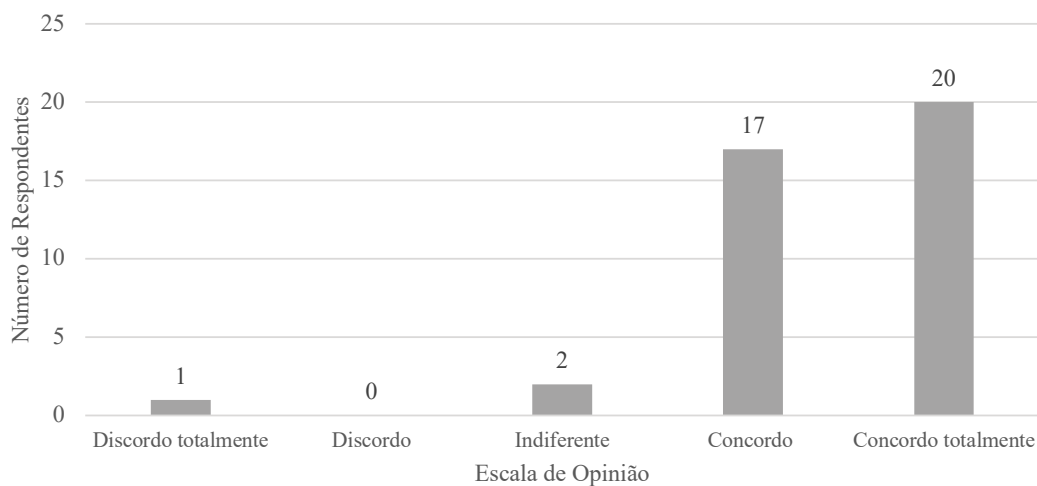
Item: Considero relevante a racionalização de métodos e a atualização de práticas dentro da minha instituição de trabalho



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

GRÁFICO 4

Item: Considero relevante uma atualização de imagem e valores dentro da minha instituição de trabalho

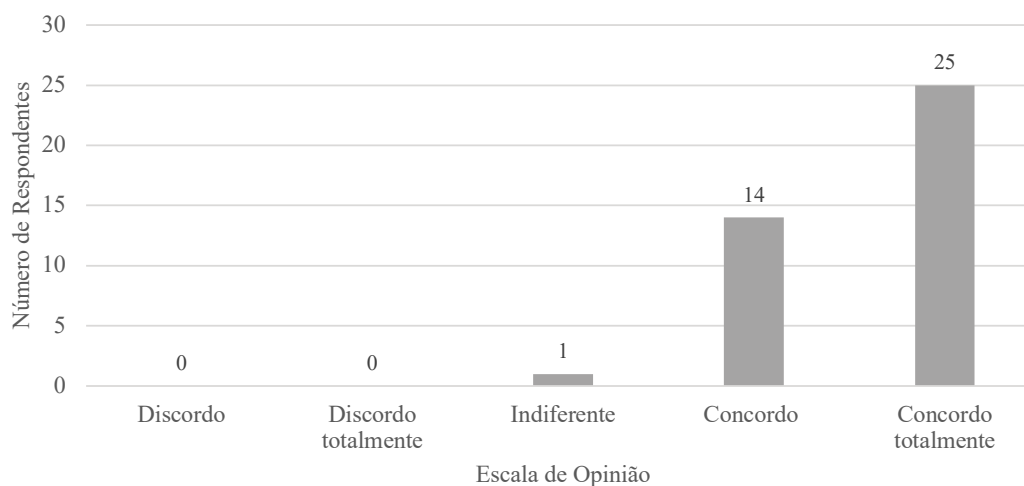


Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Para o juízo objetivo das organizações, a analiticidade é requisito imprescindível. O Gráfico 5 aponta para o fato de que a maioria dos 40 respondentes teve uma expressiva melhoria tanto na capacidade de analisar situações institucionais, administrativas e operacionais, integrantes do ambiente interno das organizações, quanto de analisar cenários políticos e sociais que configuram seu ambiente externo.

GRÁFICO 5

Item: Após o curso foi ampliada minha capacidade de analisar situações institucionais, administrativas e operacionais e cenários políticos e sociais



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Além do seu valor intrínseco, a analiticidade pode ser considerada também como um meio indireto de comprovação do aumento de criticidade, uma vez que o pensamento crítico demanda raciocínios válidos e bem fundamentados. A razão para melhoria dessa forma de pensar, crítica e analítica, ter sido questionada, não antes, mas após o curso, está no fato de que competências mentais não podem ser aprendidas em abstrato e depois aplicadas a qualquer assunto, pois elas são em grande medida específicas a determinado domínio do conhecimento (HANSSON, 2019). Assim, é possível dizer que há um tipo específico de pensamento científico sobre a segurança pública que pode ser encontrado no perfil de formação do MPSPJC. A hipótese aqui aventada é a de que esse perfil encontra-se estruturado de acordo com as linhas de pesquisa do curso. Nesse sentido, questionou-se aos egressos acerca de sua capacidade de interpretação de dilemas e perspectivas em torno do conteúdo de cada uma dessas três linhas (Tabela 1).

TABELA 1

Item: Após o curso foi ampliada a minha capacidade de interpretação dos dilemas e perspectivas em:

Temas	Concordância plena (%)	Concordância (%)	Indiferença (%)	Discordância (%)	Discordância plena (%)
Democracia e garantia de direitos	55	32,5	12,5	-	-
Criminalidade, violência e métodos de prevenção e controle	60	35	5	-	-
Políticas de Segurança Pública	60	40	-	-	-

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

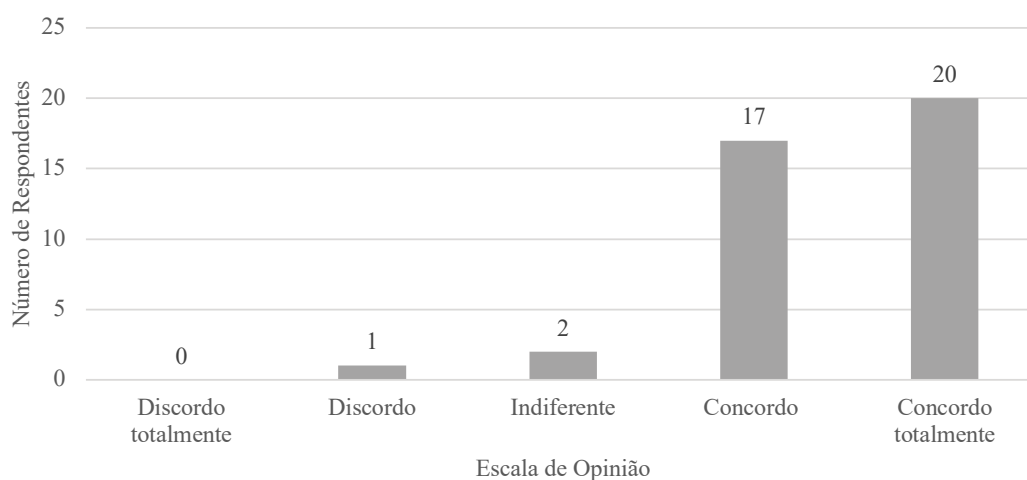
Como pode ser visto na Tabela 1, os egressos avaliam positivamente o perfil de formação adquirida. A maioria afirma sentir maior domínio de assuntos específicos da área de segurança pública. Não houve discordâncias ou indiferenças sobre o aumento da compreensão de dilemas e perspectivas em torno das políticas públicas de segurança, porém, observa-se 5% de indiferença em relação às temáticas de criminalidade, violência e métodos de prevenção; e 12,5% de indiferença no que diz respeito aos temas relacionados à democracia e à garantia de direitos, o que chama a atenção para a relativa fragilidade desta última linha comparada às demais no corpo do MPSPJC.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DO PAPEL DE PESQUISADOR PRÁTICO E IMPACTOS NO CONTEXTO PROFISSIONAL DO EGRESSO

Os problemas organizacionais detectados pelo julgamento da organização podem ser convertidos em objetos de pesquisa profissional que visa atingir um tipo de conhecimento que capacita a compreensão e a intervenção numa determinada realidade profissional. É exatamente neste momento que o indivíduo parentético deixa de ser meramente crítico e assume o papel de pesquisador prático. Neste ínterim, ele demonstra a reciprocidade entre competências gerais, para se chegar a uma opinião, e competências específicas de pesquisa, ambas, de um lado, desenvolvidas, de outro, adquiridas, durante o processo de formação no mestrado profissional.

GRÁFICO 6

Item: Após o curso houve melhoria em minha capacidade de utilizar metodologias de trabalho/pesquisa empírica



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

O Gráfico 6 apontou para o fato de que a maioria dos egressos se sente mais capacitada para pensar e usar metodologias de trabalho e de pesquisa empírica, o que é requisito fundamental para pesquisas científicas de qualquer espécie, além de ser o diferencial de formação oferecido pelos mestrados profissionais.

Já a Tabela 2 traz informações relativas ao impacto profissional do curso e suas dimensões estão sucessivamente ligadas entre si.

TABELA 2

Habilidades de engajamento e impacto no contexto profissional

Após o curso	Concordância plena (%)	Concordância (%)	Indiferença (%)	Discordância (%)	Discordância plena (%)
Capacidade de relacionar as temáticas do curso com a realidade profissional	55	42,5	2,5	-	-
Influência do conteúdo teórico do curso sobre a atividade profissional	45	55	-	-	-
Aumento na capacidade de interpretação dos dilemas e perspectivas em torno da resolução de conflitos no ambiente profissional	50	50	-	-	-
Aumento na capacidade de tomar decisões e resolver problemas	57,5	32,5	10	-	-
Aumento da performance em trabalhos de equipe e elaboração de projetos de intervenção: planejamento, organização, comunicação e liderança	50	42,5	5	2,5	-

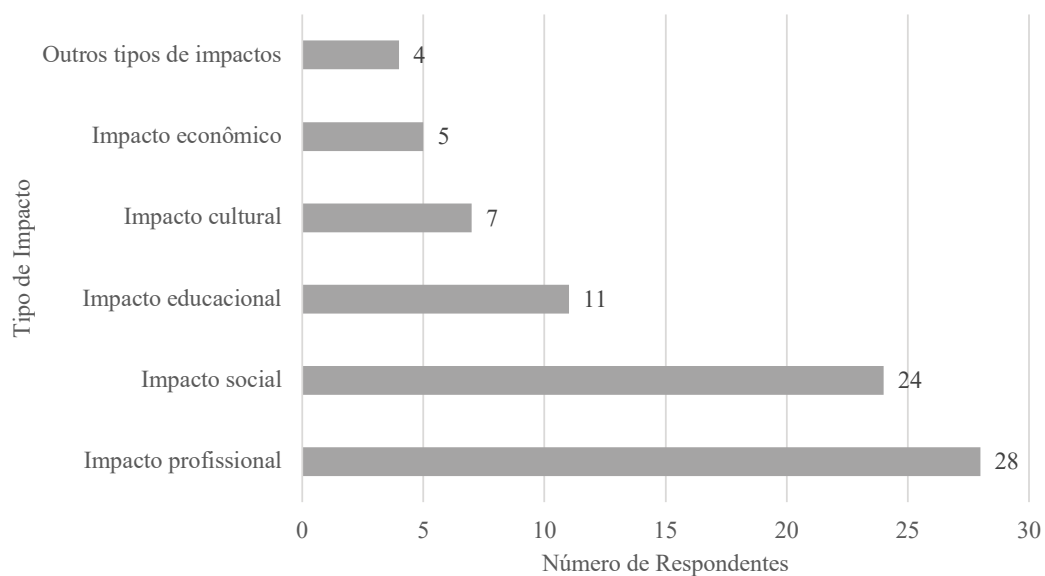
Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Como pode-se observar, a maioria dos egressos declara ser capaz de relacionar as temáticas do curso com sua realidade profissional – somando 97,5% – e afirma que a formação teórica proporcionada pelo mestrado exerceu influência sobre a sua atividade profissional, não havendo discordância ou indiferenças. Com isso, nota-se um aumento entre os respondentes da capacidade de interpretar dilemas e perspectivas em torno da resolução de conflitos no ambiente profissional: 50% estão de pleno acordo, enquanto os demais 50% apenas concordam. Uma maior competência para a tomada de decisões e de resolução de problemas, 90% de concordância, e por conseguinte um aumento da performance em trabalhos de equipe e na elaboração de projetos de intervenção, atingindo 92,5% de concordância.

Acerca da produção intelectual dos egressos, de acordo com o Gráfico 7, grande parte considera que seus respectivos trabalhos finais de conclusão de curso têm potencial de impacto profissional (28), social (24), educacional (11), cultural (7) e econômico (5), além de outros tipos de impactos (4), como ambiental, urbanístico, institucional, etc.

GRÁFICO 7

Item: Meu trabalho final de conclusão de curso, projeto de intervenção ou dissertação, tem potencial de impacto(s)

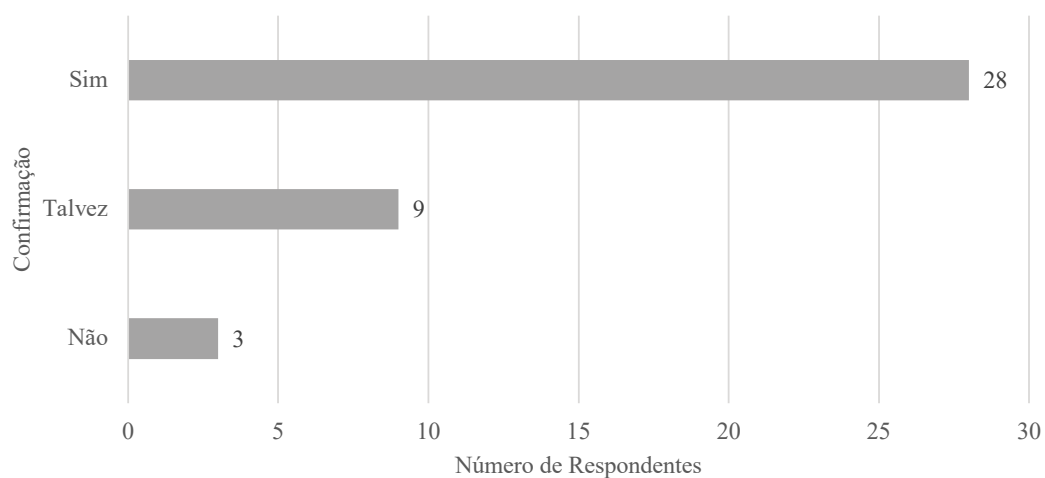


Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Também foi afirmado pela maioria dos respondentes ter havido experiências inovadoras no seu contexto profissional em decorrência das reflexões e investigações feitas durante o curso (Gráfico 8). Apenas 3 disseram que não, e 9 expressaram alguma dúvida, assinalando a resposta “talvez”.

GRÁFICO 8

Item: Houve experiências inovadoras em seu contexto profissional a partir das reflexões e investigações feitas durante o curso?

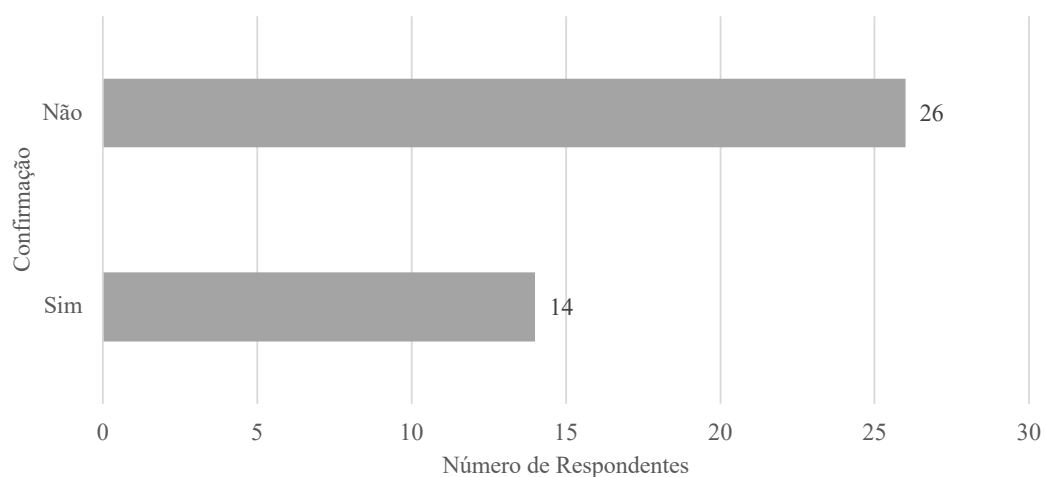


Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Outra maneira de examinar o impacto profissional do curso sobre os egressos foi questionar sobre sua produção intelectual de natureza técnica-tecnológica. Usamos a definição de produto técnico-tecnológico adotada pela CAPES. Ela o define como um “objeto tangível” resultante da aplicação de conhecimentos científicos ou expertises e usados diretamente na solução de problemas institucionais e organizacionais (CAPES, 2019). Podemos perceber uma compatibilidade entre esse conceito e o resultado esperado da pesquisa profissional, discutida anteriormente. Tal definição foi incorporada no item do questionário para que não houvessem confusões em torno do sentido do termo por aqueles que responderam. Como pode ser visto no Gráfico 9, 14 egressos responderam desenvolveram produtos técnicos ou tecnológicos a partir de seus trabalhos finais ou de projetos científicos, após ou durante o curso, enquanto a maioria, composta por 26 respondentes, não desenvolveu.

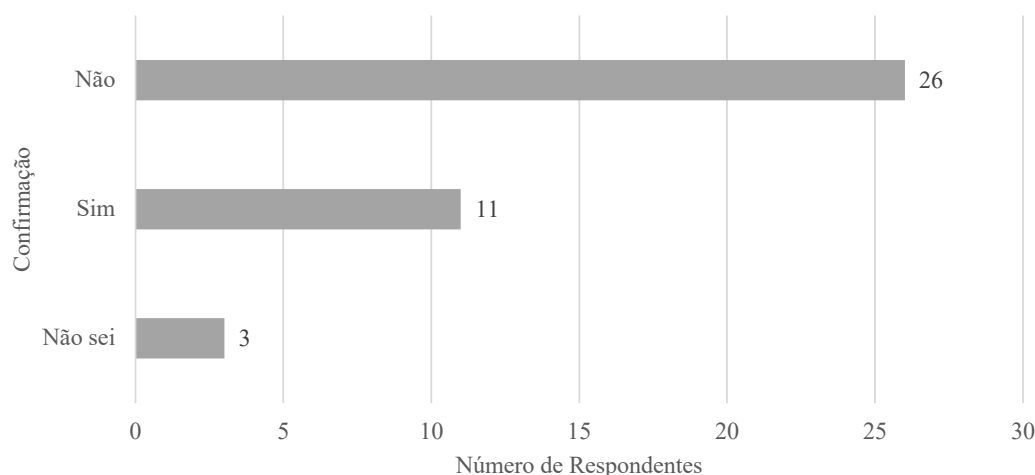
GRÁFICO 9

Item: Foi(ram) desenvolvido(s) produto(s) técnico(s) ou tecnológico(s) a partir do seu trabalho final, projeto de intervenção ou dissertação, ou de sua produção científica após ou durante o curso?



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

No Gráfico 10, por sua vez, observa-se que a maior parte dos egressos não foi contemplada com a implantação de quaisquer produtos ou serviços originados de sua produção intelectual, realizada durante ou após o curso, seja por instituições públicas, privadas ou do terceiro setor.

GRÁFICO 10**Item: Houve implantação, por parte de instituições públicas, privadas ou do terceiro setor, de algum produto ou serviço originado da sua produção intelectual realizada durante ou após o curso?***Fonte: Elaborado pelos autores (2021).*

As informações dos dados acima demonstram uma melhoria significativa nas competências gerais da personalidade parentética e nas competências específicas do pesquisador prático. Entretanto, o conhecimento engajado substantivado nos produtos técnicos-tecnológicos ainda parece esbarrar em questões estruturais concernentes às instituições nas quais os egressos atuam. Conclusão semelhante foi feita por Souza, Ramos e Pensador (2018) em estudo sobre o perfil dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Pará. Segundo os autores, apesar de a maioria dos egressos daquela instituição fazer parte de instituições públicas de segurança do estado, como no caso da UFBA, os efeitos de sua atuação ainda eram pouco visíveis em razão dos desafios enfrentados pelo estado na consolidação de projetos efetivos nesta área. Diante dos dados informados pelo Gráfico 10, podemos atribuir a escassez de incentivos e oportunidades para a capitalização de recursos intelectuais disponíveis dentro das instituições de segurança pública como um possível fator que explica parte desses desafios enfrentados tanto no Pará como na Bahia.

**IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO PESSOAL
E PROFISSIONAL DO EGRESSO**

Além do impacto no ambiente de trabalho, a formação do MPSPJC também afetou o desenvolvimento pessoal e profissional dos egressos (Tabela 3).

TABELA 3

Impactos pessoais e profissionais

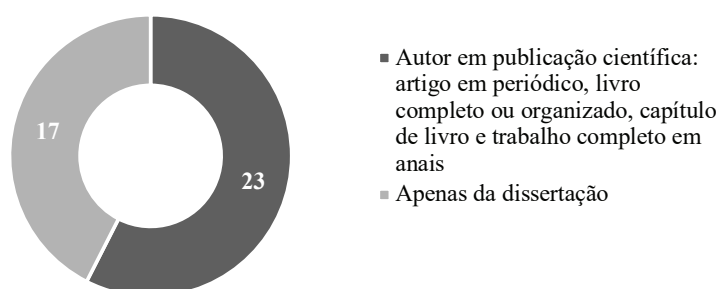
Após o curso	Concordância plena (%)	Concordância (%)	Indiferença (%)	Discordância (%)	Discordância plena (%)
Abertura de novas oportunidades profissionais	35	30	25	7,5	2,5
Valorização pessoal e profissional	42,5	32,5	22,5	-	2,5
Maior visibilidade dentro do espaço de trabalho	47,5	27,5	22,5	2,5	-
Renovação ou alteração de valores pessoais e profissionais	52,5	32,5	12,5	2,5	-

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Desta forma, os dados da Tabela 3 contrastam com a tendência de avaliação dos quadros anteriores. A maioria dos respondentes continua mantendo uma avaliação predominantemente positiva sobre o curso, porém, chama a atenção a percentagem de afirmações de indiferença. O destaque está nos quesitos Maior visibilidade dentro do espaço de trabalho e Valorização pessoal e profissional. Em ambos, o grau de indiferença é de 22,5%. Destaque também para o item Abertura de novas oportunidades profissionais, cujo grau de indiferença esteve em 22% e foi o único em que houve um grau de discordância relativamente elevado (7,5%).

GRÁFICO 11

Autoria em publicações científicas



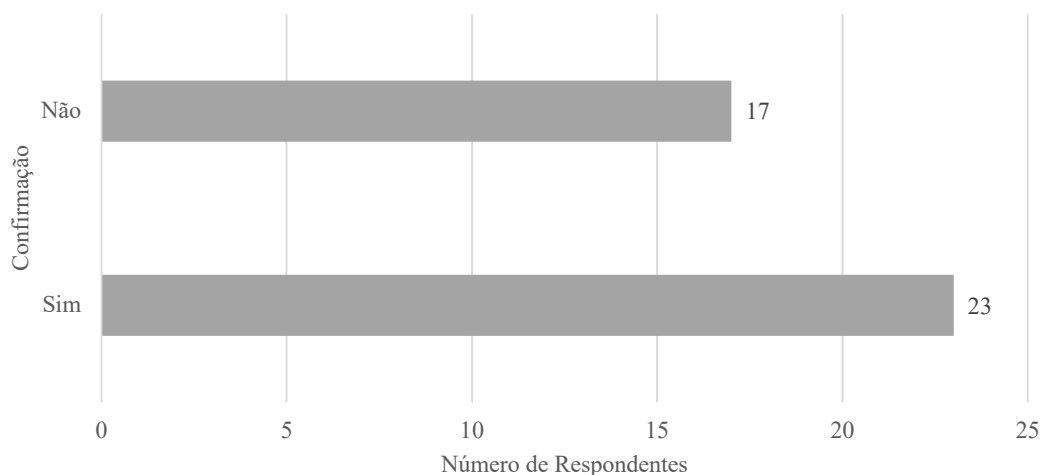
Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

No que diz respeito à relação entre os egressos e o mundo acadêmico, o Gráfico 11 evidencia que dos 40 respondentes, 23 são autores de publicações científicas, como artigos em periódicos, livros completos ou organizados, capítulos de livros e trabalhos completos em anais. Contudo, 17 deles apenas são autores de

suas dissertações. Este dado é inquietante. Não estando o universo das publicações científicas reduzido à divulgação de pesquisas acadêmicas, pesquisas profissionais, quando concluídas, merecem ser publicadas. Mas será que essas pesquisas continuam sendo realizadas pelos egressos após o curso?

GRÁFICO 12

Item: Você está dando continuidade ao seu projeto de pesquisa, trabalho de conclusão de curso (dissertação ou projeto de intervenção) ou desenvolvendo algum trabalho acadêmico com tema relacionado ao curso?

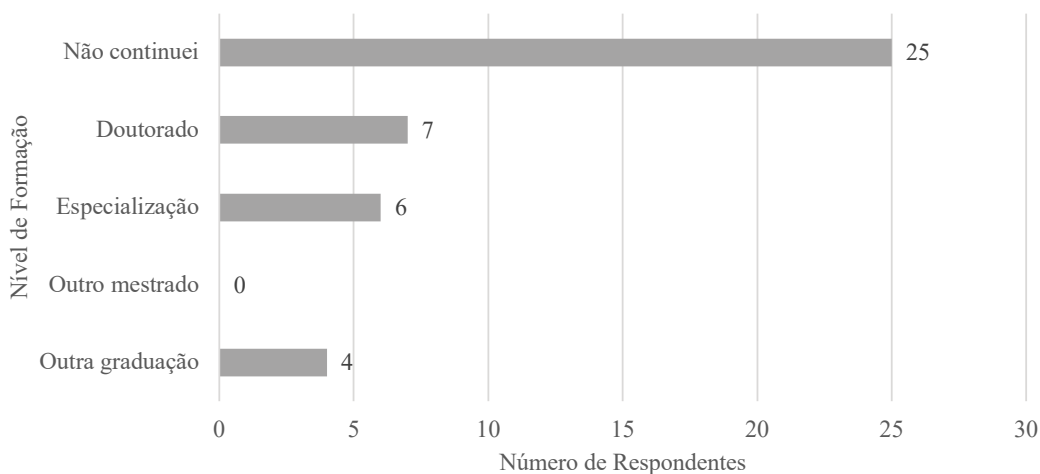


Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

O Gráfico 12 pode responder essa questão. A maioria continua realizando pesquisas (23), porém, um número considerável de respondentes (17) deixou o mundo da pesquisa, não dando continuidade nem ao projeto de sua dissertação, nem desenvolvendo algum trabalho acadêmico com tema relacionado ao curso.

GRÁFICO 13

Item: Após o curso continuei a minha formação acadêmica/profissional em Instituições do Ensino Superior (IES)



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Já o Gráfico 13 aponta para o fato de que a maior parte dos egressos que responderam ao questionário não continuou a sua formação (25). Apenas 7 alunos seguiram para o doutorado. 6 fizeram cursos de especialização e 4 buscaram outra graduação.

As informações acerca do impacto do MPSPJC sobre o desenvolvimento pessoal e profissional dos egressos indicam a existência de uma tensão no que diz respeito à autorrealização do indivíduo em seu espaço de trabalho, reafirmando o que foi trazido no tópico relativo à produção técnica e tecnológica. Ou seja, mais uma vez, parece estarmos diante de limitações estruturais das instituições nas quais os egressos exercem a sua profissão.

Apesar de fugir do escopo deste trabalho, também é possível pensar que a não continuidade do aperfeiçoamento dos egressos como pesquisadores pode estar relacionada com a baixa oferta de doutorados profissionais no Brasil, especialmente na área de segurança pública. O doutorado é o caminho mais comum após o mestrado e a ausência dessa oferta pode interromper os planos de carreira do tipo de pesquisador – prático – discutido ao longo deste artigo. Tal situação revela uma lacuna entre demandas técnicas e o caminho da universidade, pois o conhecimento científico é recurso imprescindível para a melhoria dos serviços de segurança pública. A redução desses *gaps*, como é de se imaginar, não depende apenas do interesse do pesquisador (GALINDO, 2020). É necessário mecanismos de mediação e direcionamento de recursos apropriados para o desenvolvimento de pesquisas engajadas e inovadoras, não apenas no nível dos mestrados, mas também no nível dos doutorados e dos cursos de especialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados sugerem existir uma colaboração profícua entre a Universidade Federal da Bahia e as instituições de segurança pública do estado, por meio do MPSPJC. Mostram que os respondentes estão mais conscientes do papel social de sua profissão, apresentam maior competência em pensar de forma crítica e em analisar os ambientes interno e externo de seu contexto profissional. Tais habilidades estiveram relacionadas com a percepção, por parte dos respondentes, de que é relevante para suas organizações tanto uma mudança ou renovação de imagem e valores, quanto a racionalização de seus métodos e suas práticas, visando a melhoria no desempenho de seus serviços. Os respondentes também informaram sentir um aumento na compreensão de dilemas e perspectivas em torno do campo da segurança pública. Tais características foram consideradas por nós, neste artigo, como dimensões do conceito de homem parentético, proposto pelo sociólogo Guerreiro Ramos, e que correspondem às competências mais gerais visadas pela formação profissional.

Somamos ao modelo de personalidade parentética, o conceito de pesquisador prático, sustentado como ideal dos mestrados profissionais no Brasil, e assim encaramos o indivíduo parentético como membro de uma organização e pesquisador. Noutras palavras, um cientista engajado. Por essa perspectiva, observou-se um aumento da proficiência metodológica dos respondentes e uma maior compreensão de sua realidade profissional proporcionada pelas reflexões e pesquisas desenvolvidas durante o curso. Isso resultou em uma maior capacidade de tomar decisões e elaborar projetos de intervenção, gerando experiências inovadoras em seu contexto profissional.

Entretanto, os resultados confirmaram que a maioria dos respondentes não desenvolveu produtos de natureza técnico-tecnológica. Apesar disso, foi expressivo o número daqueles que fizeram, não havendo

grande disparidade. Contudo, a maior parte não conseguiu implantar tais projetos. Acrescido a isto, mesmo não formando maioria, boa parte dos respondentes confessou sentir indiferença quanto às oportunidades no trabalho que poderiam ter sido proporcionadas em razão de sua formação no MPSPJC, o que nos leva a crer existir limitações para o pesquisador de tipo prático junto às organizações contempladas neste estudo. Ainda no campo das limitações, os resultados mostraram que a maioria não continuou a formação acadêmica-profissional, e um número considerável não continuou com pesquisas. Assim, apesar da experiência no curso ter sido avaliada positivamente pelos seus egressos, ainda há desafios relacionados à exploração das potencialidades que a pós-graduação profissional pode oferecer, tanto por parte das universidades, como das instituições de segurança pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida Júnior, A. et al. Parecer CFE Nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2005, n. 30, pp. 162-173. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000300014>. Acesso em: 17 dez. 2021.

ANDRÉ, M. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 823-841, 2017.

BARATA, R. B. Programas de pós-graduação profissionais: por que precisamos deles?. **International Journal of Business Marketing**, v. 5, n. 2, p. 30-34, 2020.

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 11429, 27/12/1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 17 dez. 2021.

BRASIL. Portaria Nº 47, de 17 de outubro de 1995. Determina a implantação na Capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional. **Revista Brasileira da Pós-Graduação - RBPG**, Brasília/DF, v. 2, n. 4, p. 147-148, jul. 2005. Disponível em: <http://www.foprof.org.br/documentos/portaria-no-47-17-outubro-1995.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2021

CAPES. Produção Técnica. **Relatório de grupo de trabalho**. Brasília: Ministério da Educação; Capes, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>. Acesso em: 5 abr. 2021.

DAZZANI, M. V. M.; LORDELO, J. A. C. A importância dos estudos com egressos na avaliação de programas. In: DAZZANI, M. V. M.; LORDELO, J. A. C. (Orgs.). **Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 15-21.

GALINDO, F. Mestrados profissionais: reflexões sobre um modelo paradoxal. **International Journal of Business Marketing**, v. 5, n. 2, p. 58-63, 2020.

HANSSON, S. O. Critical Thinking. **Theoria**, v. 85, p. 3-7, 2019.

NISHIMURA, A. T. **Avaliação de programas de doutorado em administração sob a perspectiva dos egressos**. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Competências e impactos do mestrado profissional:
o caso do Programa de Pós-Graduação Profissional em
Segurança Pública da Universidade Federal da Bahia

Anderson Souza da Silva, Ivone Freire Costa e
Taiala Águilan Nunes dos Santos

PAIXÃO, R. B.; BRUNI, A. L. Mestrados profissionais: características, especificidades, diferenças e relatos de sucesso. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 14, n. 2, p. 279-310, 2013.

RAMOS, A. G. Modelos de homem e teoria administrativa. **Revista de administração pública**, v. 18, n. 2, p. 3-12, 1984.

SERVA, M. A racionalidade substantiva demonstrada na prática administrativa. **Revista de administração de empresas**, v. 37, n. 2, p. 18-30, 1997.

SOUZA, J. G.; RAMOS, E. M. L.; PENSADOR, L. E. S. Perfil dos Egressos do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública da Universidade Federal do Pará. In: SOUZA, J. G.; RAMOS, E. M. L.; PENSADOR, L. E. S. *et al.* **Segurança e defesa: cidades, criminalidades, tecnologias e diversidades**. 1 ed. Praia, Cabo Verde: Uni-CV, 2019.

STREHLAU, V. I. O lugar dos mestrados profissionais. **International Journal of Business Marketing**, v. 5, n. 2, p. 82-85, 2020.



REVISTA
BRASILEIRA
DE **SEGURANÇA PÚBLICA**

www.forumseguranca.org.br