



UFRRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR – INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC)

CÉLIA CRISTINA PEREIRA DA SILVA VEIGA

DISSERTAÇÃO

DE MESTRADO

Nova Iguaçu/RJ
Dezembro de 2016

CÉLIA CRISTINA PEREIRA DA SILVA VEIGA

**REFORMA ADMINISTRATIVA DO ESTADO, SEGURANÇA
PÚBLICA E FORMAÇÃO DE SOLDADOS DA PMERJ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

Orientador:

Prof. Dr. José dos Santos Souza

Nova Iguaçu/RJ
Dezembro de 2016

Catalogação na Publicação
Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade – GTPS
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

VEIGA, Célia Cristina Pereira da Silva

V426r Reforma Administrativa do Estado, Segurança Pública e Formação de Soldados da PMERJ. / Célia Cristina Pereira da Silva Veiga. - Nova Iguaçu (RJ), 2016.

360 f.: Il.

Orientador: Dr. José dos Santos Souza

Dissertação [Mestrado em Educação] - Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2016.

Bibliografia: p. 332-360

1. Estado - Reforma Administrativa 2. Gerencialismo 3. Segurança Pública 4. Formação Policial Militar. I. Souza, José dos Santos, oriente. II. Título.

CDU 355.5



UFRRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR - INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC)

CÉLIA CRISTINA PEREIRA DA SILVA VEIGA

**REFORMA ADMINISTRATIVA DO ESTADO, SEGURANÇA
PÚBLICA E FORMAÇÃO DE SOLDADOS DA PMERJ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

Texto submetido à defesa
pública em 20/12/2016

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José dos Santos Souza – Orientador
UFRRJ

Prof. Dr. Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa
UFRRJ

Prof. Dr. Caio Sgarbi Antunes
UFG

Profª. Drª. Jussara Marques de Macedo
UFRJ

Nova Iguaçu/RJ
Dezembro de 2016

VEIGA, Célia C. P. S. **Reforma Administrativa do Estado, segurança pública e Formação de Soldados da PMERJ**. Nova Iguaçu (RJ): 2016. 360 f. Dissertação [Mestrado em Educação] – Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

RESUMO

A atuação da Polícia Militar no contexto democrático é relativamente nova, datando da instituição do regime atual a partir da Constituição Federal (CF) de 1988. Contudo, desde o início de sua existência, sob a forma de Guarda Real de Polícia (GRP), instituída em 1808, a Polícia Militar acompanha os modelos de gestão pública aplicados na esfera administrativa estatal, incorrendo em transformações sempre que o modelo político-administrativo é alterado, mantendo, no entanto, sua organização disciplinar-hierárquica, que espelha-se na organicidade do Exército Brasileiro, como força auxiliar, por imposição do Art. 144, § 6º, da Constituição Federal, embora seja subordinada ao governo estadual, representado pela respectiva Secretaria de Segurança (SESEG). Em 2007, o estado do Rio de Janeiro deu início a um conjunto de medidas para atender às exigências de recomposição burguesa diante da crise estrutural do capital, promovendo ampla reforma gerencial da administração pública, buscando enxugar a estrutura governamental para reduzir custos e aumentar a produtividade e a eficiência de serviços prestados. Essa reforma atingiu inclusive a Secretaria de Segurança do estado do Rio de Janeiro, que adotou um modelo de gestão orientado para o cumprimento de metas, com bonificações econômicas individuais a seus agentes, a partir de coleta sistemática de dados para subsidiar o controle do trabalho e da produção das instituições, legitimado por um complexo sistema de avaliação do desempenho de seus agentes. Para adequação a esse novo modelo de gestão da segurança pública, a Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ) está reestruturando seus segmentos internos, inclusive o sistema de formação do policial militar, de modo a atender às demandas do novo modelo gerencial adotado. A partir dessa realidade, tomamos como objeto de investigação as mudanças ocorridas na formação do policial militar decorrentes da reforma gerencial da política de segurança pública, em especial da PMERJ. O objetivo da pesquisa foi verificar a relação existente entre reforma gerencial do Estado, política de segurança pública e formação policial militar. Como recorte histórico, foi estabelecido o período de 1995 a 2015, tendo em vista o contexto da reforma gerencial do Estado no país. Trata-se de uma pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter explicativo, que se insere na categoria de uma pesquisa documental, embora se utilize de entrevistas semiestruturadas para aprofundamento da análise de dados. Os resultados da pesquisa indicam que a política de segurança pública e a formação inicial do policial militar apresentam a mesma contradição presente na reforma administrativa do Estado: um discurso voltado para mediação de conflitos e uma prática voltada para o atendimento dos interesses da classe dominante. Nesse sentido, concluímos que a formação inicial de soldados da PMERJ no contexto de reforma administrativa do Estado é resultante da hegemonia burguesa, embora em tensão com influências conservadoras.

Palavras-Chave: Gestão Pública – Reforma Administrativa – Gerencialismo – Segurança Pública – Formação Policial Militar.

VEIGA, Célia C. P. S. **State administrative reform, public security and police officer's training of Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ)**. Nova Iguaçu (RJ): 2016. 360 p. Dissertation [Master in Education] – Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

RESUMO

The course of action of the military police in the democratic context is relatively new, dating the institution of the current regime after the Federal Constitution of 1988. However, since the beginning of its existence, as the Royal Guard of the Police (GRP), established in 1808, the Military Police accompany the models of the public management applied in the administrative state sphere, incurring in transformations every time the political administrative model is altered, maintaining, nevertheless, its disciplinary-hierarchical organization which mirrors in the organicity of the Brazilian Army, as an auxiliary force, by constitutional imposition (CF, Art. 144, § 6º), although its bond of subordination is with the state government, represented by the respective Secretary of Safety (SESEG). In 2007, the state of Rio de Janeiro started a collection of measures to wait on the demands of the bourgeois recomposing within the structural crisis of capital, promoting wide reformation of the state of public administration, seeking to reduce the government structure in order to reduce costs and increase productivity and efficiency of the provided services. This reformation also affected the Secretary of Safety of the Rio de Janeiro state which has adopted a model of management oriented to following goals, with economic individual bonus to the agents with the systematic gathering of data to subside the control of work and production of the institutions, being legitimated by a complex system of quantitative evaluation of the agents performance. In order to adjust into this new model of management of the public safety, the Military Police of Rio de Janeiro (PMERJ) is restructuring its intern segments, including the training system of the military officers, waiting on the demands of the new managerial model adopted. From this reality, the changes occurred in the military officers training resulting from the Reform of the State of the politic of public safety were taken as the object of investigation, especially in the range of PMERJ. The objective of the research was to verify the relation between the reformation of State, politics of public safety and military officers training. As the historical context, it's been established the period of 1995 to 2015, because of the timing of the reformation of State in the country. It's a basic research, of qualitative analysis, explicatory character, which is inserted in the documental research category, though semi-structured interviews are used to deepen the data analysis. The results of the research indicates that the policy of public security and the initial training of the military police present the same contradiction existent in the State administrative reform: a discourse aimed at mediation of conflicts and a practice focused on serving the interests of the ruling class. In this sense, we conclude that the PMERJ training of police officers in the context of State administrative reform is a result of bourgeois hegemony, although being in conflict with conservative influences.

Keywords: Public Management – Administrative Reform – Management – Public Security – Military Police Training.

*A Maria Madalena por sua dedicação,
merito e esforço em proporcionar-me
uma boa educação.*

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus pela vida, pelas oportunidades e pelas pessoas que pôs no meu caminho.

Sou grata ao Henrique, meu esposo, pelo incentivo e apoio que me deu para que eu retornasse aos estudos.

Sou grata a Emilly e ao Miguel, meus filhos amados, por se alegrarem com as conquistas que tenho alcançado e pela torcida incessante a cada vitória.

Sou grata à minha mãe por seu esforço em oferecer-me uma boa educação.

Sou grata à minha irmã Andréa, à minha sobrinha Louise e ao meu cunhado Jorge pelos momentos de decompressão que proporcionaram durante esse processo de formação.

Sou grata ao meu amigo e orientador Dr. José dos Santos Souza, por seu cuidado, sua orientação diligente e toda dedicação, inclusive nos seus momentos de descanso para oferecer-me uma boa formação.

Sou grata ao PPGEDUC e ao seu corpo docente por proporcionar um curso de excelente qualidade.

Sou grata aos amigos do GTPS pelo compartilhamento de ideias, de conhecimentos, de experiências que foram fundamentais para minha jornada acadêmica.

Sou grata à Dr^a. Jussara Macedo, ao Dr. Rodrigo Lamosa e ao Dr. Caio Sgarbi Antunes, por se disponibilizarem a examinar meu trabalho com atenção e por suas valiosas contribuições.

Sou grata aos meus chefes Delegado Sérgio Sahione e Tenente Coronel José Ramos por proporcionarem uma escala compatível com as atividades acadêmicas para que pudesse concluir o curso e a pesquisa.

Sou grata ao meu amigo Jorge Lessa da Silva Júnior por “segurar as pontas” sozinho durante minhas ausências no trabalho e por trocar suas folgas nos meus dias de atividades acadêmicas.

Sou grata ao meu amigo Antonio Fernandes da Costa Neto, pelas conversas que me ajudaram muito a estruturar meus pensamentos.

Sou grata aos policiais militares que participaram da minha pesquisa, muitos sequer me conhecem, mas dispensaram tempo de suas vidas corridas para me ajudar.

Sou grata ao Coronel Samir Vaz Lima, ao Coronel Márcio Vaz Lima, ao Coronel Anderson Maciel e ao Major Leonardo Mazzurana por me atenderem tão gentilmente e contribuírem prontamente com a pesquisa, mesmo com agendas repletas de compromissos.

Sou grata à turma do mestrado em educação de 2015, por fazerem a minha experiência acadêmica mais rica e doce.

Sou grata a todos que direta ou indiretamente participaram da minha trajetória no mestrado acadêmico.

Sou grata ao povo brasileiro que, em sua grande maioria, não frequentaram os bancos escolares de uma universidade pública, mas com seus impostos possibilitaram minha formação.

A todos meu muitíssimo obrigada!

“Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las, por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral” (*Antonio Gramsci – A concepção dialética da história*).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AISP	⇒	Áreas Integradas de Segurança Pública
ALERJ	⇒	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
ANPED	⇒	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APM	⇒	Academia da Polícia Militar
BAC	⇒	Batalhão de Ações com Cães
BID	⇒	Banco Interamericano do Desenvolvimento
BM	⇒	Bombeiro Militar
BOPE	⇒	Batalhão de Operações Especiais
BPCHOQ	⇒	Batalhão de Polícia de Choque
BPRV	⇒	Batalhão de Polícia Rodoviária
BPTUR	⇒	Batalhão de Policiamento em Áreas Turísticas
BPVE	⇒	Batalhão de Polícia em Vias Especiais

CAF	⇒ Banco de Desarrollo de América Latina [Banco de Desenvolvimento da América Latina]
CAO	⇒ Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais
CAPES	⇒ Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior
CAS	⇒ Curso de Aperfeiçoamento de Sargentos
CBMERJ	⇒ Corpo de Bombeiros do Estado do Rio de Janeiro
CCPP	⇒ Centro de Capacitação em Programas de Prevenção
CCS	⇒ Conselhos Comunitários de Segurança
CE	⇒ Constituição Estadual
CEFC	⇒ Curso Especial de Formação de Cabos
CEL	⇒ Coronel
CEMAPP	⇒ Comissão Executiva de Monitoramento e Avaliação da Política de Pacificação
CEPAL	⇒ Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Comissão Econômica para América Latina e Caribe]
CF	⇒ Constituição Federal

CFAP	⇒ Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças
CFC	⇒ Curso de Formação de Cabos
CFO	⇒ Curso de Formação de Oficiais
CFS	⇒ Curso de Formação de Sargentos
CFSd	⇒ Curso de Formação de Soldados
CIEMAT	⇒ Centro de Instrução Especializada em Aperfeiçoamento e Tiro
CIESP	⇒ Comitê Integrado de Educação para Segurança Pública
CINTPM	⇒ Corregedoria Interna da Polícia Militar
CISP	⇒ Circunscrição Integrada de Segurança Pública
COE	⇒ Comando de Operações Especiais
CONASP	⇒ Conselho Nacional de Segurança Pública
CONSPERJ	⇒ Conselho de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro
CPA	⇒ Comando de Policiamento de Área
CPAM	⇒ Comando de Polícia Ambiental

CPE	⇒ Comando de Policiamento Especializado
CPM	⇒ Código Penal Militar
CPMERJ	⇒ Colégio da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro
CPP	⇒ Comando de Polícia de Proximidade
CPROEIS	⇒ Coordenadoria do Programa Estadual de Integração na Segurança
CQPS	⇒ Centro de Qualificação de Profissionais de Segurança
CSP	⇒ Curso Superior da Polícia
CSPCCO	⇒ Comissão de Segurança Pública e Combate ao Crime Organizado
CSPM	⇒ Curso Superior de Polícia Militar
DGEI	⇒ Declaração Universal dos Direitos Humanos
DUDH	⇒ Diretoria Geral de Ensino e Instrução
EB	⇒ Exército Brasileiro
EMG	⇒ Estado Maior Geral
ESPM	⇒ Escola Superior da Polícia Militar

EUA	⇒ Estados Unidos da América
EVPMERJ	⇒ Escola Virtual da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro
FBSP	⇒ Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FNSP	⇒ Fundo Nacional de Segurança Pública
GAM	⇒ Grupamento Aéreo Marítimo
GEPE	⇒ Grupamento Especial de Policiamento em Estádios
GGI-E	⇒ Gabinete de Gestão Integrada – Estadual
GGI-M	⇒ Gabinete de Gestão Integrada – Municipal
GPAE	⇒ Grupamento de Policiamento em Áreas Especiais
GPFER	⇒ Grupamento de Polícia Ferroviária
GRP	⇒ Guarda Real de Polícia
IBGE	⇒ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	⇒ Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBOPE	⇒ Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
INCT/INEAC	⇒ Instituto de Estudos Comparados em Administração Institucional

de Conflitos

INEP	⇒ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPAT	⇒ Instruções Práticas de Ações Táticas
IPEA	⇒ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISP	⇒ Instituto de Segurança Pública
LAV	⇒ Laboratório de Análise da Violência
LDB	⇒ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAJ	⇒ Major
MARE	⇒ Ministério da Administração e Reforma do Estado
MCN	⇒ Matriz Curricular Nacional para Formação dos Profissionais da Área de Segurança Pública
MDB	⇒ Movimento Democrático Brasileiro
MEC	⇒ Ministério da Educação e Cultura
MP	⇒ Medida Provisória
NGP	⇒ Nova Gestão Pública

NPCEI	⇒ Normas de Planejamento e Condutas de Ensino e Instrução
NPM	⇒ New Public Management [Nova Administração Pública]
NUCVU	⇒ Núcleo de Estudos da Cidadania e Violência Urbana
OAE	⇒ Órgãos de Apoio ao Ensino
OMS	⇒ Organização Mundial da Saúde
ONG	⇒ Organização não governamental
ONU	⇒ Organização das Nações Unidas [United Nations]
OSPB	⇒ Organização Social e Política do Brasil
PCERJ	⇒ Polícia Civil do Estado do Rio de Janeiro
PDT	⇒ Partido Democrático Trabalhista
PEC	⇒ Proposta de Emenda Constitucional
PL	⇒ Projeto de Lei
PM	⇒ Polícia Militar
PMDB	⇒ Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PMERJ	⇒ Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro
PNDH	⇒ Programa Nacional de Direitos Humanos
PNSP	⇒ Plano Nacional de Segurança Pública
PNUD	⇒ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	⇒ Projeto Político Pedagógico
PR	⇒ Partido da República
PROEIS	⇒ Programa Estadual de Integração na Segurança
PROERD	⇒ Programa Educacional de Resistência às Drogas
PROESP	⇒ Programa Estadual de Segurança nos Serviços Públicos
PRONASCI	⇒ Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania
PSDB	⇒ Partido da Social Democracia Brasileira
PSB	⇒ Partido Socialista Brasileiro
PT	⇒ Partido dos Trabalhadores
PTN	⇒ Partido Trabalhista Nacional

QOA	⇒ Quadro de Oficiais Auxiliares
RAS	⇒ Regime Adicional de Serviço
RDH	⇒ Relatórios do Desenvolvimento Humano
RDPMERJ	⇒ Regulamento Disciplinar da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro
RISP	⇒ Regiões Integradas de Segurança Pública
RPCEE	⇒ Regulamento de Preceitos Comuns dos Estabelecimentos de Ensino
RPMONT	⇒ Regimento de Polícia Montada
SEDEC	⇒ Secretaria de Estado e Defesa Civil do Estado do Rio de Janeiro
SENASP	⇒ Secretaria Nacional de Segurança Pública
SEPLANSEG	⇒ Secretaria de Planejamento e Ações de Segurança Pública
SESEG	⇒ Secretaria de Estado de Segurança
SIM	⇒ Sistema de Metas e acompanhamento de resultados
SISPES	⇒ Sistema de Pessoal
SSEPP	⇒ Subsecretaria de Ensino e Programas de Prevenção

- SSEVP ⇒ Subsecretaria de Educação, Valorização e Prevenção
- SSP ⇒ Secretaria de Segurança Pública
- SUSP ⇒ Sistema Único de Segurança Pública
- TEN CEL ⇒ Tenente Coronel
- UERJ ⇒ Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- UFF ⇒ Universidade Federal Fluminense
- UFRJ ⇒ Universidade Federal do Rio de Janeiro
- UFRRJ ⇒ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
- UNESCO ⇒ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
[Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura]
- UPP ⇒ Unidade de Polícia Pacificadora

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Nº DE TRABALHOS CIENTÍFICOS LEVANTADOS, POR FONTE – 2015	p. 72
Gráfico 2:	Nº DE TRABALHOS CIENTÍFICOS LEVANTADOS, POR CATEGORIA TEMÁTICA – 2015	p. 74
Gráfico 3:	Nº DE TRABALHOS CIENTÍFICOS LEVANTADOS SOBRE A POLÍCIA MILITAR, POR PALAVRA-CHAVE – 2015	p. 75
Gráfico 4:	Nº DE TRABALHOS CIENTÍFICOS LEVANTADOS SOBRE A FORMAÇÃO POLICIAL MILITAR, POR ANO – 2015	p. 77
Gráfico 5:	Nº DE TRABALHOS CIENTÍFICOS LEVANTADOS SOBRE SEGURANÇA PÚBLICA, POR ESTADO DA FEDERAÇÃO E POR CATEGORIA DE AUTOR – 2015	p. 79
Gráfico 6:	Nº DE TRABALHOS CIENTÍFICOS SOBRE FORMAÇÃO POLICIAL MILITAR, POR CATEGORIA DE SUJEITOS INVESTIGADOS E POR TIPO DE COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA – 2015	p. 82
Gráfico 7:	Nº DE HOMICÍDIOS NO BRASIL POR ANO - 2015	p. 142

Gráfico 8:	Nº DE HOMICÍDIOS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, POR ANO – 2016	p. 155
Gráfico 9:	Nº DE HORAS/AULA POR DISCIPLINA NAS MCN VERSÃO 2009 E 2014 – 2016	p. 168
Gráfico 10:	Nº DE HORAS/AULA DOS EIXOS CURRICULARES DA MCN E DO CURRÍCULO DO CFSD – 2016	p. 178
Gráfico 11:	Nº DE POLICIAIS MILITARES DO RIO DE JANEIRO, POR NÍVEL HIERÁRQUICO – 2016	p. 181
Gráfico 12:	Nº DOS SUJEITOS INVESTIGADOS POR ANO DE NASCIMENTO – 2016	p. 224
Gráfico 13:	PERCENTUAL DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR GRAU HIERÁRQUICO – 2016	p. 224
Gráfico 14:	Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS, POR DATA DE INGRESSO NA PMERJ E Nº DE POLICIAIS MILITARES QUE INGRESSARAM NA PMERJ, POR ANO – 2016	p. 225
Gráfico 15:	PERCENTUAL DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR ATIVIDADE DESEMPENHADA NA PMERJ – 2016	p. 227
Gráfico 16:	Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR NÍVEL DE ESCOLARIDADE – 2016	p. 228
Gráfico 17:	PERCENTUAL DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR UNIDADE DE ENSINO ONDE CONCLUÍRAM O CFSD – 2016	p. 228

Gráfico 18: Nº DE AVALIAÇÕES DOS SUJEITOS INVESTIGADOS POR NÍVEL DE SATISFAÇÃO DOS ESPAÇOS FÍSICOS USADOS PARA O CFSD E POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016	p. 228
Gráfico 19: PERCENTUAL DE SUJEITOS INVESTIGADOS CIENTES DA EXISTÊNCIA DE CENÁRIOS PARA TREINAMENTO DE TÉCNICAS DE ABORDAGEM – 2016	p. 231
Gráfico 20: Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS CIENTES ACERCA DA EXISTÊNCIA DE CENÁRIOS PARA TREINAMENTO DE TÉCNICAS DE ABORDAGEM, POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016	p. 232
Gráfico 21: Nº DOS SUJEITOS INVESTIGADOS CIENTES ACERCA DA EXISTÊNCIA DE ESTANDE DE TIRO NO LOCAL ONDE CONCLUÍRAM O CFSD, POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016	p. 232
Gráfico 22: Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR NÍVEL DE SATISFAÇÃO ACERCA DO QUANTITATIVO DE MATERIAIS BÉLICOS EMPREGADOS PARA PRÁTICA DE TIRO, POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016	p. 233
Gráfico 23: Nº DE CIÊNCIA DOS SUJEITOS INVESTIGADOS SOBRE A EXISTÊNCIA DE ESPAÇOS DE CONVIVÊNCIA, POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016	p. 234
Gráfico 24: Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR REGIME DO CFSD QUE CONCLUÍRAM – 2016	p. 237

Gráfico 25: PERCENTUAL DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR HORÁRIO DE INÍCIO DO CFSD – 2016	p. 238
Gráfico 26: Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR HORÁRIO DE INÍCIO DO CFSD E POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016	p. 239
Gráfico 27: Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR TEMPO DE DURAÇÃO DO CFSD QUE CONCLUÍRAM E POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016	p. 240
Gráfico 28: Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR RECEBIMENTO DE APOSTILAS E MATERIAL DIDÁTICO E POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016	p. 242
Gráfico 29: Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR NÍVEL DE ACESSO AO PROGRAMA DO CFSD OU ÀS EMENTAS DAS DISCIPLINAS E POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016	p. 243
Gráfico 30: Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR INDICAÇÃO DE BIBLIOGRAFIA PARA ESTUDO NAS DISCIPLINAS E POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016	p. 244
Gráfico 31: Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR COMPOSIÇÃO DO QUADRO DOCENTE DO CFSD E POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016	p. 245
Gráfico 32: Nº DE RECURSOS E MÉTODOS DIDÁTICOS UTILIZADOS DURANTE AS AULAS, POR DÉCADA DE CONCLUSÃO DO CFSD – 2016	p. 247

Gráfico 33:	Nº DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS DURANTE O CFSD, POR DÉCADA DE CONCLUSÃO DO CFSD – 2016	P 248
Gráfico 34:	Nº DE DISCIPLINAS QUE COMPUNHAM O CURRÍCULO DO CFSD APONTADAS PELOS SUJEITOS INVESTIGADOS – 2016	p. 250
Gráfico 35:	Nº DE APONTAMENTOS ACERCA DOS CONHECIMENTOS QUE MAIS CONTRIBUÍRAM À ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS SUJEITOS INVESTIGADOS – 2016	p. 252
Gráfico 36:	Nº DE APONTAMENTOS DAS DISCIPLINAS QUE NÃO CONTRIBUÍRAM À FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS SUJEITOS INVESTIGADOS – 2016	p. 252
Gráfico 37:	Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR EXISTÊNCIA DE AULAS PARA MANUSEIO DE ARMAMENTOS MENOS LETAIS E POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016	p. 255
Gráfico 38:	Nº DE APONTAMENTOS DAS CARACTERÍSTICAS DAS ATIVIDADES FÍSICAS NO CFSD PELOS SUJEITOS INVESTIGADOS – 2016	p. 257
Gráfico 39:	Nº DE APONTAMENTOS DAS CARACTERÍSTICAS DAS ATIVIDADES FÍSICAS DURANTE O CFSD, POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016	p. 258
Gráfico 40:	Nº DE APONTAMENTOS DAS CARACTERÍSTICAS DO TREINAMENTO MILITAR NO CFSD PELOS SUJEITOS INVESTIGADOS – 2016	p. 260

Gráfico 41:	Nº DE APONTAMENTOS DAS CARACTERÍSTICAS DAS CANÇÕES UTILIZADAS NO CFSD PELOS SUJEITOS INVESTIGADOS – 2016	p. 262
Gráfico 42:	Nº DE APONTAMENTOS DAS CARACTERÍSTICAS DAS CANÇÕES UTILIZADAS NO CFSD, POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016	p. 263
Gráfico 43:	Nº DE APONTAMENTOS DAS NORMAS ACERCA DAS NECESSIDADES FISIOLÓGICAS NO CFSD, POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016	p. 265
Gráfico 44:	Nº DE APONTAMENTOS ACERCA DA PRINCIPAL ATIVIDADE DO CFSD, POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016	p. 266
Gráfico 45:	Nº DE APONTAMENTOS DOS SUJEITOS INVESTIGADOS SOBRE REALIZAÇÃO DE ESTÁGIO DURANTE O CFSD, POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016	p. 268
Gráfico 46:	Nº DE APONTAMENTOS ACERCA DA DURAÇÃO DO ESTÁGIO DO CFSD, POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016	p. 269
Gráfico 47:	Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR OCORRÊNCIA DE ESCALAS EXTRAS DURANTE O CFSD E POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016	p. 270
Gráfico 48:	Nº DE FREQUÊNCIA DE SERVIÇOS EXTRAS PELOS SUJEITOS INVESTIGADOS DURANTE O CFSD E POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016	p. 271

Gráfico 49:	Nº DE APONTAMENTOS DOS LOCAIS ONDE ERAM REALIZADOS OS SERVIÇOS EXTRAS PELOS SUJEITOS INVESTIGADOS, POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016	p. 272
Gráfico 50:	Nº DE APONTAMENTOS SOBRE OS DIAS E HORÁRIOS EM QUE OS SERVIÇOS EXTRAS OCORRIAM, POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016	p. 273
Gráfico 51:	Nº DE APONTAMENTOS ACERCA AS ATIVIDADES EXTRAS NO CFSD SEREM CONSIDERADAS ESTÁGIO PROFISSIONAL, POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016	p. 274
Gráfico 52:	Nº DE APONTAMENTOS ACERCA DO MOMENTO DE MAIOR APRENDIZADO ACERCA DOS DIREITOS PROFISSIONAIS DO POLICIAL MILITAR, POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016	p. 277
Gráfico 53:	Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR RECEBIMENTO DE REMUNERAÇÃO DURANTE O CFSD E POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016	p. 278
Gráfico 54:	PERCENTUAL DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR RECEBIMENTO DE FARDAMENTO NO CFSD – 2016	p. 279
Gráfico 55:	Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR RECEBIMENTO DE FARDAMENTO NO CFSD E POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016	p. 280
Gráfico 56:	Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR LOCAIS PARA REALIZAÇÃO DAS REFEIÇÕES DURANTE O CFSD – 2016	p. 281

Gráfico 57:	Nº DE APONTAMENTOS ACERCA DO PADRÃO DA COMIDA SERVIDA NO RANCHO DURANTE O CFSD, POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016	p. 282
Gráfico 58:	PERCENTUAL DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR FALTAS ÀS AULAS DURANTE O CFSD – 2016	p. 284
Gráfico 59:	PERCENTUAL DE SUJEITOS INVESTIGADOS ACERCA DAS FALTAS ÀS AULAS DURANTE O CFSD – 2016	p. 285
Gráfico 60:	Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR FALTAS SOBRE QUESTÕES DE SAÚDE DURANTE O CFSD E POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016	p. 286
Gráfico 61:	PERCENTUAL DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR PUNIÇÕES SOFRIDAS DURANTE O CFSD – 2016	p. 287
Gráfico 62:	Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR PUNIÇÕES SOFRIDAS DURANTE O CFSD, POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016	p. 287
Gráfico 63:	Nº DE APONTAMENTOS ACERCA DAS FORMAS DE CORREÇÃO DE ERROS NO CFSD POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016	p. 289
Gráfico 64:	Nº DE APONTAMENTOS ACERCA DO MOMENTO DE MAIOR APRENDIZAGEM PROFISSIONAL, POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016	p. 291
Gráfico 65:	Nº DE APONTAMENTOS DOS ITENS POSITIVOS DO CFSD – 2016	p. 293

Gráfico 66: Nº DE APONTAMENTOS DOS ITENS NEGATIVOS NO CFSD –
2016 p. 294

Gráfico 67: Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR GRAU DE AVALIAÇÃO
DO CFSD, POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016 p. 295

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** PERSPECTIVA DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE FORMAÇÃO
POLICIAL MILITAR – 2015 p. 78
- Figura 2:** MAPA CONCEITUAL DA PESQUISA – 2015 p. 124
- Figura 3:** MAPA DAS UNIDADES DE POLÍCIA PACIFICADORA DO RIO DE
JANEIRO – 2016 p. 153

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Nº DE APONTAMENTOS ACERCA DAS FORMAS DE TRATAMENTO DOS ERROS DOS(AS) ALUNOS(AS) DURANTE O CFSD – 2016	p. 288
------------------	---	--------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	RELATÓRIOS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO (RDH), DE 1990 ATÉ 2014 – 2014	p. 135
------------------	--	--------

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	34
1. A FORMAÇÃO INICIAL DE SOLDADOS DA PMERJ COMO OBJETO DE ESTUDO.....	39
1.1. O Problema Investigado	39
1.2. Delimitação do Objeto de Pesquisa	54
1.3. Hipóteses.....	56
1.4. Justificativa.....	57
1.5. Objetivos	61
1.4.1. Objetivo Geral	61
1.4.2. Objetivos Específicos.....	61
1.6. Procedimentos Metodológicos	62
2. AS PESQUISAS ACERCA DA FORMAÇÃO POLICIAL MILITAR.....	71
2.1. Pesquisas Produzidas.....	71
2.2. Abordagem Temática da Produção	84
3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA ANÁLISE	89
3.1. A Sociedade	90
3.2. O Trabalho.....	104
3.3. A Educação	109
3.4. Um Olhar Sobre o Objeto a Partir dos Marcos Teóricos Apresentados	114
4. SEGURANÇA PÚBLICA.....	125
4.1. Política Nacional de Segurança Pública	137
4.2. Política de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro	144

5. A FORMAÇÃO DE SOLDADOS DA PMERJ.....	160
5.1 Documentos Acerca Da Formação Dos Policiais Militares	160
5.1.1. Matriz Curricular Nacional	160
5.1.2. A Política do Estado do Rio de Janeiro para Formação Inicial do Policial Militar	171
5.1.3. Estrutura do Ensino na PMERJ	180
5.1.4. Proposta Político Pedagógica para Formação do Policial Militar no Estado do Rio De Janeiro	187
5.2. Gestão Da Formação Dos Soldados Da PMERJ	191
5.2.1. Os Entrevistados.....	192
5.2.2. Acerca da Segurança Pública.....	194
5.2.3. Acerca da Educação.....	196
5.2.4. Acerca da Cultura Institucional	207
5.2.5. A Formação de Soldados pela perspectiva dos gestores	213
5.3. A Formação Policial Militar Pela Perspectiva Do Formando	220
5.3.1. Perfil dos Sujeitos Investigados	223
5.3.2. Estrutura e Logística das Unidades de Ensino	229
5.3.3. Aspectos Pedagógicos do CFSD	236
5.3.4. Aspectos Profissionais dos Alunos do CFSD	276
5.3.5. Aspectos Culturais e Avaliação dos Formados	292
6. IMPACTOS DA REFORMA DO ESTADO NA FORMAÇÃO DO SOLDADO DA PMERJ.....	308
6.1 O Gerencialismo e a Segurança Pública	308
6.2 A Reforma do Estado e a Política de Segurança Pública	312
6.3 Impactos da Reforma do Estado no CFSD	315
CONCLUSÃO	323
REFERÊNCIAS.....	332

INTRODUÇÃO

No presente trabalho analisamos os impactos da reforma administrativa do Estado sobre a política de segurança pública do estado do Rio de Janeiro e sobre a gestão da formação inicial do policial militar. É fato que as mudanças ocorridas na reforma do Estado interferem diretamente na gestão de todas as instituições públicas, portanto, temos observado que a reforma do Estado ocorrida no cenário mundial, influenciou diretamente na gestão pública brasileira que, conseqüentemente, tem sido alterada e interferido no desenvolvimento de ações governamentais no campo da educação, saúde e, também, da segurança pública.

Para esse estudo, utilizamos os conhecimentos já produzidos a respeito do trabalho, sociedade e educação, a partir dos quais construiremos um arcabouço teórico para o desenvolvimento e alinhamento dos conceitos de gestão pública, formação para o trabalho e segurança pública, de modo a constituir uma base sólida para análise da gestão da formação policial militar no estado do Rio de Janeiro. Dessa maneira, pretendemos contribuir para o debate acerca da formação inicial do policial militar.

Entendemos que o regime democrático no Brasil ainda é jovem, assim, muitas instituições sociais em nosso país estão aprendendo, transformando-se, desenvolvendo-se, adaptando-se aos princípios que regem a “nova” ordem político-administrativa brasileira. As instituições de segurança pública, nesse contexto, também estão em fase de transição do modelo burocrático para o modelo gerencial, aliás, como toda administração pública, trazendo consigo uma carga ideológica inegável de Estado de Direito, ou ainda mais, fazendo disso sua principal bandeira. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) é o marco inicial para pensar em segurança pública no Brasil. A partir desse marco temporal, o assunto segurança passou a considerar um viés para além de segurança nacional e individual, passando a conceituá-la, no Art. 144, como um direito público da pessoa, mais ainda, além de ser

direito, passa a ser também responsabilidade de cada cidadão (BRASIL, 1988), se bem que o conceito de segurança pública não está fechado e, paradoxalmente, alimenta ideias de combate ao inimigo e prestação de serviço (SOUZA NETO, 2009).

Pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), em todo território nacional, no ano de 2014, aponta que a segurança pública e a violência ocupam juntas o segundo lugar no parâmetro “principais problemas do Brasil”, perdendo apenas para saúde (CNI-IBOPE, 2014). Contudo, o mesmo levantamento demonstra que, embora os moradores do estado do Rio de Janeiro também considerem a segurança pública e a violência como o segundo maior problema nacional, quando perguntados quais devem ser as prioridades do governo, respondem, em primeiro lugar, que o serviço de saúde deve ser melhorado e, em segundo, combater à corrupção. Só depois disso, empatados, aparecem a melhoria na educação e o combate à violência e à criminalidade. Percebe-se que, ainda que a população do estado do Rio de Janeiro sintam-se muito incomodada com o problema da violência e entenda que a segurança pública é um dos pontos mais deficientes no cenário nacional e estadual. A ideia de combate à violência pelo enfrentamento criminal parece estar perdendo forças, levando as pessoas a pensarem em outras alternativas como o combate à corrupção e a melhoria na educação como pontos de partida. Além disso, outra pesquisa em nível nacional, dessa vez realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), no ano de 2012, demonstrou que a maioria dos brasileiros não se sentem seguros e não confiam, ou confiam pouco, nas instituições de segurança pública do país (BRASIL, 2012b).

Por outro lado, constatamos pelo levantamento bibliográfico realizado na fase inicial de nosso trabalho, que os principais bancos de teses e dissertações nacionais contam juntas com apenas 775 pesquisas produzidas e disponíveis para consulta tratando do tema segurança pública. Desses, 465 abordam apenas a instituição polícia militar, em âmbito nacional. Quando se trata da formação do policial militar, as pesquisas se resumem a menos de 10% do total mencionado. Sendo assim, a demanda de pesquisas a esse respeito é urgente.

Em suma, pelo exposto até aqui, notamos que a segurança pública no Brasil ainda é um tema que demanda maior aprofundamento teórico que dê subsídio

para se pensar alternativas. Contudo, é fato também que a discussão em torno do tema precisa ser ampliada pela sociedade em geral e também pela academia, tendo em vista a exígua produção de pesquisas na área.

Assim, pretendemos alinhar nesse trabalho os temas formação policial militar, a política de segurança pública e a reforma do Estado, buscando as relações entre ambos, a fim de compreender a gestão da formação policial militar por meio de pesquisa qualitativa, de natureza básica e de análise bibliográfica e documental.

No primeiro capítulo, apresentamos o projeto confeccionado para construção da dissertação, esclarecendo o problema da pesquisa, o objeto estudado, os objetivos e o percurso analítico.

No segundo capítulo, analisamos a literatura sobre o tema em questão, a fim de sistematizar os conhecimentos já produzidos na área, identificando suas principais tendências, os tipos de trabalhos científicos desenvolvidos, a identificação dos sujeitos que produzem conhecimento na área e os objetos de pesquisa desses trabalhos.

No terceiro capítulo, explicitamos o quadro teórico a partir de três temas principais: trabalho, sociedade e educação. Nesses três campos de discussão originam-se os conceitos que norteiam nossa pesquisa, a fim de analisar a gestão da formação inicial do policial militar.

No quarto capítulo, delineamos alguns conceitos básicos sobre a segurança pública e a política de segurança no âmbito nacional e estadual, resgatando as influências internacionais sobre o desenvolvimento dos conceitos e regulamentação política do tema. Por fim, apresentamos um panorama a partir dos resultados estatísticos oficiais, elencando tendências e pontuando aspectos positivos e negativos alcançados.

No quinto capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa documental, apresentando a Matriz Curricular Nacional (MCN) para formação dos profissionais da área de segurança pública (BRASIL, 2014a) atual, comparando-a com sua versão anterior (BRASIL, 2009d) e apresentando o currículo para os cursos de

formação de Soldados, Cabos e Sargentos (RIO DE JANEIRO, 2012a) da Secretaria de Estado de Segurança (SESEG). No decorrer da análise dos documentos, estruturamos os elementos que norteiam a política pedagógica para formação profissional do policial militar do estado do Rio de Janeiro e a estrutura do ensino da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ). Além da pesquisa documental, apresentamos os resultados das entrevistas com gestores e os resultados da aplicação de questionários. A partir das entrevistas, apresentamos o entendimento dos principais gestores da formação em segurança pública do Rio de Janeiro. Estrutturamos um mapa analítico por meio do qual pontuamos conceitos e experiências coletados em entrevistas com o Superintendente de Educação da Subsecretaria de Educação, Valorização e Prevenção (SSEVP/SESEG), com o Diretor Geral de Ensino e Instrução da PMERJ e com o Comandante do Centro de Aperfeiçoamento de Praças (CFAP). A partir dos questionários apresentamos a percepção dos policiais militares acerca de sua formação. Os questionários aplicados aos policiais militares formados nos últimos 35 anos nos possibilitaram observar a formação policial militar sob a perspectiva dos praças, além de detectar aspectos culturais presentes e massificados durante a formação policial militar no estado do Rio de Janeiro.

No sexto capítulo, apresentamos o desenvolvimento do conceito de segurança pública a partir da reforma administrativa do Estado, bem como seu desenvolvimento em âmbito da política de segurança pública nacional e estadual do Rio de Janeiro. A partir disso, traçamos o caminho desenvolvido por meio dessa política pública para implementação de medidas nos cursos de formação de soldados na PMERJ, a fim de demonstrar seus impactos no Curso de Formação de Soldados (CFSd).

Concluimos que a reforma administrativa do Estado teve implicações na implementação da política de segurança pública do estado do Rio de Janeiro, com base na qual foram adotadas medidas gerenciais para formação inicial dos soldados da PMERJ. Contudo, é evidente a tensão entre duas principais correntes ideológicas em disputa pela hegemonia política da instituição: uma de caráter conservador tradicional e outra de caráter conservador progressista. Essa disputa torna-se empecilho para aceleração do desenvolvimento dos modelos gerencialistas na

instituição. Enfim, o projeto burguês para formação inicial dos soldados se materializa em um discurso de mediação do conflito de classes por modelos de policiamento pelo consenso e na intensificação das práticas coercitivas para conformação das massas, visando o atendimento dos interesses da classe dominante.

1. A FORMAÇÃO INICIAL DE SOLDADOS DA PMERJ COMO OBJETO DE ESTUDO

Neste primeiro capítulo, esclarecemos o problema que origina a pesquisa, o objeto estudado, as motivações para pesquisa, os objetivos que pretendemos alcançar e como concluiremos nosso intento.

Expomos nosso problema de pesquisa partindo da reforma administrativa de Estado surgida inicialmente nos Estados Unidos e Inglaterra, e posteriormente no Brasil, a fim de esclarecer as mudanças ocorridas na política de segurança pública nacional, como um dos resultados desse processo de reforma.

Após isso, alinhavamos as alterações ocorridas na política de segurança pública do estado do Rio de Janeiro e, conseqüentemente, na PMERJ, sobre a qual trazemos uma abordagem a respeito de sua história e estrutura organizacional, a fim de esclarecer o cenário e contextos que servirão de suporte para a compreensão do nosso objeto, que é a formação inicial do policial militar.

Enfim, o foco norteador para este trabalho são as mudanças ocorridas na formação inicial do policial militar do estado no Rio de Janeiro nos últimos vinte anos, no contexto de reforma do Estado.

1.1. O PROBLEMA INVESTIGADO

A formação de policiais militares no estado do Rio de Janeiro tem sido constantemente apontada pelos meios de comunicação como responsável por uma prestação de serviço de segurança pública ineficiente. Entretanto, essa formação, no nosso modo de entender o problema, é fruto da política de segurança pública adotada e, portanto, não teria a capacidade de autogerir-se plenamente a ponto de tornar-se responsável exclusiva pelos resultados obtidos. Além disso, observamos que a

própria política de segurança pública é dependente da política de administração pública, da maneira como as instituições públicas estão sendo geridas, conforme esclarecemos a seguir.

O mais recente processo de reforma do Estado surge como expressão do cenário de crise mundial, devido à estagnação do crescimento econômico na década de 1970, quando o enxugamento de gastos na máquina pública pareceu ser uma saída viável para diversos países. Utilizando como pretexto a melhoria da prestação de serviços e o fator econômico, Estados Unidos da América e Inglaterra iniciaram um processo de modificação de suas estruturas administrativas estatais, até então pautadas no modelo burocrático weberiano, substituindo-o pelo gerencialismo. Originariamente, tal demanda por reforma já havia sido apontada por Hayek (2010, p. 90), em 1938, e por Friedman (1984, p. 16), em 1962. Esse novo modelo de administração pública pretende cumprir os objetivos propostos pela agenda neoliberal pela apologia ao Estado mínimo. Com tal objetivo, o gerencialismo propõe redução de custos e aumento da eficiência e produtividade da organização (ABRUCIO, 1997, p. 07).

Segundo Weber (1997), o poder no Estado Moderno é exercido por meio da burocracia, “mediante a condução da administração, na rotina do dia-a-dia” (WEBER, 1997, p. 39) do funcionalismo, fosse militar ou civil. Tal modelo de administração é estruturado verticalmente, em níveis hierárquicos, centralizando as decisões em âmbito de chefia. Esse “formalismo do emprego, salário, pensão, promoção, treinamento especializado e divisão funcional do trabalho” (WEBER, 1997, p. 39) representou o progresso do capitalismo, a modernização do Estado. Contudo, passado o tempo, esse modelo tornou-se obsoleto, tendo em vista a pesada e dispendiosa estrutura que a burocracia deu à engrenagem administrativa estatal. Essa característica constitui o sustentáculo principal para proposta de reforma administrativa de Estado.

Nesse sentido, a reforma do Estado, pautada nos princípios da economicidade e eficiência, desponta como uma solução viável para administração pública segundo seus idealizadores, demonstrando-se muito atraente e de fácil aceitação, tanto pelos gestores, quanto pela sociedade de um modo geral. Sobretudo

porque discordar dessa medida parece ter o mesmo efeito que discordar da importância de diminuição de gastos dos cofres públicos e da demanda de melhoria dos serviços públicos, ou seja, o discurso político utilizado como base para reforma do Estado é afável à sociedade e apresenta-se como “boa medida” de difícil desconstrução a partir do senso comum.

No Brasil, a reforma do Estado foi iniciada com vigor no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), no ano de 1995. O ministro escolhido por FHC foi Luiz Carlos Bresser-Pereira¹ que, em setembro de 1995, apresentou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995a). Em linhas gerais, nesse documento estão as diretrizes propostas para o arranjo administrativo necessário à adequação e reorganização da administração pública no Brasil, sobretudo, para mudança da cultura institucional nas entidades públicas. Tais mudanças, entretanto, incorrem principalmente na transferência de responsabilidade pelas falhas sistêmicas aos servidores públicos da ponta do processo.

Segundo descreve Bresser-Pereira, a reforma do Estado propôs uma nova maneira de administrar, sob os seguintes preceitos:

(1) torna os gerentes dos serviços responsáveis por resultados, ao invés de obrigados a seguir regulamentos rígidos; (2) premia os servidores por bons resultados e os pune pelos maus; (3) realiza serviços que envolvem poder de Estado através de agências executivas e reguladoras; e – o que é mais importante – (4) mantém o consumo coletivo e gratuito, mas transfere a oferta dos serviços sociais e científicos para organizações sociais, ou seja, para provedores públicos não estatais que recebem recursos do Estado e são controlados através de contrato de gestão (BRESSER-PEREIRA, 2010, p. 1).

¹ Luiz Carlos Bresser Pereira é graduado em Direito pela Faculdade de Direito pela Universidade de São Paulo, USP (1957), mestrado (Master of Business Administration) pela Michigan State University (1961), e doutorado em Economia pela Faculdade de Economia e Administração, FEA, da USP (1972), e livre-docência em Economia pela FEA/USP/. Atualmente é professor titular da Fundação Getulio Vargas - SP, onde é professor desde 1959, presidente e editor da Revista de Economia Política desde 1981, membro do Conselho da Cinemateca Brasileira, do Conselho de Administração da Restoque, do Conselho Consultivo do Grupo Pão de Açúcar. Tem experiência de ensino e pesquisa e trabalhos publicados nas áreas de Economia, Sociologia, Ciência Política e Administração Pública. Principais temas: desenvolvimento, macroeconomia do desenvolvimento, desenvolvimento e distribuição, inflação inercial, Estado e sociedade, democracia, nação e nacionalismo, sociedade civil, classes sociais, empresários, burocracia, tecnoburocracia, Reforma do Estado, cinema.

Conforme esclarecemos anteriormente, é claro no texto de Bresser-Pereira que a principal linha de ação do Plano Diretor é a transferência de responsabilidade, da qual podemos destacar dois sentidos: primeiro, na transferência de responsabilidade para a última peça na engrenagem – o servidor público de baixo escalão; segundo, na transferência de responsabilidade adquirida por meio de parcerias com setores privados. Desse modo, a responsabilidade da gestão pública no modelo gerencial isenta aos servidores de alto escalão, a quem caberia a implementação de medidas para o funcionamento da máquina pública e recai sobre as “peças” facilmente “substituíveis” na engrenagem.

Ainda segundo Bresser-Pereira (2010, p. 2), a aplicação desse novo modelo de gestão objetiva a liberdade, a riqueza (bem-estar econômico), a justiça social e a proteção da natureza, que seriam objetivos novos, junto ao objetivo da segurança, que é originado do modelo anterior. Tais objetivos estruturam um discurso de autonomia, bem-estar socioeconômico e sustentabilidade que, na retórica político-ideológica, transmitem uma mensagem de comprometimento social, mas que na prática corroboram o sucateamento da máquina pública, sem identificação dos verdadeiros responsáveis pelas falhas ou ausência na garantia dos direitos constitucionais da população brasileira.

No estado do Rio de Janeiro, a reforma do Estado é fruto do processo iniciado no governo de Marcello Alencar² (1994-1998), “quando foi implementado o denominado Programa Estadual de Desestatização, envolvendo diversas empresas [...], além de concessão de rodovias do Estado” (PINTO; BRANCO; AZEM, 2009, p. 4). Nesse sentido, o estado do Rio de Janeiro acompanhou a reforma administrativa federal iniciada em 1995, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, mas apenas no ano de 2007, no governo de Sérgio Cabral Filho³ (2007 – 2014), a reforma é implementada de maneira mais incisiva no estado do Rio de Janeiro. O atual Plano Estratégico do Governo do Estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2012c) tem validade de 2012 a 2031 e pretende organizar a administração de todas as

² Marcello Nunes de Alencar é advogado e político. Foi governador do estado do Rio de Janeiro no período de 1994-1998. Foi afiliado do MDB, PDT e por fim do PSDB.

³ Sérgio de Oliveira Cabral Santos Filho é jornalista e político. Foi governador do estado do Rio de Janeiro no período de 2007 a 2014. Afiliado do PMDB.

instituições públicas estaduais sob a perspectiva de gestão gerencial. Desde então, o foco da gestão pública estadual está nos resultados, na produtividade que, visando esse fim, estabeleceu sistemas de bonificação pelo cumprimento de metas, sobretudo nas áreas de educação e segurança.

Assim, a atual política de segurança pública do estado do Rio de Janeiro não permaneceu alheia às reformas administrativas de estado ocorridas em âmbito mundial, nacional e estadual, pelo contrário, a Secretaria de Segurança implementou uma série de medidas para adequação ao modelo de gestão adotado pelo governo estadual, como a Política de Pacificação, pela adoção da filosofia de polícia comunitária, por meio das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP), a fim de retomar territórios dominados pelo narcotráfico.

Observamos que o princípio gerencialista de tornar os gerentes responsáveis pelos resultados obtidos encaixa-se na política de segurança pública adotada no estado, sobretudo na ocupação policial militar exercida nos territórios onde há enfrentamento armado ao poder instituído do Estado. Nesses locais, o efetivo policial é levado a desenvolver atividades beneficentes e educativas, de caráter pedagógico social com objetivo de aproximar governo/instituições públicas e marginalizados e criar vínculos com a população local, mas também com o suposto objetivo final de retomar tais territórios para o controle político-ideológico estatal.

Entretanto, a ausência de outras instituições públicas nessa missão sofreu críticas até do próprio Secretário de Segurança do estado do Rio de Janeiro, José Mariano Benincá Beltrame⁴, que considera necessária a presença efetiva dessas instituições públicas em conjunto com a ocupação policial (VIANA, 2015). Contudo, essa contradição presente no discurso político não é de fato contraditória aos

⁴ José Mariano Benincá Beltrame é formado em Direito pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul, em Administração de Empresas e Administração Pública pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS). Especializou-se em Inteligência Estratégica na Universidade Salgado de Oliveira e na Escola Superior de Guerra. Fez curso de Inteligência da Secretaria Nacional de Segurança Pública e de Análise de Dados de Inteligência Policial, Sistema Guardiã. Ingressou no Departamento de Polícia Federal no ano de 1981 como agente, principalmente, na área de repressão a entorpecentes. Exerceu funções no setor de inteligência, combatendo o crime organizado em vários Estados brasileiros. Ministrou aulas e palestras no Curso de Pós-graduação em Inteligência e Segurança Pública da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Na Superintendência da Polícia Federal no Rio de Janeiro, como delegado de Polícia Federal, foi coordenador da Missão Suporte, chefe do Serviço de Inteligência e da Interpol. Assumiu a Secretaria de Segurança do Estado do Rio de Janeiro (SESEG/RJ) em janeiro de 2007, no governo de Sérgio Cabral Filho.

princípios gerencialistas que impõem ao funcionalismo a capacidade de realizar múltiplas tarefas para alcance das metas propostas.

É importante frisar que a Política de Pacificação não foi a primeira tentativa de retomada das áreas dominadas pelo narcotráfico no estado do Rio de Janeiro. A mais recente, anterior às UPP, aconteceu no ano de 2000, no governo de Anthony Garotinho⁵, com a criação do Grupamento de Policiamento em Áreas Especiais (GPAE), cuja dissolução foi atribuída pelos aparelhos midiáticos à corrupção policial (ANDREONI, 2009). Portanto, nessa nova tentativa de implementação da política de pacificação, o perfil institucional pretendido para os policiais militares, de acordo com o divulgado no próprio *site* das UPP (UPP, 2015) estabelece que o PM seja oriundo de novos concursos e seja submetido à formação específica para lotação em UPP, para evitar sua “contaminação”.

Quanto à corrupção policial, há equívoco e preconceito em pensar que policiais militares são corruptos apenas porque são forjados por uma estrutura institucional corrupta. Há corrupção nas forças policiais militares, como há nas escolas, nos hospitais, nas câmaras de deputados, vereadores. O “jeitinho brasileiro”, totalmente potencializado no estado do Rio de Janeiro, já demonstra que vivemos em uma sociedade na qual a corrupção é um dos principais problemas, sendo assim, haverá policiais corruptos, independente de quantos anos de serviço tenham prestado.

Quanto à formação específica, também há questionamentos, porquanto, com base no senso comum. Muitos afirmam que os novos policiais não estão sendo preparados como deveriam, tomando como argumento a vitimização de policiais em áreas “pacificadas”. Com base nesse mesmo senso comum, surge a questão: se o policial militar é formado para atuar em um contexto de paz, como enfrentará a “guerra” contra traficantes de drogas que utilizam fuzis e reproduzem uma cultura violenta e de combate, prontos a atuar contra as forças policiais na defesa de seus territórios?

⁵ Anthony William Matheus de Oliveira é radialista e político brasileiro. Garotinho venceu as eleições para governador do estado do Rio em 1998, com o apoio de Leonel Brizola. Amparado num programa de fortalecimento dos direitos sociais e de modernização dos serviços públicos. Pertenceu ao PT, PDT, PSB, PMDB e atualmente é do PR.

Por outro lado, a necessidade de retomada ou defesa de território reforça a ideia de combate ao inimigo, que foi massificada através de um conceito conservador de atuação policial que se contrapõe ao conceito de polícia cidadã, assim emergem as contradições. Constantemente, críticas têm sido veiculadas pela mídia, principalmente por conta do número de policiais mortos, o que corrobora com vigor a ideia de guerra ao crime.

Nesse campo de discussões, a formação profissional ganha força na retórica política como um dos principais pontos a ser tratado, conforme também prevê o modelo gerencial. Assim, a profissionalização policial, objetivando a repressão qualificada e gestão do conhecimento foi instituída legalmente, através da Resolução nº 517/2012 (RIO DE JANEIRO, 2012d). Esta Resolução criou o Comitê Integrado de Educação para Segurança Pública (CIESP), no âmbito da Subsecretaria de Ensino e Programas de Prevenção (SSEPP), da Secretaria de Estado Segurança Pública (SESEG), cuja finalidade seria o alinhamento de ações referentes à educação dos policiais civis e militares do estado do Rio de Janeiro. Mais tarde, a SSEPP passou a ser denominada Subsecretaria de Educação, Valorização e Prevenção (SSEVP):

Art. 1º - Instituir o Comitê Integrado de Educação para Segurança Pública (CIESP), no âmbito da Subsecretaria de Ensino e Programas de Prevenção (SSEPP), da Secretaria de Estado de Segurança (SESEG), com a finalidade de alinhar as ações relativas à educação dos policiais civis e militares do Estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2012d).

No contexto de reforma do Estado, a formação profissional ocupa lugar de destaque no planejamento estratégico estadual e nos discursos políticos, que imputam à formação o lugar da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do modelo adotado. Contudo, por mais que o papel da formação de qualidade seja indiscutível em relação à atuação nas forças policiais, não seria um engano crer que somente a reestruturação curricular seja capaz de transformar as práticas cotidianas sem alteração prévia, ainda que minimamente, das estruturas institucionais que ditam seu modo de funcionamento, ainda mais em uma organização militar? Não seria uma visão romântica esperar exclusivamente da formação profissional a alteração da cultura institucional?

Convencionou-se, a partir do senso comum, atribuir à qualidade da formação inicial do policial militar a ineficiência do serviço prestado. Por mais que seja um fato que a formação policial militar no estado enfrentou e enfrenta muitos problemas e necessite de ajustes estruturais profundos, não há razoabilidade em imputar, exclusivamente à formação profissional, a falta de qualidade na prestação de serviço. Nesse sentido, observamos que elementos fundantes, como a cultura do policial militar, da sociedade carioca e da instituição PMERJ, a estrutura institucional tanto logística, quanto organizacional, são tão intervenientes quanto a formação profissional. Nesse sentido, por melhor que seja a formação profissional, caso as estruturas organizacionais ou mesmo os contextos sociais não permitam uma prestação de serviço eficiente, ela não irá acontecer. Assim, concordamos com Kant de Lima quando ressalta que, antes de promover mudanças na formação policial, é necessário repensar a “concepção autoritária do emprego da polícia” (KANT DE LIMA, 2003, p. 246) em nosso país.

Por outro lado, os novos currículos implementados pela Matriz Curricular Nacional (MCN) para formação dos profissionais da área de segurança pública (BRASIL, 2009d) estabelecem uma formação em gestão e mediação de conflitos, ancorada na discricionariedade desse profissional que, em tese, atua de maneira autônoma. No entanto, autonomia é paradoxal ao modelo de atuação aplicado em instituições militares, ou seja, formaremos profissionais para atuarem autonomamente em uma instituição pautada na obediência às ordens superiores. De fato, autonomia é um dos princípios gerenciais do novo modelo administrativo que vem sendo empregado também na segurança pública, entretanto, as polícias militares, de um modo geral, estão estruturadas a partir do modelo burocrático. Nesse viés, observamos que existe um conflito estrutural entre os modelos de gestão que são impeditivos ao funcionamento de ambos em consonância. Enquanto a burocracia se estabelece em um modelo piramidal hierárquico, onde as ordens são emanadas por um gestor centralizador de poder, o gerencialismo traz a perspectiva da autonomia que torna o servidor em gerente responsável pelo alcance de resultados. Avaliamos que a aplicação de modelos de gestão contraditórios estruturalmente é inviável e tende ao fracasso desde seu planejamento. Tal entendimento leva-nos à questão: como esperar que a formação profissional cumpra

seu objetivo de uma formação para autonomia, se tão logo o policial conclua sua formação inicial encontrará uma estrutura engessada militarmente? Para atuar em que instituição esse policial está sendo formado? Para uma instituição que não existe ainda ou que existe apenas no campo das ideias daqueles que sonham com uma estrutura organizacional diferente para Polícia Militar? A desmilitarização seria a saída para tal dilema?

Embora a formação inicial do policial militar seja nosso objeto de pesquisa, é importante trazer à discussão outras mudanças significativas na atual política de segurança pública do estado do Rio de Janeiro que, juntamente com as demais medidas adotadas, desenham o planejamento para ações em segurança pública no estado. Primeiramente, mencionamos a Resolução SESEG nº 305/2010 (RIO DE JANEIRO, 2010b) pela qual foi implementado o Sistema de Metas e Acompanhamento de Resultados (SIM), que é o instrumento por meio do qual são acompanhados os índices estratégicos de ações criminais, visando medir a eficiência operacional dos agentes de segurança pública de cada área.

Para facilitar esse acompanhamento e estruturar a aferição dos resultados estatísticos dos índices criminais, o Decreto nº 41.930/2009 (RIO DE JANEIRO, 2009b) subdividiu o estado do Rio de Janeiro em Regiões Integradas de Segurança Pública (RISP), Áreas Integradas de Segurança Pública (AISP) e Circunscrição Integrada de Segurança Pública (CISP). Essa sistematização possibilitou a organização dos dados estatísticos de segurança pública que, após coletados e processados pelo Instituto de Segurança Pública (ISP), são parâmetro para o pagamento de bonificação em dinheiro para os profissionais de segurança pública que trabalham nas regiões que alcançaram as metas estabelecidas pela SESEG (RIO DE JANEIRO, 2009b).

Nesse ponto, é importante pensar nos contextos de incidência criminal no estado do Rio de Janeiro. Segundo os números divulgados pelo ISP, mais de uma arma é apreendida por hora no estado (RIO DE JANEIRO, 2015b). O Rio de Janeiro ocupou, em 2012, o 3º lugar em número absoluto de homicídios por arma de fogo, segundo o *Mapa da Violência* (BRASIL, 2015b). Fica claro para nós que a circulação de armas e o enfrentamento violento no estado ainda apresentam níveis altos, muito

embora o percentual de homicídios por 100 mil habitantes tenha reduzido consideravelmente nos últimos sete anos no estado, cuja média é mais baixa que a nacional. Entretanto, as incidências criminais variam de acordo com a localidade, ou seja, há manchas criminais, que são os locais pontuados por maior número de ocorrências criminais, tornando visível a concentração de alguns tipos de crime em locais específicos e demonstrando que alguns bairros, sobretudo na capital carioca, estão susceptíveis ao enfrentamento armado entre polícia e criminosos. Essas mesmas regiões, normalmente, são produto do abandono do Estado, carentes de investimentos, desde os mais básicos, para que suas demandas mínimas sejam supridas e mitigadas as desigualdades as quais experimentam diariamente. Ou seja, para além do cumprimento do dever constitucional das instituições de segurança pública, há demandas socioeconômicas que precisam ser observadas pelo poder público, a fim de que seja possível a atuação das polícias. Sobretudo, porque o próprio conceito de segurança pública ultrapassa a ideia de policiamento. Segurança pública está relacionada ao conjunto de ações socioeconômicas e políticas para garantia dos direitos do cidadão de modo geral e não especificamente do direito à segurança em si. Pensando dessa maneira, observamos que o pagamento de bônus pelo cumprimento de metas para redução dos índices criminais corrobora para transferência de responsabilidade para as instituições de segurança pública, principalmente para polícia militar por seu caráter ostensivo, a qual muitas vezes é imputada a resolução dos graves problemas sociais que geram conflitos e propiciam o crime. Leva-nos a pensar também que o pagamento de bônus para o cumprimento de metas seria produto de um conceito de segurança pública conservador tradicional, pautado na ideia de manutenção da ordem, que utiliza como instrumento o novo modelo de gestão. Para o aprofundamento dessa análise, seria importante checar se as unidades policiais que têm alcançado tais metas são as mesmas unidades de segurança pública das áreas onde há conflito deflagrado e constante, pela redução sistemática e seus índices criminais ou áreas onde não há enfrentamento criminal constante. Por outro lado, surge a dúvida se o pagamento de metas não poderia produzir o efeito inverso ao esperado. Se agentes de segurança pública oferecessem resistência ou simples demora na confecção dos registros de ocorrência, a fim de reduzir as incidências criminais, piorando o atendimento e desmotivando o cidadão de permanecer horas

aguardando a conclusão de seu intento, nesse caso, o falseamento dos dados de segurança pública não comprometeria a visualização dos números estatísticos reais? E ainda, por outra perspectiva, aqueles profissionais que, em tese, trabalhariam mais, haja vista que as demandas seriam maiores em algumas regiões e que, diante da complexidade do cenário em que atuam diariamente, ao não receberem as bonificações, não estariam sendo estimulados negativamente a prestarem serviço de pior qualidade? Ou, pior ainda, não estariam sendo estimulados a “fechar os olhos” para o crime, agravando ainda mais o que já é ruim? Ou ainda mais, o sentimento de injustiça ao perceberem que não terão o reconhecimento monetário das metas, mesmo que enfrentem risco de morte com mais intensidade por estarem em áreas de maior conflito, não induziria tais profissionais à aceitação de acordos financeiros escusos para não realizarem seu trabalho? E ainda, tal política não promoveria contradição estimulando os melhores profissionais a buscarem movimentação para unidades policiais situadas em locais com menor enfrentamento e onde ainda podem ser compensados monetariamente, enquanto as unidades policiais em áreas com maior índice criminal, normalmente consideradas como “unidades de castigo”, estariam sendo destinadas àqueles que estão sendo “punidos” por trabalharem mal ou por qualquer outra razão?

Em segundo lugar, destacamos a Resolução SESEG nº 781/2005 (RIO DE JANEIRO, 2005d), alterada pela Resolução SESEG nº 78/2007 (RIO DE JANEIRO, 2007b), que dispõe sobre a criação dos Conselhos Comunitários de Segurança (CCS) propondo viabilizar a participação social e a interlocução entre os órgãos de segurança pública e a sociedade civil, na busca de soluções para redução da violência. Essa implementação está alinhada com o conceito atual de segurança pública, que prevê a participação mais efetiva da sociedade. Esse novo conceito está pautado no princípio da prestação de serviço, onde a sociedade passa a figurar como cliente a ser atendido pelas instituições de segurança pública. Nesse sentido, propõe a aproximação entre instituições de segurança pública e sociedade, de modo que o debate em torno do tema alcance e amplie seus espaços, a fim de contribuir para melhor prestação de serviço. Esclarecemos que muitas dessas medidas que propõem o debate nos contextos de reforma do Estado, na realidade, são estratégias de mediação de conflito de classe. Além disso, a ideia de ouvir os anseios sociais, muitas

vezes, têm se configurado como método para legitimação das propostas políticas delineadas sem a participação popular, que são apresentadas nesses encontros sem possibilidade de mudanças. Não podemos, no entanto, afirmar que os Conselhos Comunitários de Segurança utilizem tal estratégia sem uma análise mais aprofundada. Contudo, não é objeto da nossa pesquisa realizar tal análise.

De acordo com o que delineamos até aqui, podemos afirmar que a atual política de segurança pública do estado do Rio de Janeiro está alinhada ao modelo gerencialista. Nesse sentido, destacamos as alterações na formação inicial e continuada do policial militar, a implementação do sistema de metas e a proposta de participação popular nas questões de segurança pública no estado por meio dos CCS, como as principais medidas adotadas para a construção de um modelo atual de segurança pública, norteados pela reforma do Estado.

Conforme pontuamos no início desse capítulo, o gerencialismo propõe alguns objetivos: liberdade, riqueza, justiça social, proteção da natureza e segurança (BRESSER-PEREIRA, 2010, p. 2), que devem ser alcançados seguindo os princípios gerenciais, dentre os quais destacamos o princípio “economicismo”. Ressaltamos que o objetivo “segurança” é anterior ao gerencialismo. A ideia de segurança que demanda um aparato estatal para garantia do direito está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da propriedade privada (ENGELS, 1984, p. 59, 62; MARX, 2008, p. 243). Assim, não é atributo direto da política neoliberal, mas do surgimento da organização do Estado e do sistema capitalista, portanto, é anterior à reforma do Estado, muito embora esteja associada a ela como um dos elementos garantidores da reprodução e desenvolvimento sistêmico do capital. Harvey (2007, p. 84), esclarece que a política neoliberal recorre ao poder coercitivo do Estado, seja pela legislação, seja por táticas de controle para reprimir e desmobilizar as oposições coletivas, para tal, necessita da multiplicação dos meios de vigilância e de controle. Sendo assim, a racionalização da administração pública por meio do enxugamento dos gastos não se aplica a cortes de pessoal da segurança pública em um contexto neoliberal. Nesse sentido, observamos que o estado do Rio de Janeiro não apenas deixou de realizar cortes, mas praticamente dobrou seu efetivo policial, sobretudo, policial militar.

Assim, esse contingente foi direcionado para PMERJ a fim de compor e fortalecer numericamente suas bases.

A PMERJ é originária da Guarda Real de Polícia (GRP), criada em 1809, e nesses poucos mais de dois séculos de existência, esteve sujeita a algumas formas de governo que coordenaram suas ações a partir dos propósitos políticos da classe dominante, sendo responsáveis pelas várias mudanças institucionais. Portanto, sua existência no regime democrático é relativamente nova, espelhando ainda diversos aspectos da ditadura militar finalizada há menos de 30 anos no Brasil. Sua denominação como PMERJ se deu em 15 de março de 1975, com a fusão do estado da Guanabara ao estado do Rio de Janeiro, quando as polícias militares existentes nesses estados fundiram-se, dando origem a PMERJ (PMERJ, 2015), pelo Decreto Estadual nº 92/1975 (RIO DE JANEIRO, 1975). Contudo, seu vínculo com o Exército Brasileiro é constitucional desde 1934, regulamentado pelo “Art. 167 – As polícias militares são consideradas reservas do Exército, e gozarão das mesmas vantagens a este atribuídas, quando mobilizadas ou a serviço da União” (BRASIL, 1934). Desse modo, figura como força auxiliar, conforme prevê a Constituição de 1988, no “Art. 144 § 6º – As polícias militares e corpos de bombeiros militares, forças auxiliares e reserva do Exército, subordinam-se, juntamente com as polícias civis, aos Governadores dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios” (BRASIL, 1988). Considerando o vínculo regulamentar entre o Exército Brasileiro e as polícias militares, essas seguem, ainda que não completamente, sua organização militar e hierárquica, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988, no “Art. 42 – Os membros das Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares, instituições organizadas com base na hierarquia e disciplina, são militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios” (BRASIL, 1988, Redação dada pela Emenda Constitucional nº 18, de 1998). Obedecendo a essa organização hierárquica, os organogramas das polícias militares são estruturados em postos e graduações que vão desde os soldados até o último posto: coronel. Ademais, há diversas semelhanças entre essas instituições, principalmente nos regulamentos e legislações, já que, alguns desses, foram apropriados pela PMERJ sem adaptações. É importante frisar que a existência desse vínculo está para além de um elo estrutural a ser acionado em casos emergenciais. É um vínculo a partir do qual mantém-se a organização e, sobretudo, uma cultura militar, levando-nos a pensar nas reais

motivações da manutenção desse modelo, tendo em vista que poucos países adotam o modelo de policiamento militarizado para atendimento à sociedade, inclusive dentre os mais pobres, até pela ideia de que a atuação de polícia em uma ordem social democrática é antagônica à estrutura militar.

Esclarecemos aqui que fazemos acepção entre polícia uniformizada e ostensiva àquela de organização e cultura militar, haja vista que não se trata exclusivamente da distribuição hierárquica de postos, mas de um sistema cultural engendrado para um determinado fim, com ideal militarista de combate ao inimigo. É nesse viés que questionamos a utilização do modelo militarista no contexto democrático. Dada complexidade do tema e suas diversas nuances, analisamos o modelo de segurança pública adotado no Capítulo 4, a fim de aprofundar o conhecimento sobre tal. Nosso entendimento ancora-se no adotado pela Organização das Nações Unidas (ONU), que no ano de 2011, em reunião ocorrida em Genebra, elaborou uma série de medidas a serem adotadas por alguns países. Tais medidas visavam principalmente a promoção dos direitos humanos, fato esse amplamente divulgado pela mídia mundial e uma das 170 recomendações foi a desmilitarização da polícia, que foi rejeitada por nossos governantes. Entretanto, algumas Propostas de Emenda Constitucional (PEC) sugerindo a desmilitarização e/ou alteração do modelo de segurança pública utilizado no Brasil foram elaboradas desde então, como por exemplo, a PEC nº 051/2013 (BRASIL, 2013b), de autoria do Senador Lindberg Farias⁶, a qual foram anexadas as PEC nº 102/2011 (BRASIL, 2011b), nº 040/2012 (BRASIL, 2012d), nº 019 (BRASIL, 2013c) e nº 073/2013 (BRASIL, 2013d).

Além do vínculo constitucional com o EB, a Constituição Estadual (CE) do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 1989) prevê a subordinação da PMERJ ao governador do estado, conforme o “Art. 184 – A Polícia Militar e o Corpo de Bombeiros Militar, forças auxiliares e reserva do Exército, subordinam-se, com a Polícia Civil, ao Governador do Estado” (RIO DE JANEIRO, 1989). Logo, na estrutura estadual de segurança pública, a PMERJ está subordinada à Secretaria de Estado de

⁶ Luiz Lindberg Farias Filho foi líder estudantil, chegou a cursar direito e medicina, mas não concluiu graduação. Foi deputado, prefeito e desde 2010, é senador, pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

Segurança Pública (SESEG), responsável pelo planejamento e gestão da política de segurança pública do Rio de Janeiro.

Enfim, notamos que a reforma do Estado em âmbito mundial influenciou para a reforma do Estado no país, que determinou a reforma do modelo administrativo no estado do Rio de Janeiro, que imprime mudanças na política de segurança pública estadual, que se estende à formação profissional na PMERJ. Essa formação tem sido alterada de modo a fim de desenvolver a profissionalização do policial militar.

Notamos que, em 2015, foram propostas algumas alterações na formação inicial da PMERJ, pela proposta institucional de criação da Escola Profissional, em substituição ao Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (CFAP). Além disso, a reformulação dos cursos de formação, tanto de oficiais, quanto de praças, foi encaminhada à Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ) nesse ano de 2015, pelo comando da PMERJ, contudo, o teor do documento não foi disponibilizado para o conhecimento público, apenas divulgada a informação através da imprensa e do *site* da PMERJ.

Segundo entrevista com o Comandante Geral da PMERJ divulgada na mídia e no *site* da PMERJ (PMERJ, 2015), em abril de 2015, a reformulação da formação profissional pretendida pela instituição está pautada em um modelo de gestão denominada “formação unificada”, que mantém o duplo acesso à PMERJ (para praças e oficiais), mas propõe formação no módulo profissional comum a ambas carreiras.

No dia 13 de junho de 2015, foi publicada uma matéria no Jornal O Globo, intitulada *Novo curso para policiais militares vai priorizar técnicas de mediação de conflitos* (ARAÚJO, 2015), na qual o subsecretário de Educação, Valorização e Prevenção da Secretaria de Segurança (SSEVP) do Rio de Janeiro, Pehkx Jones Gomes da Silveira, mencionou a reformulação curricular para formação de praças. Assim, notamos que o modelo gerencial adotado para segurança pública no Rio de Janeiro atravessa desde a macroestrutura da formação policial, com a proposta da “formação unificada”, até questões curriculares propostas pela SSEVP.

Essas mudanças previstas e outras já iniciadas não são as primeiras, tampouco serão as últimas, a serem propostas para PMERJ. Contudo, alterações em sistemas fechados costumam ser realizadas de modo lento. Nossa monografia de conclusão do curso de pedagogia analisou a formação cotidiana dos policiais militares. Nosso foco era análise curricular e a percepção dos policiais militares sobre a própria formação. Contamos com a colaboração de 12 policiais militares que passaram por cursos de formação inicial de 1985 até 2011 (VEIGA, 2014). Muito embora tal pesquisa não buscasse analisar os reflexos das mudanças políticas na formação policial militar, percebemos que, ainda que a formação tenha sido revista nesses anos, os policiais avaliaram de modo bastante coincidente os pontos negativos e positivos dos cursos de formação iniciais pelos quais passaram. Isso nos deixa dúvidas a respeito da efetivação de mudanças desenvolvidas pela política de segurança pública sobre os cursos de formação da PMERJ.

Com base no descrito até aqui, onde demonstramos resumidamente as propostas de mudanças na formação profissional na PMERJ, tomamos a seguinte questão para pesquisa: diante da lógica gerencialista que orienta as ações do Estado brasileiro na atualidade, inúmeras reformas têm ocorrido na ação governamental do estado do Rio de Janeiro, inclusive em sua política de segurança pública. Que mudanças esse novo modelo de gestão impõe à política de segurança pública do Estado do Rio de Janeiro e quais suas implicações para a formação policial militar?

1.2. DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

A PMERJ, hoje, tem um efetivo de 47.175 (PMERJ, 2015) policiais militares, distribuídos em pelo menos 39 Unidades Operacionais, cada uma delas compreende uma AISP na divisão utilizada pela SESEG/RJ. Todos esses profissionais realizaram um curso inicial em escolas de formação, cuja aprovação é critério para contratação definitiva.

Esta pesquisa tem como objeto de análise essa formação inicial do policial militar, no âmbito da PMERJ. É importante esclarecer que a PMERJ possui duas formas de ingresso e, conseqüentemente, duas formações iniciais distintas: para

praças (soldados) e para oficiais (cadetes). As diferenças entre ambas dizem respeito ao currículo, período de curso, estrutura e objetivo do curso, muito embora o público alvo da seleção de ambos os cursos seja caracterizado por critérios semelhantes.

O efetivo de praças forma a base da instituição e seu ingresso é dado mediante concurso público para o cargo de soldado, que exige como pré-requisito a conclusão do ensino médio, carteira nacional de habilitação para dirigir veículos automotores categoria “B”, idade entre 18 e 30 anos, além dos critérios de boa saúde e forma física. Os candidatos aprovados no exame intelectual são submetidos a exames de saúde, aptidão física, psicológica e pesquisa social⁷.

Normalmente, tais concursos oferecem mais de mil vagas, exceto para mulheres, cujas vagas são reduzidas, cerca de 200 a 300 vagas, com raras exceções. Dessa forma, as turmas em formação inicial são numerosas para atendimento dos prazos previstos para conclusão da formação de todos aprovados no mesmo concurso.

A atividade profissional a ser desempenhada pelos praças da corporação, após a formação inicial, por sua natureza funcional, estabelece contato direto e constante com a sociedade, tendo a responsabilidade de prestar serviço de segurança pública de maneira ostensiva, enquanto a função dos oficiais é a gestão desse serviço. O processo de formação inicial dos soldados policiais militares é inferior em carga horária ao Curso de Formação de Oficiais (CFO), ocasionando ausências de disciplinas no currículo do CFSd. Tal redução curricular é naturalizada também pela cultura institucional militar que imputa ao praça um ideal de obediência e submissão – podemos aqui estabelecer um paralelo à dicotomia entre trabalho simples e complexo (ou concepção e execução).

Nesse viés, entendemos que a formação dos praças figura como campo de maior tensão entre natureza e demandas do serviço, entre ideal de obediência e demanda de autonomia para gestão de conflitos e, também, principalmente por

⁷ A pesquisa social é uma espécie de investigação sobre o candidato, por meio da qual a instituição busca dados que comprometam seu ingresso na segurança pública.

representarem a PMERJ diante da sociedade diariamente. Por isso, definimos como objeto de análise dessa pesquisa o Curso de Formação de Soldados (CFSd) da PMERJ.

O recorte temporal adotado compreende um período de vinte anos: de 1995, quando se delineou mais claramente a reforma do Estado no cenário brasileiro, até o ano de 2015. Nesse período o país enfrentou sucessões de seus representantes políticos e a política de segurança pública sofreu alterações substantivas, embora não de maneira estrutural. Em suma, nossa análise parte da formação inicial do soldado da PMERJ nos últimos vinte anos, a fim de entender eventuais impactos da reforma gerencial do Estado na política de segurança pública e, conseqüentemente, na formação inicial do policial militar do Rio de Janeiro.

1.3. HIPÓTESES

A partir da proposta dessa pesquisa e dos objetivos pretendidos, partimos da hipótese de que ocorreram mudanças significativas na gestão da formação inicial do policial militar motivadas pela reforma gerencial adotada pela atual política de segurança pública do estado do Rio de Janeiro. Se tal hipótese vier a ser confirmada, será necessário avaliar se tais mudanças são consistentes para o desenvolvimento expressivo da qualidade da prestação de serviço.

Há que se considerar também a resistência às mudanças, de qualquer sorte, em organizações militares, dentre as quais está incluída a PMERJ, que poderá vir a adotar as mudanças por questões políticas e subordinação hierárquica, mas suplantá-las na aplicação, não produzindo os efeitos supostamente esperados pela proposta política para formação inicial do policial militar ou ainda, adaptando-se e transmutando-se de maneira inesperada.

Por outro lado, é possível que o objetivo político seja exatamente a provocação de mudanças pontuais, que necessariamente não produzirão o resultado dito esperado, criando outros campos férteis para o desenvolvimento de outras políticas velhas com “cara de nova”, por meio das quais soluções tecnológicas ou inovações curriculares ou consultorias, contratações, licitações, etc. sejam “vendidas”

ao estado, utilizando o recurso retórico do discurso, produzindo votos e, sobretudo, trazendo benefícios aos que gestam a máquina estatal.

1.4. JUSTIFICATIVA

Há cerca de doze anos ingressei na PMERJ, em um concurso de soldados e nesses anos de profissão percebi que adentrei em um universo totalmente distinto do mundo em que vivi até então, muito embora tenha recebido um choque inicial já no CFSd, onde ouvi, senti, presenciei, sofri e vivenciei diversas situações totalmente novas, que prefiro não classificar como negativas ou positivas, mas apenas como experiências vivenciadas e oportunidades de aprendizado, ainda que tal aprendizado aponte não fazer algo.

Essas experiências de aprendizagem me motivaram à busca do entendimento das questões inerentes à segurança pública, principalmente no que diz respeito à atuação da Polícia Militar no estado do Rio de Janeiro, cujas ações são estampadas nos jornais diários e cuja atuação é constantemente avaliada negativamente pelos mesmos aparelhos midiáticos.

Quando iniciei o curso de Pedagogia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), em 2010, comecei a perceber como os conceitos da Educação podem contribuir para formação policial militar e, ainda, para o entendimento necessário a qualquer policial acerca das complexidades presentes nas estruturas sociais para realizar sua atividade profissional. Esclareço que tal contribuição não significa a resolução de todos os problemas da segurança pública por meio da formação profissional do policial militar, mas no sentido de que os conhecimentos já adquiridos pela educação, enquanto ciência, podem auxiliar na formação profissional do policial militar.

Por outro lado, desde a implementação da CF (BRASIL, 1988), algumas tentativas de adequação para a segurança pública no país têm sido propostas. Em 1995, foi criada a Secretaria de Planejamento e Ações Nacionais de Segurança Pública (SEPLANSEG), pela Medida Provisória (MP) nº 813/1995, mais tarde Lei nº

9.649/1998 (BRASIL, 1998). A SEPLANSEG foi transformada em Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), em 1997, pelo Decreto nº 2.315/1997 (BRASIL, 1997b), no âmbito do Ministério da Justiça. Em 1996, foi criado o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), pelo Decreto nº 1904/1996 (BRASIL, 1996a). Em 1997, foi instituído o Conselho Nacional de Segurança Pública (CONASP), pelo Decreto nº 2.169/1997 (BRASIL, 1997a). Em 2000, foi criado o Fundo Nacional de Segurança Pública, mais tarde regulamentado pela Lei nº 10.201/2001 (BRASIL, 2001). Em 2000 foi criado o Plano Nacional de Segurança Pública (PNSP). Em 2006, foi criado o Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Em 2007, foi criado o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), pela Lei nº 11.530/2007 (BRASIL, 2007a). Em 2012 foi proposto o Projeto de Lei (PL) nº 3734/2012 (BRASIL, 2012c) para criação do Sistema único de Segurança Pública (SUSP), ainda em tramitação na câmara dos deputados. A esse PL foi acrescentado o PL nº 3461/2008 (BRASIL, 2008b) que formaliza um ciclo básico comum para formação inicial dos profissionais de segurança pública no país.

Esses marcos legais têm relação estreita com a atuação das polícias militares, que vêm sendo instadas a transformar a cultura profissional que ganhou força durante o regime da ditadura militar no país a se adequarem aos preceitos vigentes no regime democrático de Estado de direito. Assim, a PM que existe hoje não é a mesma de sua criação, tampouco possui os mesmos objetivos daquela época, por mais que haja discussões sobre a questão. Sobretudo, por ter sido conduzida por algumas formas de governo que foram responsáveis pelas várias mudanças institucionais, até o modelo atual, que ainda espelha diversos aspectos da ditadura destituída há menos de 30 anos, conforme observado por Muniz (2001). Dessa forma, o debate sobre o modelo de polícia propício para o Rio de Janeiro e, por conseguinte, sua formação profissional, surge como um tema importante para auxiliar essa instituição a traçar os rumos a serem seguidos.

Corroborando com a ideia de transição, notamos que, no site da PMERJ, pode ser encontrado o *Cadernos VivaRio* (PMERJ, 2015), denominado “A polícia que faremos: nova estratégia de segurança para o Estado do Rio de Janeiro”, elaborado

pela Organização Não-Governamental (ONG) Viva Rio⁸, contendo as principais diretrizes para instituição nos próximos anos, dentre as quais, a formação/profissionalização policial militar. Para que tais objetivos institucionais sejam efetivamente alcançados, o aporte teórico-científico é imprescindível para orientação e auxílio aos gestores institucionais, sobretudo pela inviabilidade de produção de pesquisas por uma instituição que não possui em sua estrutura mecanismos ou organismos que possibilitem seu desenvolvimento, como é o caso da PMERJ.

Ao realizar o levantamento bibliográfico nos principais bancos de artigos, teses e dissertações do país: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); Indexador Online de Periódicos na Área da Educação (Educ@), da Fundação Carlos Chagas Filho; dos trabalhos apresentados em reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED); do Banco Nacional de Dissertações e Teses Digitais (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); e do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), pudemos perceber que a existência de pesquisas, cujo objeto é a Polícia Militar, de qualquer um dos estados do Brasil, é muito pequena. Encontramos 468 trabalhos, realizados sem filtro de data, ou seja, todos os disponíveis nos *sites* mencionados, em todo território nacional, sobre polícia militar. Nesse universo, a produção científica sobre formação inicial e continuada do policial militar restringe-se a 43 artigos, dissertações e teses.

A partir da análise dos resumos desses trabalhos mencionados no parágrafo anterior observamos que mais de 50% dessas pesquisas dizem respeito ao currículo utilizado na formação dos policiais militares. Esse fato está relacionado à inserção da disciplina Direitos Humanos no currículo para formação policial no país. O segundo tema mais encontrado nas pesquisas é referente à demanda de uma nova

⁸ A ONG Viva Rio foi fundada em dezembro de 1993, por representantes de vários setores da sociedade civil, como resposta à crescente violência que assolava o Rio de Janeiro. Tem desenvolvido e consolidado atividades e projetos que se tornaram políticas públicas reproduzidas pelo Estado, por empresas, mercado e outras organizações. Entre seus fundadores está a Associação Comercial do Rio de Janeiro e o empresário José Roberto Marinho, da Fundação Roberto Marinho, a qual pertence o Grupo Globo, influente rede de comunicação do país (VIVARIO, 2016).

formação para/na polícia militar, de modo que se adeque ao Estado democrático de direito. Com base nisso, tais pesquisas fomentam a humanização da formação policial para capacitar o policial para a gestão de conflitos e prestação de serviço de segurança pública pautado no respeito aos direitos humanos. Outro tema dentre os mais pesquisados aborda a relação entre a formação e a prática cotidiana, buscando avaliar a coerência entre o currículo presente na escola de formação policial militar e sua pertinência para prestação de serviço de segurança pública à sociedade.

A existência de pesquisas acadêmicas na área de formação policial militar no estado do Rio de Janeiro é praticamente irrisória e, no que diz respeito à gestão dessa formação é inexistente, mesmo diante da atuação dos grupos de pesquisas sobre segurança pública (Instituto de Estudos Comparados em Administração Institucional de Conflitos (INCT/INEAC), vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF); Núcleo de Estudos da Cidadania e Violência Urbana (NUCVU), vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); e Laboratório de Análise da Violência (LAV), vinculado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)). Podemos concluir que as pesquisas sobre formação policial não são o foco principal, fato comprovado pela pequena quantidade de produção nessa área no estado.

Por outro lado, de acordo com o *Mapa da Violência* (BRASIL, 2015b), o Rio de Janeiro ocupa o 4º lugar em números absolutos de homicídios por arma de fogo no Brasil e o 16º na relação por 100 mil habitantes, além disso, segundo pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a própria população do estado aponta a violência, a criminalidade e as drogas como segundo maior problema do estado (CNI-IBOPE, 2014), ou seja, a atuação das forças de segurança pública estaduais, segundo a percepção do povo carioca, é a segunda demanda mais importante para a melhoria da qualidade de vida no estado.

Outra pesquisa, dessa vez com profissionais de segurança pública de todo o país, demonstrou que tais profissionais também defendem mudanças no sistema de segurança pública. No estado do Rio de Janeiro, apenas 5,3% dos policiais militares pensam que o modelo de segurança pública utilizado é o mais adequado e

todos os demais defendem a reformulação ou mudanças, seja na política, na gestão, ou ainda de toda a estrutura (LIMA; BUENO; SANTOS, 2014, p. 103).

Em suma, entendemos que a PMERJ vive um momento de transição no modelo aplicado para formação inicial do policial militar; há demandas de pesquisas na área, haja vista a exiguidade de produção a respeito do assunto; a segurança pública é a segunda maior preocupação da população do estado e sequer os policiais militares estão satisfeitos com o modelo utilizado, sem contar os demais profissionais de segurança pública; sobretudo, é pertinente a aplicabilidade dos conhecimentos produzidos pelos estudiosos da educação para a formação dos profissionais de segurança pública. Assim, todos esses elementos compõem a tessitura de uma justificativa para o desenvolvimento dessa pesquisa acerca da gestão da formação inicial do policial militar.

1.5. OBJETIVOS

1.4.1. Objetivo Geral

- Analisar a relação entre a reforma administrativa do Estado, a política de segurança pública e a formação policial militar.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Definir reforma administrativa do Estado;
- Descrever a configuração atual da política de segurança pública do estado do Rio de Janeiro;
- Compreender as influências da lógica gerencialista na atual gestão da política de segurança pública no Rio de Janeiro;
- Explicar a formação inicial na Polícia Militar no contexto da reforma do Estado;

- Esclarecer as complexidades da formação inicial do policial militar no Rio de Janeiro a partir do contexto existente, tanto em níveis orgânicos, quanto aos demais fatores externos, mas intervenientes; e,
- Avaliar os impactos da política de segurança pública na formação inicial das praças da PMERJ.

1.6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Partimos da concepção epistemológica de que a pesquisa científica é o processo de busca e produção do conhecimento através de um método científico, cujo propulsor é o questionamento do senso comum ou um conhecimento preexistente. Portanto, figura como principal meio para produção, para construção, para aperfeiçoamento, para descoberta e para criação/recriação de conhecimentos sistemáticos.

Outro ponto de partida que tomamos é a concepção de que o conhecimento é uma forma de nos apropriarmos do mundo (KOSIK, 1967, p. 16), nesse sentido, quanto mais conhecemos, mais nossa visão de mundo é ampliada, mais possibilidades para realizar escolhas são desvendadas diante de nós. Por isso, a filosofia torna-se “atividade indispensável à humanidade” (KOSIK, 1967, p. 11)⁹, porque busca pela essência das coisas e por ser fundamentalmente crítica, desvela os caminhos para aquisição do conhecimento.

A busca pela essência das coisas, a coisa em si, corrobora também com a concepção gramsciana, pela qual entendemos a necessidade de avançar para além do senso comum, na construção do conhecimento científico, que surge por meio da filosofia da práxis, “como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente” (GRAMSCI, 1978, p. 18), cujo ponto de partida, é a consciência do real (GRAMSCI, 1978, p. 12). Compreender a existência do real é acatar como verdade o que está estabelecido concretamente. Nesse modo de pensar, a

⁹ Tradução livre do trecho: “*actividad indispensable de la humanidad*” (KOSIK, 1967, p. 11).

perspectiva de observação destitui o mundo da pseudoconcreticidade construído pela retórica política, pelo senso comum, pela ideologia, pelo mito etc. e passa a considerar verdade apenas o real.

Esse pensamento crítico em busca da essência, da coisa em si, da compreensão do real, do concreto é a dialética (KOSIK, 1967, p. 12), pela qual podemos perceber as contradições e tensões que permeiam o objeto.

A totalidade concreta como concepção materialista dialética da realidade [...] significa portanto, um processo indivisível cujos elementos são: a destruição da pseudocreticidade, ou seja, a aparente e fetichista objetividade do fenômeno, e o conhecimento de sua autêntica objetividade; em segundo lugar, o conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo peculiar a dialética do singular e o humano em geral; e, por último, o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, de sua função objetiva e do lugar histórico que ocupa no seio do todo social (KOSIK, 1967, p. 32)¹⁰.

A partir de Kosik (1967), entendemos também que não há como nos apropriarmos do todo, mas entender o todo pelas partes que estão interagindo enquanto coexistem, ao mesmo tempo em que se afetam, segundo a teoria spinozana, transformando-se, portanto, estão constantemente em mudança, em movimento. Desse modo, Kosik (1967, p. 20) explica que, ao buscar a compreensão do todo, é necessário entender as partes, por mais que a realidade, o concreto, seja percebido como um “[...] todo indivisível de entidade e significados” (KOSIK, 1967, p. 17)¹¹. Assim, todo objeto a ser investigado é parte de um todo “[...] observado em sua singularidade e em seu significado” (KOSIK, 1967, p. 17)¹². Compreendemos então, que o real, para as ciências sociais, é resultado das relações complexas de múltiplos fatores sociais, econômicos, políticos e ideológicos que estão em tensão constante e seguem deixando um legado histórico que também servirá de base para tensões que surgem posteriormente.

¹⁰ Tradução livre do trecho: “*La totalidad concreta como concepción dialéctico-materialista del conocimiento de lo real [...] significa por tanto un proceso indivisible cuyos elementos son: la destrucción de la pseudoconcreción, es decir, de la aparente y fetichista objetividad del fenómeno, y el conocimiento de su auténtica objetividad; en segundo lugar, el conocimiento del carácter histórico del fenómeno, en el cual se manifiesta de modo peculiar la dialéctica de lo singular y lo general humano; y, por último, el conocimiento del contenido objetivo y del significado del fenómeno, de su función objetiva y del lugar histórico que ocupa en el seno del todo social*” (KOSIK, 1967, p. 32).

¹¹ Tradução livre do trecho: “*todo indivisible de entidad y significados*” (KOSIK, 1967, p. 17).

¹² Tradução livre do trecho: “*observado en su singularidad y en su significado*” (KOSIK, 1967, p. 17)

Entendemos também que não há ciência neutra, pura, que produza verdades absolutas, mas conhecimentos a partir de perspectivas diversas, idealizados por diferentes visões de mundo, sobretudo, nas ciências sociais, onde a subjetividade humana é evidente. Tal compreensão percebe a ciência como um campo de batalhas ideológicas.

De acordo com Lowy (2000, p. 133),

[...] Gramsci distingue entre dois tipos de ideologia: 1) as elocubrações metafísicas inventadas por certos indivíduos, arbitrárias e ilusórias; 2) as ideologias historicamente orgânicas que são necessárias a uma certa estrutura, isto é, aquelas que constituem "uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida individual e coletiva".

Desse modo, a existência do senso comum, como teorizado por Gramsci, ou da pseudoconcreticidade, conforme apontado por Kosik, como parte do cotidiano da vida humana, é uma mescla de verdades e enganos (KOSIK, 1967, p. 10), que ao mesmo tempo expõe e oculta sua essência e, pelos elementos de verdade, ainda que contraditórios, transmitem uma falsa ideia de concreticidade.

Encontramos algumas contradições no contexto do nosso objeto de estudo que entendemos ser pertinente trazer à tona, a fim de avançarmos na compreensão do real. A primeira contradição que observamos no nosso contexto é subordinação da PMERJ a um ente civil político, o Governo do Estado e ao mesmo tempo, a uma instituição militar, o Exército Brasileiro, ou seja, sob tutela civil e militar ao mesmo tempo. Tal contradição está expressa na existência de missões constitucionais distintas que, ao mesmo tempo, compreendem tanto a segurança nacional e manutenção da ordem pública, quanto a proteção dos cidadãos.

Nosso objeto de estudo – a formação inicial do policial militar – está dividido entre a profissionalização para atuação na segurança pública e a manutenção de uma cultura militarista, pela aprendizagem de ritos oriundos do EB, que normalmente são utilizados em raras ocasiões, principalmente, porque a PMERJ, enquanto polícia de uma megalópole, tem demandas diversas e intensas que não comportam o desperdício material e humano com ritos diários.

Outro ponto de tensão que encontramos em nosso objeto diz respeito à política de pacificação utilizada para segurança pública do estado do Rio de Janeiro. A formação de policiais militares pacificadores acontece em um contexto institucional militarista e no seio de uma sociedade que idealiza um modelo policial fetichizado que é agressivo, que ostenta armas, que mata criminosos, que exhibe um *ethos* guerreiro.

Vázquez (1968, p. 9) menciona o ser humano como ser social e histórico, que movimenta-se numa rede de relações sociais, enraizada por “ideias, valores, juízos e preconceitos”, portanto, “sua consciência da práxis está carregada ou penetrada de ideias que estão no ambiente, que nele flutuam e as quais, como seus miasmas, ele aspira” (VÁZQUEZ, 1968, p. 9). Nessa dupla relação na qual o ser social afeta e é afetado, ressaltamos que os sujeitos que ingressam na PMERJ são parte da sociedade carioca e reprodutores de sua cultura.

Não encontramos pesquisas que descrevessem o perfil socioeconômico dos candidatos ao CFSd/PMERJ, mas é possível afirmar empiricamente que os concursos para soldado da PMERJ são atrativos para jovens das camadas econômicas desfavorecidas em busca de emprego estável, tendo em vista os critérios de seleção pouco exigentes. Nesses casos, tais candidatos provavelmente viveram em bairros onde a reprodução da violência é naturalizada, trazendo consigo uma cultura que não é originariamente institucional, por mais que as instituições policiais militares sejam reprodutoras dessa cultura, como a sociedade em que vivemos. Nesses casos, vários desses candidatos experimentaram a violência em seu cotidiano, seja como vítima, ativa ou passiva, seja como algoz. Alguns deles idealizaram um estereótipo policial pautado no *ethos* guerreiro, no combate ao inimigo, que possivelmente utilizaram em brincadeiras durante a infância, brincadeiras essas que, muitas vezes, são responsáveis pelo sonho de se tornar policial. Não estamos afirmando aqui que candidatos ao concurso de soldado da PMERJ são violentos, muito menos afirmando que a origem das ações violentas está relacionada à região onde se vive, mas que a naturalização e reprodução da violência é factível para aqueles que experimentam a violência sem refletir criticamente acerca dela. Da mesma forma como a ação opressora pode estimular o oprimido a tornar-se opressor, quando tem oportunidade

de sê-lo, caso não realize o exercício crítico sobre a opressão. Os candidatos aprovados deveriam receber no curso de formação inicial uma experiência cognitivo-afetiva capaz de transformar suas concepções de mundo, passando a entender que sua função não deve ser desempenhada tomando por base exemplos equivocados que observaram ou concepções policiais pautadas no combate ao inimigo que porventura tenham idealizado durante sua existência. Objetivar para formação inicial a desconstrução desse perfil policial ideologizado talvez seja uma árdua tarefa, sobretudo em uma instituição que associa o *ethos* guerreiro ao perfil do bom policial, retroalimentando o processo cultural.

Além das influências subjetivas, notamos ainda que nosso objeto está relacionado intrinsecamente ao modo de produção e reprodução social da vida material que, como observou Marx (2008, p. 7), condiciona “o processo da vida social, política e espiritual em geral”, onde a consciência humana é determinada pela realidade social.

A atividade profissional policial militar é exercida também como modo de sobrevivência, como uma oportunidade de primeiro emprego para o jovem, sem exigência de graduação ou experiência anterior. Enquanto trabalhador, o policial militar tem poucos direitos e muitas possibilidades de ação discricionária, ou seja, grande autonomia, já que suas ações são, normalmente, individuais ou em dupla. Esses dois elementos corroboram o desenvolvimento da corrupção que não será mitigada exclusivamente por uma formação humanista. Nesse sentido, entendemos a formação profissional é tensionada pelos critérios de seleção, pela regulação de progressão na carreira, pela remuneração e pela organização estrutural e cultural da instituição.

Observando as origens das polícias, podemos notar que o modo de produção capitalista demanda a existência de um organismo policial que está relacionado ao surgimento da ideia de propriedade privada e de Estado de Direito. Segundo Marx (2008, p. 13 e 14), a polícia e a justiça, enquanto aparatos legais de Estado, garantem a “aplicação da lei do mais forte”. Nesse caso, a vontade da burguesia.

Nesse sentido, é pertinente esclarecer que a manutenção do *status quo* da burguesia demanda um perfil policial que acate ordens, que não seja capaz de questionar. Assim, a estrutura militarista é necessária para o capital, bem como é necessária a contratação de jovens pobres, sem experiência ou conhecimentos profissionais anteriores, que necessitem trabalhar para sobreviver, mesmo que tenham que acatar ordens das quais discordem. Assim, se por um lado a oportunidade de emprego atende uma demanda social, por outro, ao desvelar o que está por traz do perfil profissional, podemos refletir acerca das reais intenções do capital para com as instituições policiais militares.

Notamos então que a formação inicial do policial militar, sob esse viés, traz consigo aspectos culturais, sociais e econômicos anteriores ao ingresso do candidato às fileiras da corporação, mas abarca ainda os reflexos econômicos, culturais e sociais desde o contexto globalizado e internacional, ao ambiente de trabalho, sendo afetado também pelas questões institucionais, as quais ainda agregam, além das precariedades e degradações do trabalho gerido pelo capital, as mazelas institucionais pelas tensões específicas e inerentes à profissão policial militar. Desse modo, podemos considerá-lo como resultante de uma determinada formação social, direcionada pelo modo de produção capitalista. Segundo Poulantzas (2007), “a formação social constitui por si mesma uma unidade complexa com predomínio de certo modo de produção sobre outros que a compõem. Trata-se de uma formação social historicamente determinada por um dado modo de produção” (POULANTZAS, 2007, p. 6)¹³. Portanto, uma formação social é resultado de uma articulação particular entre os elementos políticos, ideológicos e teóricos, de acordo com os níveis de predomínio estabelecidos no modo de produção (POULANTZAS, 2007, p. 7). Nesse sentido, o materialismo histórico dialético possibilita a análise de um objeto a partir de

[...] um tipo geral de relações entre instâncias distintas e unidas – o econômico, o político, o ideológico – define também, em seu próprio nível e em relação necessária com seus conceitos de modo de produção, de formação social, de estrutura com predomínio, etc. Conceitos

¹³ Tradução livre do trecho: “*la formación social constituye por sí misma una unidad compleja con predominio de cierto modo de producción sobre los otros que la componen. Se trata de una formación social históricamente determinada por un modo de producción dado*” (POULANTZAS, 2007, p. 6).

relativamente abstratos dessas instâncias (POULANTZAS, 2007, p. 7-8)¹⁴.

Por conta das tensões e contradições inerentes às iniciativas da recomposição burguesa, à segurança pública e, conseqüentemente, à formação policial militar, partimos da compreensão do mundo como “um conjunto de processos” (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 101) em movimento constante e que não podem ser avaliados isoladamente.

Gil (2008) esclarece que essa interpretação da realidade está baseada em três princípios: a unidade dos opostos, que constantemente conflitam entre si; quantidade e qualidade inerentes a qualquer objeto; e, a negação da negação, por meio da qual uma mudança nunca é um retorno. Nesse sentido, a base da ordem social é resultante das relações de trocas ocorridas na vida material que influenciam os demais processos sociais. Assim, nossa ênfase está nos processos históricos das relações sociais.

A partir dessas referências teóricas, para o alcance dos objetivos elencados propomos uma pesquisa básica, de análise qualitativa, que possibilite a compreensão do objeto a ser investigado e a dinâmica das relações sociais, conforme sugerem Gerhardt e Silveira (2009). A análise qualitativa, segundo Minayo (1994), compreende diversos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que correspondem à profundidade das relações, dos processos e dos elementos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para realização da pesquisa, em primeiro nível, observamos e compreendemos o objeto, suas possibilidades, tensões, contradições, singularidades, especificidades, história e contextos. A partir disso, passamos à análise do objeto, seu desenvolvimento, a coisa em si. E enfim, indagamos sua coerência interna, conforme sugerido por Kosik (1967, p. 20), a fim de chegar ao concreto.

Esclarecemos que, quanto à natureza, esta é uma pesquisa básica, tendo em vista que busca desenvolver novos conhecimentos que sejam úteis para o avanço

¹⁴ Tradução livre do trecho: “[...] un tipo general de relaciones entre instancias distintas y unidas — lo económico, lo político, lo ideológico —: define también, en su propio nivel y en relación necesaria con sus conceptos de modo de producción, de formación social, de estructura con predominio, etc. Conceptos relativamente abstractos de esas instancias” (POULANTZAS, 2007, p. 7-8).

da Ciência. Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, porque não temos como foco a representatividade numérica, mas a compreensão e análise de fenômeno social em sua concreticidade. Quanto aos objetivos, é uma pesquisa explicativa, pois nossa pretensão é identificar fatores que impulsionam fenômenos. Quanto aos procedimentos, trata-se de um levantamento, devido às características de pesquisa exploratória e descritiva, embora utilizemos análise de fontes bibliográficas primárias e secundárias para fundamentar teoricamente a pesquisa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Para tanto, os instrumentos metodológicos escolhidos de acordo com os objetivos específicos estão descritos a seguir.

Para definir a reforma administrativa do Estado; descrever a configuração atual da política de segurança pública do estado do Rio de Janeiro; compreender as influências da lógica gerencialista na atual gestão da política de segurança pública no Rio de Janeiro e explicar a formação inicial do policial militar, utilizamos análise de fontes bibliográficas primárias e secundárias como instrumento de coleta de dados.

Para esclarecermos as complexidades da formação inicial do policial militar no Rio de Janeiro a partir do contexto existente, tanto em níveis institucionais, quanto aos demais fatores externos, mas intervenientes, utilizamos como instrumento de coleta de dados análise de fontes bibliográficas primárias e secundárias e entrevistas semiestruturadas com o Superintendente de Educação da Subsecretaria de Educação, Valorização e Prevenção (SSEVP) da SESEG e com o Diretor da Diretoria Geral de Ensino e Instrução (DGEI) da PMERJ.

Para avaliar os impactos da política de segurança pública na formação inicial de praças da PMERJ, utilizamos como instrumento de coleta de dados a análise de fontes bibliográficas primárias e secundárias e entrevistas semiestruturadas com o Comandante do Centro de Formação de Praças e aplicação de questionários a 983 policiais militares que passaram pelos cursos de formação inicial de soldados no período estabelecido para essa pesquisa. A amostra representa mais de 2% do universo de policiais militares da PMERJ que estão na ativa, que totalizam 47.175 policiais militares.

Esforçamo-nos para buscar a essência do objeto delineando as características encontradas, observando suas contradições e relacionando as políticas desenvolvidas para a formação de policiais militares em seu caráter concreto, real.

Esperamos aqui ter apresentado de forma clara o delineamento da pesquisa sobre a formação inicial do policial militar, enquanto objeto para nossa investigação. No próximo capítulo, apresentamos a revisão de literatura acerca da formação policial militar com base em um levantamento bibliográfico realizado como fase preliminar desta pesquisa.

2. AS PESQUISAS ACERCA DA FORMAÇÃO POLICIAL MILITAR

Neste capítulo traçamos uma análise da literatura sobre o tema em questão, a fim de sistematizar os conhecimentos já produzidos, identificar as principais tendências, os tipos de trabalhos científicos desenvolvidos e os sujeitos que produzem conhecimento na área. Além disso, sistematizamos o perfil da produção científica na área de segurança pública que aborda a formação policial militar, a fim de nos apropriarmos do acúmulo teórico da literatura da área, suas principais questões e eventuais lacunas no pensamento acerca do objeto de nossa investigação. Buscando também conhecer em que aspecto o conhecimento sobre nosso objeto de estudo já avançou ou está estagnado para, com base nessa sistematização, adquirir maior propriedade acerca do problema investigado e delinear com maior clareza nosso objeto de estudo.

A partir desse levantamento, estabelecemos um roteiro de leitura que nos permitiu indicar como a literatura da área das ciências humanas tem tratado a relação entre a reforma do Estado e a redefinição das estratégias formativas da PMERJ, nos permitindo também maior compreensão acerca da contribuição de nossa pesquisa para o avanço do conhecimento na área de ciências humanas, especialmente na área de educação.

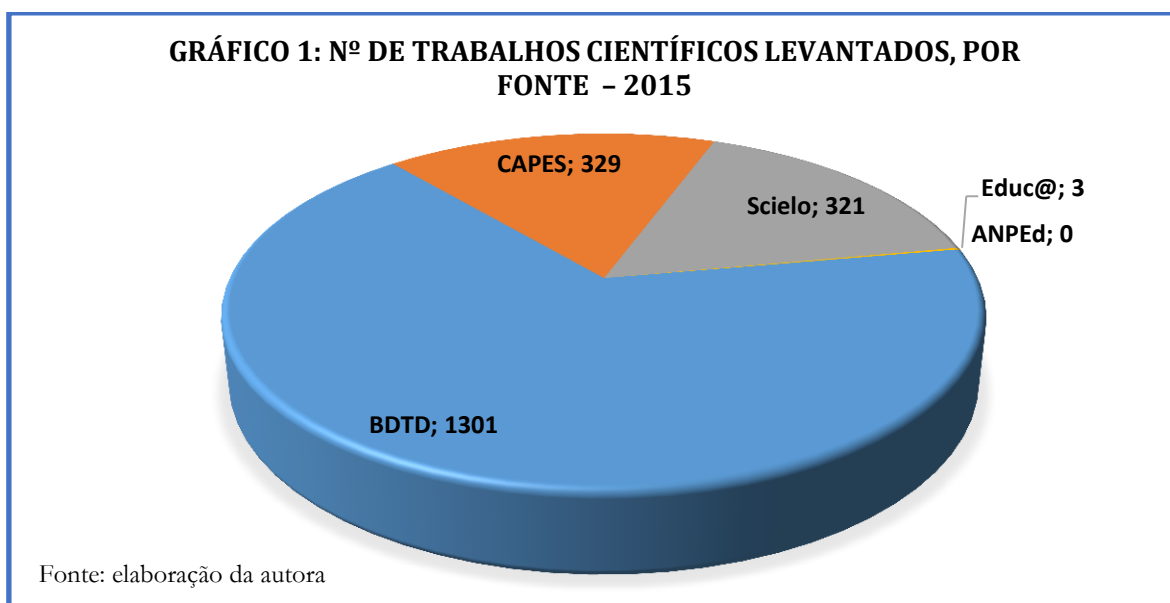
2.1. PESQUISAS PRODUZIDAS

O levantamento bibliográfico foi realizado no período de 16 de março a 26 de maio de 2015, nos *sites* SciELO, Educ@, ANPED, BDTD, IBICT e CAPES. Nessas bases de dados, buscamos trabalhos sobre segurança pública e sobre educação que abordassem a questão da formação do policial militar disponíveis para consulta. Entretanto, não foi delimitado um recorte temporal específico, ou seja, o resultado

obtido espelha toda produção na área constante nos bancos mencionados, que são os principais em nível nacional. Só após o levantamento foi que percebemos que esses trabalhos têm origem a partir de 2001. Por isso, para efeitos de recorte temporal, estabelecemos 2015 como período final de nosso levantamento.

Após consulta ao *Thesaurus* Brasileiro da Educação (INEP, 2015), tomamos as palavras-chave: “policial militar”; “polícia militar”; “polícias militares”; “policiais militares”; “formação do Policial Militar”; “PMERJ”; “PM RJ”; “soldado Policial Militar”; “CFSd”; “segurança pública”; “curso de formação de soldado”; “educação policial”; “ensino policial”; “escola policial”; “pedagogia policial”; “treinamento policial”; “formação policial”; e, “Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro”, a partir das quais desenvolvemos a consignação dos títulos das pesquisas encontradas, nomes dos autores, *sites* pesquisados, agrupando os resultados pelas categorias: “formação”; “cultura”; “violência policial”; “saúde policial”; “história”; “gestão”; “prática policial”; “ética”; “etnia”; “gênero”; “política”; “sociedade”; “não pertinente”; e, “outros”. Essas categorias foram escolhidas após pesquisa preliminar que nos possibilitou visualizar os temas que estão presentes em maior número e relevância nas pesquisas na área de segurança pública.

O total geral de pesquisas nas cinco bases de dados mencionadas acima foi de 1.954 trabalhos que utilizaram as palavras-chave descritas, conforme discriminado no Gráfico 1, a seguir.

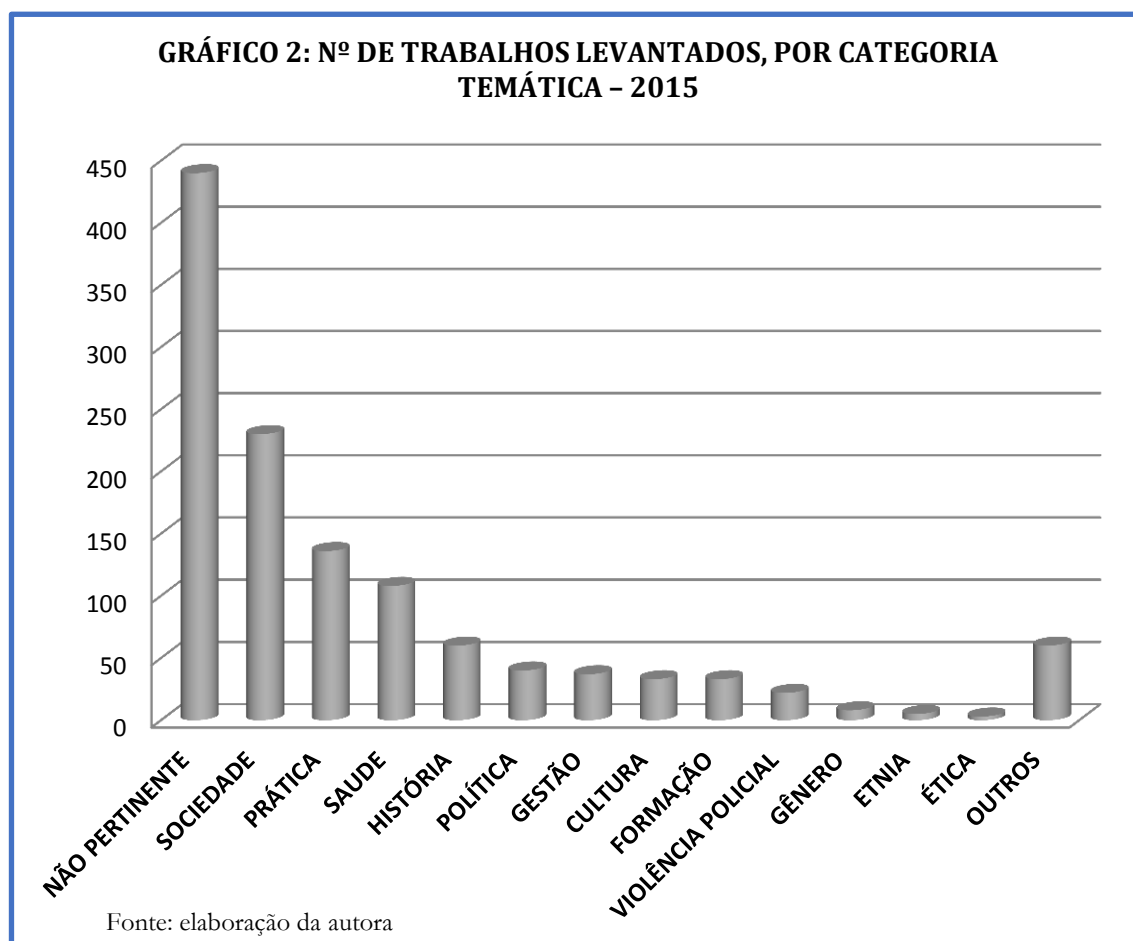


Logo de início, uma primeira constatação que nos chamou à atenção foi a ausência total de pesquisas sobre a formação do policial militar nas reuniões anuais da ANPED, desde que iniciou suas atividades. Esta constatação nos deixa dúvidas sobre o interesse dos educadores do país em participar mais efetivamente do debate a respeito do tema que perpassa, não apenas a sociedade como um todo, mas o próprio universo escolar na atualidade, haja vista, inclusive, o emprego de policiais militares nas escolas públicas em diversos estados brasileiros, por meio de programas de segurança e resistência às drogas, como por exemplo, o Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD) e programas que dispõem de policiamento ostensivo no interior das escolas, sobretudo no estado do Rio de Janeiro, onde destacamos o Programa Estadual de Integração na Segurança (PROEIS).

Tanto o PROERD quanto o PROEIS estabelecem a participação direta de policiais militares fardados nos contextos escolares, ainda que em parte das unidades escolares, escolhidas de acordo com os propósitos da gestão estadual. No caso do Rio de Janeiro, ambos os programas são aplicados, embora com objetivos diferentes. O PROEIS é voltado para segurança das instalações e das relações entre os usuários do sistema estadual de ensino e o PROERD desenvolve atividades educativas a respeito dos prejuízos do uso de drogas.

Além disso, questões vinculadas à segurança pública afetam diretamente a vida de toda comunidade escolar de tal forma que demandaram a implantação desses programas. No entanto, o silêncio da ANPEd a respeito do tema nos leva a levantar algumas hipóteses: a primeira é que, talvez, para a comunidade escolar, a presença policiais militares na escola seja necessária, logo, natural; segundo, que as preocupações da comunidade escolar estão restritas ao atendimento às demandas da atividade docente; terceiro, que talvez a questão da segurança pública e a educação pode ser uma preocupação de alguns pesquisadores, mas seus trabalhos não têm tido aderência nos grupos de trabalho da ANPEd. Entretanto, não é propósito nosso aqui dar conta de tais questões. Trazemo-las à tona apenas para expressar nossa estranheza diante da ausência desse debate no principal espaço de interlocução científica da área de educação.

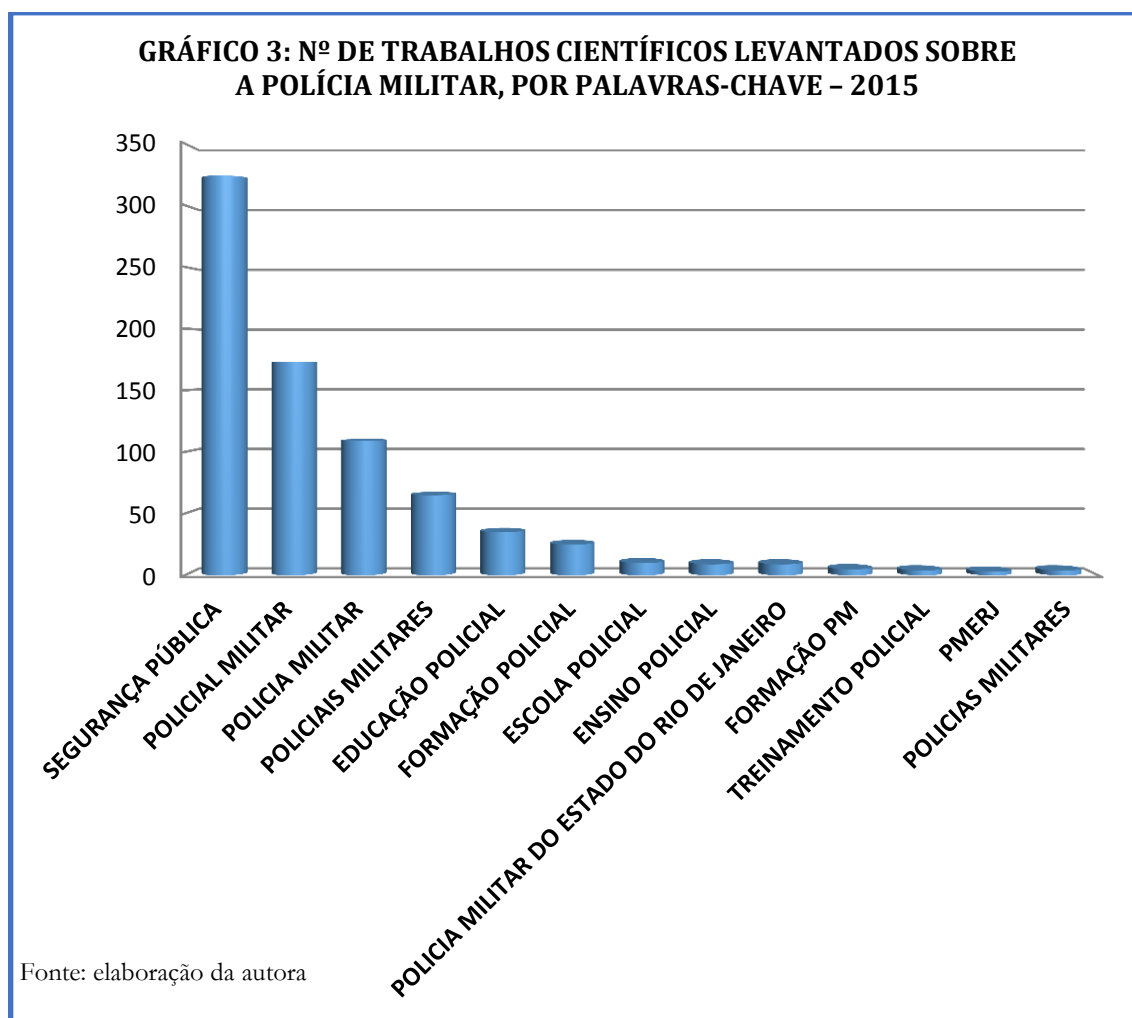
Voltando ao Gráfico 1, observamos que o banco de teses e dissertações do IBICT apresentou um número muito superior às demais bases de dados, contudo, muitas foram pesquisas repetidas, tanto em palavras-chave diferentes, quanto na mesma palavra-chave, de modo que aconteceu de uma única pesquisa aparecer em multiplicidade. Observamos ainda, que muitas dessas pesquisas sobre segurança pública utilizaram mais de uma das palavras-chave elencadas por nós, o que fatalmente, potencializou o universo de pesquisas. Assim, após a filtragem de todas as repetições de todas as bases de dados, o universo de pesquisas foi reduzido ao número total de 1.215 pesquisas, distribuídas pelos eixos adotados, de acordo com o Gráfico 2.



Contudo, o universo de pesquisas ainda apresentava distorção, dado o número elevado de pesquisas que surgiram na filtragem pelas palavras-chave, mas

foram consideradas “não pertinentes” em relação ao tema pesquisado. Desse modo, ao aplicar novo filtro, permaneceram 775 pesquisas, que não necessariamente abordam o objeto “polícia militar”, principalmente no que diz respeito à palavra-chave “segurança pública”, abrangendo também as demais instituições que a compõem, como Polícia Civil, Corpo de Bombeiros, Sistema Penitenciário etc.

A palavra-chave “segurança pública” apresentou maior quantitativo de incidências, contudo, cerca de 95% são pesquisas que tomam como objeto de estudo a segurança pública e não a instituição polícia militar. Além disso, excluindo a categoria “outros” que utilizada para classificar abordagens a temáticas diversas que não puderam ser encaixadas nos demais eixos, pudemos perceber que as pesquisas que efetivamente abordaram apenas a instituição Polícia Militar compreendem um universo de 468 trabalhos, conforme distribuídas pelas palavras-chave no Gráfico 3, a seguir:

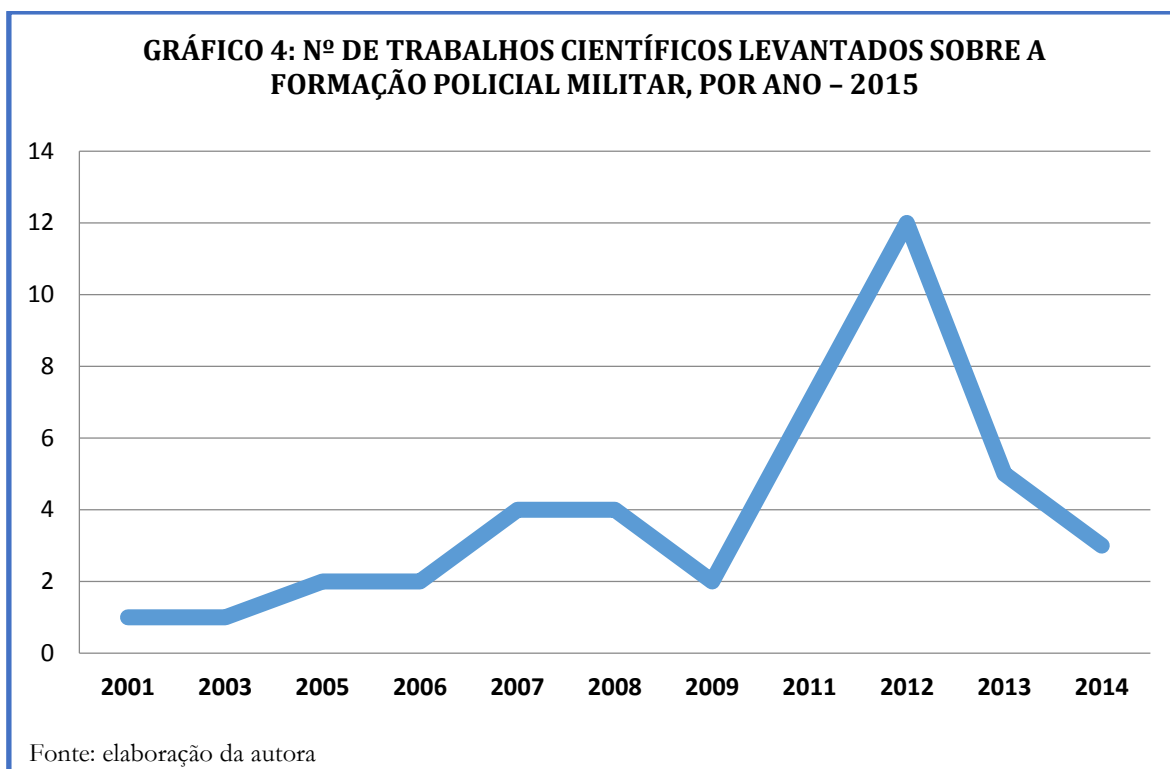


Em relação ao objeto dessas pesquisas, mais de 20% do total abordam a saúde do Policial Militar; 16% abordam a perspectiva da prática na atuação do Policial Militar; 15% abordam a relação entre sociedade e Polícia Militar; pouco mais de 10% abordam uma narrativa histórica das instituições policiais militares. Dentre os menos de 40% de trabalhos restantes que foram caracterizados nos demais eixos temáticos apontados, a formação policial militar abarca cerca de 8% do total das pesquisas encontradas.

Tendo em vista o foco da nossa pesquisa, onde estão presentes dois grandes eixos norteadores – a saber, formação policial militar e a gestão dessa formação – a amostra encontrada em trabalhos acadêmicos restringe-se a 33 artigos, dissertações e teses que abordam apenas a formação policial militar e nenhum sobre a gestão dessa formação. Portanto, estudos sobre o impacto da reforma do Estado na gestão da formação policial militar são de grande pertinência e relevância para o contexto atual da educação brasileira e da segurança pública.

Diante do reduzido número de publicações sobre o tema, optamos também por estender nossa consulta a revistas especializadas da área de segurança pública, como a Revista Brasileira de Segurança Pública e Revista Brasileira de Estudos em Segurança Pública. Essas revistas não fazem parte das bases consultadas. Nessas, foram encontrados mais 08 artigos sobre formação policial militar e, com base nas referências bibliográficas de alguns dos trabalhos sobre o tema, encontramos ainda mais 03 dissertações/teses que não constam nos principais bancos consultados, mas estão disponíveis no Google (GOOGLE, 2014).

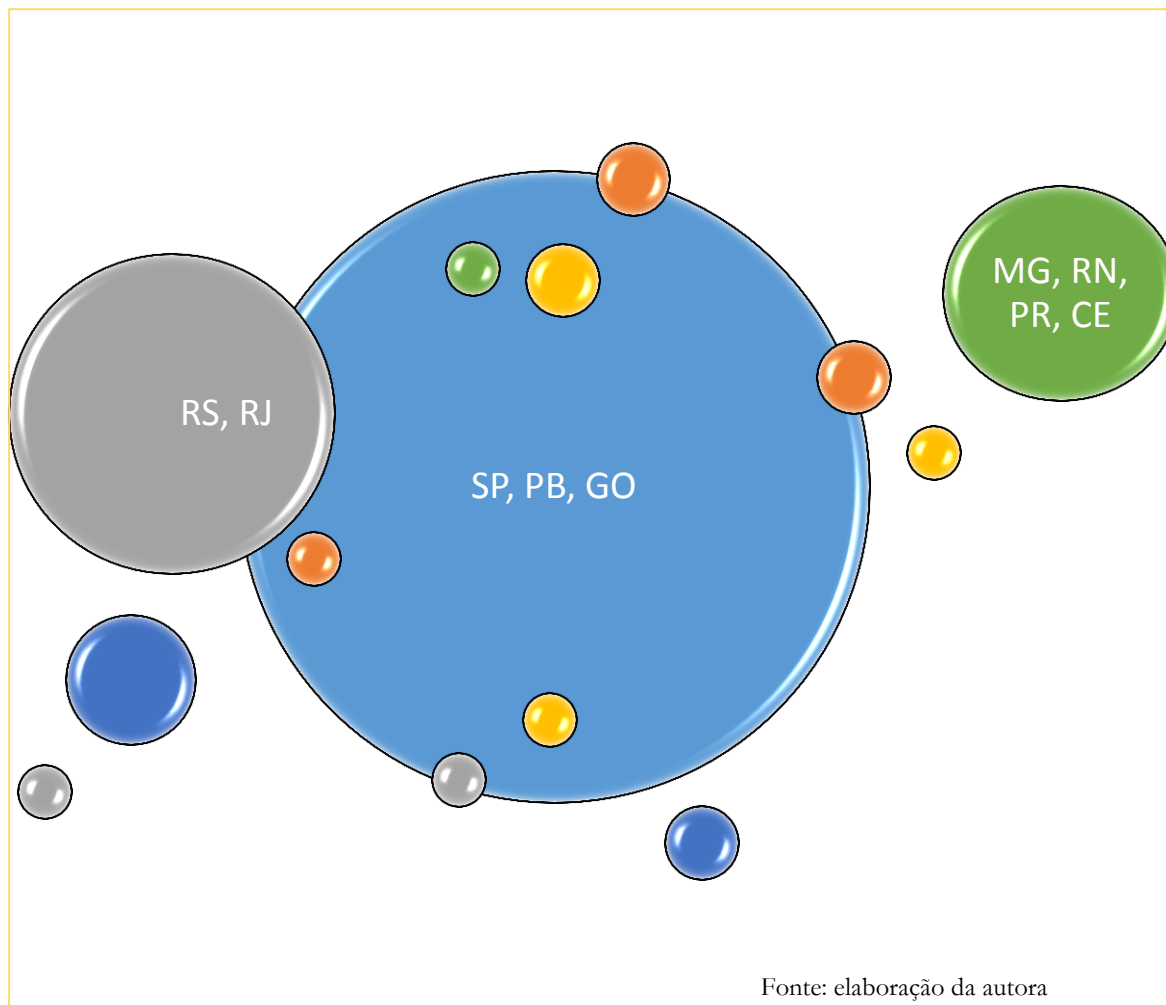
O ano de 2012 apresentou um pico na produção de pesquisas sobre a formação policial militar, o que pode ser resultado da ampliação do debate sobre a segurança pública no país e pela implementação da Matriz Curricular Nacional (MCN) para formação dos profissionais da área de segurança pública (BRASIL, 2009d) por parte da Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP). Dispusemos no Gráfico 4, a evolução de produção de pesquisas científicas sobre o tema no período investigado.



Tais pesquisas foram realizadas em escolas de formação das polícias militares dos estados de São Paulo (7 trabalhos), Paraíba (6 trabalhos), Goiás (5 trabalhos), Rio Grande do Sul (4 trabalhos), Rio de Janeiro (3 trabalhos), Minas Gerais (3 trabalhos), Paraná (3 trabalhos), Rio Grande do Norte (3 trabalhos), Ceará (2 trabalhos), Maranhão (1 trabalho), Mato Grosso (1 trabalho), Piauí (1 trabalho), Pará (1 trabalho), Bahia (1 trabalho), Alagoas (1 trabalho) e Pernambuco (1 trabalho).

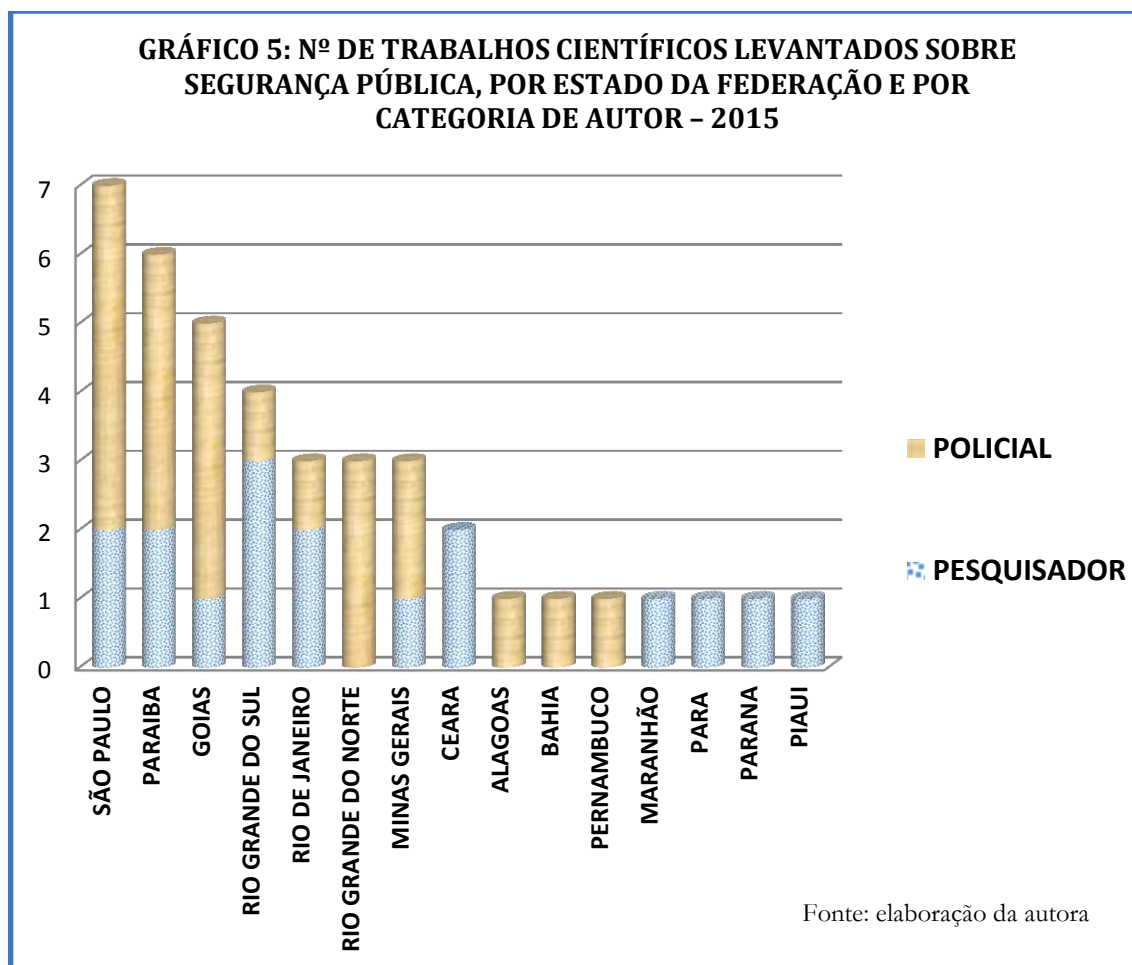
É importante esclarecer que, embora tenhamos encontrado 31 trabalhos científicos resultantes de pesquisa em nível de pós-graduação, 05 deles não estão disponíveis na íntegra nos bancos de dados consultados, impossibilitando nosso acesso ao material.

FIGURA 1: PERSPECTIVA DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE FORMAÇÃO POLICIAL MILITAR - 2015



Considerando apenas as publicações sobre formação do policial militar, entendemos ser oportuno fazer distinção entre trabalhos publicados de autoria de pesquisadores acadêmicos daqueles de autoria de policiais militares. Nosso objetivo com isso é compreender se as pesquisas produzidas são motivadas por aspectos profissionais dos policiais militares ou se são motivadas por fatores externos às instituições policiais militares. A existência de ambas é relevante e demonstra certa interação entre as instituições policiais militares e as instituições de ensino superior. Por outro lado, a inexistência de um grupo ou de outro no desenvolvimento de pesquisas pode representar certos bloqueios nessa interação. Para melhor explicitação dessa distinção, elaboramos o Gráfico 5, onde discriminamos os

trabalhos, segundo categoria de autor, por estado da federação. É claro que, como os trabalhos que compõem nosso objeto de análise são aqueles disponíveis em bancos de dados científicos, ficaram de fora os trabalhos produzidos internamente nas corporações policiais militares, as quais acreditamos possuir vasto acervo sobre o tema. No caso específico do estado do Rio de Janeiro, por exemplo, a produção de artigo científico na área de segurança pública é um requisito parcial para conclusão do curso. Isso ocorre no Curso de Formação de Oficiais (CFO), dirigido a alunos da Academia de Polícia Militar (APM); no Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais (CAO), direcionado a capitães; e no Curso Superior de Polícia (CSP), direcionado a oficiais superiores da PMERJ. Entretanto, como se trata de acervo interno da PMERJ, não tivemos acesso a esta produção, mas é inegável que seriam relevantes estudos posteriores para levantar nesse acervo o que há produzido sobre a formação policial militar.



É importante ressaltar que o estado do Rio de Janeiro, ainda que não seja o estado da federação que mais produz sobre formação policial militar, está dentre aqueles onde há mais pesquisadores envolvidos em estudos sobre o tema, perdendo apenas para o estado do Rio Grande do Sul. Tal fato pode ser explicado pela existência de grupos de pesquisa que desenvolvem trabalhos científicos na área de segurança pública, como por exemplo: o Instituto de Estudos Comparados em Administração Institucional de Conflitos (INCT/INEAC), vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF); o Núcleo de Estudos da Cidadania e Violência Urbana (NUCVU), vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); e o Laboratório de Análise da Violência (LAV), vinculado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Apesar disto, ainda é pequeno o número de pesquisas desenvolvidas sobre a formação policial nesse estado da federação.

Por outro lado, poucos agentes orgânicos da política de segurança pública do estado do Rio de Janeiro estão pesquisando sobre a formação policial no âmbito das universidades, de modo que não se pode precisar se isto se deve ao fato de existirem poucos policiais buscando especialização no nível de pós-graduação ou se, quando procuram esse tipo de formação, interessam-se mais em pesquisar sobre outras questões alheias à sua profissão.

Nesse quesito, o estado de São Paulo, Paraíba e Goiás são aqueles em que os policiais militares demonstram buscar especialização em nível de pós-graduação, produzindo pesquisas e, conseqüentemente, disponibilizando sua produção científica à sociedade. Tal fato, provavelmente, está atrelado ao modelo do sistema de ensino para formação profissional na área de segurança pública utilizado por esses estados.

Outro ponto que merece atenção sobre a autoria dessas pesquisas é que mais de 58% dos autores identificados são agentes orgânicos das forças de segurança do estado onde foram realizadas as pesquisas. Por outro lado, 42% das pesquisas têm origem externa aos quadros militares. Essa superioridade quantitativa da produção científica oriunda dos quadros militares pode ser explicada justamente pela necessidade institucional de produção de conhecimento acerca da temática “segurança pública”. Por outro lado, esses dados também podem demonstrar o pouco

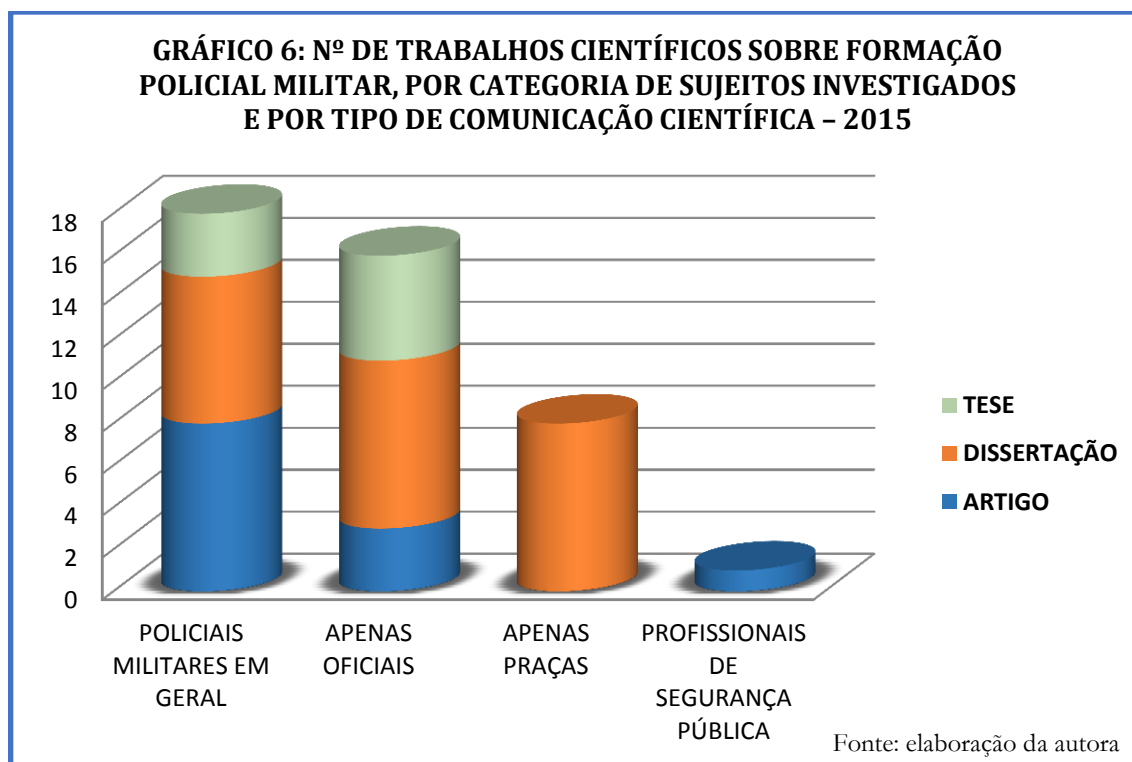
envolvimento da sociedade com a questão da formação policial militar e com seu impacto na segurança pública em todo o país, principalmente do meio acadêmico. Os fatores que corroboram com essa realidade podem estar atrelados ao estágio atual – ainda incipiente – de consolidação da democracia brasileira, bem como à dificuldade de abertura das instituições policiais do país para o diálogo com o conjunto da sociedade. No entanto, tais barreiras precisam ser desconstruídas para que haja avanços nos resultados obtidos, principalmente no que diz respeito à necessidade de atuação policial numa perspectiva cidadã, ainda que sob os limites impostos pelo Capital. Entendemos como avanços a orientação de uma concepção de segurança pública mais afinada com ideais democráticos da sociedade. Essa percepção também se expressa a partir da produção bibliográfica da área de formação profissional. Apesar de ainda estar longe do ideal, percebe-se certo aumento de produções bibliográficas que assimilam princípios democráticos, concebendo a segurança pública como responsabilidade de todos os cidadãos e não apenas do aparato policial.

Outro dado relevante se refere aos sujeitos investigados. Dentro de instituições policiais militares, o quadro de praças corresponde à maioria absoluta dessas instituições. Na PMERJ, por exemplo, o efetivo dessa categoria é superior a 95% do total. Outro ponto diz respeito às diferenças acerca da atividade funcional desempenhada por praças e por oficiais. Tais diferenças funcionais refletem diretamente no tipo de formação inicial desenvolvida para cada grupo profissional. Nesse sentido, entendemos ser pertinente fazer distinção entre as pesquisas que tiveram praças como sujeitos investigados e as pesquisas cujos sujeitos investigados foram oficiais. Esclarecemos que nas polícias militares os oficiais são aqueles que exercem cargos de gestão e comando, organizados pelas seguintes patentes: 2º tenente, 1º tenente, capitão, major, tenente coronel e coronel, em ordem crescente hierarquicamente. Já os praças são responsáveis pela execução e estão organizadas pelas seguintes graduações: soldado, cabo, 3º sargento, 2º sargento, 1º sargento e subtenente.

Dentre as pesquisas encontradas, 18 não fazem distinção dos sujeitos investigados entre oficiais e praças, e uma delas ainda engloba todos os profissionais de segurança pública, tratando de policiais militares e de civis. Somando essas duas

categorias, teremos o total de 19 trabalhos (45%). Quanto aos 24 trabalhos restantes (55%), o número de pesquisas realizadas com oficiais das polícias militares é o dobro das pesquisas com praças, conforme apresentado no Gráfico 6.

Observamos que nenhuma tese de doutorado levantada tem como população investigada um conjunto de sujeitos formado exclusivamente de praças das polícias militares. Por outro lado, 05 teses são resultantes de pesquisas nos cursos de formação de oficiais das polícias militares. Nesse sentido, podemos observar que, mesmo que o quantitativo de praças das polícias militares corresponda à maioria absoluta e que, por conta de sua atividade funcional, tal grupo desempenhe ações diretas em contato com a sociedade, as pesquisas acerca de sua formação não correspondem ao tamanho de sua representatividade nessas instituições.



Notamos que a distinção entre a formação de oficiais e praças das polícias militares parece menos perceptível para os pesquisadores civis que para os pesquisadores militares. Se estabelecermos uma relação entre o número de teses e

dissertações produzidas por pesquisadores civis que tratam da instituição como um todo e o número das que fizeram distinção de círculo hierárquico (praças e oficiais), perceberemos que os trabalhos que se inserem na primeira categoria são o dobro daqueles pertinentes à segunda categoria.

Por outro lado, quando se observa o conjunto de teses e dissertações produzidas por oficiais das polícias militares sobre a formação profissional de suas instituições, percebe-se que aquelas que têm como objeto de estudo o curso de formação de oficiais são quase o dobro daquelas que têm como objeto de estudo o curso de formação de praças. Chama-nos à atenção o fato de não termos levantado nenhuma tese ou dissertação realizada por praça dessas instituições. Obviamente, isto não significa que não existam praças que tenham concluído cursos de pós-graduação *stricto sensu*. No máximo poderíamos afirmar que a formação do policial militar não tem sido tema de pesquisa dessa população, uma vez que em pesquisa realizada com profissionais de segurança pública de todo o país, foi aferido que cerca de 39% desses profissionais têm nível superior completo e mais de 27% fizeram algum curso de especialização, mestrado ou doutorado (LIMA; BUENO; SANTOS, 2014, p. 9).

É importante também esclarecer em quais campos científicos essas pesquisas se inserem. Nesse aspecto, observamos que, excluindo os artigos e considerando apenas o conjunto de teses e dissertações, de 31 trabalhos apenas 12 foram desenvolvidas em programas de pós-graduação em Educação. Os 19 restantes foram produzidos por pesquisadores da Sociologia, da Administração, das Ciências Jurídicas, da Psicologia e da História. Ou seja, existem evidências de que profissionais de outras áreas têm apresentado mais interesse em investigar sobre formação policial militar do que os profissionais da área de Educação. Esse dado nos desperta atenção porque seria mais apropriado que esse tema despertasse maior interesse nos profissionais que socialmente ocupam o papel de pensadores das questões educacionais, especialmente aquelas voltadas para o ensino/aprendizagem, inclusive no campo da formação profissional.

Para finalizar essa abordagem quantitativa, esclarecemos que o total de pesquisas encontradas acerca da temática “segurança pública” não representa sequer

0,01% do total de pesquisas produzidas encontradas nos bancos pesquisados. Já o tema “formação policial militar” representa 0,004% desse total. Apenas o IBICT tem em sua base de dados 375.061 teses e dissertações, dentre as quais 0,2% tratam da temática “segurança pública” e 0,01% sobre a “formação policial militar”.

2.2. ABORDAGEM TEMÁTICA DA PRODUÇÃO

Uma análise preliminar dessa literatura nos permitiu perceber que mais de 50% das pesquisas dizem respeito ao currículo utilizado na formação de policiais militares. Esse número expressivo de pesquisas sobre o tema em questão se deve ao fato de, em 2009, ter sido implementada a MCN (BRASIL, 2009d). Isto despertou o interesse de pesquisadores de vários estados da federação em avaliar a aplicação do documento pelas escolas de formação de policiais militares, sobretudo o impacto da inserção da disciplina “Direitos Humanos” na formação policial militar. Essa disciplina, inclusive, conta com previsão de carga horária expressiva na MCN por conta do entendimento da importância da massificação do tema nas academias de polícia, conforme apontado por Luiz (2003; 2008), Cerqueira (2006), Basílio (2007), Silva, S. (2007), Blasius (2008), Silva, J. (2009), Lopes (2011), Cerqueira (2011), Pereira Jr. (2012), Pereira (2012), Ferreira (2012), Nascimento (2013), Cruz (2013), Karpinski (2013) e Santos (2014).

A disciplina “Direitos Humanos” ainda abarca outro tema muito presente nas pesquisas encontradas: a formação cidadã do policial militar. Esse tema é fruto do entendimento da necessidade de uma nova formação para polícia militar, de modo que esta se adeque às exigências de um Estado democrático de direito por meio de uma formação militar humanizadora que capacite o policial militar para a gestão de conflitos e prestação de serviço de segurança pública pautado no respeito aos direitos humanos. Tal perspectiva está presente nas pesquisas de Brito (2005), Jacondino (2011), Miranda (2011), Leal (2011), Souza (2012), França (2012a), Santos (2012), Silva, A. (2012), França (2012b) e Barboza (2013).

Por fim, o terceiro tema recorrente nas pesquisas diz respeito à formação policial militar frente à sua prática cotidiana, buscando avaliar a coerência

da relação entre o conteúdo curricular presente na escola de formação do policial militar e sua pertinência para prestação de serviço de segurança pública à sociedade. Isto se observa nas pesquisas de Rudinicki (2007), Kruger (2011), Lima (2011), Silva, R. (2012) e Brunetta (2012).

Em suma, os três temas mais recorrentes no conjunto de trabalhos bibliográficos levantados são: 1) a necessidade de uma formação humanizadora; 2) uma formação pautada na ampla abordagem do conteúdo de Direitos Humanos; 3) a relação entre a formação e a prática do policial militar na prestação de serviço. Constata-se ainda que vários desses trabalhos perpassam os três temas mencionados, ainda que não os tratem como ponto central do trabalho.

Notamos também alguns pontos coincidentes nos resultados dessas pesquisas. Lopes (2011) concluiu, ao avaliar o Curso de Formação de Oficiais (CFO) no estado de Minas Gerais, que há impedimentos para a efetivação prática da concepção pedagógica estabelecida teoricamente, dentre eles, a cultura militar. Ademais, a constatação de uma formação tradicional, impregnada por um currículo oculto que resiste às tentativas de mudanças foi apontada por Luiz (2003), Blasius (2008), Karpinski (2013), Silva, J. (2009), Silva, R. (2012) e também por Cruz (2013), quando se refere a este currículo oculto como “contra currículo”. Essas pesquisas se concentram no Ceará, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Norte e Bahia.

Para Santos (2012), Lopes (2011), Barboza (2013), Rudnicki (2007), Silva, J. (2009) e Basílio (2007), há pouca evidência de mudanças nas polícias militares do Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte e Rio de Janeiro. Por outro lado, a formação do policial militar, de acordo com Leal (2011), é vista como um dos instrumentos de mudança cultural nessas instituições que, consoante com Jacondino (2011), Lima (2011) e Karpinski (2013), deve formar perfil e identidade profissional adequados aos contextos atuais, principalmente sob o viés humanizador, conforme defendem Luiz (2003), Cerqueira (2011), Leal (2011) e Miranda (2011).

Outro ponto de tensão diz respeito à definição do papel atribuído aos órgãos de segurança pública entre a função de segurança pública e de Segurança

Nacional, conforme bem abordado por Silva J. (2009) e Pereira (2012). Segundo Brunetta (2012), para formação de policiais militares no estado de São Paulo prevalece a ideia de controle social, que representa um conceito tradicional de segurança pública que, segundo Kruger (2011), é desconhecido pela sociedade. Tal conceito corrobora tanto com o ideal militarista, quanto com a formação jurista que, para Silva J. (2009), representam dois grandes mitos na formação policial militar.

Muniz (2001, p. 187) menciona que:

[...] o ensino do Direito Penal nas Academias da Polícia Militar tornou-se uma tradição nas duas últimas décadas. As disciplinas da área jurídica passaram a ocupar uma parte tão expressiva da formação policial que os oficiais PMs saem habilitados a concluírem o bacharelado em Direito em, no máximo, dois anos. Além de não recobrir o conteúdo interdisciplinar necessário ao profissional de polícia ostensiva, uma formação policial voltada, quase que exclusivamente, para as ciências jurídicas, parece ter contribuído para o reforço de uma visão criminalizante da ordem pública, extremamente danosa aos serviços ostensivos de polícia. A criminalização do mundo social é correlata a uma espécie de legalismo moral, cujos efeitos perversos em termos de ação cotidiana de polícia são, na maior parte dos casos, irreparáveis.

Lopes (2011), Santos (2012) e Rudnicki (2007) defendem a reestruturação da formação dos policiais militares que, para Cerqueira (2011) e Santos (2014), deve estar adequada ao regime democrático, portanto, voltada para a resolução de conflitos sociais, conforme apontam Miranda (2011), Brito (2005), Silva R. (2012), Pereira (2012) e Luiz (2003). Já para Luiz (2008) e Brito (2005), não basta apenas a reestruturação da formação inicial do policial militar, mas há ainda a necessidade de que essa formação seja permanente e continuada. Justamente por sua importância, a qualificação deve figurar como um dos principais focos para as instituições policiais militares, conforme ressaltado por Lopes (2011), Luiz (2008), Miranda (2011) e Blasius (2008).

Com tudo o que foi exposto até aqui, concluímos que o número de produções acadêmicas a respeito da formação do policial militar, principalmente no estado do Rio de Janeiro, é irrisório, sobretudo frente ao discurso presente no senso comum acerca da necessidade de que essa formação seja aprimorada. Além disto, estudos mais aprofundados sobre a realidade da formação de policiais militares se

fazem necessários, devido à superficialidade que predomina no senso comum, quando se trata de segurança pública e violência. Esses estudos também podem contribuir consideravelmente para a superação da visão conservadora tradicional da política de segurança pública pautada no combate ao inimigo que, na maioria das vezes, identifica como seu inimigo os pobres, os negros, os moradores de comunidades... É evidente que a formação do policial militar se insere na política de segurança pública, mas é preciso compreendê-la no conjunto dessa política, considerando-se todos os elementos sociais, políticos e econômicos que interferem em seu desenvolvimento. Nesse sentido, não encontramos em nosso levantamento pesquisas que tenham como objeto de estudo a relação entre a segurança pública e a gestão político-econômica do Estado, tampouco, que abordassem influências do gerencialismo para política de segurança pública ou a formação policial.

É preciso também considerar as contradições que perpassam o desenvolvimento das políticas públicas como um todo, para se ter uma visão mais concreta da política de segurança pública e, mais especificamente, da formação do policial militar. Mas, uma análise da literatura levantada sobre o tema não nos oferece boas perspectivas nesse sentido.

Apesar de insuficiente, a literatura levantada que trata da formação do policial militar apresenta predominância de abordagens que têm como objeto de análise a questão da adaptação das instituições de segurança pública às novas exigências do Estado de direito, com observância aos direitos humanos. Vale destacar que essa nossa avaliação não se pauta simplesmente no aspecto quantitativo, mas também no aspecto qualitativo. O que queremos apontar é que essa abordagem não só é a mais recorrente na literatura sobre o tema, como também é a abordagem com maior potencial analítico, uma vez que apresenta análises que vão além da percepção imediata da realidade, demonstrando habilidade para considerar a política de segurança pública como um fenômeno social de interesse público e não simplesmente como uma questão militar de combate ao crime.

Por fim, uma última constatação que nos chama a atenção é que o estado do Rio de Janeiro, um dos cenários mais evidentes das contradições inerentes à política de segurança pública, é também o estado que apresenta produção de

conhecimento mais tímida nessa área. Nesse aspecto, a produção de conhecimento acerca formação policial militar nesse estado da federação não só é pertinente, mas necessária.

No próximo capítulo, trazemos um panorama teórico, a fim de esclarecer os conceitos estruturantes que delinearão o produto final deste trabalho.

3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA ANÁLISE

Para iniciar nossa abordagem teórica, esclarecemos que alguns pontos se tornam vitais para a melhor percepção das questões circundantes e perpassantes do nosso objeto. Assim, partimos de três temas principais: trabalho, sociedade e educação. Nesses três campos de discussão, originam-se os conceitos que norteiam nossa pesquisa, a fim de analisar a gestão da formação policial militar, conforme proposto para essa investigação.

Pensamos que a formação policial militar se dá em um contexto social que não apenas serve de arcabouço para estruturação institucional, mas reproduz política e ideologicamente a cultura de uma sociedade de classes, portanto, nosso ponto de partida é o conceito de sociedade.

Por outro lado, essa mesma formação está essencialmente norteadada pela ideia de educação reprodutivista, que serve à conformação tanto do profissional a ser forjado, quanto das massas que serão alvo da ação policial. Assim, a formação policial é produto de um viés político para pedagogia social, por isso esclarecemos nosso arcabouço teórico conceitual sobre educação para compreensão do objeto.

Por fim, entendemos que a formação policial militar é formação para o trabalho. Sendo assim, está atrelada a produção e reprodução social da vida material que, em um contexto capitalista neoliberal, intensifica a precarização do trabalho e a degradação do trabalhador. Desse modo, entendemos que os conceitos desenvolvidos pela sociologia do trabalho são pertinentes ao delineamento e esclarecimento da concreticidade no objeto de pesquisa que escolhemos.

Concluimos que a formação policial militar é produto de uma sociedade de classes que objetiva a reprodução sistêmica do capital, agregando os elementos que estruturam a formação para o trabalho nesse contexto sócio histórico.

3.1. A SOCIEDADE

Em primeira análise, o estudo de um objeto do campo das ciências sociais demanda caminhos teóricos que conceituem sociedade. É certo que várias são as formas de entendimento e diversos sociólogos definiram o conceito de sociedade sob as mais diversas correntes teóricas da sociologia. Correntes essas que estão intrinsecamente enraizadas política e ideologicamente no fazer científico sob determinada perspectiva, mesmo aquelas que se auto-proclamem neutras.

Os três principais teóricos no estudo da sociologia foram Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx. Contudo, suas teorias diferem em diversos aspectos, sobretudo, no ponto de partida das relações sociais. Resumidamente, a sociedade, sob o viés marxista, é resultante das relações de produção e reprodução social da vida material. A filosofia que fundamenta o materialismo histórico propõe a “crítica do saber sobre as necessidades históricas que consubstanciam o processo de desenvolvimento da sociedade humana” (GRAMSCI, 1976, p. 312). Por isso, optamos por esse conceito de sociedade por sua aplicabilidade à produção de conhecimento em um contexto socioeconômico capitalista.

Concordamos com Poulantzas (2007, p. 6) quando define que uma formação social é singular, porquanto é uma unidade complexa onde predomina um determinado modo de produção sobre outros que a compõem.

Neste sentido, uma formação social historicamente determinada é especificada por uma articulação particular – por um índice de predominio e de superdeterminação – de seus diversos níveis ou instancias: económico, político, ideológico e teórico, que é, por regra geral, levando em conta as diferenças que se encontraram entre as etapas, o modo de produção predominante (POULANTZAS, 2007, p. 7)¹⁵.

A história das sociedades é a história das lutas de classes, ou seja, o ponto de partida para análise sociológica marxiana está ancorado nas tensões originadas entre as classes sociais, na produção e nas relações de produção,

¹⁵ Tradução livre do trecho: “*En este sentido, una formación social históricamente determinada es especificada por una articulación particular — por un índice de predominio y de superdeterminación — de sus diversos niveles o instancias: económico, político, ideológico y teórico, que es, por regla general, teniendo en cuenta las diferencias que se encontrarán entre las etapas, la del modo de producción predominante*” (POULANTZAS, 2007, p. 7).

especialmente nas sociedades ocidentais capitalistas, onde se relacionam burgueses e proletários (MARX; ENGELS, 2003). Em suma, a sociedade na qual estamos inseridos está organizada em classes sociais, estruturadas pelo sistema capitalista. Tal sistema ancora sua força motriz na relação produção/consumo, da qual emergem as relações de trabalho, que estão baseadas na venda da força/tempo de trabalho como elemento central. Assim, a classe operária vende sua força de trabalho ao dono do capital que é detentor dos meios de produção e explora a mais-valia, o excedente da produção do trabalho (MARX, 1996).

Tal estrutura econômica é complexa e interfere de modo coercitivo sobre as demais relações sociais, tendo em vista que,

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual (MARX, 2008, p. 23).

Enfim, é das relações econômicas que provêm as demais relações sociais, posto que o capital é um instrumento de controle sociometabólico capaz de exercer domínio sobre tudo com força tamanha, que suplanta as possibilidades de que seja controlado. O sistema do capital engendra a correlação entre economia e política como nunca antes na história (MESZÁROS, 2002). Essa relação articula a estrutura da sociedade exercendo controle sobre a vida das pessoas, organizando-as em grupos sociais, onde as oportunidades se dão a partir de sua posição na hierarquia social controlada pelo capital. Assim, o capital é o inventor da sociabilidade moderna que, a partir de sua busca desenfreada pela valorização, transforma tudo em mercadoria, ou seja, em produção de riqueza, como analisou Alves (1999) e como Souza (2004) aprofundou apontando algumas características nesse processo:

Ao submeter todas as práticas sociais à sua lógica, o capital condiciona o cotidiano social em todas as suas dimensões (relações de classe, de gênero, de raça, a cultura, a arte, a religião etc.), de modo que aprofunda e legitima a incompatibilidade entre a produção para o atendimento das

necessidades humanas e as demandas de auto-reprodução de si próprio, aumentando cada vez mais a competitividade, a precarização do trabalho e a degradação do meio ambiente. Nesse processo, a relação entre o homem, a tecnologia e a natureza é subsumida à lógica do sistema produtor de mercadorias (SOUZA, 2004, p. 02).

Assim, entender o sistema econômico de uma sociedade é compreender um dos principais elementos constituintes de sua cultura, porquanto diversos de seus aspectos estão entrecortados e atravessados por esse fator, segundo teorizou Marx (2008). Mas, antes mesmo de Marx, em 1816, Saint-Simon já havia apontado a “total absorção da política pela economia” (ENGELS, 2001, p. 5), demonstrando que a economia é a base das instituições políticas.

O liberalismo econômico teorizado por John Locke (1994) e desenvolvido por Smith (1996) regulamentou o funcionamento do mercado sob seus princípios, dentre os quais destacamos a proteção da propriedade privada, livre mercado e estado de direito, sob orientação de um Estado enxuto que interferisse minimamente no mercado. Tais princípios são campos de tensão e luta por conta dos interesses de classes. Portanto, avançam de acordo com as conquistas alcançadas por uma dessas classes.

Os meios de produção e os meios de comunicação foram aprimorados, o que possibilitou a comercialização das mercadorias em escala mundial, a baixos custos, levando “todas as nações, sob pena de extinção, a adotarem o modo burguês de produção; força-as a adotarem o que ela chama de civilização, isto é, a se tornarem burguesas. Em uma palavra, cria um mundo à sua imagem” (MARX; ENGELS, 2003, p. 30). Além disso, tal modo de produção criou um sistema de submissão do campo à cidade, dos bárbaros à civilização, do oriente ao ocidente, dos camponeses aos burgueses.

O desenvolvimento econômico e tecnológico agregado à política econômica liberal caracterizou o avanço do capitalismo em níveis globais que, conforme ressalta Hobsbawn (1977, p. 17),

[...] foi o triunfo de uma sociedade que acreditou que o crescimento econômico repousava na competição da livre iniciativa privada, no sucesso de comprar tudo no mercado mais barato (inclusive trabalho) e

vender no mais caro. Uma economia assim baseada, e portanto repousando naturalmente nas sólidas fundações de uma burguesia composta daqueles cuja energia, mérito e inteligência elevou-os a tal posição, deveria – assim se acreditava – não somente criar um mundo de plena distribuição material, mas também de crescente felicidade, oportunidade humana e razão, de avanço das ciências e das artes, numa palavra, um mundo de contínuo e acelerado progresso material e moral.

De acordo com Engels (2001), a revolução capitalista surge com o desenvolvimento da indústria, concentrando os meios de produção nas mãos do capitalista. Esse converte o produto final em mercadoria, transformando a produção em um “ato social” (ENGELS, 2001, p. 24), a troca. Desse modo, a produção e a troca dos produtos no sistema capitalista é a base de toda ordem social:

[...] a distribuição dos produtos, e juntamente com ela a divisão social dos homens em classes ou camadas, é determinada pelo que a sociedade produz e como produz e pelo modo de trocar os seus produtos. De conformidade com isso, as causas profundas de todas as transformações sociais e de todas as revoluções políticas não devem ser procuradas nas cabeças dos homens nem na ideia que eles façam da verdade eterna ou da eterna justiça, mas nas transformações operadas no modo de produção e de troca; devem ser procuradas não na filosofia, mas na economia da época de que se trata (ENGELS, 2001, p. 13).

Nesse contexto, em que a produção norteia a vida dos sujeitos, a mercadoria é “uma coisa qualquer, necessária, útil ou agradável à vida” (MARX, 2008, p. 51). Como a relação dinheiro e mercadoria é estreita, por vezes, ambos se tornam indissociáveis. Enfim, qualquer coisa pode ser mercadoria, então tudo está ao alcance do dinheiro, ao ponto de Engels (2001) avançar tal ideia, quando previu que o produto (mercadoria) impera sobre o produtor e a sociedade gira em torno do consumo, sendo este último quem dita regras sociais.

No entanto, conforme explica Souza, o capitalismo enquanto “sistema social de produção” (2002, p. 73) engendra crises e rupturas, a partir das quais, se reorganiza e redefine as “relações de produção” (SOUZA, 2002, p. 74). Nesse sentido, “a própria crise é, ao mesmo tempo, elemento de destruição e de construção do próprio sistema” (SOUZA, 2002, p. 74). A demanda de recomposição diante das crises econômicas sistêmicas e estruturais acirram os conflitos de classes e aperfeiçoam os mecanismos de mediação. Para exemplificar isso, lembramos que, na década de 1970,

o comércio mundial tornou-se “cada vez mais difícil, complexo e imprevisível” (HOBSBAWN, 1977, p. 51), como resultado do processo de desmoroamento do liberalismo iniciado no final da década de 1960 (HARVEY, 2007, p. 18).

O crescimento tanto do desemprego como da inflação disparou anunciando a chegada de uma fase de estagnação global que se prolongou durante a maior parte da década de 1970. A queda da arrecadação de impostos e o aumento dos gastos sociais provocaram crises fiscais em vários Estados (Grã-Bretanha, por exemplo, teve que ser socorrida pelo FMI na crise de 1975-1976). As políticas keynesianas haviam deixado de funcionar. Já antes da Guerra árabe-israelense e do embargo de petróleo imposto pela OPEP em 1973, o sistema de câmbio fixo apoiado pelas reservas do ouro estabelecido em Bretton Woods tinham se arruinado. A porosidade das fronteiras estatais sobre os fluxos de capital dificultou o funcionamento do sistema de tipo de câmbio fixo. Os dólares norte-americanos regavam o mundo e haviam escapado do controle dos Estados Unidos ao serem depositados em bancos europeus. Assim, em 1971, houve abandono das taxas de câmbio fixas. O ouro não podia funcionar como a base metálica da divisa internacional; permitiu-se que os tipos de câmbio flutuassem e os esforços para controlar esta flutuação foram abandonados em seguida. Claramente, o liberalismo que havia rendido elevadas taxas de crescimento, pelo menos nos países de capitalismo avançado, depois de 1945 se encontrava esgotado e havia deixado de funcionar. Se quisesse sair da crise seria necessária alguma alternativa (HARVEY, 2007, p. 18 e 19)¹⁶.

Tal crise (década de 1970) resultou no crescimento do desemprego e da inflação, na queda da arrecadação tributária e no aumento dos gastos públicos, conforme destaca Harvey (2007, p. 19). Nesse momento instável de crise econômica, as ideias neoliberais teorizadas por Hayek (2010, p. 90), em 1938, e por Friedman (1984, p. 16), em 1962, começaram a florescer nos Estados Unidos da América e Inglaterra, sobretudo, no governo de Ronald Reagan e Margaret Thatcher, respectivamente.

¹⁶ Tradução livre do trecho: “El crecimiento tanto del desempleo como de la inflación se disparó por doquier anunciando la entrada en una fase de “estancamiento” global que se prolongó durante la mayor parte de la década de 1970. La caída de los ingresos tributarios y el aumento de los gastos sociales provocaron crisis fiscales en varios Estados (Gran Bretaña, por ejemplo, tuvo que ser rescatada por el FMI en la crisis de 1975- 1976). Las políticas keynesianas habían dejado de funcionar. Ya antes de la Guerra árabe-israelí y del embargo de petróleo impuesto por la OPEP en 1973, el sistema de tipos de cambio fijos respaldado por las reservas de oro establecido en Bretton Woods se había ido al traste. La porosidad de las fronteras estatales respecto a los flujos de capital dificultó el funcionamiento del sistema de tipos de cambio fijos. Los dólares estadounidenses regaban el mundo y habían escapado al control de Estados Unidos al ser depositados en bancos europeos. Así pues, en 1971 se produjo el abandono de los tipos de cambio fijos. El oro no podía seguir funcionando como la base metálica de la divisa internacional; se permitió que los tipos de cambio fluctuaran y los esfuerzos por controlar esta fluctuación fueron abandonados enseguida. A todas luces, el liberalismo embridado que había rendido elevadas tasas de crecimiento, al menos a los países capitalistas avanzados, después de 1945 se encontraba exhausto y había dejado de funcionar. Si quería salirse de la crisis hacía falta alguna alternativa” (HARVEY, 2007, p. 18 e 19).

O rearranjo do sistema capitalista, chamado de neoliberalismo, também foi conhecido mais tarde, conforme descreveu Chomsky (1999, p. 9), como Consenso de Washington, que nada mais é que um sistema doutrinário de princípios norteadores para o mercado econômico, que foi delineado pelo governo dos Estados Unidos em conjunto com as principais instituições financeiras internacionais. A teoria neoliberal faz uma apologia a um “Estado mínimo” e infunde certa despolitização social nas políticas que envolvem a economia do país. Tal Estado, segundo se propõe, deve seguir as orientações das instituições financeiras internacionais. Como relata Chomsky, elas seriam o “núcleo de um ‘governo mundial de fato’ de uma ‘nova era imperial’” (1999, p. 9), na qual o Estado é agente institucional a serviço dos interesses econômicos dessas instituições, sem importar-se com os efeitos a serem enfrentados pelas pessoas, ainda que penosos.

A desigualdade crescente pode ser constatada pela defasagem salarial entre os cargos elevados e os mais baixos, além da estagnação da classe média, acrescido ainda pela extrema competitividade e o surgimento de uma nova ética do trabalho (SENNET, 2006, p. 54). Todo esse processo é potencializado pela globalização, “o ápice do processo de internacionalização no mundo capitalista” onde “a história é comandada pelos grandes atores desse tempo real, que são, ao mesmo tempo, os donos da velocidade e os autores do discurso ideológico” (SANTOS, 2001, p. 23), responsáveis pela produção de uma mais-valia universal intensificada a partir da competitividade. Essa “é uma espécie de guerra em que tudo vale e, desse modo, sua prática provoca um afrouxamento dos valores morais e um convite ao exercício da violência” (SANTOS, 2001, p. 57). Santos (2001) ainda enfatiza que consumismo e competitividade resultam no esvaziamento, na alienação política do sujeito, que deixa a figura do consumidor sobressair e abafar a figura do cidadão. Nesse contexto, o conceito de cidadania é reconfigurado segundo as imposições do Capital, cuja base é o “ato de compra-e-venda da força de trabalho” (TONET, 2016, p. 4). Tudo isso é potencializado pelo dinheiro em estado puro:

[...] nas condições atuais de economia internacional, o financeiro ganha uma espécie de autonomia. Por isso, a relação entre finança e produção, entre o que agora se chama economia real e o mundo da finança, dá lugar aquilo que Marx chamava de loucura especulativa, fundada no papel do dinheiro em estado puro. Este se torna o centro do mundo. É o

dinheiro como, simplesmente dinheiro, recriando seu fetichismo pela ideologia (SANTOS, 2001, p. 44).

Por outro lado, a globalização impulsiona o discurso de um “Estado mínimo” excludente da população pobre e um Estado máximo voltado ao atendimento dos interesses do capital, assim,

[...] a ideologia do economicismo é o próprio éter da modernização capitalista, que possui tanto mais eficácia ideológica na medida em que o capitalismo como modo de vida social se desenvolve. É o que Weber salientou como um processo de desencantamento do mundo, de redução do mundo humano-social à processos técnicos e econômicos que tendem a serem fetichizados (ALVES, 1999, p. 42).

Souza (2002, p. 36) analisando o *Manifesto Comunista*, de Marx e Engels, afirma que “a estrutura e a superestrutura do bloco histórico formam o conjunto complexo – dialético”; no reino da necessidade, a estrutura, formada pela simbiose entre forças produtivas e relações de produção, e no reino da vontade, a superestrutura, enquanto “unidade político-ideológica”, que agrega sociedade civil e sociedade política, que conflitam entre si, potencializando a crise estrutural.

Em decorrência dessa crise, o capital vem procurando recompor suas bases de acumulação em um contexto de avanço do patamar científico e tecnológico no mundo do trabalho e de maior socialização da política em nível mundial. À medida que o capital busca recompor suas bases de acumulação, ingressa num processo de redefinição de seu modelo de desenvolvimento, através de uma busca visceral de regularidade para o sistema social de produção, promovendo assim uma verdadeira transformação na organização da produção e na regulação das relações de produção, que se expressam através de uma nova configuração na correlação de forças políticas em disputa pela hegemonia no âmbito do Estado (SOUZA, 2002, p. 75).

Nesse contexto político e econômico que vimos tratando até aqui, o Estado tem seu papel na reprodução e manutenção do *status quo* burguês. O conceito jurídico de Estado tem sido definido pela junção de povo, território e soberania, funcionando como “ordenamento político de uma comunidade [...] por razões de sobrevivência interna (o sustento) e externas (a defesa)” (BOBBIO, 2007, p. 73), mas, o conceito de Estado não é algo simples, tendo em vista as várias teorias desenvolvidas sobre o assunto, as quais abordam o tema a partir sua epistemologia.

De acordo com Engels (1984), o Estado surge da necessidade de conter as tensões entre classes, entre os que possuem e os que não possuem, entre oprimidos e opressores. Nesse sentido, o Estado é representante das classes economicamente dominantes, que se tornam também, por meio do Estado, politicamente dominantes, não apenas em contextos de capitalismo. Portanto, se o Estado surge pela existência de classes, para Engels, ele deixa de existir com o desaparecimento das classes. Marx e Engels (2003, p. 28) ainda afirmam que “o Governo do Estado moderno é apenas um comitê para gerir os negócios comuns de toda burguesia”, sobretudo na república democrática, que figura como

[...] a mais elevada das formas de Estado, e que, em nossas atuais condições sociais, vai aparecendo como uma necessidade cada vez mais iniludível, e é a única forma de Estado sob a qual pode ser travada a última e definitiva batalha entre o proletariado e a burguesia - não mais reconhece oficialmente as diferenças de fortuna. Nela, a riqueza exerce seu poder de modo indireto, embora mais seguro (ENGELS, 1984, p. 194).

Trilhando o caminho teórico desenvolvido por Marx, Antonio Gramsci (1976) aprofunda o conceito de sociedade, agregando a ela os conceitos de Estado (ampliado) e hegemonia. Assim, “[...] Estado é o todo complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só o seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados” (GRAMSCI, 1989, p. 87). Desse modo, as causas históricas são resultantes das relações de força entre elementos nos níveis estruturais, políticos e coercitivos (GRAMSCI, 1989, p. 49-51).

De acordo com o que Gramsci (1976, p. 345) teorizou, a sociedade é “realidade viva e corpórea da civilização humana em desenvolvimento” e compõe um sistema equilibrado de Estados, instituições, nas quais “adquire consciência da sua existência e do seu desenvolvimento e pelas quais existe e se desenvolve”, estando estruturada em sociedade política e sociedade civil. A relação sociedade política e sociedade civil é o próprio Estado, enquanto aparelho de hegemonia e de coerção.

Podemos delinear o pensamento gramsciano acerca dessas relações sociais em dois níveis de interação dialética: nível das estruturas e nível da superestrutura. O nível das estruturas compreende as forças produtivas e as relações

de produção e o nível da superestrutura compreende a relação político-ideológica. Na sociedade política estão: governo, tribunais, exército, polícias e na sociedade civil estão: igrejas, escolas, sindicatos, clubes, meios de comunicação de massa (SOUZA, 2002, p. 44). Ambos, estrutura e superestrutura, estão interligados pela hegemonia (GRAMSCI, 1980, p. 95), que exerce papel preponderante nessa relação. É por meio da hegemonia que a classe dirigente busca obter o consenso dos governados. O desenvolvimento da hegemonia no Estado se dá por meio do Parlamento, da Magistratura e do Governo (GRAMSCI, 1980, p. 105). A ação hegemônica é obtida por meio do consenso, onde as instituições públicas e privadas cooperam entre si, mas para ratificar esse consenso, sem deixar dúvidas de que será obtido, a coerção por meio do aparato jurídico-policial cumpre bem seu papel. Nesse sentido, podemos concluir que a sociedade é produto das relações entre sociedade civil e sociedade política na produção e reprodução social da vida material.

No nível das estruturas e no âmbito da sociedade política estão as instituições públicas, cujas ações são geridas política e ideologicamente em nível de superestrutura. Assim sua ação é resultante do consenso obtido a partir da hegemonia. No Brasil, a administração pública direta e indireta está supostamente pautada nos princípios: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, de acordo com o Art. 37 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Esses princípios são oriundos do modelo de gestão burocrática, embora o modelo de administração pública adotado em nosso país, a partir de 1995, seja o modelo gerencial. Muitos elementos da gestão burocrática estão presentes na regulamentação legal. Assim, podemos afirmar que a administração pública no país relaciona elementos dos modelos de gestão burocrática e gerencial paralelamente.

A Revolução de 1930 teve papel preponderante no desenvolvimento da administração pública no Brasil. A crescente industrialização, a intervenção do Estado na economia a fim de recuperar seu crescimento, a demanda de infraestrutura e barreiras alfandegárias, capacidade de intervenção da economia pela poupança, foram elementos suficientes para o crescimento do Estado intervencionista brasileiro (COSTA, 2008, p. 842). A partir de 1937, durante o governo de Getúlio Vargas, foram promovidas algumas mudanças para controlar os efeitos da crise econômica iniciada

em 1929 e promover a estruturação racional burocrática do serviço público (COSTA, 2008, p. 844).

A burocracia é caracterizada principalmente pela normatização legal, hierarquização das relações orgânicas, registros escritos das ações, profissionalização, meritocracia e apropriação e prática das regras institucionais (WEBER, 1982). Fazendo um paralelo com os princípios da administração pública estabelecidos em nossa Constituição Federal, observamos que tais características são um reporte fiel à teoria burocrática weberiana. É o próprio Weber quem conceitua a burocracia como “meio de transformar uma ‘ação comunitária’ em ‘ação societária’ racionalmente ordenada”, portanto, um “instrumento de socialização das relações de poder” de “primeira ordem para quem controla o aparato burocrático” (WEBER, 1982, p. 264). O avanço da administração burocrática na esfera da instituição pública foi possível pelo desenvolvimento de sistemas tributários (WEBER, 1982, p. 243) e depois de estabelecida, torna-se uma das “estruturas sociais mais difíceis de destruir” (WEBER, 1982, p. 264). Portanto,

[...] a burocracia acompanha inevitavelmente a moderna democracia de massa em contraste com o Governo autônomo democrático das pequenas unidades homogêneas. Isso resulta do princípio característico da burocracia: a regularidade abstrata da execução da autoridade, que por sua vez resulta da procura de “igualdade perante a lei” no sentido pessoal e funcional — e, daí, do horror ao “privilegio”, e a rejeição ao tratamento dos casos “individualmente” (WEBER, 1982, p. 260).

Na década de 1970, a crise econômica (crise estrutural do capital); o esgotamento das bases de acumulação do modelo fordista e o crescimento da responsabilidade estatal em relação aos direitos sociais fomentaram a ofensiva da burguesia em busca da recuperação da acumulação do capital (recomposição burguesa). Tal ofensiva caracteriza-se pela reestruturação produtiva (regime de acumulação flexível) e reforma do Estado. Ambos tomam como base o receituário neoliberal, embora a reforma do Estado seja mediada pela Terceira Via (final da década de 1980) como mecanismo de mediação do conflito de classes.

A reestruturação produtiva implementa a flexibilização do trabalho e da produção, a naturalização do trabalho informal, a criminalização do sindicalismo

combativo, recrudescimento da Teoria do Capital Humano, a desregulamentação das relações de produção, a terceirização, a formação do trabalhador de novo tipo e estratégias de geração de trabalho e renda. Enquanto a reconfiguração da mediação do conflito de classes é caracterizada pela apologia ao Estado Mínimo¹⁷, combate ao Estado de bem-estar social, estratégias de despolitização da política, sofisticação da manutenção do consenso, ampliação do controle social sobre decisões estatais, reconfiguração das parcerias público-privadas, racionalização dos gastos públicos com políticas sociais e implantação de reformas gerenciais (SOUZA, 2016a).

Segundo Abrúcio (1997), o avanço do modelo gerencial para a administração pública foi impulsionado pela “ascensão de teorias extremamente críticas às burocracias estatais, como o *public choice* nos Estados Unidos e o ideário neoliberal hayekiano¹⁸ (principalmente na Grã-Bretanha)” (ABRÚCIO, 1997, p. 10). A principal crítica à burocracia foi o elevado custo das instituições públicas motivando o discurso pela reforma do Estado. Por outro lado, como forma de mediação do conflito de classes, propõe-se uma “Nova Gestão Pública” (*New Public Management*) pautada na qualidade do serviço público.

A “Nova Gestão Pública” está pautada nos critérios de qualidade das leis de mercado e caracteriza-se pela racionalização e flexibilização do trabalho e da produção, a qual acompanham a implementação do contrato temporário de trabalho, a terceirização e o trabalho voluntário; a desregulamentação de direitos dos servidores públicos; as parcerias entre o setor público e privado na implementação de serviços públicos (SOUZA, 2016a).

No contexto nacional, um dos intelectuais da reforma do Estado, no ano de 1995, foi Luiz Carlos Bresser-Pereira, ministro de Administração Federal e

¹⁷ Chamamos de apologia ao Estado Mínimo porquanto trata-se apenas de uma manobra presente no discurso neoliberal, que pela própria demanda de um Estado fortalecido para manutenção da hegemonia burguesa, torna-se inviável sua prática.

¹⁸ A Sociedade Mont Pelerin é uma associação multidisciplinar criada, nas palavras de seus próprios fundadores e seguidores, para preservar os direitos humanos ameaçados pela difusão de ideologias relativistas e afins à extensão do poder arbitrário. Em 1947, o professor Friedrich A. von Hayek convocou a 36 intelectuais, a maioria economistas, junto com historiadores e filósofos no Hotel du Parc na villa de Mont Pelerin, cerca da cidade de Montreux, Suíça, para discutir a situação e o possível destino do liberalismo tanto a nível teórico como na prática. O grupo tomou o nome de Sociedade Mont Pelerin em honra ao lugar onde ocorreu este primeiro encontro. O principal responsável por tão curioso nome foi o economista norte-americano Frank Knight.

Reforma de Estado, no governo de Fernando Henrique Cardoso. É importante esclarecer que, antes disso, foram implementadas algumas medidas no governo de Fernando Collor de Melo, mas não houve sucesso em seu desenvolvimento (COSTA, 2008, p. 860).

No âmbito do Ministério de Administração e Reforma de Estado (MARE), a equipe de Bresser-Pereira implementou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995a). Tal plano define como aparelho de Estado a administração pública nos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, nas esferas federal, estadual e municipal; constituído pelo governo, pelo funcionalismo e pela força militar e policial. O sistema legal rege a população nos seus limites territoriais, tendo, portanto, o “monopólio da violência legal” que “tem o poder de legislar e tributar a população de um determinado território” (BRASIL, 1995, p. 12).

Bresser-Pereira definiu oito características principais da administração pública gerencial:

- [...] a) orientação da ação do Estado para o cidadão-usuário ou cidadão-cliente;
- b) ênfase no controle dos resultados através dos contratos de gestão (ao invés de controle dos procedimentos);
- c) fortalecimento e aumento da autonomia da burocracia estatal, organizada em carreiras ou corpos de Estado, e valorização do seu trabalho técnico e político de participar, juntamente com os políticos e a sociedade, da formulação e gestão das políticas públicas;
- d) separação entre as secretarias formuladoras de políticas públicas, de caráter centralizado, e as unidades descentralizadas, executoras dessas mesmas políticas;
- e) distinção de dois tipos de unidades descentralizadas: as agências executivas, que realizam atividades exclusivas de Estado, por definição monopolistas, e os serviços sociais e científicos de caráter competitivo, em que o poder de Estado não está envolvido;
- f) transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos competitivos;
- g) adoção cumulativa, para controlar as unidades descentralizadas, dos mecanismos (1) de controle social direto, (2) do contrato de gestão em

que os indicadores de desempenho sejam claramente definidos e os resultados medidos, e (3) da formação de quase-mercados em que ocorre a competição administrada;

h) terceirização das atividades auxiliares ou de apoio, que passam a ser licitadas competitivamente no mercado (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 42).

Desse modo, a transição da administração burocrática para gerencial pretendia, além do enxugamento dos custos com a gestão da máquina pública, promover uma administração sob os moldes empresariais, de modo flexível e eficiente, que cumprisse o propósito de atendimento às demandas do cidadão. Para isso, foram propostas três estratégias: definição dos objetivos a serem alcançados; garantia da autonomia da administração, seja na gestão de recursos humanos, materiais ou financeiros e cobrança de resultados. Tais estratégias são norteadas pela competição, descentralização e redução de níveis hierárquicos e abertura à participação da sociedade civil (BRASIL, 1995, p. 16).

O discurso do enxugamento dos custos da máquina pública não representa, no entanto, o enxugamento dos custos para o desenvolvimento das ações do Estado, tendo em vista, que o próprio plano diretor propõe a transferência de serviços para o setor público não-estatal. Para que tal enxugamento fosse real, a terceirização dos serviços públicos deveria ser mais economicamente favorável que a adoção de uma gestão eficiente nos órgãos públicos. Nesse sentido, é importante observar os interesses atendidos pela reforma do Estado e se sua proposta de eficiência na prestação dos serviços públicos é de fato alcançada, sobretudo pela importância da melhoria na qualidade da prestação de serviços públicos.

Abrúcio (1997) apresentou os pontos principais surgidos com a transição da administração burocrática para o que ele denominou transformações “pós-burocráticas”, influenciadas pelo modelo gerencial:

a) Incentivo à adoção de parcerias com o setor privado e com as organizações não governamentais (ONGs);

b) Ampla introdução de mecanismos de avaliação de desempenho individual e de resultados organizacionais, atrelados uns aos outros, e baseados em indicadores de qualidade e produtividade;

- c) Maior autonomia às agências governamentais e, dentro delas, aos vários setores, horizontalizando a estrutura hierárquica;
- d) Descentralização política, apoiada no princípio de que quanto mais perto estiver do cidadão o poder de decisão com relação às políticas públicas, melhor será a qualidade da prestação do serviço e, de fundamental importância, maior será o grau de *accountability* [...];
- e) Estabelecimento do conceito de planejamento estratégico, adequado às mudanças no mundo contemporâneo e capaz de pensar, também, as políticas de médio e longo prazo;
- f) Flexibilização das regras que regem a burocracia pública [...];
- g) Mesmo com a flexibilização da política de pessoal, a profissionalização do servidor público continua sendo prioridade [...];
- h) Desenvolvimento das habilidades gerenciais dos funcionários, em particular os de nível médio e os do alto escalão burocrático (ABRÚCIO, 1997, p. 37-39).

A estratégia para o alcance e aceitação do modelo gerencial para administração pública vislumbra a mudança da cultura atrelada ao serviço público no país, marcada pelo caráter burocrático e pela desconfiança na ação coletiva. Portanto, “a reforma concreta do aparelho de Estado ocorre na dimensão da gestão. É aí que a administração pública se torna mais efetiva e eficiente. É aí que ocorrem as mudanças culturais necessárias” (BRASIL, 1995, p. 54). O discurso presente no Plano Diretor é claro ao imputar ao servidor a responsabilidade da qualidade da prestação do serviço público, desconsiderando o aparato político, econômico e estrutural nos quais esse serviço se desenvolve. Nesse sentido, é importante frisar que, nesse contexto de reestruturação capitalista do aparelho de Estado, denominado reforma Administrativa, conforme enfatiza Behring (2008), desenvolvem-se “efeitos destrutivos duradouros para o país”, associados à “desresponsabilização pela política social – em nome da qual se faria a ‘reforma’ – acompanhada do desprezo pelo padrão constitucional de seguridade social” (BEHRING, 2008, p. 298).

A relação entre sociedade e trabalho no sistema do capital é intrínseca. Por isso, entendemos ser necessária a abordagem a alguns conceitos relacionados ao trabalho, a fim de buscar a compreensão acerca da produção material da vida humana, que se substancializa no trabalho.

3.2. O TRABALHO

Durante muito tempo e por diversas sociedades, o trabalho foi conceituado segundo a concepção bíblica presente no Velho Testamento, que concebe o trabalho como um castigo imputado à humanidade por conta do pecado original. Assim, no momento em que algumas sociedades estiveram epistemologicamente orientadas pela teologia, trabalhar era como cumprir uma obrigação social ou mesmo uma pena por um delito. A mudança desse conceito de trabalho é produto ideológico da ascensão protestante, que com o tempo passou a ver o trabalho como um dom e uma maneira de agradar a Deus através de um cumprimento da missão humana de trabalhar. Não coincidentemente, tal conceito toma esse rumo no desenvolvimento do capitalismo, em meados do século XVII (WEBER, 2004, p. 54 e 161).

O desenvolvimento do conceito de trabalho em Engels nega todo o aspecto teológico, a ponto de caracterizar o trabalho como criador do ser humano e responsável por sua sobrevivência:

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem (ENGELS, 1999, p. 1).

De acordo com Marx (1996, p. 22), o trabalho é a ação do homem sobre a natureza, objetivando apropriar-se dela para seu uso e modificando-a, modifica também a si mesmo. Por isso, Lukács (2004, p. 101), analisando a teoria marxista, atribuiu ao trabalho o caráter ontológico/ontocriativo, posto que permeia a subjetividade do ser humano de modo a constituir sua própria identidade.

Através do trabalho, tem lugar uma dupla transformação. Por um lado, o próprio homem que trabalha é transformado pelo seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza; "desenvolve as potências nela ocultas" e subordina as forças da natureza "ao seu próprio poder". Por outro lado, os objetos e as forças da natureza são transformados em meios, em objetos de trabalho, em matérias-primas, etc. (LUKÁCS, 1979, p. 15).

Nesse movimento de transformação da matéria, o produto resultante do trabalho é condicionado por uma ideia de utilidade, o que para Lukács (1979) é um processo teleológico, através do qual o humano submete à sua própria vontade o elemento natural, para que ele cumpra uma finalidade idealizada.

Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter intermediário: ele é, essencialmente, uma interrelação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica, interrelação que pode até estar situada em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de mais nada assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social (LUKÁCS, 2004, p. 4).

O produto do trabalho percebido como obra humana, em determinadas condições, é capaz de infundir no sujeito que produz e nos demais sujeitos que o cercam a percepção de possibilidades de realização, de produção, de desenvolvimento e de criação. A partir dessas percepções podem contribuir para a transformação da sociedade e dos sujeitos em particular. Nesse sentido, o trabalho é fundante para a subjetividade humana.

Antunes (2005, p. 70), por sua vez, enfatiza que, por mais que o trabalho tenha esse caráter ontológico, no sistema do capital, o trabalhador se degrada, se desrealiza, se desefetiva e, sendo o trabalho um processo humanizante, como teorizou Engels (1999), ao alienar o trabalhador do resultado de seu trabalho, tal processo o desumaniza.

Segundo Marx e Engels (2003), a sobrevivência humana na sociedade capitalista está condicionada à sujeição às regras sociais do trabalho, assim, na mesma proporção em que a burguesia se desenvolve, desenvolve-se também a classe trabalhadora que só pode viver se encontrar trabalho, e só encontra trabalho na medida em que este aumenta o capital (MARX; ENGELS, 2003, p. 32). Além disso, a própria força de trabalho é transformada em mais uma mercadoria submetida às vicissitudes da concorrência, às flutuações do mercado (MARX; ENGELS, 2003, p. 32).

[...] Não se demorou muito a descobrir a grande "verdade" de que também o homem podia servir de mercadoria, de que a força de trabalho do homem podia chegar a ser objeto de troca e consumo, desde que o homem se transformasse em escravo. Mal os homens tinham descoberto

a troca e começaram logo a ser trocados, eles próprios. O ativo se transformava em passivo, independentemente da vontade humana (ENGELS, 1984, p. 199).

Em uma sociedade que se move pela relação produção – acúmulo/valorização do capital, o ser humano figura como objeto instrumentalizado pelos meios de produção. Fato agravado ainda mais quando tais processos são impulsionados pela ideologia neoliberal. Nesse contexto, o trabalho alienado figura como problema central da vida humana, conforme pontuou Lukács (1979), posto que a divisão do trabalho é o elemento que impulsiona o desenvolvimento da própria sociedade, conforme esclarece Engels (1984).

O desenvolvimento do trabalho fragmentado não permite ao trabalhador que ele reconheça a si mesmo no produto criado, distanciando obra e criador, onde emerge um “não pertencimento”. Para Konder (2008), tal processo introduziu estranhamento entre trabalhador e trabalho, de tal forma que ser o humano sente-se ameaçado por sua criação, em um processo no qual o ser humano torna-se apenas parte da máquina.

Assim, as relações sociais capitalistas apresentam caráter contraditório, pois ao mesmo tempo em que assumem papéis civilizatórios e progressistas para uns, também assumem papel destrutivo e de exclusão para outros. Tal processo ocasiona um aprofundamento das desigualdades entre países, regiões e grupos sociais, agregado ao fato de que, conforme ressalta Frigotto (2005), o trabalho deixa de ser atividade produtora imediata de valores de uso para os trabalhadores, reduzindo-se à mercadoria força de trabalho, que tende a se confundir com emprego.

O processo de trabalho no sistema do capital se estruturou pela divisão do trabalho vertical e horizontalmente, ou seja, hierarquizou-se em trabalho manual e intelectual e fragmentou o conhecimento compartimentando-o, de modo que os trabalhadores não têm acesso ao processo todo, segundo explicitou Marx (1996). A divisão do processo de trabalho em manual e intelectual que Marx (1996) exemplificou com a vida na caserna onde o soldado é o operário e o oficial o supervisor, “torna-se um meio de tortura, já que a máquina não livra o trabalhador do trabalho, mas seu trabalho de conteúdo” (MARX, 1996, p. 55), portanto, é um trabalho

morto que suga a força (viva), tendo em vista sua mecanicidade, onde o operário é parte do maquinário e pode ser substituído, já que pertence a classe inferior e desqualificada para o trabalho. Por outro lado, não existe trabalho apenas físico, pois todo trabalho exige um mínimo de atividade intelectual, já que todos os seres humanos são intelectuais. Por conta desse entendimento, Gramsci (1982, p. 120) defende que a formação deve ser totalizante ou unilateral, capaz de unir o trabalho manual e intelectual, “que lhe permita, senão criar autonomamente a solução justa, pelo menos saber julgar entre as soluções projetadas pelos especialistas e, conseqüentemente, escolher a que seja justa”. Marx ainda enfatiza que:

Como no sistema natural cabeça e mão estão interligados, o processo de trabalho une o trabalho intelectual com o trabalho manual. Mais tarde separam-se até se oporem como inimigos. O produto transforma-se, sobretudo, do produto direto do produtor individual em social, em produto comum de um trabalhador coletivo, isto é, de um pessoal combinado de trabalho, cujos membros se encontram mais perto ou mais longe da manipulação do objeto de trabalho (MARX, 1996, p. 137).

Essa concepção de divisão do trabalho foi também desenvolvida no sentido de estruturar um processo de produção no qual o trabalho foi subdividido em mínimas partes. A racionalização do trabalho oriunda desses processos foi desenvolvida a partir de uma ideologia neoprodutivista surge com o toyotismo, cuja maior preocupação, segundo Alves (1999, p. 132), “é manipular e constituir um novo tipo de trabalho vivo” capaz de potencializar o contingente e capturar a subjetividade operária.

Neste ponto, os novos conceitos de competências e empregabilidade surgem como novos mecanismos excludentes no sistema sociometabólico do capital. Desse modo, competências são habilitações profissionais que mapeiam o perfil apropriado para cada tipo de trabalho, ancorados na lógica da titulação, conforme ressalta Ramos (2002), para legitimar a subordinação dos excluídos nesse processo, acirrando a competição em busca do “lugar ao sol” através do *marketing* falacioso que transforma em fetiche a diplomação.

A empregabilidade é o conjunto de qualificações necessárias para aquisição do emprego. Concordando com Alves (2003), ressaltamos que não se trata

de garantia de emprego, mas garantia de possibilidades para concorrência, que torna a educação mais um produto a ser comercializado, a fim de instrumentalizar os trabalhadores para o uso do próprio sistema sociometabólico do capital.

Conforme ressalta Souza,

[...] inexoráveis também têm sido consideradas as novas exigências de qualificação do trabalhador, pois, diante de um processo “natural” de desenvolvimento científico e tecnológico, a formação de novas competências no conjunto dos trabalhadores tornou-se condição para gerar emprego e renda. Como consequência, ocorre uma verdadeira despolitização dos esforços sociais para a formação/qualificação profissional. Aparentemente, a política de educação profissional nada mais é do que uma prática social de adaptação dos trabalhadores às novas demandas de qualificação do trabalho e da produção, vista por diferentes sujeitos sociais como condição básica de inserção e permanência no mercado de trabalho (SOUZA. 2004, p. 03).

Todas essas novas exigências aprofundam os níveis de desemprego justificado pela ideologia da empregabilidade, que nada mais é que uma maneira de mascarar a ausência de emprego para massa, que aceita passivamente, além de culpar-se por seu desemprego, que agora é imputado ao desnível intelectual ou de formação. O drama cultural vivenciado nessa geração, conforme descreve Sennet (2006, p. 174), é apoiado na ética da perícia, da meritocracia, da utilidade, que aprofunda as desigualdades, acirrando a busca pelo status para uns e o isolamento para outros, fragmentando as relações sociais.

Desta forma, trabalho e educação nunca estiveram tão interligados como nos tempos atuais, cuja relação é reforçada pela ideia de competência. A competência seleciona aqueles que são adaptáveis ao modelo econômico empresarial (RAMOS, 2002), que exige mais do que a força de trabalho, exige a própria vida do trabalhador, prendendo-o a amarras tão poderosas, que fazem dele parte da engrenagem, como se a vida humana pudesse ser descrita exclusivamente pelo trabalho e, dessa forma, conforme relata Antunes (2001), precariza a força humana de trabalho. Nesse sentido, a formação de um trabalhador de novo tipo, flexível às demandas do mercado e capacitado profissionalmente para adaptar-se à racionalização do trabalho reforça os vínculos entre educação e trabalho.

No próximo ponto, delinearemos o conceito de educação pela relação estabelecida entre a ideia de sociedade e de trabalho traçada até aqui, buscando, dessa vez, estabelecer relações mais diretas com nosso objeto de estudo.

3.3. A EDUCAÇÃO

Pensamos em educação como um processo presente desde os mais antigos registros encontrados da existência humana, refletida em cada momento, em cada fato, em cada cultura, através do tempo, corroborando a ideia de que a educação é a própria vida humana (MÉSZÁROS, 2005), portanto, permanente e sistematizada “sempre que há relações entre pessoas e intensões de ensinar-e-aprender” (BRANDÃO, 1981, p. 24). Sendo assim, a educação “é a rede de trocas de saber mais universal e mais persistente na sociedade humana”, como descreve Brandão (1981, p. 32).

Por sua ampla abrangência e importância, a educação se torna um dos, ou, por que não dizer, o principal aspecto a ser desenvolvido a fim de nortear a própria sobrevivência, seja individual ou coletiva. Na Grécia antiga, a educação também era conceituada como a maneira de preparar o jovem para vida em sociedade, ou seja, para o exercício da cidadania (BRANDÃO, 1981), o que demonstra seu caráter político.

Nesse viés, Freire (1987, p. 9) entende a educação como “prática para liberdade”. Na mesma perspectiva, Ortega y Gasset (1966) vê a educação como possibilidade de transformação de uma realidade, ou seja, um ato político. Tal conceito de educação é enriquecido pela ideia de pedagogia social, conforme esclarece Ortega y Gasset

[...] o reconhecimento capital de que a educação está socialmente condicionada em todas as suas direções essenciais, enquanto, por outro lado, uma organização verdadeiramente humana da vida social está condicionada pela educação de acordo com os indivíduos que a compõem. Se a educação é transformação da realidade no sentido que temos uma ideia melhor e a educação não pode ser senão social, cremos

que a pedagogía é a ciencia de transformar as sociedades¹⁹ (ORTEGA Y GASSET, 1966, p. 511).

Como ato político, a educação é atravessada por concepções ideológicas, podendo ser instrumentalizada para os mais belos e nobres fins, mas também, de maneira muito eficaz, ela pode tolher, alienar, acorrentar ou mesmo cegar as pessoas. No entanto, tal processo não é finalizado no sujeito que foi alvo dessa educação, já que esse é cooptado à rede de reprodução ideológica por meio da qual foi formado, sem que se dê conta disso, retroalimentando tal sistema. Gramsci traduz o papel fundante das relações sociais para educação humana quando diz que “a natureza humana é o conjunto das relações sociais” (GRAMSCI, 1999, p. 245).

Desse modo, a educação é um processo permanente, não sendo possível “ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa certa prática educativa. E entranhado não em termos provisórios, mas em termos de vida inteira. O ser humano jamais para de educar-se”, porque “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte” (FREIRE, 2001, p. 13).

Pensando dessa maneira, podemos estabelecer que a educação é um ato político presente em todas relações sociais, em todas as instituições sociais, em todos os momentos da vida dos sujeitos, estando esses sujeitos cientes desse processo educativo ou não. Nesse sentido, podemos mencionar a ideia de socialização, por meio da qual os sujeitos passam por “etapas sucessivas de inculcação de tipos de categorias gerais, parciais ou especializadas de saber-e-habilidade” (BRANDÃO, 1981, p. 23). Esse processo é correspondente à cultura, à identidade e à ideologia do grupo social no qual está inserido e é desenvolvido por pessoas, grupos, instituições governamentais ou não, pela mídia, pelas relações sociais, de modo individual, coletivo, ou seja, em todos os processos em que ocorre a transmissão de saber.

Muito embora reconheçamos nas relações sociais uma força expressiva sobre os sujeitos, é importante esclarecer que não eliminamos o fator subjetivo

¹⁹ Tradução livre do trecho: “[...] *el reconocimiento capital de que la educación está socialmente condicionada en todas sus direcciones esenciales, mientras por otra parte una organización verdaderamente humana de la vida social está condicionada por una educación conforme a ella de los individuos que la componen. Si educación es transformación de una realidad en el sentido de cierta idea mejor que poseemos y la educación no ha de ser sino social, tendremos que la pedagogía es la ciencia de transformar las sociedades*” (ORTEGA Y GASSET, 1966, p. 511).

humano e os diferentes processos internos aos quais são submetidos os conhecimentos. Os seres humanos não são como recipientes vazios prontos a encher-se de conhecimento por meio da educação, mas trazem características próprias e aprendizados de suas experiências nas relações sociais que compõem uma tessitura de conhecimentos aos quais são incorporados novos conhecimentos diários. A motivação para o aprendizado de determinados conhecimentos, sob determinadas epistemologias também tem relação com o fator subjetivo que torna cada sujeito único. Nesse viés, os resultados obtidos por meio da educação do sujeito podem apresentar-se de modo múltiplo ou simplesmente como reprodução do conhecimento, seja ele obtido pelo senso comum, seja ele obtido pela ciência.

Entendemos que a busca pelo consenso por meio da hegemonia é parte do processo pedagógico desenvolvido pelo Estado. Esse processo é desenvolvido pelas instituições escolares, mas também pelo sistema jurídico e policial, pelos hospitais e pela igreja e, muitas vezes, ocorre coercitivamente, visando o adestramento social. Gramsci (1999) enfatiza o alcance da educação que serve à conformação das massas, quando amplia sua atuação ao universo não escolar, ou seja,

[...] a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolares”, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem suas experiências e seus valores historicamente necessários, “amadurecendo” e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (GRAMSCI, 1999, p. 404).

O Estado torna-se então agente propulsor de uma formação social, buscando coesão por meio do consenso entre classes (POULANTZAS, 2007, p. 44), a fim de atender aos interesses políticos da classe dominante (POULANTZAS, 2007, p. 57).

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996b) aponta, em seu Art. 1º, que a amplitude da educação para além das instituições escolares, quando estabelece que os processos formativos são desenvolvidos na convivência familiar, nas relações humanas, seja no trabalho, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil ou em manifestações culturais.

Nesse processo educativo diário e constante, a família e a escola são algumas das instituições que cumprem o papel pedagógico social, mas é importante destacar que a educação extrapola os ambientes institucionais, podendo ser caracterizada como formal e não formal. Segundo Brandão (1981, p. 26), a ideia de educação é anterior ao ensino formal. O ensino formal estrutura a educação por meio da pedagogia, que “cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados” (BRANDÃO, 1981, p. 26).

Assim, podemos estabelecer uma categorização distinta entre educação (ou educação não formal) e educação formal ou escolar. A educação escolar é desenvolvida pelos órgãos públicos e privados de ensino, de acordo com os dispositivos legais estabelecidos em âmbito federal, estadual e municipal. No contexto da educação escolar está inserida a formação profissional, a qual abordaremos mais à frente.

Desse modo, para além de ser formal, existe educação na vida humana, desde o nascimento até a morte. Esses processos não ocorrem necessariamente por meio das instituições escolares. Segundo Bourdieu (1998), é através da família que recebemos certo capital cultural, de acordo com sua classe social. No entanto, para esse autor, a instituição escolar legitima apenas o capital cultural da classe dominante, sancionando-o como um “dom natural”. Esse movimento incorre no processo de exclusão das camadas desfavorecidas economicamente, que é retroalimentado pelo moral baixo que produz. Nesse sentido, as instituições escolares, sob a ideologia do capital, corroboram com a exclusão, reproduzindo as desigualdades sociais.

Portanto, em um contexto de extrema desigualdade como o que estamos inseridos, submersos em uma estrutura de capitalismo neoliberal, que utiliza todos os instrumentos ideológicos e coercitivos para manutenção de seu *status quo*, a educação escolar torna-se também um espaço de lutas políticas. Segundo Mészáros (2005, p. 35), a educação institucionalizada tem sido instrumento de reprodução do sistema do capital, fornecendo conhecimentos, recursos humanos, retransmitindo os valores que interessam às classes dominantes, “como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ [...] ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica implacavelmente impostas”.

Mészáros ressalta também que:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Conseqüentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉSZÁROS, 2005, p. 25).

É importante delinear ainda que no sistema do capital, onde tudo pode ser transformado em mercadoria, a educação escolar não foi poupada, pelo contrário, vem tornando-se um mercado amplo e lucrativo, atraente para o mundo dos negócios. Tal mercado é retroalimentado pela ideia de certificação, que esclarecemos junto aos conceitos referentes à formação para o mercado de trabalho, mais à frente.

Até aqui, demonstramos em poucos parágrafos que a educação tornou-se mercadoria, instrumento de controle, de manipulação e de reprodução social em favor do poder hegemônico. Contudo, por seu caráter transformador e libertador, Gramsci (1978) reconhece na ação educativa realizada pelos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora a capacidade para realizar o movimento contra-hegemônico, atuando como uma força dialética. Assim, para Gramsci (1982), a instituição escolar deve corroborar na elaboração de uma consciência crítica dos sujeitos ao sistema, por meio de uma formação omnilateral ou totalizante. Sobretudo, porque a educação humana é também produto da curiosidade e da conquista da liberdade, por sermos “programados para aprender”, reinventamos a nossa própria existência por meio

desse processo político e social (FREIRE, 2001, p. 48). Com esse ponto de vista não pretendemos fetichizar a educação, idealizando seu papel e imputando a ela a resolução de todos os problemas. Antes, pelo contrário, entendemos sua importância real, seus limites e seus condicionantes.

A partir do arcabouço teórico apresentado até aqui, passaremos no próximo ponto a apresentar nosso objeto de estudo sob a perspectiva teórica fundamentada pelos conceitos de sociedade, trabalho e educação.

3.4. UM OLHAR SOBRE O OBJETO A PARTIR DOS MARCOS TEÓRICOS APRESENTADOS

É nos antagonismos oriundos da divisão da sociedade em classes, o ponto alto de atuação das instituições de controle social, posto que, conforme estabeleceu Marx (2008, p. 14), tais instituições foram necessárias para defesa da propriedade privada, ou seja, a proteção do patrimônio (propriedade privada) e de seus detentores. Desse modo, o conceito de Estado, para Engels (1984, p. 139), esteve historicamente diretamente vinculado à existência de “uma força pública separada da massa do povo”, ou seja,

[...] para manter a ordem entre os cidadãos, foi preciso também criar uma força de polícia, como falamos anteriormente. Esta força pública existe em todo Estado; é formada não só de homens armados como, ainda, de acessórios materiais, os cárceres e as instituições coercitivas de todo gênero, desconhecidos pela sociedade da gens. Ela pode ser pouco importante e até quase nula nas sociedades em que ainda não se desenvolveram os antagonismos de classe, ou em lugares distantes, como sucedeu em certas regiões e em certas épocas nos Estados Unidos da América. Mas se fortalece na medida em que exacerbam os antagonismos de classe dentro do Estado e na medida em que os Estados contíguos crescem e aumentam de população. Basta-nos observar a Europa de hoje, onde a luta de classes e a rivalidade nas conquistas levaram a força pública a um tal grau de crescimento que ela ameaça engolir a sociedade inteira e o próprio Estado (ENGELS, 1984, p. 199).

Desse modo, a relação entre Estado e economia norteia as relações sociais a partir da política econômica nas sociedades capitalistas, sobretudo em

contexto político econômico neoliberal. Tal política econômica se utiliza dos meios coercitivos dos aparelhos estatais como ponto de apoio para manutenção, reprodução e desenvolvimento de sua ação. Assim, em uma sociedade de classes, as relações sociais são engendradas cultural, política e ideologicamente a partir da perspectiva econômica. Entretanto, a política econômica do nosso país, desenvolvida para manutenção e reprodução sistêmica do capital, corrobora diretamente para o aumento da desigualdade, o desmoronamento dos valores morais e o crescimento da violência, afetando diretamente a segurança pública. O alargamento da ideologia da necessidade material aumenta o consumo, porquanto a hierarquia social está parametrizada pela quantidade de bens, ampliando a necessidade de proteção da propriedade privada, que está constantemente ameaçada pela tríade desigualdade-perda de valores-aumento da violência, assim, a demanda pela segurança alcança altas proporções.

Nesse contexto, não há ação policial que seja realmente eficaz para o controle das massas, sem a adoção de políticas sociais concomitantes. Para exercer tal controle, duas alternativas estão em foco: a primeira delas é a utilização dos instrumentos policiais militares de modo coercitivo (uso da força) e a segunda é a prestação de serviços, que se materializa, dentre outros, na ideia de gerenciamento de crises. Essa coerção está presente na figura do policial militar fardado, independente de que ele utilize a força. É o poder de polícia que garante o acatamento das instruções legais, ou mesmo das ordens emanadas do agente público. Tal poder de coerção tem sido utilizado para desmobilização social constantemente, como objetivo neoliberal para controle e despolitização das massas. Os reflexos da política econômica neoliberal na sociedade de classes têm sido constantemente objeto da ação dos instrumentos de coerção do Estado para conformação das massas.

Ainda na perspectiva da coerção, notamos que, para o cumprimento irrestrito das ordens estatais, uma instituição estruturalmente militar é ideal, primeiro porque ela constrange seus funcionários por meio da força legal a cumprirem suas determinações. Para explicar melhor, lembramos que a PMERJ utiliza um código administrativo denominado Regulamento Disciplinar da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (RDPMERJ) (RIO DE JANEIRO, 1983), que estabelece a prisão

administrativa de até 30 dias em caso de transgressão da disciplina; afora o Código Penal Militar (CPM) (BRASIL, 1969), um conjunto de regras que, caso descumpra, o militar é indiciado criminalmente. A ideologia militarista pretende capturar a subjetividade do indivíduo pela força dos regulamentos e normas e também pela inculcação de um *ethos* policial militar. Segundo, porque a coerção interna engendra uma cultura a ser reproduzida que corrobora para que o policial militar imponha, ainda que por meio da força, o cumprimento das regras pela sociedade.

Logo no período de formação inicial, o profissional é imerso em um conjunto de ritos, valores e leis que objetivam forjar o policial militar sob um ideal de obediência irrefletida. Assim como as demais profissões, a profissão policial militar tem um caráter ontológico, sobretudo na formação identitária desse trabalhador. Tal processo visa capturar a subjetividade do indivíduo, moldando-o de acordo com a identidade institucional. Nesse sentido, a formação pretende introjetar nesse sujeito uma cultura militar, que estará presente em toda sua vida e relações sociais. Desse modo, ressaltamos que, se tal formação obtiver êxito em infundir nesse sujeito um *ethos* guerreiro, não o formará para agressividade apenas nos momentos de trabalho, mas em suas relações com sua família, amigos, enfim, em todos os seus contextos. Nesse caso, a profissão encarna-lhe como uma “segunda pele”, não o deixando esquecer nos momentos de folga aquilo que lhe constitui. Tal caráter ontológico é agravado pela ideia latente de “guerra contra o crime”, como existe para o policial militar em nosso estado. Se não há trégua nessa guerra, o policial militar forjado sob esse aspecto cultural passará os trinta anos de sua carreira em atividade, e até mesmo depois de aposentado, sob a ideia de combate policial. Assim, o adoecimento, tanto emocional como físico, e a degradação do trabalho na carreira policial militar, tornam-se consequências preocupantes.

Observamos ainda que a formação policial militar tem como base a inculcação dos princípios institucionais: hierarquia e disciplina. Muito embora tais princípios estejam presentes, em certo modo, em toda nossa estrutura social, as instituições militares ostentam como um ideal de organização a obediência a esses dois pilares de modo central. Além disso, nos sistemas militares brasileiros a desobediência é um crime capitulado no Art. 301 do CPM (BRASIL, 1969), bem como

o incitamento à desobediência e à indisciplina capitulado no Art. 370 da mesma Lei. Além do caráter coercitivo presente em uma formação militarista, o profissional ainda é estimulado a acatar a cultura institucional porque sua aprovação nessa formação é critério para manutenção do emprego, tendo em vista que o curso de formação é de caráter eliminatório e sua estabilidade só é adquirida ao completar dez anos de efetivo serviço, no caso do policial militar no estado do Rio de Janeiro.

Por outro lado, a própria criação de tais instituições é tomada por contradições. Segundo Engels (1984), a ideia da criação de tal força pública de defesa concernia que essa estivesse separada da massa do povo, mas demonstra a contradição na formação da polícia ateniense que era constituída por escravos.

Tal ofício parecia tão indigno para o ateniense livre que ele preferia ser detido por um escravo armado a cumprir ele mesmo aquelas funções tão aviltantes. Era uma manifestação da antiga maneira de sentir das gens. O Estado não podia existir sem a polícia; mas, quando jovem, não conseguia fazer respeitável um ofício tão desprezível aos olhos dos antigos gentílicos - não tinha ainda, autoridade moral para isso (ENGELS, 1984, p. 139).

A ideia de cisão entre agentes da lei e a sociedade traz à tona um ideal de neutralidade política e ideológica, já demonstrada em sua origem como uma questão sem possibilidade de resolução. O agente da lei é antes de tudo um ser humano, um sujeito social, que estabelece relações e se educa em de um determinado contexto sócio histórico. Seus valores, ideologias, conceitos e preconceitos são desenvolvidos em suas relações sociais. Mesmo que alguma formação policial procure infundir nesse sujeito um ideário homem-máquina, apolítico, na tentativa de usurpar-lhe sua cidadania, tal sujeito não desconstrói suas relações sócio-históricas, tampouco apaga sua subjetividade ao iniciar a profissão policial. Ainda que esse tal processo formativo seja degradante, coercitivo e adestrador o suficiente para cooptá-lo, tal cooptação só é possível a partir do consentimento do sujeito, a partir de sua própria subjetividade desenvolvida no decorrer de sua história.

A demanda por instituições que fiscalizem o cumprimento das regras sociais estabelecidas, para além de sua função de reprodução da estratificação social, ainda despersonifica, sob a ideia de legalidade, interesses políticos daqueles que

estabelecem os códigos legais. Bobbio (2007, p. 131) ressalta que a teoria do Estado moderno catalisa em torno da lei toda sociabilidade, padronizando as relações de convivência, ou seja, o Estado de direito estabelece a moral que embasa as regras sociais nos contextos de democracia. Para tal, a estrutura de Estado em nosso país mantém aparelhos de conformação que servem à defesa da propriedade privada por meio dos instrumentos jurídicos/policiais.

Por outro lado, a ideia de prestação de serviços presente no gerenciamento de crises é uma estratégia mais atual que visa a resolução pacífica dos conflitos por meio da arbitragem, negociação, conciliação e mediação (BRASIL, 2014a, p. 125). Tal conceito foi introduzido na MCN (BRASIL, 2014a) para formação de praças por conta do entendimento da ineficiência do uso da força em conflitos interpessoais. Nesse sentido, corrobora com a hegemonia social na mediação entre coerção e consenso, pois, para além da coerção, o policial militar é formado para exercer uma espécie de “pedagogia social” para o consenso, como agente do Estado. Sendo assim, a formação policial militar possui um duplo aspecto educacional, posto que, educa o profissional que será encarregado de educar. Sendo assim, é entendida por alguns segmentos como uma espécie de “formação docente”, no sentido de que a própria aplicação da legislação no exercício policial militar também carrega em si um caráter educativo. De acordo com Balestreri (1998, p. 8), a atividade policial é uma ação pedagógica para sociedade e o policial um “pleno e legítimo educador”, uma espécie de superego social, que atua para “cidadania”. Essa forma de observar a educação não deixa de ser pragmática e funcionalista, mas em certo sentido, como as relações sociais têm caráter educativo, as relações entre polícia e sociedade podem também se estabelecer pedagogicamente, para o bem e para o mal. Assim, esse profissional, no desenvolvimento de sua atividade diária, corrobora com o processo pedagógico social, no sentido que compõe o aparelho estatal para reprodução ideológica da sociabilidade que atende ao sistema do capital. Desse modo, é necessário que seja antes, ele mesmo conformado para o desenvolvimento dessa atividade, ou seja, sua formação tem como princípio o adestramento, tanto do corpo, quanto da subjetividade, formando um perfil identitário próprio.

O Estado, por sua vez, propõe a contratação de funcionários jovens, com boa saúde e compleição física para o exercício da atividade policial militar. A esse funcionário é oferecido um salário inicial que varia de acordo com a unidade federativa, desde R\$ 2.497,79, no estado da Bahia, até R\$ 7.190,98, no Distrito Federal. Nos estados que oferecem as remunerações mais baixas, não há exigência de graduação em nível superior, por exemplo, o estado do Rio de Janeiro, que pagava, em 2015, pouco mais de R\$ 2.500,00 ao soldado.

Tais funcionários públicos são treinados para o atendimento às demandas do Estado. Por mais que, nos dias atuais, haja a ideia de prestação de serviço de segurança à sociedade, observamos que tal prestação de serviço se desenvolve de maneira diferenciada de acordo com o público que será atendido. Na própria sociedade há grupos que entendem que não deve haver direitos para quem infringe as regras, a não ser que o infrator seja membro da classe dominante. A esse o tratamento é diferenciado em nosso país.

Nesse sentido, observamos que a formação policial militar é produto institucional da polícia militar e resultado da hegemonia social. Bem como a própria existência de uma polícia militar em um contexto democrático é fruto da reprodução político-ideológica no seio de nossa sociedade. Tal reprodução pelas massas é consequência da produção de consenso político-ideológica que forja o senso comum, a partir do que a estrutura militarista é naturalizada. E mais ainda, a estrutura de segurança pública não chega a ser assunto conhecido pelas massas, de modo a possibilitar sua interferência no debate sobre modelos de sistema de segurança pública no Brasil. Pouco tem se falado acerca do assunto inclusive no cenário político, onde o tema emerge, normalmente, por pressões internacionais ou por conta da pressão popular em momentos de crises entre população e polícia. As pressões internacionais ou populares a respeito da segurança pública no país costumam estar atreladas exclusivamente ao respeito aos Direitos Humanos. Desse modo, mesmo quase trinta anos após a queda do regime militar no Brasil, há condescendência social na atuação militar da polícia para segurança pública. Assim, a formação policial militar está carregada de valores éticos e morais, que reproduzem um ideal

militarista historicamente construído no regime militar ainda presente na cultura do povo brasileiro.

No atual contexto de reforma do Estado, as instituições públicas são conduzidas por um novo ideal para gestão pública, não podendo ser diferente com a PMERJ. A reforma gerencial, como parte da reforma do Estado, tem imputado às instituições públicas a reformulação do modelo de gestão adotado. Esse novo modelo de gestão pública alinhava a política de segurança pública adotada pelo estado do Rio de Janeiro. Tal política de segurança pública está direcionada pelo conceito de polícia comunitária e pelo conceito de policiamento orientado para resolução de problemas. No estado do Rio de Janeiro, o conceito de segurança pública que agrega ambos os modelos de policiamento, mas adotado em áreas de comunidade, ficou conhecido também como pacificação. Tais conceitos aplicados à segurança pública estadual têm reformulado as orientações para formação policial militar.

O conceito de segurança pública adotado mais amplamente na partir de 2007, no Rio de Janeiro, supostamente, tem como foco o atendimento ao cidadão por meio da prestação de serviço, onde o cidadão se tornaria cliente e receptor desse serviço. De acordo com tal orientação política, a ação ostensiva do policial militar não mais deveria ter como objetivo a guerra contra a criminalidade, por mais que sua missão institucional estabeleça o uso do poder de polícia quando necessário. Desse modo, tal discurso pressupõe a mudança da cultura institucional para alcançar o apoio da sociedade, que passou a figurar como corresponsável pela segurança pública, a partir da CF (BRASIL, 1988). A mudança cultural para atuação na perspectiva de “polícia cidadã” tem como ponto de partida a formação inicial do policial militar no estado do Rio de Janeiro, conforme abordamos no Capítulo 4. Esse, inclusive, tem sido um dos temas mais presentes nas pesquisas sobre a formação policial militar, haja vista a importância internacional que a formação “policial cidadã”, pautada no respeito aos Direitos Humanos tem alcançado. Ressaltamos, então, que a importância da relação entre educação e atuação policial militar é notada na idealização da formação policial militar como um dos principais aspectos para reestruturação da cultura institucional. Nesse sentido, a formação policial militar imbrica conceitos de educação e trabalho, tanto para formação profissional, quanto

para execução da atividade policial militar, mantendo como arcabouço conceitos que atravessam as relações socioeconômicas de nosso tempo.

É importante esclarecer, no entanto, que a implementação de uma política de segurança pública com viés de prestação de serviço no estado do Rio de Janeiro está presente nos documentos, nas propagandas políticas, nos discursos, conforme esclarecemos no Capítulo 4 e 5. Contudo, para compreender sua efetivação é importante a realização de estudos específicos capazes de demonstrar em que medida a política impactou no serviço de segurança prestado à sociedade. Por outro lado, ainda que efetivamente implementada, para além dos discursos e dos amparos legais, tal política tem limites para o alcance de um resultado eficaz na segurança pública. No próximo capítulo, esclareceremos um pouco melhor os conceitos de segurança pública adotados, mas é necessário pontuar aqui que não partimos de uma concepção que idealiza e imputa à política de segurança pública a capacidade de resolução das questões que atravessam a segurança da sociedade.

Partindo de outra perspectiva de análise do nosso objeto, torna-se necessário observar a atuação do policial militar também como inserção profissional no mundo do trabalho, portanto, nesse contexto social de relações de trabalho, podemos visualizar o profissional de segurança pública, nesse caso, o policial militar, como um sujeito em sua relação de trabalho para sobrevivência no mundo do capital. Podemos situá-lo, ainda, no contexto de divisão do trabalho, tendo em vista que, a instituição PM é estruturada pela divisão hierárquica do trabalho. O exemplo da instituição militar para a compreensão da divisão do trabalho é bastante pertinente. Na PMERJ, por exemplo, a organização hierárquica dos postos de praças (soldado, cabo, sargento e subtenente), quanto de oficiais (aspirante, tenente, capitão, major, tenente coronel e coronel), estabelece também quais funções devem ser desenvolvidas por cada um desses postos e graduações. Além disso, entendemos que é presente a ideia de divisão de trabalho simples e complexo, onde o oficial é responsável por planejar e os praças são responsáveis pela execução do trabalho. Tal característica pode ser constatada pela centralidade do ideal de obediência e cumprimento de ordens, onde quem obedece normalmente não participa dos processos decisórios, do planejamento. Por outro lado, há que se considerar a

multidisciplinariedade e a discricionariedade do trabalho policial militar que, constantemente, atravessam a tomada de decisão. Tal processo é totalmente pautado na capacidade intelectual de julgar as circunstâncias mais variadas para agir acertadamente. Sendo assim, não podemos afirmar a existência de trabalho simples no que diz respeito à profissão policial, tendo em vista sua especificidade. Ademais, as frações de tropa normalmente são constituídas de dois a três praças policiais militares e suas decisões são tomadas no tempo real do fato que lhe demanda a ação, não havendo possibilidade de que esse trabalho tenha funcionários capacitados para pensar, enquanto outros são treinados apenas para agir. Desse modo, a formação do policial militar deveria, não apenas capacitar-lhe multidisciplinarmente para atividade policial militar, mas, sobretudo, para que ele tome as melhores decisões possíveis, ou seja, sua formação precisaria estar agregada de conhecimentos produzidos pelas ciências humanas e sociais, tanto quanto por conhecimentos técnicos policiais.

Ainda pensando acerca da relação profissional do policial militar e do mercado de trabalho, podemos caracterizar a formação policial militar no estado do Rio de Janeiro como educação formal, categorizada como educação profissional, muito embora tal processo formativo aconteça posteriormente à aprovação no concurso público, diferentemente da maioria dos cursos de educação profissional. Nesse sentido, ressaltamos que a profissão policial militar como oportunidade de um emprego público estável torna-se bastante atrativa, mesmo com riscos de morte no trabalho ou fora dele. Sobretudo no contexto excludente de formação para o mercado de trabalho, que alimenta o acirramento da disputa e aumenta a degradação e precarização do trabalho, e diante das exigências do concurso pautadas no diploma de ensino médio e, em alguns concursos, habilitação para dirigir. Por outro lado, a formação policial militar acontece sem investimentos financeiros por parte do formando. Pelo contrário, é vantajoso nesse sentido, tendo em vista que o sujeito recebe um salário apenas para estudar, ainda que esse valor seja inferior ao que receberá depois de formado.

Por fim, entendemos que a formação do policial militar compõe, junto com outras estratégias hegemônicas, o aparato para conformação social, pela

mediação entre coerção (uso da força) e consenso (prestação de serviço). Sobretudo, no contexto de reestruturação produtiva do capital e reconfiguração das estratégias de mediação do conflito de classes, onde a reforma administrativa do Estado tem sido uma consequência, a formação policial militar no estado do Rio de Janeiro compõe a estrutura social voltada à manutenção e reprodução da política econômica capitalista. Entretanto, enfatizamos que, seja pelo uso da força ou pela prestação de serviços, as instituições de segurança pública não têm meios para resolução dos efeitos das crises sociais e econômicas que resultam em entraves para segurança, ainda que a formação policial objetive capacitar o policial militar para tal. Por outro lado, entendemos como um avanço que a formação policial militar seja espaço para ampliar a compreensão a respeito da atuação profissional para prestação de serviços, de modo que, avance para preservação e defesa da vida, conforme almejamos todos os defensores dos Direitos Humanos.

Para melhor compreensão do nosso quadro teórico, delineamos no esquema abaixo, o mapa conceitual estabelecido para o desenvolvimento do trabalho analítico, esclarecendo que o quadro teórico que alinhavamos neste capítulo é o pano de fundo para a compreensão do nosso objeto e sua relação no contexto no qual está inserido, sobretudo por seu caráter multidisciplinar e os demais conceitos que atravessam a abordagem teórica estão espalhados pelos demais capítulos.

FIGURA 2: MAPA CONCEITUAL DA PESQUISA - 2015



Fonte: elaboração da autora

No próximo capítulo, aprofundaremos os conceitos relacionados à segurança pública, de modo a ampliar conhecimentos e fechar lacunas que, por conta da extensão do tema, não puderam ser abordadas neste capítulo, até pelo objetivo de apresentar um referencial teórico dos fundamentos que compõem nossa análise. Ao mesmo tempo descrevemos a estrutura da política de segurança pública nacional e estadual do Rio de Janeiro e as interferências internacionais sobre a implementação de políticas para segurança pública, também em âmbito nacional e estadual.

4. SEGURANÇA PÚBLICA

Neste capítulo, delineamos alguns conceitos básicos sobre a segurança pública e política de segurança no âmbito nacional e estadual, resgatando as influências internacionais sobre o desenvolvimento desses conceitos e regulamentação política do tema. Por fim, apresentamos um panorama a partir dos resultados estatísticos oficiais, elencando tendências e pontuando aspectos positivos e negativos alcançados.

Conforme mencionamos no Capítulo anterior, a criação de instituições de controle social está diretamente relacionada ao surgimento do Estado capitalista, tendo como objetivo a proteção da propriedade privada e a contenção das lutas de classe (MARX, 2008, p. 14; ENGELS, 1984, p. 139). O aparelho de repressão do Estado, composto pelo sistema judiciário, pelas instituições policiais e pelas instituições prisionais, detém o monopólio da força e exerce coerção para cumprimento das regras legais estabelecidas socialmente. De modo geral, a ideia de segurança pública é associada principalmente à ideia de policiamento. Policiamento é um aspecto do controle social “que ocorre universalmente em todas as situações sociais onde houver, no mínimo, potencial para conflito, desvio ou desordem” (REINER, 2004, p. 27).

Nesse sentido, podemos afirmar que segurança pública é um mecanismo de controle social legitimado pelo Estado (sociedade política e sociedade civil). Assim, é produto das relações de poder estabelecidas por meio da mediação entre consenso e coerção, nos níveis estruturais, políticos e coercitivos, portanto, é produzida a partir de estratégias de manutenção da hegemonia social. E como parte da estrutura do aparelho de Estado, as instituições responsáveis pela segurança pública também são instrumentos para formação social. Esclarecemos que não existe Estado sem instituições de controle social, sejam elas agentes da coerção, sejam agentes do consenso, ou ainda, que façam a mediação entre ambos. A organicidade do

Estado é dependente de instituições que exerçam o controle social, que garantam a ordem. Contudo, a ideia de ordem social nos estados capitalistas não está ancorada na democratização dos acessos, dos direitos, das oportunidades, em locais onde a desordem emperra os processos coletivos. Pelo contrário, a ordem social precisa ser mantida na negação dos direitos e na exploração da pobreza. Para isso, as instituições de segurança pública servem como reguladoras e reprodutoras do *status quo* social a serviço do Estado. Assim, a ordem social costuma ser associada à ausência de conflitos, onde há consenso e conformismo pela condição social imputada. Tal conceito está longe de alcançar os patamares de “justiça social” previstos no Título VIII, Art. 193 a 232 da CF (BRASIL, 1988), onde a “ordem social” seria resultante dos acessos à saúde, à previdência, à educação, à cultura, ao desporto, à ciência e tecnologia, à comunicação social, ao meio ambiente, afora os direitos específicos da criança, do adolescente, do idoso e do índio. O conceito de ordem social presente na CF (BRASIL, 1988) pertence apenas ao patamar do discurso, do ideal. A materialização desse conceito na sociedade capitalista representa a conformação alcançada hegemonicamente pela classe dominante.

Aprofundando um pouco mais o conceito de segurança pública nos Estados capitalistas, podemos afirmar sua estreita relação com a economia. Nesse sentido, a ordem social a ser mantida pelas instituições de segurança pública, em sua essência, objetiva a garantia de manutenção e de crescimento econômico da classe dominante. O principal ponto de tensão posto às instituições de segurança pública dos Estados capitalistas está no fato dessas terem sido criadas para gerir as inseguranças sociais originadas pelo próprio capitalismo, visando a manutenção do *status quo* social. Partindo desse ponto de observação, tais instituições, por sua função essencial, estão designadas a atenderem às demandas do Capital. Logo, quando houver conflitos entre interesses da classe trabalhadora e da classe dominante, tal estrutura de poder coercitivo será prontamente empregada em favor dos interesses da classe dominante.

Além disso, entendemos que a desigualdade social gerada pelo sistema do Capital alimenta a violência e o crime. A lógica do consumo como motivação da existência, que condiciona as relações sociais, agregada à negação dos direitos, de

oportunidades dignas de sobrevivência e da profunda falta de esperanças de que surjam soluções para a desigualdade, são elementos que potencializam a violência e, conseqüentemente, o crime contra o patrimônio e contra a vida. É claro que o crime não tem motivação exclusiva e pode estar associado a fatores múltiplos, desde questões éticas a doenças emocionais. Não associamos aqui um discurso de criminalização da pobreza, mas do fator econômico como preponderante para o aumento da violência e do crime em uma sociedade do consumo. Assim, considerando os vínculos estabelecidos entre economia e segurança pública, podemos afirmar que não há sistema de segurança pública eficaz diante da desigualdade extrema, portanto, os níveis de desigualdade estão intrinsecamente relacionados à eficiência das instituições de segurança pública nos estados capitalistas.

O aumento inexorável de crimes registrados, que começou na década de 1950, teve seu pontapé inicial dado por inúmeras conseqüências do desenvolvimento de uma “sociedade emergente”, caracterizada pelo consumismo de massa. [...] A proliferação de tais bens de consumo também aumentou a sensação de privação entre os que estavam excluídos dessa nova cultura, mais materialista e aquisitiva. [...] Os aumentos nos níveis de crimes registrados aceleraram-se mais tarde, em meados dos anos 1970, em decorrência das alterações fundamentais na economia política, representadas pela retomada da livre economia de mercado e mercados globalizados cada vez mais desregulados. Uma clara conseqüência disso tem sido o rápido crescimento da desigualdade e da extrema polarização socioeconômica (REINER, 2004, p. 283).

Podemos afirmar que algumas grandes potências econômicas conseguem manter os níveis criminais dentro de parâmetros aceitáveis, porque estruturam sua ordem social reduzindo os níveis de desigualdade. Esse processo é eficiente para conformação das massas, porquanto alimenta as esperanças de desenvolvimento econômico, de uma vida digna, de sobrevivência. Logo, é uma estratégia que garante a hegemonia. Considerando isso, as instituições de segurança pública não são as únicas responsáveis pela ordem social, mas são parte de uma estrutura sofisticada de Estado manter a hegemonia. Por outro lado, nos países onde há desigualdade extrema, os conflitos de ordem social tornam-se responsabilidade exclusiva do aparelho coercitivo de Estado. Tal fato acirra os mecanismos de contenção que retroalimenta e agrava os níveis dos conflitos.

A principal atividade desenvolvida pelas instituições de segurança pública é o policiamento. O conceito de “policiamento é a tentativa de manter a segurança por meio de vigilância e ameaça de sanção” (REINER, 2004, p. 22). Partindo desta perspectiva, o policiamento em seu aspecto amplo é realizado por uma série de organismos sociais, mas diante do tema que nos propusemos compreender, limitamos nosso foco ao policiamento exercido pelas instituições policiais militares. Por esse ponto de observação, o “policiamento pode ser dividido em três domínios que são distintos, mas se sobrepõem, a saber, o policiamento criminal, o controle regulador e a manutenção da paz” (BITTNER, 2003, p. 30).

A segurança pública em nosso país está legalmente amparada no Art. 144, da CF (BRASIL, 1988). Sua estrutura é composta pela polícia federal, pela polícia rodoviária federal, pela polícia ferroviária federal, pelas polícias civis, pelas polícias militares e pelos bombeiros militares. Essas instituições têm como missão a “preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio” (BRASIL, 1988, art. 144). Com exceção do corpo de bombeiros militares, as demais instituições são responsáveis pelo policiamento preventivo e/ou repressivo.

Em 2014, o país tinha 666.479 policiais militares e guardas municipais (BRASIL, 2015). Desses órgãos, o efetivo das polícias militares é o maior em quantitativo numérico no país e representa cerca de 64% do total (BRASIL, 2015). Sua atribuição constitucional é ser polícia ostensiva responsável pela preservação da ordem pública. Tanto o quantitativo numérico, quanto a missão constitucional são elementos que reforçam o contato entre as polícias militares e a sociedade civil, destacando tais instituições como representantes diretos do Estado junto à sociedade. Tal fato não demandaria abordagem caso essas organizações não fossem militares.

Ressaltamos que, desde os mais antigos registros históricos, a organização militar foi desenvolvida principalmente para o combate ao inimigo e para defesa de um território ou conquista de outros em tempos de guerra. O militarismo é uma filosofia para organização institucional pautada na hierarquia e na disciplina. Assim o perfil ideal para os militares é de homens máquina, heróis que não têm medo da morte, que são ferozes com os inimigos e submissos aos seus senhores. Portanto, o militarismo não é apenas uma organicidade que estrutura uma instituição

qualquer, mas uma ideologia institucional fundamentada no princípio da coerção como método para o funcionamento organizacional, cujo propósito é o combate, a guerra, a vitória sobre um determinado inimigo. Por outro lado, as incidências criminais decorrentes das relações sociais não são motivos para combate e aniquilação dos sujeitos que infringem leis, assim, o tratamento dado pelas instituições de segurança pública aos que cometem crimes precisa estar pautado nas leis, ou seja, os agentes de segurança pública precisam cumprir a lei, inclusive para proteção daqueles que a infringem. Desse modo, a ideologia militar para atividade policial, com o passar do tempo, tem sido paradoxal em relação ao conceito de segurança pública desenvolvido nas últimas décadas.

O desenvolvimento do conceito de segurança pública tem relação com a sofisticação dos aparelhos de hegemonia nas últimas décadas. A crise do Capital, a decorrente reestruturação produtiva e reforma do Estado reconfiguraram a sociabilidade e desenvolveram as estratégias de conformação. As influências do modelo gerencialista de produção sobre a administração pública e conseqüentemente, sobre a segurança pública, desde a década de 1970, sobretudo na Inglaterra e Estados Unidos, fomentaram a ideia de profissionalização policial que está associada a dois modelos principais de policiamento: policiamento orientado para resolução de problemas e polícia comunitária.

A proliferação de rótulos para nova conjuntura aponta para os problemas em caracterizar a sociedade que está emergindo: pós-modernidade, modernidade tardia, pós-fordismo, turbocapitalismo, sociedade de risco, globalização, era da informação, e assim por diante. Todos eles com conotações e aspectos inegáveis dos atuais desenvolvimentos, mas com diferentes concepções de seus objetivos, direções e desejabilidade. O que fica claro, no entanto, é que várias mudanças relacionadas - tecnológicas, culturais, sociais, políticas/econômicas - fundiram-se durante os anos 1970, para forjar o que certamente, é uma nova configuração política e social, com profundas implicações para o crime, a ordem e o policiamento (REINER, 2004, p. 282).

Ambos os modelos de policiamento, o orientado para resolução de problemas e o comunitário, alcançaram maior espaço a partir de 1990 (REINER, 2004, p. 240). “A nova linguagem do gerencialismo (administração por objetivos) predominava no pensamento trabalhista, bem como nos pronunciamentos

conservadores e da polícia” (REINER, 2004, p. 293). Tais modelos de policiamento orientados pela ideia “consumista” estão baseados na prestação de serviços, onde a sociedade torna-se cliente da segurança pública. A relação entre policiamento e gerencialismo, claramente, demonstra a imposição das ideias empresariais, das leis de mercado aplicadas ao policiamento.

O policiamento está passando por uma mudança colossal em todo mundo. [...] Suas funções estão se tornando mais diversas e complexas. [...] A polícia está agindo como “operários do conhecimento”, agenciando informação para organizações públicas e privadas, ligadas à regulação de uma miscelânea de tipos de risco. Isso desloca parcialmente a função tradicional de manutenção da ordem e aplicação da lei. Ao mesmo tempo, a polícia se vê frente ao aumento das exigências de responsabilização adequada para a eficácia e legitimidade no desempenho de suas funções tradicionais (REINER, 2004, p. 281)

É importante mencionar que a ideologia que embasa esses modelos de policiamento demanda o alcance de legitimidade para as ações de segurança pública. Podemos afirmar que se trata de um instrumento para mediação dos conflitos de classe por meio do consenso, o que representa um avanço em relação às teorias conservadoras tradicionais de policiamento amparadas predominantemente na coerção. O policiamento comunitário propõe que o policial seja um pacificador, motivado a buscar soluções em conjunto com a comunidade para questões relacionadas à segurança. Nesse modelo, ele é uma espécie de gerente responsável em cumprir a função da segurança pública no local onde atua.

Algumas características do policiamento comunitário são: maior atenção às causas que podem estimular ou propiciar condições para ações criminosas, criação de relações de colegiados para enfrentamento dos problemas comunitários relacionados à segurança e a orientação de policiamento voltado à resolução de problemas (BITTNER, 2003, p. 22-23). Para isso, duas principais ações tornam-se relevantes, a primeira delas é a criação de sistemas para gestão (registro, acompanhamento, medição e tratamento) dos índices de segurança. Nesse viés, a utilização de tecnologias de informação, sobretudo as informatizadas, são indispensáveis para o desenvolvimento desse modelo de policiamento. A segunda e mais complexa, é a profissionalização policial.

De acordo com Bittner (2003, p. 14-15), a ideia de profissionalização policial no início de sua utilização não esteve agregada à formação acadêmica voltada para a capacitação técnica de nível superior, mas à rejeição ao modelo anterior de policiamento considerado corrupto e ineficiente. Esse, por sua vez, estava pautado na coerção pelo uso da força.

No que se entendia como mandato policial, a importância do chamado crime de rua - que com frequência envolve atos de violência - ditava a definição da pessoa apropriada para realizar a luta contra ele: O que se requeria dos recrutas eram “as virtudes másculas” da honestidade, lealdade, agressividade, e a coragem visceral. Considerava-se também que os recrutas da polícia deveriam ser capazes de se mostrar dispostos a seguir, sem atitudes críticas, todas as ordens recebidas e quaisquer regulamentos. Naturalmente, deveriam ser alfabetizados o suficiente para ler instruções e para escrever relatórios curtos. Mas era dado como certo que o trabalho policial não era para pessoas cujas aspirações intelectuais fossem muito além desse nível. Desse modo, os recrutadores e os recrutados sabiam que o trabalho policial era considerado de nível relativamente baixo, frequentemente escolhido como uma alternativa de trabalho semi-qualificado, por pessoas que se contentassem com uma ocupação que, em grande parte, consistia em fazer o que lhe fosse ordenado. Este aspecto disciplinar do trabalho tinha como compensação a nobreza do serviço, a oportunidade de contribuir para o melhoramento da vida, e por fim, mas não menos importante, a promessa de aventura (BITTNER, 2003, 15-16).

A profissionalização, em meados do século XX, em países desenvolvidos, estava orientada para a racionalização do policiamento para o alcance de objetivos estabelecidos. Contudo, os eventos para os quais são demandados serviços policiais na sociedade moderna são multifacetados e diversos, combinando possibilidades quase infinitas. Tais exigem do policial “habilidade, prudência, julgamento e conhecimento” (BITTNER, 2003, p. 16). Tendo em vista a complexidade do atendimento às demandas sociais, a profissionalização policial para atuação nos modelos atuais de policiamento precisa avançar, não apenas no sentido de uma capacitação técnica profissional, mas na formação humana para gestão de demandas sociais. Segundo Bittner (2003),

Sempre pareceu paradoxal que policiais recrutados entre candidatos que poderiam se qualificar no máximo para trabalhos menores no setor privado, sejam requisitados para lidar com problemas que exigiriam

conhecimento, habilidade e criatividade de profissionais com alto nível de educação formal em ciências humanas (BITTNER, 2003, p. 26).

Ainda nesse mesmo viés, Bittner (2003) enfatiza que:

Entre os fatores que contribuem para o abuso de poder policial estão incluídos os traços da personalidade do policial enquanto indivíduo e a ausência de controle por parte do departamento; mas a causa principal é a incompetência profissional. O trabalho policial é uma ocupação extraordinariamente complexa, difícil e séria, que frequentemente exige grande habilidade e capacidade de julgamento (BITTNER, 2003, p. 37).

Nesse ponto, encontramos algumas contradições na aplicação do policiamento comunitário em nosso sistema de segurança pública. A primeira delas diz respeito à responsabilização do policial pelas demandas sociais que são, em si, atribuições do Estado. Não há como um sujeito resolver demandas criadas pela ausência de políticas públicas pela ineficiência da sociedade política e pela desigualdade originada nas relações de produção. Isto significa imputar uma missão impossível a esse sujeito, sobretudo em locais onde tais condições de precariedade são mais evidentes. Outra contradição encontrada no modelo, diz respeito à horizontalização da tomada de decisões. As ações em segurança pública no contexto nacional são fortemente hierarquizadas, aliás, como a própria sociedade, e mais ainda, nas polícias militares. Nesse sentido, espera-se que o policial, enquanto agente pacificador, saiba tomar decisões em colegiado com a comunidade, enquanto ele próprio não tem autonomia institucional para tal, principalmente nas organizações de gestão centralizada verticalmente. A terceira contradição que encontramos aqui diz respeito à seleção profissional para a atividade policial. A desvalorização profissional, não apenas na questão salarial, mas nas condições de trabalho, no reconhecimento social sobre a profissão no país agregada, ainda, aos altos riscos de morte inerentes à atividade policial no país, são fatores que reforçam a seleção com baixos critérios de exigência, sobretudo no estado do Rio de Janeiro. Essa seleção não apenas trava o desenvolvimento da profissionalização em âmbito institucional, como também prejudica o avanço da aplicação do modelo de policiamento comunitário. Essas contradições mencionadas não significam que a proposta de policiamento comunitário não possa ser considerada um avanço diante do modelo conservador de policiamento. Pelo contrário. Os modelos de policiamento com base no consenso

(policiamento comunitário e orientado para solução de problemas) representam um marco teórico em relação ao fomento do respeito à dignidade humana. Tais modelos têm como origem a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (ONU, 1948), ainda que não estejam apresentados nesse documento com os nomes comumente utilizados. A defesa do direito à segurança pessoal, no Art. 3º (ONU, 1948), agregada ao direito à vida, à liberdade e à segurança social, no Art. 22º (ONU, 1948), foi o primeiro passo para o desenvolvimento dos conceitos modernos de segurança pública.

A ideia de segurança pública ancorada nos princípios “democráticos”, com base no respeito aos Direitos Humanos, é uma das bandeiras levantadas pela ONU, por meio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Não coincidentemente, um conceito de “segurança cidadã” foi desenvolvido por um organismo preocupado com o desenvolvimento econômico. O próprio PNUD assume que há relação estreita entre a segurança e o desenvolvimento econômico, dentre outros níveis de desenvolvimento (ONU, 2013). O custo da violência e os prejuízos dos altos índices criminais emperram o desenvolvimento econômico, sobretudo nos países chamados emergentes. Portanto, as pressões internacionais têm fomentado o desenvolvimento da segurança cidadã, tendo como estratégia para mediação de conflitos a bandeira dos direitos humanos. Segundo o PNUD (ONU, 2013),

A região da América Latina se estabeleceu firmemente no cenário internacional e avança na redução da pobreza e desigualdade, no crescimento econômico e na estabilidade financeira. [...] Porém, alguns desafios persistem: em seu conjunto, a região sofre a pesada carga da violência, com mais de 100.000 homicídios registrados por ano. A maioria dos países da região têm taxas de homicídio com níveis de epidemia, segundo a classificação da Organização Mundial da Saúde, com taxas muito mais altas que em outras regiões. Os custos humanos e sociais dessa violência são demasiadamente altos (ONU, 2013, p. 5)²⁰.

²⁰ Tradução livre do trecho: “La región latinoamericana se ha establecido firmemente en el escenario internacional, y avanza en la reducción de la pobreza y la desigualdad, en el crecimiento económico y la estabilidad financiera. [...] Sin embargo, algunos desafíos persisten: en su conjunto la región sufre la pesada carga de la violencia, con más de 100.000 homicidios registrados por año. La mayoría de los países de la región tienen tasas de homicidio con niveles de epidemia, según la clasificación de la Organización Mundial de la Salud, con tasas mucho más altas que en otras regiones. Los costos humanos y sociales de esta violencia son demasiado altos” (ONU, 2013, p. 5).

E ainda é afirmado no documento que o crescimento econômico na América Latina tem sido afetado pelos altos índices criminais:

América Latina mostra hoje em dia economias mais fortes e integradas, menos pobreza, democracias mais consolidadas, assim como Estados que têm assumido maiores responsabilidades na proteção social. Mas, a debilidade da região é a violência, o crime e a insegurança. Na última década, a região sofreu uma epidemia de violência, acompanhada pelo crescimento e difusão dos delitos, assim como pelo aumento do temor entre os cidadãos (ONU, 2013, p. 7)²¹.

Segundo o PNUD, a segurança cidadã consiste na proteção de um núcleo de direitos básicos, como o direito à vida, o respeito à integridade física e material da pessoa e seu direito a uma vida digna (ONU, 2013). Tal conceito está centrado no bem-estar das pessoas e considera que a provisão da segurança cidadã é um requisito indispensável ao desenvolvimento humano (ONU, 2013). As características elencadas para a segurança cidadã são coincidentes com o conceito de policiamento comunitário e de policiamento orientado para resolução de problemas, de modo que podemos dizer que configuram duas nomenclaturas para o mesmo objeto. Segundo o PNUD, a segurança cidadã oferece novas possibilidades para enfrentar os aspectos multicausais da violência, potencializa a governança democrática local, desenvolve capacidades para a promoção da segurança e da cultura cidadã, estimula a participação comunitária no desenvolvimento das atividades policiais, reorienta e ajusta ações à realidade territorial e facilita a prestação de contas (ONU, 2013).

Desde 1990, a ONU tem implementado Relatórios do Desenvolvimento Humano (RDH), por meio do PNUD. Mesmo sem uma análise mais aprofundada, é possível perceber, nos temas desses relatórios, como vem sendo articuladas algumas ações políticas, conforme pode ser observado no Quadro 1.

²¹ Tradução livre do trecho: “*América Latina muestra hoy en día economías más fuertes e integradas, menos pobreza, democracias más consolidadas, así como Estados que han asumido mayores responsabilidades en la protección social. Pero, el flanco débil de la región es la violencia, el crimen y la inseguridad. En la última década la región ha sufrido una epidemia de violencia, acompañada por el crecimiento y difusión de los delitos, así como por el aumento del temor entre los ciudadanos*” (ONU, 2013, p. 7).

**QUADRO 1: RELATÓRIOS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO (RDH), DE 1990
ATÉ 2014 - 2014**

ANO	TÍTULO DO RELATÓRIO
1990	Conceito e Medição do Desenvolvimento Humano
1991	Financiamento do Desenvolvimento Humano
1992	Dimensões Globais do Desenvolvimento Humano
1993	Participação das Pessoas
1994	Novas Dimensões da Segurança Humana
1995	Gênero e Desenvolvimento Humano
1996	Crescimento Econômico e Desenvolvimento Humano
1997	Desenvolvimento Humano para Erradicar a Pobreza
1998	Padrões de Consumo para o Desenvolvimento Humano
1999	Globalização com Uma Face Humana
2000	Direitos Humanos e Desenvolvimento Humano
2001	Fazer as Novas Tecnologias Trabalhar para o Desenvolvimento Humano
2002	Aprofundar a Democracia num Mundo Fragmentado
2003	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio: Um Pacto Entre Nações para Eliminar a Pobreza Humana
2004	Liberdade Cultural num Mundo Diversificado
2005	Cooperação Internacional numa Encruzilhada: Ajuda, Comércio e Segurança num Mundo Desigual

2006	A Água para lá da Escassez: Poder, Pobreza e a Crise Mundial da Água
2007/2008	Combater as Alterações Climáticas: Solidariedade Humana num Mundo Dividido
2009	Ultrapassar Barreiras: Mobilidade e Desenvolvimento Humanos
2010	A Verdadeira Riqueza das Nações: Vias para o Desenvolvimento Humano
2011	Sustentabilidade e Equidade: Um Futuro Melhor para Todos
2013	A Ascensão do Sul: Progresso Humano num Mundo Diversificado
2014	Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência

Fonte: ONU, 2014; elaboração da autora.

Desde o primeiro relatório que introduziu a ideia do desenvolvimento humano, os demais temas abordados são alinhavados na perspectiva de agregar vários níveis de desenvolvimento humano a serem alcançados. A ideia de segurança foi fomentada em 1994 como um tema para o desenvolvimento humano, mas, de modo geral, tais relatórios elegem direitos relacionados ao desenvolvimento humano, mas também infundem ideias como solidariedade, participação, democracia, ajuda e resiliência. Os relatórios estabelecem de modo claro as estratégias e o discurso para conformação das massas proposto pela classe dominante. Tais relatórios são patrocinados por grandes instituições financeiras internacionais como: *Banco Interamericano de Desarrollo* (BID), *Banco de Desarrollo de América Latina* (CAF), *Comisión Económica para América Latina y el Caribe* (CEPAL) e Banco Mundial (ONU, 2014, p. 6). Embora estejam evidentes o interesse econômico e a tentativa de promoção de consenso pautado ideologicamente pelas classes dominantes quando defendem uma “segurança cidadã”, há que se considerar pelo menos um aspecto positivo nisso: o discurso de valorização da vida e dos direitos humanos. O policiamento em áreas com altos índices criminais normalmente é realizado por meio do uso da força. Essas áreas são as que evidenciam a desigualdade e a falência

sistêmica do modelo econômico adotado. Sendo assim, os atendidos por esse policiamento pelo uso da força são os pobres. Nesses locais, são elevados os índices de autos de resistência, como apontam as estatísticas (BRASIL, 2015). Os mortos em ações policiais, sobretudo no Rio de Janeiro, em sua maioria, são jovens, pobres e negros. As pressões internacionais pela adoção de um modelo de “segurança cidadã” reforçam o discurso da demanda de diminuição do número de mortes violentas e podem interferir, ainda que minimamente, no desenvolvimento de uma cultura de valorização da vida. Em nosso modo de entender, esse elemento justifica a adoção do modelo, por mais que as propostas reformistas não sejam capazes de oferecer soluções efetivas e por mais que haja contradições e que a principal motivação para tal esteja norteadada pela perspectiva do desenvolvimento econômico e manutenção do *status quo* da classe dominante. Nesse sentido, é importante frisar que a promoção do discurso de “segurança cidadã” demarca os limites da segurança pública no regime econômico vigente.

Após esclarecer algumas influências internacionais para implementação de políticas de segurança pública norteadas nos Direitos Humanos, com modelos de policiamento caracterizados pelos ideais da “segurança cidadã”, observaremos a seguir o desenvolvimento da política de segurança pública no contexto nacional.

4.1. POLÍTICA NACIONAL DE SEGURANÇA PÚBLICA

Desde a implementação da CF (BRASIL, 1988), foram propostos alguns mecanismos legais para adequação da política de segurança pública às exigências de um Estado democrático de direito²² no país. Alguns desses mecanismos ampararam a criação de órgãos, a formulação de normas e a implementação de planos,

²² Não é nosso objetivo neste texto analisar criticamente o conceito de Estado democrático de direito, apenas mencionamos por conta do antigo regime ditatorial anterior à Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), já que esta consolida a Nova República no país e expressa logo no Art. 1º uma gama de direitos individuais dos brasileiros, embora entendamos que o direito individual só contempla uma classe social e a democracia esteja longe de existir no Brasil. Mesmo com esse entendimento, os avanços para segurança pública preconizados no discurso de Estado de direito pode poupar vidas, no sentido de uma atuação policial pautada no respeito aos Direitos Humanos. Esclarecemos que o ideal de segurança pública exige mudanças estruturais profundas no regime socioeconômico, mas entendemos a importância da ação contra-hegemônica a partir dos contextos existentes para mudança do senso comum, enquanto o ideal não é alcançado.

estabelecendo um cenário cada vez mais caótico, distante de um horizonte promissor no que se refere à segurança das pessoas. Algumas dessas alterações, ao invés de promoverem mudanças substantivas na segurança pública, acabam por promover mais dúvidas e insegurança.

Identificamos alguns marcos legais estabelecidos desde 1988 para a compreensão do desenvolvimento da legislação referente à segurança pública no Brasil. Esses marcos têm se estabelecido no sentido de avançar no desenvolvimento do modelo de policiamento comunitário e do modelo de policiamento orientado para resolução de problemas, sobretudo por conta da implementação de planos sobre Direitos Humanos.

Em 1995, no Governo FHC, foi criada a Secretaria de Planejamento e Ações Nacionais de Segurança Pública (SEPLANSEG), pela Medida Provisória (MP) nº 813/1995 (BRASIL, 1995b), mais tarde Lei nº 9.649/1998 (BRASIL, 1998). A SEPLANSEG foi transformada em Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP) pelo Decreto nº 2.315/1997 (BRASIL, 1997b), no âmbito do Ministério da Justiça. A criação da SENASP objetivou a implementação da Política Nacional de Segurança Pública. Para isso, a legislação regulamenta o desenvolvimento de pesquisas, sobretudo estatísticas no âmbito da segurança pública, para orientar a gestão e modernização das polícias do país. O disposto legal em vigência que estrutura os órgãos subordinados ao Ministério da Justiça e delinea suas funções é o Decreto nº 8.668/2016 (BRASIL, 2016). Assim, esse é o amparo legal atual para a existência da SENASP.

O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) foi criado pelo Decreto nº 1904/1996 (BRASIL, 1996a), mas esse Decreto foi revogado pelo Decreto nº 4.229/2002 (BRASIL, 2002) que, por sua vez, também foi revogado pelo Decreto nº 7.037/2009 (BRASIL, 2009c). Essas alterações incrementaram novas orientações ao PNDH, desenvolvendo-o em diversas perspectivas, dentre elas, a educação em direitos humanos para os servidores públicos.

Em 1997, foi instituído o Conselho Nacional de Segurança Pública (CONASP) pelo Decreto nº 2.169/1997 (BRASIL, 1997a), que foi revogado pelo

Decreto nº 6.950/2009 (BRASIL, 2009b) que, por sua vez, foi revogado pelo Decreto nº 7.413/2010 (BRASIL, 2010). Segundo consta na Lei, o CONASP seria responsável pela formulação e proposição de políticas públicas “voltadas à promoção da segurança pública, prevenção e repressão à violência e à criminalidade” (BRASIL, 2010), conforme estabelecido no Art. 1º do Decreto 7.413/2010.

A MP nº 2.029/2000 (BRASIL, 2000a) criou o Fundo Nacional de Segurança Pública (FNSP), mas esta foi reeditada por diversas medidas provisórias, até ser transformada na Lei nº 10.201/2001 (BRASIL, 2001), a qual sofreu alterações em alguns artigos, mas continua em vigor. Ainda em 2000, foi criado o Plano Nacional de Segurança Pública (PNSP) (BRASIL, 2000b), com o suposto objetivo de integrar as políticas sociais e ações comunitárias. O PNSP estrutura uma série de medidas que deveriam ser tomadas a partir de 2000 para a segurança pública no país. Algumas avançaram no contexto nacional, outras apenas em nível estadual, mas, grande parte das proposições ainda não se materializaram.

Em 2006, foi criado o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). Tal instituição atua como espaço nacional para realização e divulgação de pesquisas, que possibilitem a contextualização do tema, buscando a cooperação técnica para atividade policial e para gestão da segurança pública.

Em 2007, foi criado pela Lei nº 11.530/2007 (BRASIL, 2007a), o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), que em 2008 sofreu diversas alterações pela Lei nº 11.707/2008 (BRASIL, 2008a), ambas em vigor. O PRONASCI tem como foco principal a articulação de ações de segurança pública “para a prevenção, controle e repressão da criminalidade, estabelecendo políticas sociais e ações de proteção às vítimas” (BRASIL, 2008a), conforme Art. 2º. Tais ações tem como base a promoção dos direitos humanos por meio da participação social e da gestão integrada da segurança pública.

Em 2007, foi proposto o Projeto de Lei (PL) nº 1937/2007 (BRASIL, 2007b), que cria o Sistema Único de Segurança Pública (SUSP), e foi agregado ao PL nº 3734/2012 (BRASIL, 2012c), ainda em tramitação na Câmara dos Deputados. Este último PL, por sua vez, apensou o PL nº 3461/2008 (BRASIL, 2008b), que formalizava

um ciclo básico comum para formação dos profissionais de segurança pública no país. O PL nº 3734/2012 (BRASIL, 2012c) que cria o SUSP teve última movimentação em 18/05/2016 na Comissão de Segurança Pública e Combate ao Crime Organizado (CSPCCO) da Câmara de Deputados e continua em tramitação. Como também continua em tramitação a PEC nº 051/2013 (BRASIL, 2013b) para desmilitarização e/ou alteração do modelo de segurança pública utilizado no Brasil.

É importante ressaltar que a proposta de integração dos órgãos de segurança pública presente no SUSP, ainda que não tenha tramitado completamente, fortaleceu a demanda de um eixo norteador para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública do país. A proposta de criação de uma Matriz Curricular Nacional (MCN) para a formação inicial de profissionais da área de segurança pública vinha sendo delineada desde 2003 (BRASIL, 2014a). No ano de 2009, tal documento chegou a sua versão ampliada e revisada, que foi incorporada às propostas curriculares para formação policial em várias instituições de segurança pública do país. No próximo capítulo apresentaremos detalhadamente esse documento.

Enfim, todas as ações tomadas em âmbito nacional estão diretamente tensionadas por organismos internacionais. Contudo, o que observamos é que as propostas decorrentes dessas pressões e ancoradas na CF (BRASIL, 1988) não alteraram a segurança pública estruturalmente, mas constituem medidas de adequação às políticas de governo. Várias dessas medidas tomadas não saíram do papel ou tiveram pouca aderência às estruturas fechadas das instituições de segurança pública. Desse modo, pouco se avançou no sentido de implementar de fato uma política de segurança pública que tenha como princípio o respeito aos direitos humanos, a profissionalização e o reaparelhamento das polícias, a valorização profissional e, sobretudo, diminuição dos índices de criminalidade.

Quando apontamos a timidez dos avanços desenvolvidos para segurança pública no país não tomamos como referência o ideal de segurança pública. Tampouco vislumbramos revolução nas estruturas dos aparelhos coercitivos de Estado. Antes, tomamos como referência as próprias proposições políticas fomentadas por agências econômicas internacionais, que mesmo representado pequenos avanços, não foram implementadas no Brasil ou não saíram do papel. Nesse

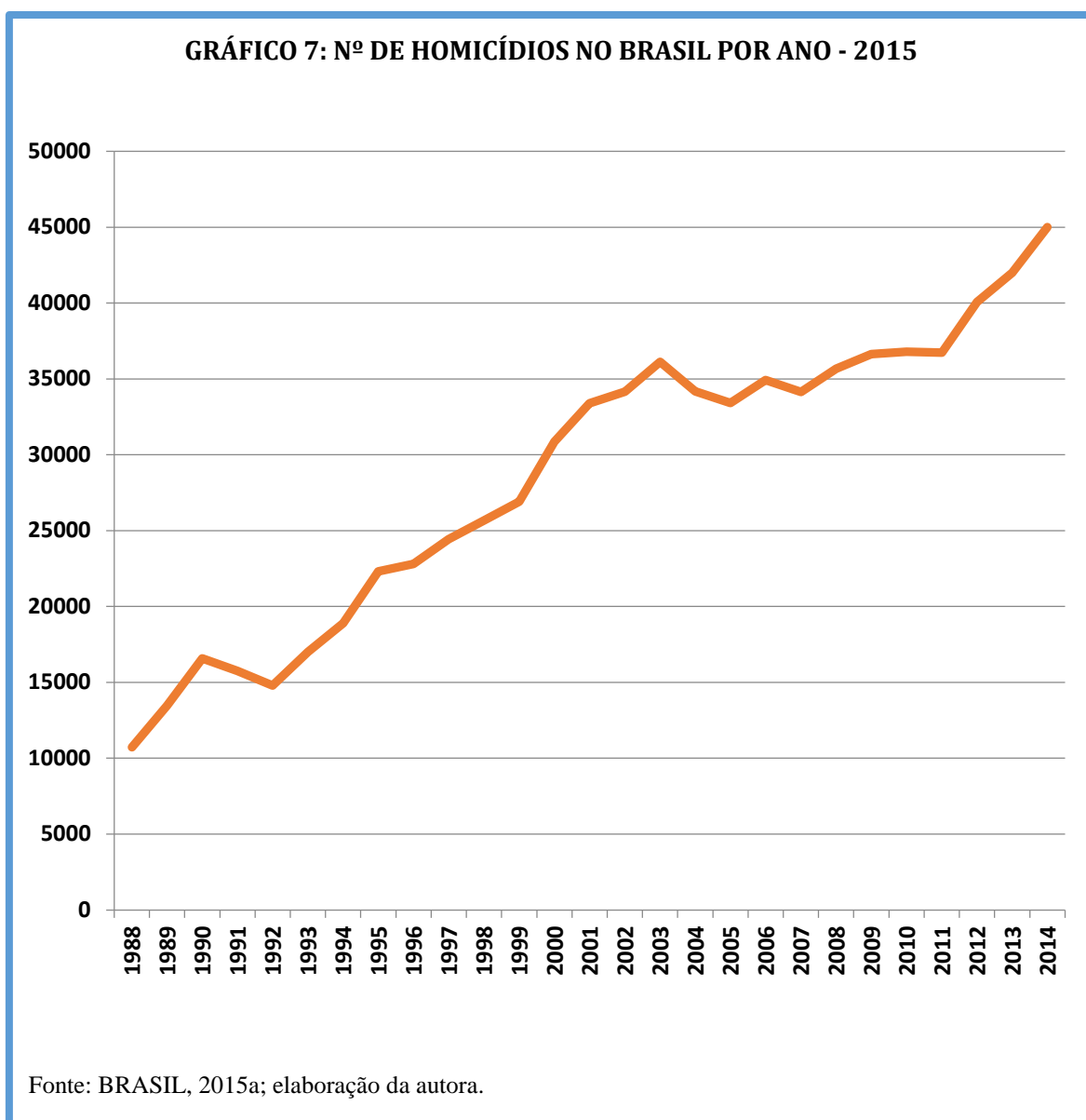
ínterim, observamos a rigidez das ações de forças reacionárias no campo de segurança pública que, na disputa por hegemonia, têm sido suficientemente capazes de manter o *status quo*, mesmo diante dos altos índices criminais.

Em nosso entendimento, há duas principais correntes que disputam a hegemonia no campo da segurança pública em nosso país. Ambas visam à conformação das massas e são estratégias de mediação do conflito de classes, seja pela coerção, seja pelo consenso. Entretanto, a corrente conservadora tradicional defende o belicismo, endurecimento das penas, redução da menoridade penal, extermínio de criminosos, ou seja, uma ação policial pautada estritamente na coerção. Já a corrente que consideramos conservadora progressista, vem sendo desenvolvida sob os ideais de direitos humanos, “segurança cidadã” e ação policial pelo consenso, conforme esclarecemos anteriormente. Tais correntes são de extrema direita e de centro-direita, embora a corrente conservadora progressista tenha alcançado apoio político de partidos considerados de esquerda no Brasil e, muitas vezes, as ações políticas propostas por essa corrente progressista são consideradas pelo senso comum como políticas de esquerda. Como mostramos no início do capítulo, o desenvolvimento do conceito de “segurança cidadã” está impulsionado por agências financeiras internacionais, como estratégia de mediação do conflito de classe. Portanto, não se trata de ação política de partidos de esquerda. Abordamos essa questão, a fim de trazer o entendimento de que, no campo da segurança pública no Brasil, ainda caminhamos a passos lentos para superar a visão conservadora tradicional de mediação do conflito de classes.

Os índices de homicídios no território nacional são superiores aos apresentados pela maioria dos países da América Latina. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2012, o Brasil foi o 11º país do mundo com a maior taxa²³ de homicídios (32,4) (OMS, 2012, p. 113). A taxa é 70% superior à apresentada na média de homicídios das Américas (19,4) e mais que 400% superior que a média mundial (6,7) (OMS, 2012, p. 119). Como podemos observar no Gráfico 7, os números de homicídios, principalmente por arma de fogo, estão em tendência de crescimento. Em 1980, foram assassinadas 8.710 (BRASIL, 2015b, p. 22) pessoas no país e em

²³ As taxas são calculadas para 100 mil habitantes.

2014, o número chegou a 53.240 casos (BRASIL, 2015a, p. 12). Apesar de considerar o aumento populacional, a mudança na regularização nos registros de homicídios, a diminuição do número de cemitérios clandestinos, a dificuldade na ocultação de corpos na atualidade, etc., o número absoluto é cinco vezes superior em um período de 34 anos, mesmo com a implementação das políticas de segurança pública mencionadas. Assim, podemos afirmar que essas medidas objetivam muito mais a conformação das camadas subalternas, que a diminuição da criminalidade.



Não apenas o número de homicídios, mas também o número de roubos/furtos de veículos aumentou cerca de 10% de 2013 para 2014. O percentual

de aumento não seria tão preocupante se não tivéssemos um número absoluto de 496.799 veículos roubados ou furtados por ano (BRASIL, 2015a, p. 33). Outro dado relevante em crescente aumento é o número de encarcerados no país. Em 2014, o número de presos era de 607.373 (BRASIL, 2015a, p. 62). Desde o ano de 1990, esse número apresentou um crescimento de quase 600% até 2014, de 90.000 para 607.373 presos no país (BRASIL, 2015a, p. 82). Desses, mais de 30% têm idade entre 18 e 24 anos e mais de 50% não têm o ensino fundamental completo (BRASIL, 2015a, p. 76). Sem contar o número de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. De 1996 a 2013, o número absoluto passou de 4.245 para 23.066 adolescentes nessa situação (BRASIL, 2015a, p. 92).

Contraditoriamente, a evolução dos investimentos em segurança pública é proporcional ao aumento da violência no país. Em 2014, foram gastos mais de R\$ 67,3 bilhões com segurança pública em todo território nacional (BRASIL, 2015a, p. 53). O valor representa um aumento de quase 18% em relação ao ano anterior. Tal aumento inclui também contratação de efetivo para segurança pública. Em 2014, o país contava com 666.479 policiais e guardas municipais (BRASIL, 2015a, p. 6) e nem por isso a letalidade em ações policiais sofreu redução. Pelo contrário, apresentou um aumento de 37,2% de pessoas mortas pela polícia, em relação a 2013 (BRASIL, 2015a, p. 6). Além dos investimentos em segurança, houve evolução dos investimentos em educação. Em 2004, foram gastos R\$ 24,5 bilhões, e em 2014, o valor subiu para R\$ 94,2 bilhões (BRASIL, 2015b, p. 2).

Por outro lado, de 1993 a 2014, houve redução de 2% do grau de informalidade no mercado de trabalho, segundo dados no *site* do IPEADATA (IPEADATA, 2016). Em 2014, o grau de informalidade era de 46,5% e a população sem ocupação aumentou em 3.017.681 trabalhadores de 1993 a 2014 (IPEADATA, 2015), mesmo com o aumento do número de empregos formais no país e alguma redução da desigualdade (BRASIL, 2014b, p. 130). O número de pessoas desempregadas ou em subempregos compreende cerca de metade da população economicamente ativa no Brasil.

Enfim, esclarecemos que a apresentação desses dados é um indício de que a política de segurança pública adotada pelo governo brasileiro não tem se

materializado para além do papel. Segundo nosso entendimento, a proposição de políticas de segurança pública sem ajustes das estruturas socioeconômicas não resultará em avanços nesse aspecto para os subalternos. Além disso, tais propostas políticas, quando sequer propõem mudanças na estrutura das instituições de segurança pública, não passam de retórica política. Enfim, são necessárias alterações profundas nas políticas sociais e econômicas de modo que reflitam positivamente na segurança pública no país. Sobretudo porque os reflexos dos índices criminais influem diretamente nos índices do sistema educacional, do sistema de saúde, do desenvolvimento econômico, no desenvolvimento social e cultural, no meio ambiente, etc.

4.2. POLÍTICA DE SEGURANÇA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

O estado do Rio de Janeiro está organizado em sua estrutura jurídica e legal, de acordo com a CE (RIO DE JANEIRO, 1989). Enquanto unidade federativa, distribuiu as funções e atribuições de cada organismo que compõe seu sistema político, segundo tal documento.

A segurança pública é exercida pela: Polícia Civil, Polícia Militar e Corpo de Bombeiros Militar, conforme regulamentado no Art. 183 da CE (RIO DE JANEIRO, 1989). Além das guardas municipais que devem ser implementadas pelos municípios, segundo § 1º do Art. 183 (RIO DE JANEIRO, 1989) A Polícia Militar e o Corpo de Bombeiros Militar são forças auxiliares e reserva do Exército, mas, subordinam-se, junto com a Polícia Civil, ao Governador do Estado, conforme Art. 184 (RIO DE JANEIRO, 1989). A função da PCERJ é de polícia judiciária e apuração das infrações penais, conforme Art. 188 (RIO DE JANEIRO, 1989); a função da PMERJ é de polícia ostensiva e preservação da ordem pública; e a função do CBMERJ, a execução de atividades de defesa civil, segundo Art. 189 (RIO DE JANEIRO, 1989). Atualmente, apenas PCERJ e PMERJ são subordinadas à SESEG/RJ. O CBMERJ está subordinado à Secretaria de Estado de Defesa Civil do estado do Rio de Janeiro (SEDEC/RJ).

No ano de 1999, no governo de Anthony Garotinho, foi criado o Conselho Estadual de Segurança Pública (CONSPERJ), pelo Decreto nº 25.172/1999

(RIO DE JANEIRO, 1999d) e o Programa Delegacia Legal, pelo Decreto nº 25.599/1999 (RIO DE JANEIRO, 1999a) que, dentre outras atribuições, informatizou o sistema da Polícia Judiciária do Rio de Janeiro. Ainda em 1999, foi criado o Instituto de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro (ISP/RJ), por meio da Lei nº 3.329/1999 (RIO DE JANEIRO, 1999b). O ISP tem como função “assegurar, executar, gerenciar e administrar, de forma uniprocedimental, por intermédio das Polícias Civil e Militar, a política de segurança pública do Estado do Rio de Janeiro” (RIO DE JANEIRO, 1999b), de acordo com o Art. 1º dessa Lei.

Outra medida tomada em 1999 foi a divisão geográfica do estado do Rio de Janeiro em Áreas Integradas de Segurança Pública (AISP), por meio da Resolução SSP nº 263/1999 (RIO DE JANEIRO, 1999c). A divisão das áreas teve como objetivo definir responsabilidades pelo desempenho e as atribuições para gestores de cada uma dessas áreas.

No ano de 2005, foi criado o Sistema Estadual de Estatísticas de Segurança Pública e Justiça Criminal, pelo Decreto nº 36.872/2005 (RIO DE JANEIRO, 2005a), que passou a integrar as funções do ISP/RJ. Para o desenvolvimento das estatísticas, foi determinada, pela Resolução SSP nº 760/2005 (RIO DE JANEIRO, 2005c), a transmissão dos dados de registro do banco de dados da PCERJ, que foi informatizado com a criação da Delegacia Legal.

Ainda em 2005, foram criados os Conselhos Comunitários de Segurança, por meio da Resolução SESEG nº 781/2005 (RIO DE JANEIRO, 2005d), posteriormente alterada pela Resolução SESEG nº 78/2007 (RIO DE JANEIRO, 2007b). Os Conselhos de Segurança têm como suposta finalidade ser um espaço para participação social e a interlocução entre os órgãos de segurança pública e a sociedade civil.

A partir do ano 2007, o estado do Rio de Janeiro passou a evidenciar mais incisivamente as reformas na gestão pública e a segurança pública, do mesmo modo, foi reorientada politicamente. É claro que as mudanças ocorridas a partir de então foram possíveis pelos passos dados anteriormente na sistematização e informatização dos processos e na divisão geográfica do estado para atuação das

instituições de segurança pública. Desse modo, podemos considerar que o Governo do Estado do Rio de Janeiro, a despeito das orientações político-partidárias de seus governantes, seguiu a cartilha ditada para a segurança pública em âmbito internacional – a passos lentos, mas é inegável que seguiu.

O Plano Estratégico do Governo do Estado do Rio de Janeiro 2007-2010 (RIO DE JANEIRO, 2007a), traçado logo no início do governo de Sérgio Cabral, apontava três áreas básicas (segurança, saúde e educação) que seriam afetadas em sua reforma do Estado, denominada “reestruturação do Estado” (RIO DE JANEIRO, 2007a, p. 4). A motivação para a reforma do Estado é semelhante à apresentada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995a) em âmbito nacional, ocorrida em 1996:

A gestão pública mundial vem experimentando mudanças significativas ao longo das últimas duas décadas. O desempenho do aparelho estatal vem sendo cada vez mais pressionado pela comparação com o setor privado e o terceiro setor, em especial no que se refere à qualidade e aos custos dos serviços prestados. A combinação deste conjunto de fatores vem levando a uma substituição progressiva do modelo de administração burocrática pelo modelo de administração pública gerencial orientada para resultados. O mero cumprimento de rotinas burocráticas não é mais o meio suficiente para produzir os resultados desejados. É preciso ir além (RIO DE JANEIRO, 2007a, p. 44-45).

Como objetivo, este Plano aponta o seguinte:

“a partir de um novo modelo de gestão pública, o Governo deve caminhar para se tornar ágil e competente, adotando um tamanho mais adequado, com papel e funções concentrados em produzir serviços públicos de excelência no essencial: segurança, saúde e educação” (RIO DE JANEIRO, 2007a, p. 4).

Tais mudanças são motivadas pela demanda de desenvolvimento econômico:

De maneira complementar, o Rio de Janeiro deve aproveitar o momento muito favorável que vive, em termos de investimentos públicos e privados, para alavancar e internalizar o desenvolvimento econômico. Isso deve se dar de maneira distribuída em todo o território, principalmente no sentido das vocações regionais, como, por exemplo, as áreas de celulose e etanol no Norte e Noroeste Fluminense (RIO DE JANEIRO, 2007a, p. 5).

O projeto compreende três pontos principais para o alcance dos resultados esperados: reconstrução da gestão pública estadual, reconquista da segurança pública e cidadania e articulação e promoção de investimentos (RIO DE JANEIRO, 2007a, p. 44). Nesse sentido, a segurança pública ocupa lugar de destaque no plano, como ressaltado: “a segurança pública também merece destaque especial e deve ser uma das maiores contribuições deste Governo nos próximos anos, pois é fundamental tanto para a qualidade de vida do cidadão quanto para gerar um ambiente de negócios favorável” (RIO DE JANEIRO, 2007a, p. 5). Da mesma forma como apontado no PNUD (ONU, 2014), a relação entre segurança e desenvolvimento econômico também é evidenciada no Plano Estratégico (RIO DE JANEIRO, 2007a):

De fato, os principais gargalos ao desenvolvimento do estado estão relacionados ao contexto social. A violência, por exemplo, que registrou uma escalada impressionante nos últimos anos, é vista como um dos mais importantes inibidores do desenvolvimento econômico e da melhoria da qualidade de vida no Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2007a, p. 12).

As medidas tomadas desde então visam a implementação de uma política de segurança pública semelhante ao que propõe o PNUD (ONU, 2014). Inclusive, os próprios informativos de divulgação dos resultados na página eletrônica do PNUD apontam a relação de alguns programas desenvolvidos no estado do Rio de Janeiro com a política de segurança cidadã (PNUD, 2016) desenvolvida pela ONU. A relação segurança pública e cidadania está presente no Plano Estratégico:

Nos próximos quatro anos, o Governo perseguirá com tenacidade a reconquista da segurança pública e da cidadania, traduzida por uma redução significativa da criminalidade com melhoria da percepção de segurança pelo cidadão, preservada através de um adequado aparato institucional e administrativo, que transforme o estado do Rio de Janeiro, e, em especial, a Região Metropolitana, em um lugar mais seguro para viver e investir, contribuindo decisivamente para a melhoria da qualidade de vida e do ambiente de negócios (RIO DE JANEIRO, 2007a, p. 46).

Em dezembro de 2008, foi implantada a primeira Unidade de Polícia Pacificadora (UPP), na comunidade Santa Marta, no bairro Botafogo, mas o Decreto nº 41.650/2009 (RIO DE JANEIRO, 2009a), que dispõe sobre a criação das UPP entrou em vigor no mês de janeiro de 2009. Antes da implementação da UPP no Rio de Janeiro, a Lei nº 11.530/2008 (BRASIL, 2007a), no Art. 6º, tratou sobre o

desenvolvimento de ações para a pacificação territorial. O Decreto que regulamenta a estrutura e o funcionamento das UPP sofreu duas alterações: a primeira pelo Decreto nº 42.787/2011 (RIO DE JANEIRO, 2011a) e depois, pelo Decreto nº 44.177/2013 (RIO DE JANEIRO, 2013a). As alterações se deram no sentido de ampliar o amparo legal, regulamentando questões não mencionadas no Decreto anterior. Portanto, tais alterações não influenciaram na essência do projeto.

Em 2009, o estado do Rio de Janeiro foi reorganizado geograficamente, a partir da criação e implementação das Regiões Integradas de Segurança Pública (RISP) e Circunscrições Integradas de Segurança Pública (CISP), pelo Decreto nº 41.930/2009 (RIO DE JANEIRO, 2009b). Tal reorganização complementa a iniciada em 1999, pela Resolução SSP nº 263/1999 (RIO DE JANEIRO, 1999c), na divisão do estado em AISP. Seguidamente, foi criado o Sistema de Definição e Gerenciamento de Meta para os Indicadores Estratégicos de Criminalidade do Estado do Rio de Janeiro, pelo Decreto nº 41.931/2009 (RIO DE JANEIRO, 2009c). Este último é a concretização das mudanças iniciadas em 1999, tendo em vista que a partir dele foi implementada a bonificação pelo alcance das metas estabelecidas para as instituições de segurança pública no estado do Rio de Janeiro, materializado na Resolução SESEG nº 305/2010 (RIO DE JANEIRO, 2010b) pela qual foi implementado o Sistema de Metas e Acompanhamento de Resultados (SIM).

Em 2010, foi criado o Programa Estadual de Integração na Segurança Pública (PROEIS), por meio do Decreto nº 42.875/2010 (RIO DE JANEIRO, 2010a). O programa oferece vagas remuneradas para policiais militares prestarem serviço de segurança durante horários de folga em instituições públicas conveniadas com o Programa. A Secretaria de Educação, prefeituras de vários municípios, concessionárias de transportes de massa, são exemplos de órgãos que se conveniaram para receber o Programa. As escolas que receberam policiais militares não estão situadas em comunidade. No ano seguinte, em 2011, foi criado o Programa Estadual de Segurança nos Serviços Públicos (PROESP), por meio do Decreto nº 43.131/2011 (RIO DE JANEIRO, 2011b). Com a mesma finalidade do PROEIS, o PROESP regula o regime de concessão de policiais militares voluntários, para prestarem serviços de segurança remunerados nos horários de folga às empresas

conveniadas. A diferença entre os programas está na categoria do cliente entre público ou privado. E, por fim, no ano seguinte, em 2012, o governo do estado do Rio de Janeiro criou o Regime Adicional de Serviços (RAS), por meio do Decreto nº 43.538/2012 (RIO DE JANEIRO, 2012f). Tal programa prevê a utilização de policiais militares e civis em serviços extras de forma remunerada. Os três Programas em conjunto deram ao policiamento alcance maciço em diversos setores que nunca tiveram presença de policiais em serviço e ainda aumentaram a presença policial nos locais onde esses já atuavam. Por outro lado, é importante ressaltar que esses Programas são desenvolvidos sob ideologia gerencialista. A ideia de parcerias público-privadas e parcerias entre instituições públicas no serviço de segurança pública está presente no PROEIS e no PROESP. No PROEIS essas parcerias ocorrem entre instituições públicas, já no PROESP, o serviço público é contratado por setores privados. Além disso, o RAS é racionalização da mão de obra na oferta de hora extra remunerada para funcionários contratados da segurança pública. Tanto as parcerias, quanto a racionalização da mão de obra são características desenvolvidas pelo gerencialismo.

Em 2011, o Decreto nº 43.316/2011 (RIO DE JANEIRO, 2011c) regulamentou o exercício de encargos referentes às atividades de ensino no âmbito da segurança pública do Rio de Janeiro. Medida essa que possibilitou a criação do Banco de Talentos²⁴, Programa que visa selecionar os docentes que atuarão nos cursos de formação policial. O Banco de Talentos remunera acima da média a atividade docente, retirando o caráter voluntarista e infundindo um caráter profissional da atividade para formação policial. Os docentes são selecionados a

²⁴ “O Programa Banco de Talentos é uma iniciativa da Subsecretaria de Educação, Valorização e Prevenção (SSEVP) da Secretaria de Estado de Segurança (SESEG) do Rio de Janeiro e visa promover o mapeamento, a seleção e a remuneração de profissionais qualificados para a atuação nas diversas ações de educação destinadas à formação dos profissionais de segurança pública do Estado do Rio de Janeiro. O Programa foi criado a partir da identificação da necessidade de constituir corpos docentes qualificados para atuação nas Unidades de Ensino das Polícias, assim como nas unidades especializadas que tem atribuição de oferecerem cursos destinados à formação do profissional de segurança pública, especialmente do policial civil e do policial militar. Além disso, o Banco de Talentos também foi concebido com o objetivo de conhecer e valorizar as potencialidades dos profissionais pertencentes às próprias instituições policiais, dando oportunidade para que pudessem transmitir aos quadros da instituição os saberes necessários para o seu melhor funcionamento. As seleções são realizadas por meio de editais de chamada pública. Podem participar os profissionais – policiais e não policiais – que possuírem formação acadêmica e/ou profissional e experiência aplicadas à formação dos profissionais de segurança pública. O Programa Banco de Talentos traz como pressupostos os princípios da legalidade, da impessoalidade, da transparência, do interesse público e, sobretudo, da melhoria da qualidade das atividades de ensino desenvolvidas pela SESEG e por seus órgãos vinculados” (BANCO DE TALENTOS, 2016).

partir de critérios estabelecidos pela SESEG, mas não é exigido que sejam funcionários da segurança pública. Esse fator é extremamente positivo, no sentido de que agrega profissionais com formação e experiência em docência e, sobretudo, aproxima pessoas que não atuam na segurança pública em ambientes institucionais fechados. Essa possibilidade de intercomunicação entre sociedade civil e polícia militar, por exemplo, agrega perspectivas externas à formação policial.

Em 2012, a estrutura organizacional da SESEG foi alterada pelo Decreto nº 43.621/2012 (RIO DE JANEIRO, 2012b) e incluiu na sua estrutura a Subsecretaria de Educação, Valorização e Prevenção (SSEVP). Esta, com a finalidade de:

[...] a) assessorar o Secretário de Estado e demais Subsecretários, nos assuntos pertinentes às políticas, programas, projetos e ações de educação, valorização profissional e prevenção da criminalidade e da violência; b) propor diretrizes e normatizar as políticas, programas, projetos e ações de educação, valorização profissional e prevenção da criminalidade e da violência; c) formular, coordenar, monitorar e avaliar as políticas, programas, projetos e ações de educação, valorização profissional e prevenção da criminalidade e da violência; d) acompanhar a execução orçamentária das políticas, programas, projetos e ações de educação, valorização profissional e prevenção; e) fomentar parcerias e integração, entre instituições e ações, relativas à educação, valorização profissional e prevenção; f) interagir com os órgãos subordinados e vinculados à Secretaria de Segurança, requisitando dados, informações e apoio técnico (RIO DE JANEIRO, 2012b, item 34).

Tanto a criação da SSEVP, quanto a implementação do Banco de Talentos interferiram na formação policial no estado do Rio de Janeiro. A materialização da influência política da SESEG na formação policial militar, por exemplo, se demonstra na confecção da matriz curricular para formação dos soldados, cabos e sargentos da PMERJ (RIO DE JANEIRO, 2012a) desenvolvida em ação conjunta da SSEVP com os representantes do ensino na PMERJ. No próximo capítulo, aprofundaremos nossa análise em relação a esse documento.

Ainda em 2012, foi editado o novo Plano Estratégico do Governo do Estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2012c), com validade de 2012 a 2031, também implementado na gestão de Sérgio Cabral, muito embora tenha deixado o

governo do estado nas mãos do Vice Governador, Luís Fernando Pezão²⁵, no meado de 2014, para concorrer ao Senado Federal. Esse plano, logo na introdução, informa que o estado do Rio Janeiro está propondo uma agenda integrada com a agenda do Governo Federal (RIO DE JANEIRO, 2012c, p. 8), ocupado por Dilma Rouseff²⁶. No entanto, não traz nenhuma nova perspectiva, apenas propõe metas genéricas para as secretarias de governo.

Em 2015, foi criado o Decreto nº 45.146/2015 (RIO DE JANEIRO, 2015a), que dispõe sobre a institucionalização, planejamento e controle da política de pacificação no estado do Rio de Janeiro. O Decreto está amparado na ideia de aprimoramento dos processos de interação entre as instituições que participam ou apoiam a política de pacificação; na ideia de implementação de monitoramento e avaliação da política de pacificação; na ideia de alinhamento em relação ao conceito de segurança cidadã propugnado pelo PNUD, vinculado à ONU (RIO DE JANEIRO, 2015a); pela ideia de diálogo conceitual no “âmbito do Grupo de Trabalho Especializado Segurança Cidadã do Mercosul e Estados Associados, que propõem como diretrizes comuns aos países associados que a Segurança Cidadã” (RIO DE JANEIRO, 2015a); na ideia de efetivar o conceito de “segurança cidadã proposto pelo Poder Executivo Federal e hodiernamente discutido no âmbito do Congresso Nacional brasileiro” (RIO DE JANEIRO, 2015a); e, ainda na seguinte ideia:

[...] de prover os entes envolvidos nas estratégias propugnadas pelo presente Decreto de mecanismos técnicos, logísticos, fontes orçamentárias e financeiras, quer do setor público, quer com o apoio do setor privado ou de organizações não-governamentais, quer de agências financiadoras nacionais e internacionais, como forma de indução e viabilização de ações e estratégias intersetoriais e interoperativas de prevenção primária, secundária, terciária, situacional e social (RIO DE JANEIRO, 2015a).

²⁵ Luiz Fernando de Souza (Pezão) é formado em Economia e Administração de Empresas. Político desde 1980, quando foi eleito vereador, depois foi prefeito de Pirai por duas vezes (1996-2000 e 2001-2004). Foi subsecretário estadual no governo de Rosinha Matheus e Anthony Garotinho. Foi Vice-governador de Sérgio Cabral nos dois mandatos, até ser eleito governador em 2014. Afiliado do PMDB.

²⁶ Dilma Vana Rousseff é formada em Economia. Política afiliada ao PT. É conhecida por sua participação nos movimentos políticos no período da Ditadura no Brasil. Foi ministra no governo Lula e eleita presidente da república em 2010 com reeleição em 2014.

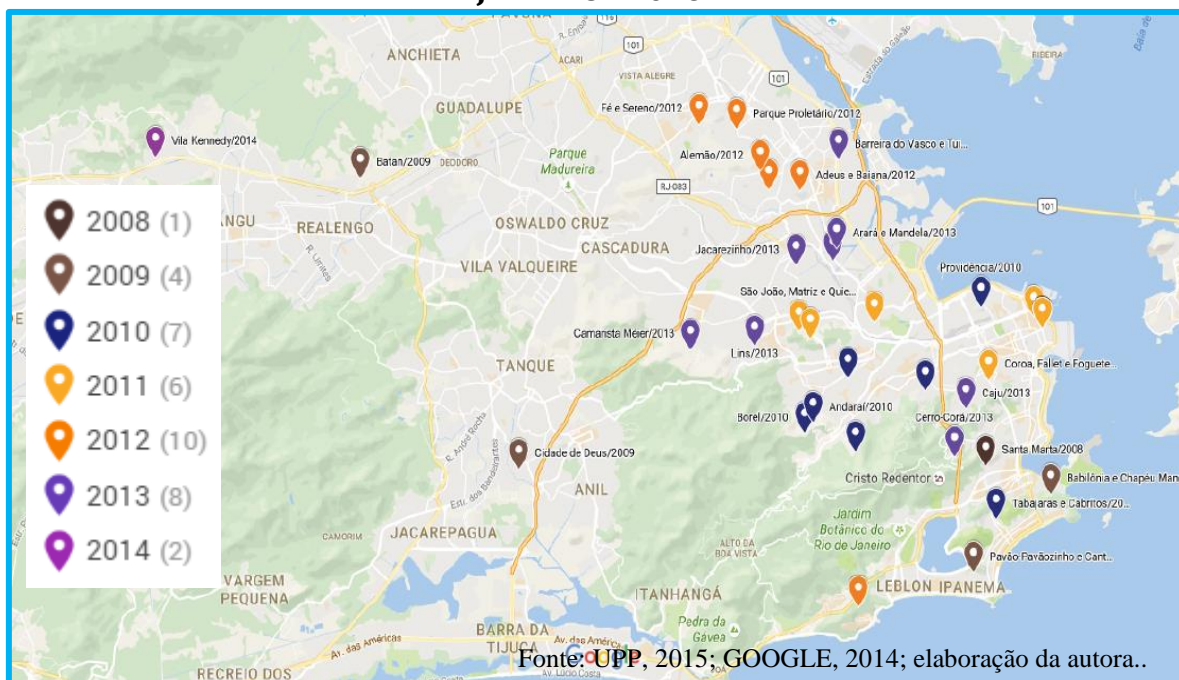
No Art. 2º, o decreto define como política de pacificação o “processo de reintegração política, econômica e social de territórios conflagrados, previamente definidos por critérios técnicos estabelecidos pela Secretaria de Estado de Segurança (SESEG)” (RIO DE JANEIRO, 2015a). Segundo o documento, territórios conflagrados são “comunidades socialmente vulneráveis, com baixa institucionalidade e alto grau de informalidade, em que a instalação oportunista de grupos criminosos ostensivamente armados afronta o Estado Democrático de Direito, prejudicando o desenvolvimento político social e econômico” (RIO DE JANEIRO, 2015a).

O Decreto (RIO DE JANEIRO, 2015a) criou o Gabinete de Gestão Integrada Estadual (GGI-E), o Gabinete de Gestão Integrada Municipal (GGI-M) e regulamenta a ocupação social por meio de outras instituições estaduais. A ocupação social, cujo planejamento e coordenação está a cargo da Comissão Executiva de Monitoramento e Avaliação da Política de Pacificação (CEMAPP), será executada “pelas secretarias de estado cujas atribuições impactam direta ou indiretamente na segurança pública e no social, podendo ser apoiadas por entes federativos, organizações não governamentais, setor privado e pela sociedade civil organizada” (RIO DE JANEIRO, 2015a).

De 2008 até 2014 foram criadas 38 UPP²⁷, sendo 37 no município do Rio de Janeiro e 01 no município de Duque de Caxias. Na Figura 3 mapeamos as UPP, categorizando-as por ano de inauguração:

²⁷ Unidades de Polícia Pacificadora e ano de inauguração: Santa Marta (2008), Cidade de Deus (2009), Jardim Batan (2009), Babilônia e Chapéu Mangueira (2009), Pavão-Pavãozinho e Cantagalo (2009), Ladeira dos Tabajaras/Cabritos (2010), Providência (2010), Borel (2010), Formiga (2010), Andaraí (2010), Salgueiro (2010), Turano (2010), Macacos (2010), São João, Quietos e Matriz (2011), Coroa, Fallet e Fogueteiro (2011), Escondidinho e Prazeres (2011), Complexo de São Carlos (2011), Mangueira (2011), Vidigal (2012), Fazendinha (2012), Nova Brasília (2012), Adeus/Baiana (2012), Alemão (2012), Chatuba (2012), Fé/Sereno (2012), Parque Proletário (2012), Vila Cruzeiro (2012), Rocinha (2012), Manguinhos (2013), Jacarezinho (2013), Caju (2013), Barreira/Tuiuti (2013), Cerro-Corá (2013), Arará/Mandela (2013), Lins (2013), Camarista Méier (2013), Mangueirinha (2014) e Vila Kennedy (2014) (UPP, 2015).

FIGURA 3: MAPA DAS UNIDADES DE POLÍCIA PACIFICADORA DO RIO DE JANEIRO - 2016



As AISP onde foram instaladas as UPP compreendem a Zona Sul, Centro, parte da Zona Norte e parte da Zona Oeste (ambas em menor número) e uma unidade em Duque de Caxias, na Baixada Fluminense. A estratégia de ocupação das áreas onde há maior circulação de riqueza, que compreendem o polo turístico principal da cidade, teve resultados iniciais consideráveis na redução de homicídios e da violência, resultando na valorização imobiliária e comercial desses locais. Por outro lado, o aumento dos índices em regiões da Baixada Fluminense, Zona Norte, Região dos Lagos e Costa Verde, principalmente em áreas economicamente desfavorecidas, é visível nas estatísticas oficiais do estado. O cenário agrava-se ainda mais, dada a ausência da ocupação social, incluída no Decreto nº 45.146/2015 (RIO DE JANEIRO, 2015a), que faz da política de pacificação uma política de ocupação militar. Esse fato, agregado a outras questões, tem contribuído para insatisfação em algumas comunidades que têm manifestado publicamente seu desejo de extinção da política de pacificação.

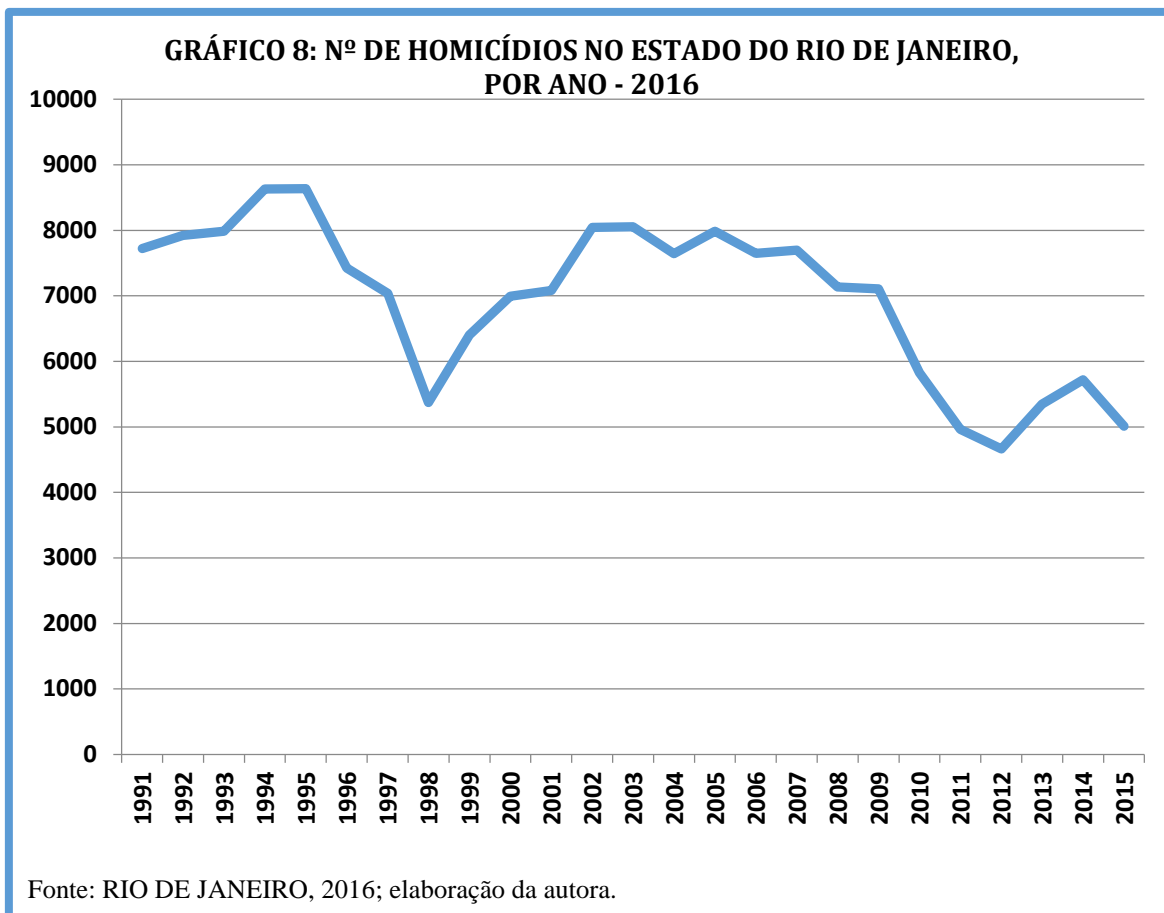
Pelo que é possível compreender nesse cenário de diversas implementações políticas, a segurança pública no estado do Rio de Janeiro ainda está

longe de configurar uma política de estado que envolva diversos setores sociais. Pelo contrário, as soluções utilizadas estão focadas em saturar os espaços públicos de presença policial militar ostensiva. Para isso, a PMERJ teve um acréscimo considerável em seu efetivo e recebeu a incumbência de levar a cabo grande parte das ações desenvolvidas pelo governo do estado.

Algumas medidas tomadas foram passos importantes para compreensão do tamanho do problema a enfrentar, como: a) a criação do ISP/RJ e sua utilização para a produção de dados estatísticos; b) a criação do Programa Delegacia Legal que possibilitou a informatização dos registros de ocorrência; c) o Programa de Pacificação no sentido de que alguma instituição pública esteja presente em áreas abandonadas e carentes de políticas públicas; d) a criação de programas que instituíram o pagamento de horas extras para policiais militares, que sequer têm regulamentada sua jornada de trabalho; e) o fomento aos Direitos Humanos presente no conceito atual de segurança pública. Contudo, tais pontos positivos, não são suficientes para que a política de segurança pública no estado do Rio de Janeiro possa ser considerada como bem-sucedida, dados os índices de violência e de criminalidade que persistem em algumas regiões do estado.

Ao contrário do apresentado no país, o número de homicídios no estado do Rio de Janeiro tem reduzido consideravelmente. Em 1991, a taxa de homicídio por 100 mil habitantes no estado era 60,3 e, em 2015, essa taxa foi reduzida para 30,3 homicídios por 100 mil habitantes, que é próximo da taxa média nacional para o ano de 2014 (28,8) (BRASIL, 2015a, p. 6). Conforme se observa no Gráfico 8²⁸:

²⁸ Os índices de homicídios compreendem os números de letalidade violenta. Desse modo, correspondem ao somatório dos seguintes títulos: homicídio doloso, roubo seguido de morte (latrocínio), lesão corporal seguida de morte e homicídio proveniente de oposição à intervenção policial. (RIO DE JANEIRO, 2015c, p. 8).



No entanto, essa redução não se apresenta de modo uniforme em todas as regiões do estado. A região da Capital do Rio de Janeiro, em 1991, apresentava taxa de 65,2 homicídios por 100 mil habitantes e, em 2015, essa taxa foi de 24,1, que é menor que a taxa média nacional de homicídios. Enquanto na Baixada Fluminense, no ano de 2000, a taxa de homicídios por 100 mil habitantes era de 56,6 e, em 2015, reduziu para 45,4 (RIO DE JANEIRO, 2015c, p. 2). Assim, enquanto a Capital do estado do Rio de Janeiro apresentou redução de mais de 60% na taxa de homicídios, a Baixada Fluminense apresentou redução de cerca de 20% apenas.

A política de segurança que resultou na redução do número de homicídios não foi eficaz em relação a algumas modalidades de crimes contra o patrimônio. O roubo de rua apresenta índices em elevação constante. De 2003 a 2015, o número absoluto de roubos de rua aumentou mais de 120%, que incluem roubo a transeunte, roubo de celular e roubo a coletivo (RIO DE JANEIRO, 2016, p. 13). Esse

dado não é uniforme no estado, as AISP 20 (Nova Iguaçu), AISP 7 (São Gonçalo), AISP 9 (Madureira) e AISP 41 (Rocha Miranda) apresentaram taxas até cinco vezes superiores à média de roubos por 100 mil habitantes (RIO DE JANEIRO, 2016, p. 14 e 15).

O roubo de veículos no estado do Rio de Janeiro apresenta índices altos e, muito embora tenha havido certa redução a partir de 2007, tais números voltaram a subir a partir de 2012. O aumento contínuo desse índice o deixou semelhante aos números apresentados em 2003. O segundo estado da federação em roubos de veículos, em 2015, foi o Rio de Janeiro, onde foram roubados 31.403 veículos no estado (RIO DE JANEIRO, 2016, p. 16), perdendo apenas para o estado de São Paulo. Para os 31.403 roubados, foram recuperados 23.663 veículos. Tal fato relaciona o roubo de veículos a outras modalidades de crime (sequestro, roubos em geral, transporte de criminosos e materiais, etc.) em maior proporção que ao comércio ilegal de veículos remarcados e peças de veículos. O roubo de veículos também varia e semelhantemente ao roubo de rua nas AISP 20 (Nova Iguaçu), AISP 7 (São Gonçalo), AISP 9 (Madureira) e AISP 41 (Rocha Miranda) apresentaram taxas até trinta e cinco vezes superiores à média de roubos de veículos por 100 mil habitantes (RIO DE JANEIRO, 2016, p. 17 e 18).

Outro tipo de crime contra o patrimônio que dobrou os índices foi o roubo de cargas. Em 2003, foram registradas 3.463 ocorrências de roubo de carga. Já em 2015, o número subiu para 7.225 ocorrências (RIO DE JANEIRO, 2016, p. 19). Capital e Baixada Fluminense apresentaram taxas superiores em mais de 50% em relação à taxa média do estado para o roubo de cargas no ano de 2015, por 100 mil habitantes. Nesse mesmo período, o número de presos dobrou e o número de apreensão de menores de idade é quase o quádruplo no intervalo 2003-2015. A apreensão de drogas, em crescimento constante, apresentou, em 2015, o dobro do que foi apreendido em 2003 (RIO DE JANEIRO, 2016).

Por outro lado, em 2014, foram gastos mais de R\$ 9,1 milhões com segurança pública no estado (RIO DE JANEIRO, 2014, p. 17), valor 20% superior ao ano de 2013 (R\$ 7,5 milhões) (RIO DE JANEIRO, 2013b, p. 29). O Rio de Janeiro foi o segundo maior gasto em segurança pública no país, perdendo apenas para São Paulo

(BRASIL, 2015a, p. 53). Em suma, as medidas tomadas para contratação de efetivo para as polícias, o emprego de policiais civis e militares no RAS, o emprego de policiais militares no PROEIS e no PROESP, a política de pacificação de algumas regiões nos últimos anos serviram para redução dos índices de homicídios mais proficuamente na região da Capital, embora as demais regiões do estado também tenham apresentado redução no número de homicídios. No entanto, o roubo de rua, de veículo e de carga tem aumentado de modo relevante, sobretudo nos municípios de Nova Iguaçu e de São Gonçalo e nos bairros Madureira e Rocha Miranda. Esses dados demonstram claramente a motivação econômica para o crime, sobretudo na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Nesse sentido, observamos que o enfrentamento aos índices criminais pela massificação de ostensividade das forças policiais não teve os efeitos esperados. De fato, uma política de segurança pública que faz da massificação da presença policial seu ponto alto, ainda mais presença policial militar, é uma política voltada para coerção. Ainda que seus idealizadores povoem seus discursos com conceitos de gerenciamento de crises, de fato, a massificação de presença policial é uma demonstração de força do aparelho coercitivo do Estado, para legitimação da política de segurança pública “de consenso” por meio da coerção. O discurso do consenso é imposto pela coerção. Nesse sentido, o controle social exercido é um controle constante nos locais pobres para vigília de uma determinada classe. Nessa demonstração de força dos aparelhos coercitivos do Estado, quando a fragilidade de seus agentes é exposta, forças contrárias à ação policial se manifestam e o sucesso das ações empreendidas por tais forças contrárias torna-se uma espécie de troféu que encoraja outras ações contrárias. Assim, os números de vitimização policial militar aumentam e retroalimentam o discurso conservador tradicional.

Neste capítulo, nossa pretensão foi descrever de modo geral alguns conceitos importantes sobre segurança pública, as ações desenvolvidas na política de segurança pública nacional e estadual do Rio de Janeiro. No curso do capítulo, delineamos as evoluções conceituais das formas de policiamento que têm alcançado aderência no cenário internacional. Os modelos de policiamento pautados na coerção (uso da força), considerados conservadores tradicionais, têm sido caracterizados como modelos antiquados. Os modelos modernos de policiamento são os desenvolvidos na perspectiva do consentimento, pautados na ideia de respeito aos

Direitos Humanos. Seja policiamento comunitário, seja “segurança cidadã”, seja policiamento orientado à resolução de problemas, são desenvolvidos pela perspectiva “gerencialista” originado na ação de organismos internacionais. A ONU tem exercido pressão sobre os países ditos “em desenvolvimento”, sobretudo na América Latina para adoção da política de segurança cidadã, porquanto, os índices criminais nesses países têm dificultado seu desenvolvimento econômico. O Brasil, por sua vez, implementou diversas medidas para “adequação” da política de segurança pública às exigências internacionais, contudo, tais medidas não alteraram a estrutura do sistema de segurança pública nacional. Tampouco foram eficazes na redução dos índices criminais que continuam em tendência de crescimento contínuo, mesmo diante dos aumentos com gastos em segurança pública e educação.

O estado do Rio de Janeiro, por sua vez, tomou medidas semelhantes às nacionais, também voltadas ao atendimento às pressões internacionais. As mudanças realizadas vêm sendo desenvolvidas sob ideologia gerencial. Foram implantados mecanismos voltados à quantificação, ao controle, à bonificação, à terceirização, à racionalização e à adoção conceitual da proposta de segurança pública gerencialista. A política de pacificação adotada no estado é um exemplo disso. Contudo, tais implementações foram eficientes na redução dos índices de homicídios, mais evidentes na região da Capital, embora visíveis em todo o estado. Por outro lado, os índices de alguns crimes contra o patrimônio tiveram aumento expressivo no mesmo período.

As políticas adotadas, tanto em âmbito nacional, quanto estadual, são positivas no sentido do fomento ao respeito aos Direitos Humanos, e no caso do Rio de Janeiro, na redução dos níveis de homicídios. Entretanto, de modo geral, as estatísticas demonstram que medidas como investimento e proposição de políticas para segurança não são eficientes desagregadas de políticas sociais e econômicas para redução de desigualdade. Massificar a presença policial nos espaços onde são negados direitos básicos pode ser visto como empecilho à luta pela sobrevivência, por mais contraditório que possa parecer. É papel do Estado promover ações que revertam os cenários surgidos do abandono público, não ocupar tais espaços para demonstração de poder por meio de seu aparelho repressor.

Nesse emaranhado, situamos nosso objeto de pesquisa, que tem sido afetado diretamente a partir da proposição de novos currículos para adequação aos Direitos Humanos. Educar policiais militares para o exercício do policiamento pelo consenso, voltado para a resolução de problemas nas relações humanas é um dos pontos primordiais segundo a política de segurança que tem sido desenvolvida em âmbito internacional, nacional e estadual.

No próximo capítulo analisaremos as propostas curriculares nacional e estadual, a política pedagógica para formação policial militar e o sistema de ensino da PMERJ, tendo em vista que os aspectos políticos aqui apresentados se materializam na gestão da formação policial militar. Apresentaremos ainda, os resultados da pesquisa documental, das entrevistas e dos questionários.

5. A FORMAÇÃO DE SOLDADOS DA PMERJ

Neste capítulo apresentamos parte dos resultados da pesquisa de campo. Dividimos nossa abordagem em três momentos que correspondem a três diferentes instrumentos utilizados: pesquisa documental, entrevistas e questionários. Sobre a pesquisa documental, analisamos os principais documentos que fundamentam a formação inicial do policial militar no estado do Rio de Janeiro. As entrevistas foram utilizadas para compreender a percepção dos principais gestores educacionais dos cursos de formação de soldados, tanto em âmbito institucional, quanto em âmbito da SESEG e os questionários foram aplicados para policiais militares que concluíram os cursos de formação inicial de soldados, a fim de compreender a percepção dos formandos.

5.1 DOCUMENTOS ACERCA DA FORMAÇÃO DOS POLICIAIS MILITARES

Iniciamos este ponto apresentando a MCN (BRASIL, 2014a) atual, comparando-a a sua versão anterior (BRASIL, 2009d) e apresentando o currículo para os cursos de Soldados, Cabos e Sargentos da SESEG (RIO DE JANEIRO, 2012a). No decorrer da análise dos documentos, estruturamos os elementos que norteiam a política pedagógica para formação profissional do policial militar do estado do Rio de Janeiro e a estrutura do ensino da PMERJ.

5.1.1. Matriz Curricular Nacional

O Projeto Segurança Cidadã desenvolvido pela ONU, no âmbito do PNUD, foi implementado no Brasil, a partir do ano 2000, por meio de parcerias público-privadas. O país firmou alguns acordos de cooperação técnica, para os quais houve investimentos por parte dos organismos financeiros mundiais. Parte desses acordos visava a formação em segurança cidadã a fim de difundir o conceito de

segurança pública da ONU, para isso, foram realizados cursos de capacitação para profissionais da segurança pública. As principais ações resultantes dessa parceria entre a ONU e o Ministério da Justiça foram o próprio Projeto Segurança Cidadã, cujo objetivo é desenvolver novos modelos de gestão para os órgãos de segurança pública brasileiros, introduzindo novas metodologias e tecnologias de segurança, dando apoio à formação continuada das forças policiais, suporte à implantação do modelo de policiamento comunitário e fortalecimento dos órgãos de controle; o Projeto Medalha de Ouro para implantação de políticas públicas para prevenção à violência no Rio de Janeiro, tomando como base a capacidade mobilizadora dos Jogos Pan-Americanos; o Projeto da 1ª Conferência Nacional de Segurança Pública, para desenvolvimento de conceitos e metodologias em segurança pública e promover ações de sensibilização, mobilização e capacitação dos envolvidos na conferência; o Projeto de Fortalecimento da Justiça Brasileira, voltado para estudos na área de modernização do judiciário e desenvolvimento de novas metodologias de ampliação do acesso à justiça; e o Projeto de Modernização do Sistema Penitenciário Nacional para realização de estudos e desenvolvimento de metodologias de modernização do sistema prisional brasileiro (ONU, 2009).

O Projeto de Cooperação Técnica Internacional BRA/04/029-Segurança Cidadã, iniciado em 2004, teve como objetivos principais a implantação do SUSP e o apoio às ações de formação e de valorização profissional para segurança pública. Assim, em conjunto com o fomento da implantação do SUSP, surgiu a demanda pela criação de um currículo que uniformizasse a formação dos profissionais de segurança em território nacional.

A MCN (BRASIL, 2009d) foi desenvolvida a partir de ação conjunta do Ministério de Justiça, pela SENASP e dos órgãos do Sistema de Segurança Pública – como as corporações policiais militares, corpo de bombeiros e corporações policiais civis. Durante os anos de 2010 a 2012, o documento passou um período de avaliação realizada por consultores junto a gestores, técnicos e professores das instituições de ensino em segurança pública existentes no país. Em 2014 foi apresentada uma nova versão, com poucas alterações no que diz respeito à didática. Nessa versão foram incluídas algumas disciplinas, foram recomendadas cargas horárias e alteradas

referências bibliográficas (BRASIL, 2014a). Desde já, esclarecemos que tais mudanças alteraram consideravelmente a política pedagógica presente na primeira versão.

A utilização do documento é para orientar a construção de currículos para ações formativas pelas instituições de segurança pública, a partir de eixos articuladores e áreas temáticas, buscando o desenvolvimento de “competências específicas necessárias para responder aos desafios sem precedentes das ações concretas da área de segurança pública” (BRASIL, 2014a, p. 17). Desse modo, seu objetivo é “ser um referencial teórico-metodológico que orienta as Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública [...] independente da instituição, nível ou modalidade de ensino” (BRASIL, 2014a, p. 17).

O objetivo geral da MCN é:

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, promoção humana e repúdio a qualquer forma de intolerância (BRASIL, 2014a, p. 40).

E os objetivos específicos propõem que um profissional da segurança pública seja capaz de:

[...] posicionar-se de maneira crítica, ética, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como importante instrumento para mediar conflitos e tomar decisões. Perceber-se como agente transformador da realidade social e histórica do país, identificando as características estruturais e conjunturais da realidade social e as interações entre elas, a fim de contribuir ativamente para a melhoria da qualidade da vida social, institucional e individual. Conhecer e valorizar a diversidade que caracteriza a sociedade brasileira, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, classe social, crença, gênero, orientação sexual, etnia e outras características individuais e sociais. Conhecer e dominar diversas técnicas e procedimentos, inclusive os relativos ao uso da força, e aos equipamentos e às armas de menor potencial ofensivo para o desempenho da atividade de segurança pública, utilizando-os de acordo com os preceitos legais. Utilizar diferentes linguagens, fontes de informação e recursos tecnológicos para construir e afirmar conhecimentos sobre a realidade em situações que requerem a atuação

das instituições e dos profissionais de segurança pública (BRASIL, 2014a, p. 40).

De acordo com o delineamento dado à MCN (BRASIL, 2014a), a formação para segurança pública deve estar imbricada à ideia de autonomia intelectual, conceituada como capacidade de adaptação, de ação e de gestão frente a diversas situações a que o profissional de segurança pública é submetido no exercício da profissão. Essa autonomia seria produto de um processo de aprendizagem para crítica da cultura consolidada nas instituições (BRASIL, 2014a).

No sentido de valorizar a capacidade de utilização crítica e criativa dos conhecimentos, e não o simples acúmulo de informações, a Matriz Curricular Nacional fornece, na elaboração das competências e objetivos, nos significados dos eixos articuladores e das áreas temáticas, no desenho da Malha Curricular, nas diretrizes pedagógicas e na proposta metodológica, subsídios e instrumentos que possibilitam às Academias e Centro de Formação a elaboração de caminhos para que o profissional da área de segurança pública possa, de maneira autônoma e responsável, refletir e agir criticamente em situações complexas e rotineiras de trabalho (BRASIL, 2014a, p.18).

Assim, a MCN visa o desenvolvimento das “capacidades de análise, síntese, crítica e criação” (BRASIL, 2014a, p. 52), de modo que o profissional de segurança pública alcance competências cognitivas, operativas e atitudinais, a fim de que seja capaz de pensar crítica e criativamente sobre a própria atuação profissional e sobre sua interação e convivência com o outro, nos ambientes onde atua (BRASIL, 2014a). Tais competências estão estabelecidas da seguinte forma:

Cognitivas, aprender a pensar – competências que requerem o desenvolvimento do pensamento por meio da pesquisa e da organização do conhecimento e que habilitam o indivíduo a pensar de forma crítica e criativa, a posicionar-se, a comunicar-se e a estar consciente de suas ações. Atitudinais, aprender a ser e a conviver – competências que visam estimular a percepção da realidade, por meio do conhecimento e do desenvolvimento das potencialidades individuais – conscientização de si próprio – e da interação com o grupo e a convivência em diferentes ambientes: familiar, profissional e social. [...] Operativas, aprender a atuar – competências que preveem a aplicação do conhecimento teórico em prática responsável, refletida e consciente (BRASIL, 2014a, p. 53).

O conceito de competência foi adotado em diversas instituições no contexto internacional, dentre eles na obra *Educação, um tesouro a descobrir*

(DELORS, 1996), que aparece como referencial teórico na MCN (BRASIL, 2014a). Segundo Perrenoud, que foi também utilizado como referencial teórico na MCN (BRASIL, 2014a), competência é “a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (PERRENOUD, 2000, p. 15). Competência abrange, então, o fator subjetivo no processo de aprendizagem, que não corresponde necessariamente à ideia de certificação, pois a simples certificação não garante o aprendizado necessário ao desenvolvimento do trabalho. Por outro lado, a competência passa a compor junto à certificação uma exigência para composição de um exército de reserva do mercado de trabalho, mascarando os verdadeiros fatores que elevam a exclusão e o desemprego e aprofundando a precariedade no trabalho.

Esclarecemos que a formação em segurança pública não está atrelada à conquista do emprego, mas, à manutenção dele, tendo em vista que ela é realizada após a aprovação no concurso público e caso o profissional não conclua o curso de formação com aproveitamento, ele é desligado da instituição. Nesse sentido, a ideia de desenvolvimento de competências na formação em segurança pública é um recurso que, junto a outros mecanismos de consenso, captura a subjetividade do trabalhador de modo que seja moldado de acordo com os preceitos políticos pedagógicos institucionais.

O planejamento das ações formativas de acordo com a MCN (BRASIL, 2014a) deve partir “da análise crítica das ações pedagógicas, da cultura organizacional e das contradições constatadas em relação à problemática do mundo profissional e sociocultural, ou seja, entre teoria e prática, entre formação e demandas da sociedade” (BRASIL, 2014a, p. 59). Os elementos norteadores para tal planejamento ancoram-se nos seguintes pontos:

Coerência com as diretrizes nacionais e a filosofia institucional.
Compreensão da complexidade das situações de trabalho, das práticas de segurança pública e das competências necessárias à atuação dos profissionais que compõem e operam o Sistema de segurança pública.
Organização curricular que promova a articulação entre os eixos articuladores e as áreas temáticas por meio de percursos interdisciplinares.
Desenvolvimento e transformação progressiva de capacidades intelectuais e afetivas para o domínio de conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes pertinentes com os perfis profissionais.
Utilização de metodologias e técnicas coerentes com um ensino

compromissado com a transformação social e profissional. Articulação entre teoria e prática. Ampliação de competências profissionais. Estímulo à curiosidade intelectual e à responsabilidade pelo próprio desenvolvimento pessoal. Avaliação continuada das práticas e da aprendizagem (BRASIL, 2014a, p. 59).

A MCN (BRASIL, 2014a) prevê a utilização de técnicas de ensino para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e colaborar com o alcance dos resultados esperados. Os instrumentos de ensino-aprendizagem constantes na MCN (BRASIL, 2014a) são: Resolução de Problemas, Simulação (*Role Playing*), Estudo de Caso, Lista de tarefas (*Job Aids*), Painel de Discussão, Discussões em Grupos, Discussão Dirigida, Debate Cruzado, Grupo de Vivência ou Verbalização e Grupo de Observação (GV/ GO), *Brainstorming* e *Brainwriting* e Demonstração ou Aula Prática (BRASIL, 2014a, p. 62).

Segundo a MCN (BRASIL, 2014a), a avaliação da aprendizagem deve ser feita de modo que “favoreça a tomada de consciência em relação ao conjunto de esquemas de ação, para que estes possam ser transformados [...] e a oportunidade de visualização da qualidade do ensino e da aprendizagem, a partir de critérios definidos e transparentes” (BRASIL, 2014a, p. 65).

A MCN (BRASIL, 2014a) está dividida em oito áreas temáticas. A primeira área denominada “Sistemas, Instituições e Gestão Integrada em segurança pública” compreende, nessa nova versão, cerca de 6,5% da carga horária. Na versão de 2009 (BRASIL, 2009d), tal eixo compreendia 19% do total da carga horária. As disciplinas desta área temática são “Estado, Sociedade e Segurança Pública” (1,3%), “Sistema de Segurança Pública” (1,3%), “Fundamentos da Gestão Pública” (1,3%), “Gestão Integrada e Comunitária” (2,7%) (BRASIL, 2014a, p. 75).

A segunda área denominada “Violência, Crime e Controle Social” compreende 6% do total da carga horária (BRASIL, 2014a) e está distribuída pelas disciplinas: “Abordagem Histórica, Social e Psicológica da Violência e da Criminalidade” (3,2%) e “Criminologia Aplicada à Segurança Pública” (2,7%) (BRASIL, 2014a, p. 75). Na versão de 2009, esta área compreendia 15% do total da carga horária (BRASIL, 2009d).

A terceira área denominada “Conhecimentos Jurídicos” compreende 8% da carga horária e está distribuída pelas disciplinas: “Direitos Humanos” (2%) e “Fundamentos jurídicos da atividade policial” (6%) (BRASIL, 2014a, p. 75). Na versão anterior, a área compreendia 11% do total da carga horária e 6% do total da carga horária era destinada apenas a disciplina “Direitos Humanos” (BRASIL, 2009d).

A quarta área denominada “Modalidades de Gestão de Conflitos e Eventos Críticos” compreende 6,5% do total da carga horária e está distribuída pelas disciplinas: “Prevenção, Mediação e Resolução de Conflitos” (2%), “Resolução de Problemas e Tomada de Decisões” (1,3%), “Análise de Cenários e Riscos” (1,3%) e “Gerenciamento Integrado de Crises e Desastres” (2%) (BRASIL, 2014a, p. 75). Na versão anterior essa área compreendia 8% do total da carga horária e não incluía a disciplina “Análise de Cenários e Riscos” (BRASIL, 2009d).

A quinta área denominada “Valorização Profissional e Saúde do Trabalhador” compreende 17% do total da carga horária e está distribuída pelas disciplinas: “Relações Interpessoais” (2,7%), “Saúde e Segurança Aplicada ao Trabalho” (1,3%) e “Educação Física 1” (13%) (BRASIL, 2014a, p. 75). Na versão anterior, a área compreendia 12% do total da carga horária, distribuídas para as duas primeiras disciplinas e não apresentava a disciplina “Educação Física 1” (BRASIL, 2009d).

A sexta área denominada “Comunicação, Informação e Tecnologias em Segurança Pública” compreende 18% do total da carga horária e está distribuída pelas disciplinas: “Língua e Comunicação” (2,9%), “Documentação Técnica” (1,3%), “Telecomunicações” (2,2), “Tecnologias e Sistemas Informatizados” (2,2%), “Gestão da Informação” (2,2%), “Inteligência de Segurança Pública” (1,8%), “Estatística Aplicada à Segurança Pública I” (2,2%) e “Introdução à Análise Criminal” (2,7%) (BRASIL, 2014a, p. 75). Na versão anterior, esta área compreendia 19% do total da carga horária e não apresentava as disciplinas “Documentação Técnica”, “Inteligência em Segurança Pública”, “Estatística Aplicada à Segurança Pública” e “Introdução à Análise Criminal” (BRASIL, 2009d).

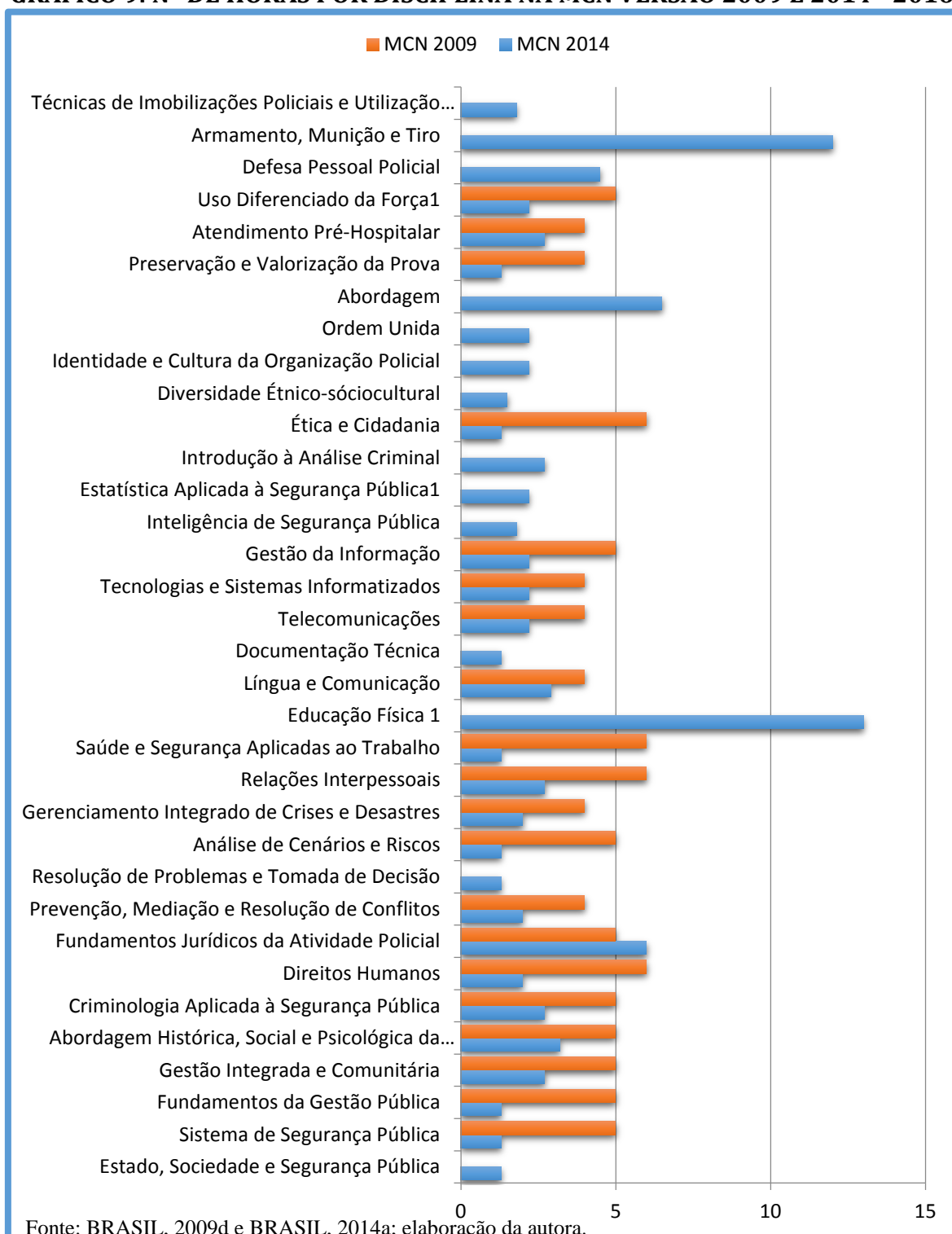
A sétima área denominada “Cultura, Cotidiano e Prática Reflexiva” compreende 7% do total da carga horária, distribuídos pelas disciplinas “Ética e Cidadania” (1,3%), “Diversidade Étnico Sociocultural” (1,5%), “Identidade e Cultura da Organização Policial” (2,2%), “Ordem Unida” (2,2%) (BRASIL, 2014a, p. 75). Na versão anterior, a área compreendia 6% do total da carga horária e apresentava apenas a disciplina “Ética e Cidadania” (BRASIL, 2009d).

E por fim, a oitava área denominada “Funções, Técnicas e Procedimentos em Segurança Pública” compreende 31% do total da carga horária, distribuídos pelas disciplinas “Abordagem” (6,5%), “Preservação e Valorização da Prova” (1,3%), “Atendimento Pré-Hospitalar” (2,7%), “Uso Diferenciado da Força I” (2,2%), “Defesa Pessoal Policial” (4,5%), “Armamento, Munição e Tiro” (12%), “Técnicas de Imobilizações Policiais e Utilização de Algemas” (1,8%) (BRASIL, 2014a, p. 75). Na versão anterior, a área recebia 13% do total da carga horária e estava distribuída pelas disciplinas: “Preservação e Valorização da Prova”; “Primeiros Socorros” e “Uso da Força” (BRASIL, 2009d).

A nova versão da MCN (BRASIL, 2014a) apresenta diferenças em relação à versão anterior que interferem diretamente no projeto político pedagógico para uma formação policial pautada nos direitos humanos. A versão anterior da MCN (BRASIL, 2009d) menciona por diversas vezes a estreita relação entre teoria e prática, sem explicitar disciplinas sobre a prática operacional e tática. Contudo, tais conhecimentos estavam inseridos nas disciplinas “Preservação e Valorização da Prova” e “Uso da Força”. Os conhecimentos técnicos profissionais para o policial militar recebem, na antiga versão da MCN (BRASIL, 2009d), uma carga horária menor em relação aos demais conteúdos, como “Direitos Humanos”, que abarcava sozinho, 6% da carga horária. Na nova versão da MCN (BRASIL, 2014a) a perda de carga horária nessa disciplina é de 75%. De modo mais geral, as cargas horárias das disciplinas que poderiam contribuir à atividade reflexiva e ao aprendizado de conhecimentos referentes às ciências sociais, tiveram redução de 36% da carga horária total do curso na nova versão da MCN, em relação à versão anterior. Por outro lado, de modo proporcionalmente inverso, as disciplinas de caráter técnico profissional referentes ao uso da força tiveram um acréscimo de mais de 33% na nova versão da MCN, em relação à anterior. Inclusive, com a inserção de disciplinas

como “Educação Física” e “Ordem Unida” que não constavam na versão anterior. Elaboramos o Gráfico 9 a fim de delinear as disciplinas de ambas as versões da MSN para facilitar o entendimento acerca das mudanças implementadas na nova versão de 2014.

GRÁFICO 9: Nº DE HORAS POR DISCIPLINA NA MCN VERSÃO 2009 E 2014 - 2016



Concluimos que a versão anterior da MCN (BRASIL, 2009d), ainda que não esteja pautada em uma concepção de formação omnilateral ou ainda que a proposta político pedagógica que a orienta utilize referencial teórico diverso da nossa concepção epistemológica, não há como negar que ela representa certo avanço em relação aos currículos utilizados para formação policial militar no estado do Rio de Janeiro. Já a versão atual da MCN (BRASIL, 2014a), por mais que tenha incluído disciplinas importantes, como “Análise de Cenário e Risco”, “Inteligência de Segurança Pública”, “Análise Criminal” e “Diversidade Étnico Sociocultural”, as perdas apresentadas no parágrafo anterior representam certo retrocesso. Tal fato demonstra os contornos diante das pressões institucionais, tendo em vista que não poucas instituições disseram acatar a orientação presente na MCN, mas na prática, seus currículos continuaram pautados em um projeto político pedagógico tradicional.

De outro ponto de observação, encontramos no documento a indicação de formação para criticidade e autonomia, a instrumentalização de técnicas atuais de ensino-aprendizagem e a transversalidade de temas socioculturais na formação profissional do policial. Tais pontos demonstram algum avanço no sentido de uma proposta curricular para formação profissional imbricada ao perfil sócio histórico do educando, à sua identidade enquanto sujeito tomador de decisões no desempenho de suas atividades profissionais. No entanto, no caso da formação profissional policial militar, a formação para autonomia é paradoxal à cultura e à estrutura institucional. A cultura institucional das polícias militares sob ideologia militarista está submersa em uma carga de valores pautados na hierarquia e disciplina que engrandecem a obediência irrefletida. O ideal de obediência e submissão emperra a formação crítica, a autonomia e a tomada de decisão que são inerentes ao desempenho dessa atividade profissional a partir dos novos modelos de policiamento. Nesse sentido, entendemos que o primeiro passo na direção da política pedagógica para formação policial militar prevista pela MCN, seria a desmilitarização das polícias. Não há como desenvolver um profissional crítico quando sua liberdade está em jogo. Quando o arbítrio do superior hierárquico é suficiente para cercear sua liberdade, tendo em vista que o art. 30 do RDPMERJ (RIO DE JANEIRO, 1983) prevê que o policial militar pode ter seu direito de ir e vir cerceado por necessidade de averiguação, presunção de crime e necessidade de incomunicabilidade, dentre outros.

Por outro lado, arranjos da gestão pedagógica na formação policial militar para minimizar a militarização durante os cursos de formação inicial podem ter efeitos superficiais. Primeiro, porque a realidade das unidades policiais militares às quais esse profissional será submetido não necessariamente estará coerente com essa mesma ideologia de minimização do militarismo. Segundo, porque os regulamentos internos da polícia militar não conferem ao profissional a opção de gestão da própria atividade, pelo contrário, há um rígido sistema de normas, leis e instruções que delinham a atividade policial militar, por mais que haja uma infinidade de situações imprevisíveis. Terceiro, porque essa minimização dos aspectos militares desaparece no exato momento em que os processos profissionais resultam em “erros” que precisam ser punidos ou na discricionariedade administrativa que infere poderes plenos de utilizar os amparos legais existentes. Por fim, a ideia de autonomia desvinculada de garantias legais é mais uma maneira de culpabilizar o profissional dos escalões inferiores pelos insucessos resultantes da atividade profissional. Tais questões mergulham o trabalhador em um universo de contradições que emperram o desenvolvimento de autonomia.

Sobre a proposta da MCN (BRASIL, 2014a), concluímos que, a existência de uma orientação nacional é importante para o alinhamento da política pedagógica à política de segurança pública nacional, ainda que essa apresente falhas. A importância que destacamos na MCN (BRASIL, 2009d) é o fomento acerca do respeito aos Direitos Humanos como um ponto principal para atuação dos profissionais de segurança pública. Isto é um ganho tanto pela elaboração, quanto na aplicação da MCN (BRASIL, 2009d). Por outro lado, o ganho na versão atual da MCN (BRASIL, 2014a) está na inserção de disciplinas que podem auxiliar no desenvolvimento profissional numa perspectiva de análise de contextos e dados e do desenvolvimento na área de inteligência. Ambos são instrumentos atuais e que têm contribuído ao desenvolvimento da segurança pública em vários países. Contudo, esclarecemos que a mudança curricular não é suficiente diante de estruturas que reforçam outro currículo. Tanto a política institucional, quanto a cultura institucional quanto o currículo precisam ser coerentes entre si a fim de não emperrar processos formativos.

A proposta de profissionalização presente na política pedagógica nacional para formação na área de segurança pública e a proposição de formação policial a partir do conceito de segurança pública orientado para gestão de problemas e policiamento comunitário são medidas desenvolvidas a partir do gerencialismo. Tais medidas foram orientadas pela ONU e receberam suporte internacional para seu desenvolvimento.

5.1.2. A Política do Estado do Rio de Janeiro para Formação Inicial do Policial Militar

As pressões internacionais que resultaram no desenvolvimento de políticas para segurança, em âmbito nacional e em âmbito estadual, levaram o estado do Rio de Janeiro a implementar ações para formação policial a fim de efetivar a política de segurança pública. Para garantir que a formação policial dos efetivos que atuam principalmente na atividade fim, o governo do estado criou a SSEVP e instituiu o Banco de Talentos. As ações formativas da SSEVP tiveram como público alvo: praças da PMERJ e policiais civis, até o momento. Assim, pretende-se atingir a base dos efetivos policiais do Rio de Janeiro.

A criação do Programa Banco de Talentos tem relação direta na implementação da política de segurança pública. A atividade docente é elemento central com poder de frustrar a política pedagógica adotada. Nesse sentido, a contratação de professores por um órgão externo às polícias, os quais são avaliados a partir de currículo mínimo delineado pela SSEVP, torna-se uma medida política para garantia de efetivação da Segurança Cidadã.

No ano de 2012, a partir de ação conjunta com a PMERJ, a SSEVP desenvolveu o currículo para os cursos de formação de soldados, cabos e sargentos (RIO DE JANEIRO, 2012a). Está claro logo no início do documento que a motivação para sua confecção está relacionada à implementação da política de segurança pública:

Essa proposta é uma reflexão que tem como ponto de partida a atual política de segurança pública adotada pela Secretaria de Estado da Segurança do Rio de Janeiro, na qual os processos de aprendizagem

passam a ter contornos de uma ponte entre as atividades policiais e as dinâmicas e demandas da sociedade (RIO DE JANEIRO, 2012a, p. 4).

Nesse contexto, o documento toma a formação de policiais militares como elemento fundamental, porquanto são os reais executores da política de segurança pública desenvolvida pelo governo. Assim, a proposta da SSEVP é para formação inicial e continuada realizada pelo CFAP:

Este cenário exige, por parte do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças, CFAP 31 de Voluntários - instituição responsável pela formação técnico-profissionalizante e continuada da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ) que oferece a formação para Soldados, Cabos e Sargentos, bem como cursos de aperfeiçoamento - a implementação de novas ações organizativas e pedagógicas referentes a otimização de tempos e espaços de formação. Numa dimensão politicamente mais ampla, essas demandas estão alinhadas as diretrizes da SESEG que elegeu a educação como princípio norteador das mudanças a serem realizadas (RIO DE JANEIRO, 2012a, p. 6).

O documento aponta como referencial as diretrizes estabelecidas pela ONU para o desenvolvimento da Segurança Cidadã (RIO DE JANEIRO, 2012a, p. 19), mencionando também a importância das parcerias com setores privados para a diminuição da violência. As orientações para o treinamento profissional visando à efetivação do projeto Segurança Cidadã estão pautadas nos seguintes pontos:

Reconhecimento das características da sociedade contemporânea e das diversas formas de violência e criminalidade encontradas nos espaços urbanos e rurais. Compreensão das formas de organização do Estado Moderno e dos papéis das instituições de segurança pública, dos seus profissionais e da sociedade na construção de uma cultura de paz para a humanidade. Atuação a partir de metodologias que orientem o enfoque comunitário, a colaboração e integração das ações de justiça e segurança. Desenvolvimento de competências e habilidades que favoreçam um perfil profissional que seja capaz de: Comunicar de forma efetiva; relacionar-se com a comunidade; mediar conflitos; atuar proativamente pautado nos princípios dos Direitos Humanos; administrar o uso da força; utilizar técnicas e tecnologias não letais; gerenciar crises; lidar com grupos em situação de vulnerabilidade; lidar com a complexidade, o risco e a incerteza; utilizar tecnologias para planejar ações de prevenção; investigar crimes e solucioná-los; Utilizar metodologias que possibilitem identificar problemas, bem como buscar, implementar e avaliar soluções (RIO DE JANEIRO, 2012a, p. 20-21).

O currículo para formação dos soldados, cabos e sargentos (RIO DE JANEIRO, 2012a) é um documento de quarenta e cinco páginas, que estabelece aspectos essenciais acerca dos cursos de formação profissional. A estrutura do documento compreende: apresentação; contextualização; aspectos gerais; aspectos históricos; missão institucional; visão de valores da instituição; aspectos legais (documentos de âmbito nacional e estadual); objetivo geral dos cursos de formação; referenciais; perfil profissiográfico e as competências a serem desenvolvidas (cognitivas, operativas, atitudinais); avaliação; matriz curricular; ementas das disciplinas e referência bibliográfica. Cabendo ressaltar que embora seja orientada para os cursos de formação de soldados, cabos e sargentos na PMERJ, sua abordagem se restringe ao CFSd.

Nesse documento existe uma lista com mais de 120 competências (cognitivas, operativas e atitudinais) que se espera alcançar durante a formação do policial militar (RIO DE JANEIRO, 2012a, p. 13-18). Tais competências objetivam estimular a “autonomia intelectual”, ou seja, ser capaz de “agir em situações diferentes, de gerir incertezas e poder enfrentar as mudanças no exercício de sua profissão” (RIO DE JANEIRO, 2012a, p. 23). Além da ideia de competências, a matriz curricular do CFSd (RIO DE JANEIRO, 2012a) é semelhante à MCN (BRASIL, 2009c) acerca dos instrumentos e técnicas de ensino-aprendizagem e nos fatores interdisciplinaridade e transversalidade.

Embora o documento tome como referencial teórico a MCN (BRASIL, 2009d) e esteja em harmonia com os conceitos e outros referenciais utilizados no currículo nacional, a grade curricular seguiu um molde próprio. O currículo está dividido em quatro módulos: Módulo Comum – 184h; Módulo Profissional – 430h; Módulo Jurídico – 128h; e, Módulo Complementar – 440h, com carga horária total de 1182h, distribuídas em 30 disciplinas a serem cursadas em aproximadamente 27 semanas no CFSd.

O Módulo Comum está composto pelas disciplinas: “Educação Física” (120h); “Direitos Humanos” (16h); “Ética” (8h); “História e Organização Policial” (8h); “Imagem Institucional” (8h); “Língua e Comunicação” (24h). O módulo compreende 184h (15,6%) no total. Entretanto, dentro deste módulo, apenas a disciplina

“Educação Física” abarca 10,1% da carga horária total o curso, restando às outras disciplinas 4,5% da carga horária total. Nesse mesmo módulo está a disciplina “Direitos Humanos” (1,3%), que somada à disciplina “Ética”, compreendem 2% do total do curso. É importante mencionar que o “Curso de Aprimoramento da Prática Policial Cidadã”, disposto no “Módulo Complementar”, retoma os conceitos de “Direitos Humanos” e “Ética” e tem carga horária de 5% do CFSd, portanto, agregando “Direitos Humanos”, “Ética” e “Aprimoramento da Prática Policial Cidadã”, somam 7% da carga horária total prevista para o curso.

O Módulo Profissional está composto pelas disciplinas: “Armamento” (50h); “Biossegurança” (20h); “Criminalística” (12h); “Instruções Práticas de Ações Táticas (IPAT I)” (22h); “Instruções Práticas de Ações Táticas (IPAT II)” (40h); “Instruções Práticas de Ações Táticas (IPAT III)” (18h); “Legislação Aplicada à PMERJ I” (16h); “Legislação Aplicada à PMERJ II” (22h); “Método de Defesa Policial Militar” (30h); “Noções de Telecomunicações” (12h); “Ordem Unida” (16h); “Polícia Comunitária” (20h); “Psicologia e Estresse Policial” (12h); “Policiamento Ostensivo” (50h); “Sociologia Criminal” (20h); e, “Tiro Policial” (70h). O módulo compreende 430h no total (36,4%).

O Módulo Jurídico está composto pelas disciplinas: “Legislação Penal Comum” (20h); “Legislação de Trânsito” (20h); “Legislação Penal Militar” (20h); “Legislação Processual Penal Comum” (8h); “Legislação Processual Penal Militar” (12h); “Leis Penais Especiais” (20h); “Noções de Direito Administrativo” (12h); “Noções de Direito Constitucional” (16h). O módulo compreende 128h do total.

O Módulo Complementar está composto pelas disciplinas: “Curso de Aprimoramento da Prática Policial Cidadã” (60h); “Atividades Extras Curriculares – Palestras” (80h); “Estágio Técnico Operacional” (80h); “Coordenação Pedagógica” (120h); “Prova” (100h). O módulo compreende 440h (37,2%) do total. A ênfase no Módulo Profissional é aceitável por se tratar de uma formação profissionalizante, mas a maior distribuição de carga horária para o Módulo Complementar o põe como principal ponto para formação policial militar. A flexibilidade que tal condição infunde à formação possibilita que o currículo siga por direções contrárias à política pedagógica sem burlar o planejamento estabelecido. Não estão delimitadas, por

exemplo, as abordagens contidas nas “Atividades Extras Curriculares – Palestras” (80h); tampouco, informa quais atividades são desenvolvidas na “Coordenação Pedagógica” (120h).

Observamos que a disciplina “Educação Física” recebe a maior carga horária do curso (10,1%), seguida de “Tiro Policial” (5,9%). Considerando que a disciplina “Método de Defesa Policial Militar” (2,5%) tem conteúdo relacionado à prática de atividades físicas, as disciplinas voltadas à atividade física abrangem 12,6% da carga horária total. Além disso, agregando a disciplina “Armamento” (4,2%) à disciplina “Tiro Policial” (5,9%), temos 10,1% da carga horária total dispensadas ao uso de armas de fogo. Portanto, as quatro disciplinas da MCN (BRASIL, 2009c) relacionadas ao “Uso da Força” (5%), na matriz curricular do CFSd (RIO DE JANEIRO, 2012a) compreendem 22,7% da carga horária do curso.

O módulo com menor carga horária na matriz curricular do CFSd (RIO DE JANEIRO, 2012a) é o “Módulo Jurídico”, com 10,8% da carga horária total, muito embora, duas disciplinas de teor jurídico estejam dispostas no módulo profissional, a saber, “Legislação Aplicada a PMERJ I” e “Legislação Aplicada a PMERJ II”, que juntas somam 3,2% da carga horária total, se agregadas ao Módulo Jurídico, compreenderiam 14% do curso.

Na composição curricular do CFSd quase 80% do total do curso compreendem o módulo profissional e complementar. Sem contar que 65% do módulo comum são destinados apenas à disciplina “Educação Física”. O foco nas disciplinas relacionadas ao uso da força, seguido por noções jurídicas demonstra o que Muniz (2001) chamou de modelo pedagógico militar tradicional, que prioriza o “adestramento e o condicionamento voltados para a constituição de uma força combatente” (MUNIZ, 2001, p. 186). A ideia de combate aos inimigos como herança de um histórico militar influenciou durante décadas a formação dos policiais militares, comprometendo sua profissionalização (MUNIZ, 2001). A carga horária para atividades físicas reforça a ideia de que o bom profissional de segurança pública tem o perfil próprio para o combate e está inserido em um determinado padrão de força e resistência próprio de “guerreiros”. De acordo com Guimarães (2000) as polícias no Brasil, em sua maioria e, principalmente, as do estado do Rio de Janeiro e

de São Paulo adotaram um perfil do bom policial pautado nos atributos da “valentia e da coragem inconsequente” (GUIMARÃES, 2000, p. 59). Tal estereótipo de policial herói, de “justiceiro social”, responsável por caçar bandidos, não pertence apenas às polícias, mas à sociedade de um modo geral que imagina esse “personagem” como ideal de policial. As qualidades necessárias ao policial ideal, com base no senso comum, são: “coragem, força, submissão, conduta motora e reações automatizadas” (GUIMARÃES, 2000, p. 63), como um robô, cujo atributo da força constitui uma barreira física capaz de promover a segurança. O ideal de policial super-herói é agravado ainda pela ideia deturpada presente nas instituições policiais quanto aos direitos humanos, baseada no discurso de que é “coisa de defesa de bandido” (GUIMARÃES, 2000, p. 48) e contrária aos interesses dos policiais. Tal compreensão retroalimenta a ideia de desumanização do policial, pois se ele é “homem-máquina”, herói, não é humano, logo, Direitos Humanos não são seus próprios direitos.

Consideramos que o currículo adotado pelo estado do Rio de Janeiro para formação de soldados, cabos e sargentos (RIO DE JANEIRO, 2012a) está alinhado ao objetivo da MCN (BRASIL, 2009d), pela ideia do desenvolvimento de competências e pelo fomento à perspectiva dos Direitos Humanos para formação policial militar. Contudo, a divisão de cargas horárias é paradoxal ao objetivo escolhido, como passaremos a abordar a seguir ao comparar os currículos que orientam a formação policial militar no estado do Rio de Janeiro.

Para comparação entre currículos estadual e nacional, dispusemos as disciplinas do currículo do CFSd (RIO DE JANEIRO, 2012a), a partir das disciplinas da MCN (BRASIL, 2009c), nas suas áreas temáticas e incluímos um item para matérias complementares. Utilizamos a MCN (BRASIL, 2009c) na versão de 2009, porque, essa foi mencionada como referência no currículo do CFSd (RIO DE JANEIRO, 2012a). Por esse ponto de observação, podemos afirmar que a relação entre esse documento e a MCN (BRASIL, 2009), adotada como referencial, está apenas na concepção teórica a partir da qual ambas foram desenvolvidas, pois são currículos distintos.

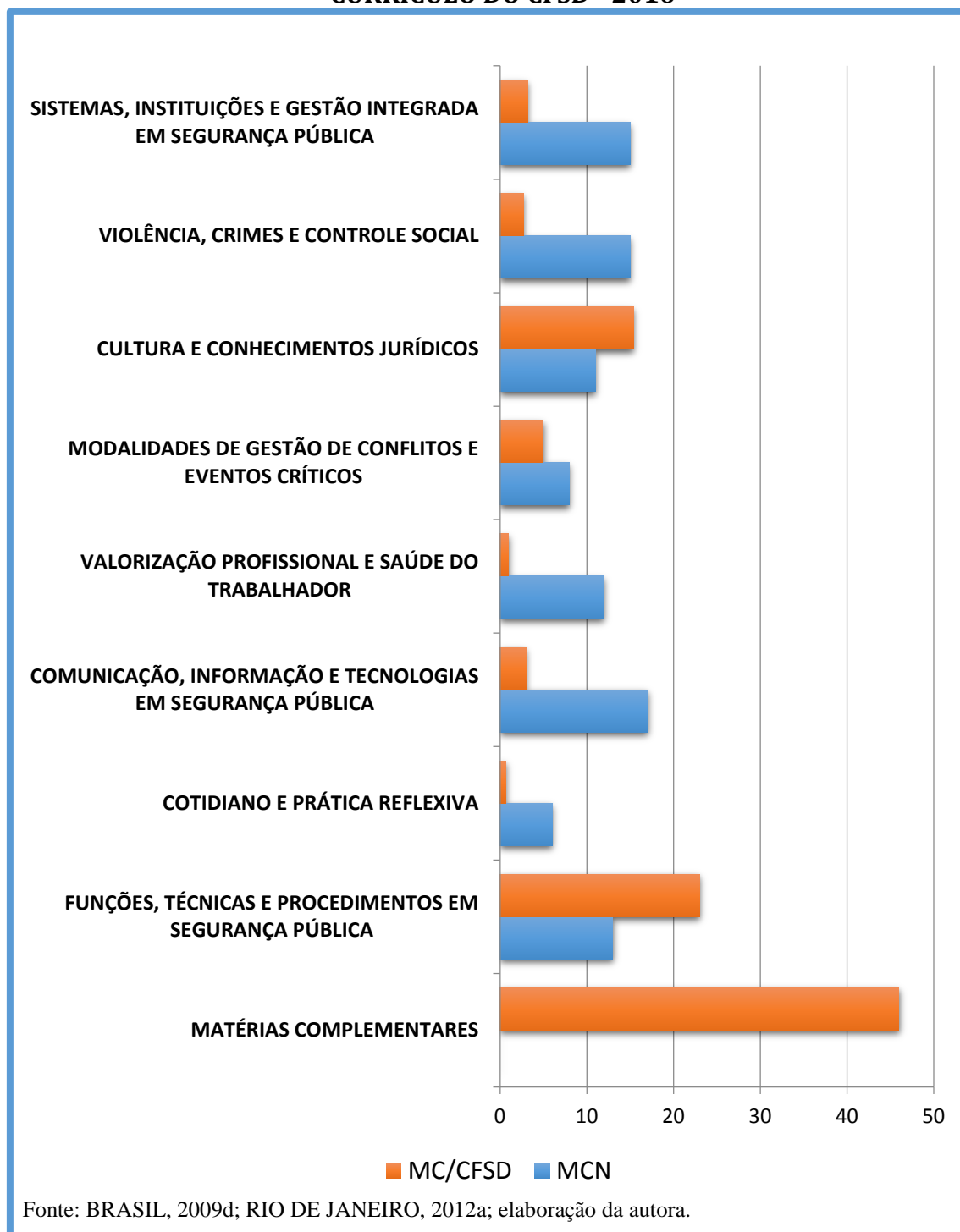
A primeira área temática da MCN (BRASIL, 2009d) “Sistemas, Instituições e Gestão Integrada em Segurança Pública” (15%), compreende disciplinas sobre gestão e sistemas de segurança pública. Já no currículo para os

cursos de formação de soldados, cabos e sargentos (RIO DE JANEIRO, 2012a) as disciplinas com certa equivalência são “História e Organização Policial” e “Imagem institucional”, que juntas compreendem a 3,2% da carga horária total do curso. Para a segunda área temática da MCN (BRASIL, 2009d) “Violência, Crimes e Controle Social” (15%), o currículo para os cursos de formação de soldados, cabos e sargentos (RIO DE JANEIRO, 2012a) dispõe 2,7% da carga horária. Na terceira área temática da MCN (BRASIL, 2009d), “Cultura e Conhecimentos Jurídicos” (11%), o currículo para os cursos de formação de soldados, cabos e sargentos (RIO DE JANEIRO, 2012a) prevê 15,4% da carga horária. A área temática “Modalidades de Gestão de Conflitos e Eventos Críticos” (8%), no currículo do CFSd recebe 5% da carga horária. Na área “Valorização Profissional e Saúde do Trabalhador” (12%), o currículo do CFSd (RIO DE JANEIRO, 2012a) confere 1% da carga horária. Na área “Comunicação, Informação e Tecnologias em Segurança Pública” (17%) no currículo para os cursos de formação de soldados, cabos e sargentos (RIO DE JANEIRO, 2012a), recebe 3% da carga horária para essa área. Na área “Cotidiano e Prática Reflexiva” (6%), o currículo para os cursos de formação de soldados, cabos e sargentos (RIO DE JANEIRO, 2012a) estabelece 0,7%. A área temática, “Funções, Técnicas e Procedimentos em Segurança Pública” (13%) no currículo para os cursos de formação de soldados, cabos e sargentos (RIO DE JANEIRO, 2012a) abarca 23% da carga horária. Elencamos como matérias complementares aquelas que não estavam presentes e não se assemelhavam com alguma disciplina da MCN. São elas: educação física, método de defesa policial, atividades extracurriculares, coordenação pedagógica e prova. Esse grupo de disciplinas complementares recebeu cerca de 46% da carga horária do currículo do CFSd (RIO DE JANEIRO, 2012a).

Elaboramos o Gráfico 10 a fim de facilitar a visualização das diferenças de cargas horárias por eixo temático entre a MCN (BRASIL, 2009d) e o currículo de formação de soldados, cabos e sargentos (RIO DE JANEIRO, 2012a). Esclarecemos que a MCN (BRASIL, 2009d) não é uma doutrina para formação policial militar, mas um parâmetro nacional para nortear a formação dos profissionais da segurança pública em todo o território nacional. Por sua expressão e pelo fomento no que diz respeito à formação voltada ao respeito aos Direitos Humanos, tal documento representa um avanço para formação profissional do policial. Portanto, nosso intuito não foi

estabelecer rigidamente uma comparação, com vistas a enformar o currículo estadual aos moldes da MCN (BRASIL, 2009d), mas alinhar as contradições e coerências apresentadas entre os documentos.

GRÁFICO 10: Nº DE HORAS/AULA DOS EIXOS CURRICULARES DA MCN E DO CURRÍCULO DO CFSD - 2016



Ao compararmos as matrizes curriculares, observamos que o currículo para os cursos de formação de soldados, cabos e sargentos (RIO DE JANEIRO, 2012a) propõe uma formação voltada ao uso da força, somado ao conhecimento jurídico, em detrimento das disciplinas “Direitos Humanos” e “Ética”, que recebem cerca de 25% do que prevê a MCN (BRASIL, 2009d). Portanto, o objetivo de uma formação policial militar com foco nos Direitos Humanos é afetado por conta dessa redução de carga horária. Fato agravado pela ausência de conteúdos a respeito de armamentos “não-letais”. Concluímos que, por mais que os documentos oficiais mencionem a MCN (BRASIL, 2009d) como parâmetro para formação inicial, a distribuição das cargas horárias e a inexistência de algumas disciplinas desconfiguram e comprometem sua correlação. Portanto, o fato de utilizar a MCN (BRASIL, 2009d) como referência não representou a abdicação dos padrões tradicionais da formação policial militar, que de fato, não está alinhada ao modelo desenvolvido pela SENASP para formação de profissionais de segurança pública.

Nesse sentido, observamos que, ainda que tenha sido implementada uma política de segurança pública no estado do Rio de Janeiro pautada nos norteamentos presentes no Projeto Segurança Cidadã na ONU, o currículo para formação das praças não chegou a ser alterado de forma substancial. Ao contrário, manteve o caráter conservador tradicional que forma o policial militar para o uso da força, embora tenha inserido alguma carga horária fomentando aspectos sociais e direitos humanos. Esse fator demonstra as tensões existentes entre o modelo conservador tradicional e o modelo conservador progressista em disputa pela hegemonia na formação inicial de soldados da PMERJ.

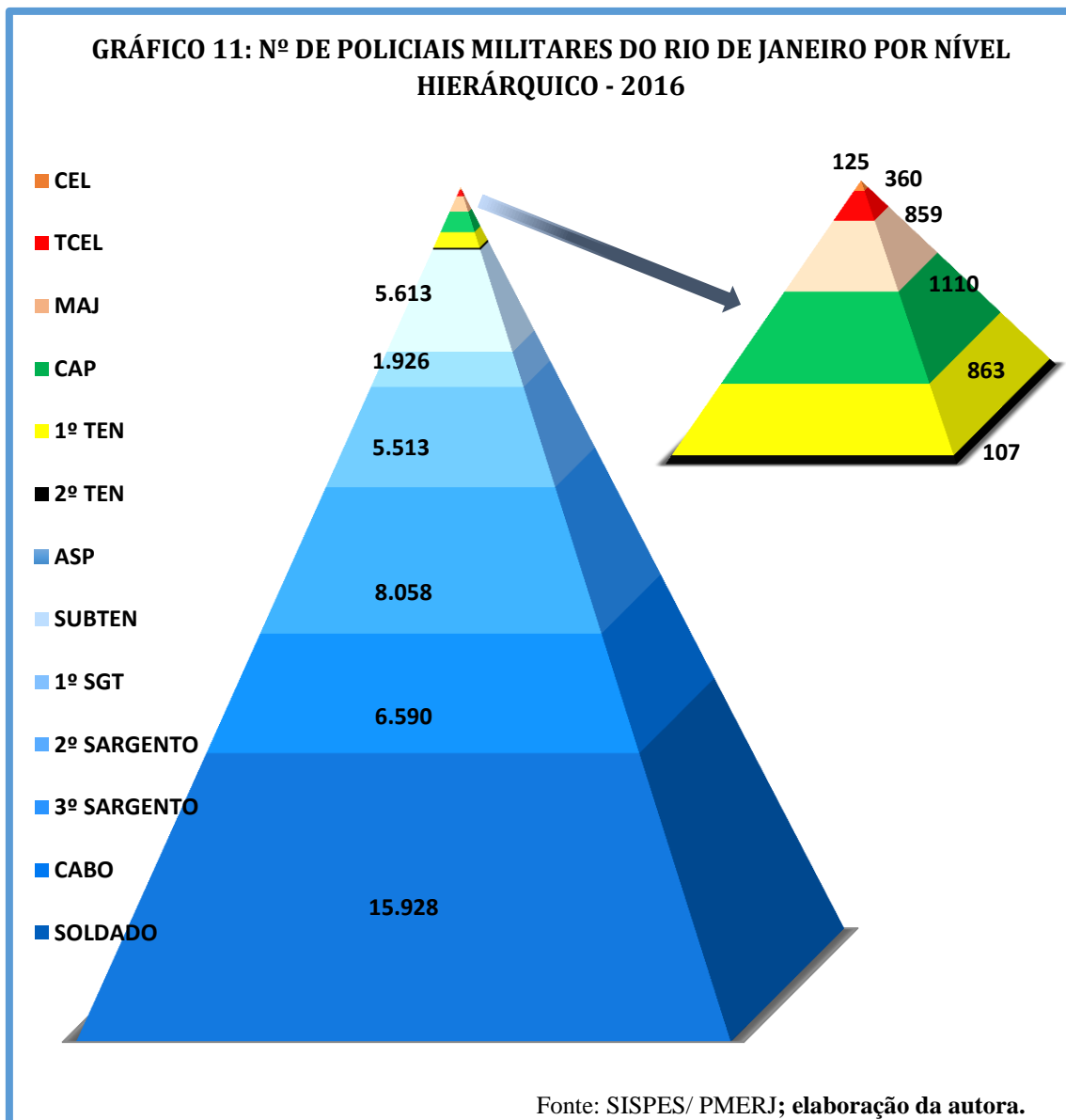
Durante a pesquisa documental, solicitamos ao CFAP os currículos utilizados durante os últimos vinte anos para que pudéssemos analisar as transformações ocorridas nesse período. Contudo, não foi possível o atendimento a essa solicitação por conta de questões administrativas, embora tenha havido presteza em nos auxiliar. O currículo disponibilizado pela administração foi o utilizado para as turmas em formação. Tal documento apresenta diferenças em relação ao currículo desenvolvido em ação conjunta com a SESEG. Nesse currículo em uso no CFAP há redução da carga horária para estágio pela metade, há aumento em 40% da carga

horária para avaliações e há redução da carga horária para palestras e atividades extracurriculares para 20% da carga horária estabelecida no currículo da SESEG. Além disso, a carga horária total do currículo adaptado pelo CFAP tem cerca de 100h a menos que o currículo instituído em ação conjunta. Durante a pesquisa, foi informado que o currículo do CFSd está sendo adaptado para a extensão do curso para doze meses, o que não esclarece a redução da carga horária.

5.1.3. Estrutura do Ensino na PMERJ

Em pesquisa realizada no Sistema de Pessoal (SISPES) da PMERJ, em 16/05/2016, constatamos que a instituição tinha em seu efetivo 47.175 policiais militares. Desses, 93% correspondem ao efetivo de praças (soldado, cabo, 3º sargento, 2º sargento, 1º sargento, subtenente) e 7% são oficiais (2º tenente, 1º tenente, capitão, major, tenente coronel e coronel). Distribuídos em 51 unidades operacionais, 38 unidades de polícia pacificadora, e pelo menos mais 67 unidades administrativas, correcionais, logísticas, de saúde, etc. Desse efetivo, mais de 22.000 foram contratados nos últimos 10 anos, quase 50% do total.

No Gráfico 11, organizamos a pirâmide institucional a partir do quantitativo para cada nível hierárquico na instituição, com base nas informações do SISPES. A demonstração de tais dados serve à compreensão da dimensão de contingente afetado pelas alterações na formação de praças e a dimensão do esforço, dos custos, da logística para realizar a formação inicial e a continuada deste efetivo, afora as barreiras interpostas pelas demandas da atividade fim, que é função principal desse núcleo. Nesse sentido, a estrutura organizada para o desenvolvimento das atividades de ensino não está concentrada em um órgão único, mas alcança diversas instâncias da instituição.



A Diretoria Geral de Ensino e Instrução (DGEI) é o órgão central para as ações educativas assumindo a função de “planejamento, coordenação, fiscalização e controle das atividades de formação, atualização, reciclagem, especialização e aperfeiçoamento de oficiais e praças”, conforme estabelece o Art. 24 do Decreto-Lei nº 92 (RIO DE JANEIRO, 1975), de 06 de maio de 1975. Dentro da estrutura hierárquica da PMERJ, a DGEI está subordinada ao Estado Maior Geral (EMG) da instituição.

Os órgãos responsáveis pelo desenvolvimento das atividades de ensino estão subordinados à DGEI. São eles: Centro de Formação e Aperfeiçoamento de

Praças (CFAP), Academia Dom João VI (APM), Escola Superior de Polícia (ESPM), Centro de Qualificação de Profissionais de Segurança (CQPS), este último é responsável pela Escola Virtual da PMERJ (EVPMERJ), que aplica cursos de Ensino à Distância (EAD).

Os quatro Órgãos de Apoio ao Ensino (OAE) mencionados no parágrafo anterior têm atribuições distintas. O CFAP é responsável pela formação inicial dos soldados e por cursos de formação continuada das praças. A APM é responsável pela formação inicial dos oficiais, tanto os aprovados em concursos para o público interno, como em concursos para o público externo. O CQPS é responsável pelos cursos de reciclagem aplicados a policiais militares durante a carreira, além dos cursos realizados pela EVPMERJ, que são cursos de aperfeiçoamento para progressão de carreira para as praças. A ESPM é responsável pelos cursos de aperfeiçoamento para progressão de carreira para os oficiais. A PMERJ ainda dispõe de uma unidade para treinamento em tiro de defesa, o Centro de Instrução Especializada em Aperfeiçoamento e Tiro (CIEAT). A instituição desenvolve ainda atividades de ensino na educação básica no Colégio da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (CPMERJ), do 2º segmento do ensino fundamental até o ensino médio. Todos esses órgãos estão subordinados a DGEI diretamente.

As atividades de ensino na PMERJ, entretanto, são bastante difusas por toda a instituição, tendo em vista os cursos de especialização realizados por unidades especiais. As unidades que compõem o Comando de Operações Especiais (COE): o Batalhão de Operações Especiais (BOPE), o Batalhão de Polícia de Choque (BPCHQ), o Batalhão de Ações com Cães (BAC) e o Grupamento Aéreo Marítimo (GAM); as unidades que compõem o Comando de Policiamento Especializado (CPE): o Regimento de Polícia Montada (RPMONT), o Batalhão de Policiamento em Áreas Turísticas (BPTUR), o Batalhão de Polícia Rodoviária (BPRV), o Batalhão de Policiamento de Vias Expressas (BPVE), o Grupamento Especial de Policiamento em Estádios (GEPE) e o Grupamento de Polícia Ferroviária (GPFER); o Comando de Policiamento Ambiental (CPAM), o Comando de Polícia Pacificadora (CPP) e a Corregedoria Interna (CINTPM) também realizam cursos dentro de suas especializações. Além desses, o Centro de Capacitação em Programas de Prevenção

(CCPP) e a Coordenadoria do Programa Estadual de Integração na Segurança (CPROEIS) desenvolvem cursos para especialização dos policiais militares. Embora, essas unidades tenham caráter de execução da sua atividade fim, por conta de suas especializações, promovem cursos para treinamento dos policiais militares nas respectivas especialidades. Essas unidades não estão subordinadas à DGEI, no entanto, as atividades de ensino desenvolvidas por elas devem seguir a DGEI-D9 (PMERJ, 2004). Assim, é tarefa da DGEI a gestão de todas as atividades de ensino na PMERJ, atividades essas que vão desde a formação inicial, a formação continuada e a especialização.

A formação inicial é realizada pelos que ingressam na instituição, tanto no caso dos alunos do Curso de Formação de Soldados (CFSd), quanto no caso dos alunos do Curso de Formação de Oficiais (CFO), para o quadro de combatentes. Já a formação continuada compreende os cursos de capacitação e aperfeiçoamento profissional para progressão na carreira. Esses cursos são: Curso Especial de Formação de Cabos (CEFC), Curso Especial de Formação de Sargentos (CEFS), Curso de Aperfeiçoamento de Sargentos (CAS), cujo critério para realização é a promoção por tempo de serviço das praças. Além desses, para praças também existem alguns cursos para promoção por meio de concurso interno, são eles: Curso de Formação de Cabos (CFC) Curso de Formação de Sargentos (CFS) e curso de formação de oficiais para o Quadro de Oficiais Auxiliares (QOA), para o quadro de combatentes. Para oficiais, os cursos de formação continuada são: o Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais (CAO) e o Curso Superior de Polícia Militar (CSPM). Ainda existem cursos específicos para formação de especialistas que ingressam na PMERJ para desempenho de atividades especializadas, como na área da saúde, por exemplo. Tais cursos, quando destinados à formação de oficiais são realizados pela APM e quando destinados às praças, pelo CFAP, da mesma maneira que fazem os profissionais do quadro de combatentes. Oficiais e praças especialistas também passam por cursos de progressão de carreira específicos para o quadro que ocupam, seja por conta de promoção por tempo de serviço, seja por promoção por meio de concurso interno. Para ambos os casos tais profissionais passam por cursos iniciais ou de capacitação, como as praças combatentes.

O ensino na PMERJ toma como base a Diretriz Geral de Ensino e Instrução PMERJ (DGEI-D9), pública no Aditamento ao Boletim nº 076, de 23 de novembro de 2004 (PMERJ, 2004). Essa, por sua vez, estabelece como referenciais teóricos, metodológicos e legais a Constituição Federal (BRASIL, 1988); a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996b), de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); o Decreto nº 15.427 (RIO DE JANEIRO, 1990), de 04 de setembro de 1990 - Transformação da Diretoria Geral de Ensino em Diretoria de Ensino e Instrução e o seu regulamento; o Decreto nº 20.530 (RIO DE JANEIRO, 1994), de 19 de setembro de 1994 - Regulamento de Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino da PMERJ (RPCEE); a Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública (BRASIL, 2009d), do Ministério da Justiça; Instruções Provisórias para Avaliação do Ensino e Medida da Aprendizagem e Metodologia para elaboração e Revisão de Currículos. E cada órgão de ensino ainda desenvolveu seu próprio regimento interno. Desse modo, a DGEI-D9 (PMERJ, 2004) é o principal documento normativo para todas as atividades de ensino e instrução realizadas no âmbito da PMERJ.

Não podemos deixar de mencionar ainda a existência do elemento instrução, que está presente na DGEI-D9 (PMERJ, 2004) no mesmo patamar do ensino. Na PMERJ, ensino e instrução são dois elementos fundantes das ações educacionais desenvolvidas na instituição. A instrução, descrita no Título III da DGEI-D9 (PMERJ, 2004) é realizada permanentemente no âmbito das organizações policiais militares, sendo assim, acontece rotineiramente para os policiais militares de modo geral. Seu objetivo está descrito no Art. 74 da DGEI-D9 e visa a

[...] atualização do conhecimento, o aperfeiçoamento contínuo de habilidades específicas, o aprimoramento técnico do nível de adestramento, a manutenção de conhecimentos e habilidades básicas e o desenvolvimento do preparo individual do policial militar para o cumprimento de suas missões específicas e constitucionais (PMERJ, 2004, p. 37).

O ensino profissional na PMERJ está organizado em três áreas temáticas, a político-doutrinária, a administrativa policial militar e a técnica operacional. Além de estar subdividido em duas modalidades: Educação Básica Profissional ou Médio Técnico Profissional e Educação Superior Profissional e Pós-

graduação previstos no Art. 12º da DGEI-D9 (PMERJ, 2004). É preciso, contudo, esclarecer que a titulação mediante conclusão de cursos internos na PMERJ carece de respaldo legal para equivalência com os diplomas chancelados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O parâmetro legal atual para a educação brasileira data de 1996, quando foi sancionada a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996b). Essa Lei regula toda a atividade de ensino no país, nas instituições públicas e privadas, nos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, nos níveis fundamental, médio, superior, técnico e tecnológico. No entanto, o Art. 83 estabelece que o ensino militar é regulado por “lei específica”, podendo ser admitida equivalência de estudos “de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996b).

Seguindo esse parâmetro legal, o MEC, no Decreto nº 7.690 (BRASIL, 2012a), de 02 de março de 2012, em seu Art. 1º, item III declara não ser sua competência julgar o ensino militar. O Exército Brasileiro (EB), por sua vez, após a promulgação da LDB, no ano de 1999 criou seu próprio sistema de ensino, regulado pela Lei nº 9.786 (BRASIL, 1999b), de 08 de fevereiro de 1999 e o Decreto nº 3.182 (BRASIL, 1999a), de 23 de setembro. Tais legislações não incluem as atividades de ensino realizadas pelas forças auxiliares no sistema de ensino do EB. Inclusive, Marinha e Aeronáutica regulamentaram seus próprios amparos legais para suas atividades de ensino, pela Lei nº 11.279 (BRASIL, 2006), de 09 de fevereiro de 2006 e Decreto nº 6.883 (BRASIL, 2009a), de 25 de junho de 2009, referentes ao ensino na Marinha e Lei nº 12.464 (BRASIL, 2011a), de 04 de agosto de 2011, referente ao ensino na Aeronáutica.

Observamos ainda, que a Lei nº 4.528 (RIO DE JANEIRO, 2005b), de 28 de março de 2005, que regula o Sistema de Ensino no estado do Rio de Janeiro também não inclui as atividades de ensino realizadas pelas forças policiais. O sistema de ensino da polícia militar foi proposto pelo PL nº 992/2003 (RIO DE JANEIRO, 2003), de autoria do deputado Dica²⁹, mas até a presente data não chegou a ser sancionado.

²⁹ Jorge Moreira Theodoro é Bacharel em Direito e Político no estado do Rio de Janeiro pelo PTN.

O Decreto nº 20.530 (RIO DE JANEIRO, 1994), de 19 de setembro de 1994, em vigor, aprova o Regulamento de Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino (RPCEE) da PMERJ. Esse Decreto menciona o termo “sistema de ensino”, mas não o regulamenta, antes, procura estabelecer preceitos aplicáveis às atividades de ensino realizadas pelos Estabelecimentos de Ensino (EE) e pelos Órgãos de Apoio ao Ensino (OAE) da PMERJ.

Conforme esclarecemos até aqui, mesmo após exaustivas pesquisas, não encontramos o parâmetro legal que regulamenta o sistema de ensino da PMERJ, conforme prevê a LDB (BRASIL, 1996b). Encontramos apenas normatizações internas da instituição e o Decreto nº 20.530 (RIO DE JANEIRO, 1994), de 19 de setembro de 1994, que estabelece os preceitos para atividades dos órgãos de ensino da PMERJ. Assim, a equivalência dos cursos de formação da PMERJ aos cursos regulares de formação profissional no âmbito civil não está regulamentada legalmente. Embora o MEC não seja competente para julgar os cursos militares, a LDB (BRASIL, 1996b) prevê que o sistema de ensino militar seja regulado por lei própria, que no caso da PMERJ, até o momento não passou de projeto de lei.

Outro ponto importante acerca da estrutura do ensino na PMERJ é a formação pedagógica para o exercício de atividades educacionais. A Lei nº 1396/1988 (RIO DE JANEIRO, 1988), bem como a Lei nº 5.467/2009 (RIO DE JANEIRO, 2009d), ambas regulam o efetivo PMERJ e designam um quadro específico de pedagogos para instituição. Contudo, os concursos para a função não são regulares e as atividades educacionais nem sempre são orientadas por pedagogos. Por outro lado, é praxe na PMERJ a atuação dos chamados “instrutores” que não necessariamente são profissionais especializados em docência, bastando, muitas vezes, algum conhecimento técnico policial militar para realizar a função. Por isso, o Programa Banco de Talentos é importante para o desenvolvimento de uma cultura de profissionalismo na docência realizada para formação policial militar do Rio de Janeiro.

Por outro lado, a ausência ou a existência de poucos profissionais da área da educação atuando na formação profissional da PMERJ contribui, agregado a outros elementos, para que os processos de ensino-aprendizagem sejam

considerados menos importantes que a atividade fim. Tal fato corrobora com desvalorização do desenvolvimento teórico, em detrimento da prática profissional, o que infunde uma visão pragmática da profissão policial militar, que inibe o desenvolvimento institucional em última instância.

5.1.4. Proposta Político Pedagógica para Formação do Policial Militar no Estado do Rio De Janeiro

Os documentos internos dos órgãos de ensino da PMERJ seguem os padrões da instituição, assim, não é tarefa tão simples estabelecer a correlação e afirmar a inexistência de um determinado documento normatizado pela área da Educação. Citamos como exemplo o documento denominado Projeto Político Pedagógico (PPP), existente nas unidades de ensino no país. Não encontramos um documento denominado PPP para as atividades de ensino na PMERJ, contudo, encontramos a orientação ou proposta político pedagógica em alguns documentos normativos dos processos educativos na PMERJ. A DGEI-D9 (PMERJ, 2004), como a MCN (BRASIL, 2009d), como o Currículo de Soldados, Cabos e Sargentos (RIO DE JANEIRO, 2012a) fomentam aspectos políticos pedagógicos para a formação profissional.

A DGEI-D9 (PMERJ, 2004) propõe a “adoção de um novo modelo de gestão calcado, dentre outros atributos, na capacidade gerencial altamente qualificada, com vistas à adoção de novas rotinas de pronta resposta em face do anseio da sociedade” (PMERJ, 2004, p. 2). Assim, logo no início do documento fica clara a proposta política para formação dos profissionais de segurança da PMERJ em formar um policial militar capacitado para gestão, prevenção, mediação e resolução de conflitos. Além de propor a substituição do caráter militarista, imbuído no ideal da força, pela demanda de prestação de serviço à sociedade, conforme descrito a seguir:

[...] significa a superação do paradigma histórico de natureza militarista, fortemente alicerçado na crença de a ideia de serviço deva necessariamente se subordinar à ideia de força. A noção exata que justamente traduz o sentido de ser da organização policial como instituição destinada a proteger e a servir a sociedade e de garantir a ordem democrática é diametralmente oposta ao preceito mencionado, ou seja, na busca legítima dos requisitos legais e técnicos inerentes ao

exercício da autoridade moral e policial a ideia de força deve. Necessariamente, estar subordinada à ideia de serviço (PMERJ, 2004, p. 3).

O objetivo principal dos processos de ensino-aprendizagem na PMERJ, de acordo com a DGEI-D9 (PMERJ, 2004, p. 3), é o desenvolvimento profissional e humano dos policiais militares, com vistas à valorização e ao reconhecimento profissional. O Art. 3º da DGEI-D9 (PMERJ, 2004, p. 6) esclarece que a atividade de ensino e instrução na PMERJ,

[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento das qualidades e das aptidões intelectuais, psicológicas, físicas, éticas e morais, inerentes às atribuições funcionais do profissional de segurança pública, seu preparo para fazer cumprir a Lei e garantir o exercício da cidadania e sua qualificação continuada para o trabalho (PMERJ, 2004, p. 6).

O Art. 6º (PMERJ, 2004, p. 7) propõe as seguintes metas ao processo de ensino-aprendizagem:

I - Formar e qualificar profissionais de segurança pública com base nos valores democráticos e na prática cidadã;

II - Estimular o espírito de corpo, amor à carreira e à profissionalização dos integrantes da Corporação, transmitindo-lhes conhecimentos técnicos peculiares às atividades policiais militares;

III - Aprimorar o conhecimento técnico – profissional através de atividades de treinamento continuado com vistas ao aperfeiçoamento de habilidades;

IV - Familiarizar os componentes da Corporação com os princípios de liderança e chefia, com a missão institucional, com os valores e com a visão de futuro da organização policial militar;

V - Fortalecer a conduta ética nos diversos escalões, como símbolo da autoridade pública;

VI - Incentivar os policiais militares a desenvolverem qualidades e aptidões indispensáveis às atividades de polícia ostensiva e preservação da ordem pública (PMERJ, 2004, p. 7).

Outra normatização importante para compreender a política pedagógica para formação policial militar no estado é o Currículo para Soldados,

Cabos e Sargentos (RIO DE JANEIRO, 2012a). Este busca alinhar a formação policial militar à proposta político pedagógica para formação dos profissionais da segurança pública em âmbito nacional (BRASIL, 2014a) e à política de segurança pública do estado do Rio de Janeiro.

Assim, o objetivo geral para formação de praças, tanto para os cursos de formação inicial, quanto para os cursos de formação continuada é “criar condições para que os policiais em formação possam: ampliar conhecimentos; desenvolver habilidades técnicas e cognitivas; e fortalecer atitudes pessoais e corporativas necessárias à sua atuação como operadores de segurança pública” (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 11). Desenvolvendo um perfil profissional de “policiais militares reflexivos, conscientes e participativos, capazes de interagir e intervir na realidade” (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 9). Para isso, as ações educacionais “devem estar voltadas para o desenvolvimento das competências profissionais necessárias à atuação do operador de segurança pública no contexto social atual, considerando a indissociabilidade com os Direitos Humanos” (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 7).

Tanto a DGEI-D9 (PMERJ, 2004), quanto o Currículo para Soldados, Cabos e Sargentos (RIO DE JANEIRO, 2012a) estão alinhados à proposta político pedagógica presente na MCN (BRASIL, 2014a), no que diz respeito aos objetivos da formação policial militar e o perfil profissional que se pretende alcançar. Portanto, concluímos que a proposta político pedagógica presente nos documentos normativos mencionados estabelece que a formação policial militar deve capacitar o profissional para gestão de conflitos, seja pela prevenção, seja pela mediação, seja pela resolução. Para tal, o projeto pedagógico propõe o desenvolvimento de competências operativas, cognitivas e atitudinais adequadas, segundo estabelecem tais normatizações. Assim como os demais documentos, a proposta político pedagógica para a formação do policial militar no estado do Rio de Janeiro está alinhada aos novos conceitos de segurança pública. Portanto, delineia um perfil policial militar voltado à prestação de serviço, que cumpre a lei e que seja um promotor dos direitos humanos. Contudo, a materialização de tal proposta não chegou a promover alterações substanciais na estrutura dos cursos de formação policial militar. O máximo alcançado até o momento

foi a inserção de uma carga horária para a disciplina Direitos Humanos, mesmo assim, abaixo do proposto pela SENASP.

Neste capítulo apresentamos a proposta político para formação dos profissionais da área de segurança pública, a partir da MCN, em suas duas últimas versões e nos documentos normativos desenvolvidos por instituições de segurança pública do estado do Rio de Janeiro. Esclarecemos que o processo de realinhamento em uma nova perspectiva política para formação desses profissionais está diretamente tensionado por pressões de organismos internacionais, principalmente a ONU. A adoção pelo Governo Federal, do projeto Segurança Cidadã desenvolvido pelo PNUD motivou a implementação da atual Política de Segurança Pública no estado do Rio de Janeiro. O direcionamento político para Segurança Cidadã também interferiu na criação e reformulação curricular para formação profissional. Foi desenvolvida a MCN (BRASIL, 2009d), reformulada em 2014 (BRASIL, 2014a) e o currículo para formação de soldados, cabos e sargentos (RIO DE JANEIRO, 2012a) foi adotado no estado do Rio de Janeiro. Em âmbito estadual foi desenvolvido ainda, o Programa Banco de Talentos, para contratação de docentes que atuam na formação policial sob esse novo direcionamento político. Tais medidas estão fundamentadas na ideologia gerencialista, portanto, são impulsionadas pela reforma do Estado no país e no estado do Rio de Janeiro.

Concluimos que, a proposição de um alinhamento curricular para formação dos profissionais de segurança pública é um avanço alcançado pela adoção da política de Segurança Cidadã. A MCN na versão de 2009 (BRASIL, 2009d) também representa certo avanço em relação aos currículos utilizados para formação policial militar no estado do Rio de Janeiro, sobretudo pelo fomento ao respeito aos Direitos Humanos. Já a versão atual da MCN (BRASIL, 2014a) tem seu ponto alto na inclusão das disciplinas “Análise de Cenário e Risco”, “Inteligência de Segurança Pública”, “Análise Criminal” e “Diversidade Étnico Sociocultural”. Contudo, as alterações nas cargas horárias para disciplinas voltadas aos Direitos Humanos constituem certo retrocesso em relação à versão anterior e demonstram as tensões em disputa pela hegemonia na segurança pública. O currículo formulado para os policiais militares do estado do Rio de Janeiro não está alinhado à proposta político pedagógica adotada

pelo estado, mesmo que essa proposta tenha sido desenvolver um currículo para formação profissional de acordo com o alinhamento internacional. O foco em disciplinas que preparam o profissional para o uso da força acaba corrompendo a proposta de uma formação que capacite o policial para mediação entre o policiamento pela coerção e pelo consenso.

No próximo ponto, passaremos à análise dos resultados das entrevistas realizadas com gestores da formação policial militar, a fim de compreender a formação de soldados PMERJ a partir de sua perspectiva.

5.2. GESTÃO DA FORMAÇÃO DOS SOLDADOS DA PMERJ

Neste ponto apresentamos a primeira parte da pesquisa de campo, que consistiu na realização de entrevistas com os gestores da formação de soldados, em exercício funcional no período da pesquisa. Para alcançar nosso objetivo de observar a formação de soldados na percepção dos gestores, delimitamos que seria imprescindível realizar entrevista com o comandante do CFAP, porquanto ele é o encarregado direto pela função na estrutura da PMERJ. Dentro do organograma da PMERJ, o comandante do CFAP é subordinado ao diretor da DGEI, que é o gestor máximo do ensino e instrução na PMERJ. No entanto, devido a criação da SSEVP, no âmbito da SESEG, com responsabilidade de propor políticas para formação profissional na área de segurança pública no estado do Rio de Janeiro, entendemos que seria necessário entrevistar o responsável direto pelo desenvolvimento de ações voltadas para educação dentro da SSEVP.

Nossa opção pela entrevista semiestruturada com perguntas abertas se deu no sentido de captar a profundidade dos elementos estruturantes da formação de soldados segundo a percepção dos entrevistados. Entendemos que há limites na utilização da entrevista como instrumento de coleta de dados, tendo em vista que o entrevistado não teve tempo anterior de reflexão sobre as questões, podendo durante a conversa, esquecer-se de abordar algum elemento importante. Há ainda a possibilidade de interrupção da entrevista, incorrendo em descontinuidade do raciocínio e ainda o desconforto com a gravação da fala ou perda de elementos no

caso de registro escrito das respostas. Mesmo diante da possibilidade de certo constrangimento, propusemos a gravação das entrevistas, que foi aceita por todos os entrevistados. Sendo assim, as entrevistas foram gravadas em forma de áudio, totalizando 04h05min18seg, e posteriormente transcritas, resultando em um arquivo de 56 páginas.

O acesso aos gestores foi simples e, embora todos tivessem agenda repleta de compromissos, empenharam-se em nos atender. As entrevistas foram realizadas na sede de cada um dos órgãos, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. No dia 15 de junho de 2016, às 10h34min, fomos à sede da DGEI, situada à Av. Marechal Fontenelle, nº 21.740, Sulacap, Rio de Janeiro, RJ, e entrevistamos o diretor geral de ensino e instrução da PMERJ. No dia 30 de junho de 2016, às 10h45min, fomos à sede do CFAP, situado à Av. Marechal Fontenelle, nº 21.740, Sulacap, Rio de Janeiro, RJ, e entrevistamos o comandante do CFAP. E, no dia 17 de julho de 2016, às 14h00, fomos à sede da SSEVP, situada à Praça Cristiano Ottoni, S/Nº, Centro, Rio de Janeiro/ RJ, e entrevistamos o superintendente de educação da SSEVP/ SESEG. Nossa recepção nesses locais foi bastante amigável e os entrevistados dispensaram a atenção necessária para realização da pesquisa.

Elaboramos um roteiro contendo 28 questões, que abordaram temas sobre a estrutura e a logística do CFSd, aspectos pedagógicos do CFSd, aspectos culturais no CFSd e aspectos políticos que perpassam e ancoram a formação de soldados. O percurso analítico dos dados coletados foi delineado a partir dos temas: segurança pública, política educacional, cultura institucional, formação de soldados e sua relação com a política de segurança pública. Esses temas norteadores serviram de base para análise da concepção dos entrevistados sobre gestão política e pedagógica da formação de soldados no estado do Rio de Janeiro.

5.2.1. Os Entrevistados

No início das entrevistas colhemos dos entrevistados algumas informações sobre sua experiência na área educacional, sua satisfação e as principais atividades desenvolvidas na função. Apresentamos os entrevistados pela ordem sequencial da realização das entrevistas.

O primeiro entrevistado foi o diretor da DGEI. Ele informou que assumiu a função em 06 de junho de 2015, portanto, estava exercendo a função de diretor geral de ensino e instrução da PMERJ há mais de um ano. Sua experiência na área de educação iniciou na carreira de oficial da PMERJ, como instrutor de disciplinas como “Local de Crime”, tendo em vista que é formado em perícia criminal e também fez curso de técnica de ensino no EB. Serviu na DGEI quando era capitão e foi comandante do CFAP antes de assumir a DGEI.

Segundo o entrevistado, o Diretor da DGEI é gestor de políticas de ensino e instrução da PMERJ, portanto, deve orientar, direcionar e fiscalizar a atividade educacional da instituição. Essa atividade educacional deve ser desenvolvida a partir do direcionamento traçado no plano estratégico organizacional e o diretor da DGEI é responsável por manter o alinhamento entre a prática educacional e o planejamento institucional. Para isso, deve delinear doutrinas para formação policial militar.

O entrevistado relatou que tem muita satisfação em atuar como diretor da DGEI e, embora avalie a complexidade das atividades que precisa desenvolver, a possibilidade de contribuir para que a formação policial militar evolua, torna-se preponderante para sua satisfação.

O segundo entrevistado foi o comandante do CFAP, que informou ter assumido a função há um ano. Sobre sua experiência profissional na área de educação, o entrevistado informou que atuou como comandante de companhias no corpo de alunos da APM por cinco anos.

A função de comandante do CFAP, segundo o entrevistado, é formar e aperfeiçoar as praças da PMERJ. O CFAP é o responsável pela formação do policial militar que compõe a base da instituição e que representa a PMERJ diante da sociedade.

A demanda de conhecimento sobre a área da segurança pública e da formação policial militar na função de comandante do CFAP e a possibilidade de

aprendizado e atuação na área de ensino são motivos que fazem o entrevistado sentir realização na atividade desempenhada.

O terceiro entrevistado foi o superintendente de educação da SSEVP/SESEG que exerce o cargo há cerca de um ano e meio, mas trabalha na SSEVP há mais de três anos. Sua experiência profissional na área de educação se desenvolveu desde o início da carreira de oficial da PMERJ, quando serviu na APM e há cerca de seis anos é professor no ensino superior na rede privada.

A função desempenhada no cargo de superintendente de educação é coordenar e gerenciar medidas para que a política pedagógica da formação profissional da segurança pública do estado do Rio de Janeiro esteja alinhada pelo padrão estabelecido pela SESEG. Portanto, o superintendente de educação deve articular e desenvolver tais medidas em cooperação com os órgãos de ensino da PMERJ e PCERJ.

O entrevistado afirmou a importância da educação como maneira mais efetiva de realizar mudanças, ressaltando seu gosto pessoal pelo desenvolvimento de atividades na área da educação.

5.2.2. Acerca da Segurança Pública

Iniciamos pelo tema segurança pública a fim de delinear a base da estrutura lógica sobre a qual estão fundamentadas todas as demais áreas que abordaremos neste capítulo.

No capítulo 4 apresentamos dois conceitos de segurança pública que permanecem em tensão pelo alcance da hegemonia social: o conceito conservador tradicional e o conceito conservador progressista. O conservador tradicional fundamentado na ideia de ordem social pautada na coerção pelo uso da força e o conservador progressista fundamentado na ideia de prestação de serviço para gestão de conflitos pela mediação do consenso e uso proporcional da força. A política de segurança pública do estado do Rio de Janeiro desenvolvida no âmbito da reforma do Estado, evidenciada após o ano de 2007, está aparentemente fundamentada no conceito conservador progressista de segurança pública. Desde os parâmetros legais

desenvolvidos a partir de então até o âmbito do discurso dos gestores observamos essa orientação conservadora progressista, ainda que, por vezes, rudimentar³⁰.

Nós já saímos da era dessa questão de meter o pé na porta, isso não existe mais... de jogar bomba... dizem que é tiro, pancada e bomba, isso daí já... ultrapassamos essa esfera. Temos que evoluir e agora caminha para esse aspecto social de preparação, de diálogo, de conversa, de um verdadeiro resolvidor de problemas, resolvidor de problemas (Diretor da DGEI).

[...] eu acho que um dos grandes dilemas que a corporação viveu na década de 90, foi o culto ao belicismo. E eu acho que ainda há uma herança muito maldita nesse sentido (Comandante do CFAP).

Tal conceito conservador progressista encontrado no desenvolvimento da política de segurança pública no estado do Rio de Janeiro não é unanimidade e encontra resistências internas nas instituições executoras do projeto e também no seio da sociedade. Nesse sentido, são evidentes as tensões e contradições no desenvolvimento dessa política.

[...] é claro que tem muitas resistências, tem muitas resistências. Colegas nossos não concordam. Você vai levar flores para o bandido? Ocorre que a gente precisa entender o seguinte, que a atuação marginal ela é a exceção, tem que ser tratado com a exceção. O que nós queremos é o bem estar da sociedade como um todo e para tanto, nós trabalhamos para ela (Diretor da DGEI).

Porque dependendo do que ela espera, o candidato a policial entra lá com essa expectativa. “Ah, eu espero que a polícia seja dura com todo mundo, violenta quando preciso, que ela mantenha os criminosos no seu lugar, que ela mantenha o morro no morro, que ela se possível mate os criminosos, não superlote o presídio...” Se eu tenho esse tipo de expectativa bizarra, quando eu ingresso na corporação, vai ser preciso uma instituição muito bem azeitada, muito bem alinhada pra reverter essas lógicas, né. E mais ainda depois de formado, né. E aí você tem um ciclo complicado nessa história, porque enquanto você não começa a formar esses profissionais, você tem profissionais que pactuam desse entendimento maior, então essa cultura vai se consolidando. Essa questão das lógicas de combate, etc. (Superintendente de educação da SSEVP).

³⁰ É importante ressaltar que a materialização da política de segurança a partir dessa perspectiva é questionável e demonstra contradições. Contudo, não é nosso objetivo analisar a materialização da política de segurança pública nessa pesquisa. Por hora, a análise realizada nos permite observar a presença do conceito de segurança pública conservador progressista no âmbito do discurso e na regulamentação legal.

Além disso, a concepção conservadora tradicional que desvincula a segurança pública de demandas sociais e econômicas é demonstrada na própria implementação da política de segurança pelo Estado ao não desenvolver em conjunto políticas de enfrentamento aos graves problemas sociais enfrentados no Rio de Janeiro. A complexidade da questão tecida na estrutura do Estado e superestrutura política não pode ser conjugada pela relação simples entre crime e aparelho coercitivo de Estado. Nesse sentido, a tensão entre as concepções de segurança pública aparece nas próprias articulações entre sociedade política e aparelho de Estado, ao designar às instituições policiais a resolução das demandas de segurança pública, sem sistematizar e sintonizar as relações com o conjunto do Estado para o desenvolvimento de políticas sociais.

E eu acho que a polícia ficou muito estrangulada fazendo serviços que são inerentes ao Estado. Porque é tupiniquim hoje pensar em atuar no campo da segurança pública com intervenções policiais. Aliás, já dizem que em comunidade, o único órgão que se faz apresentar é o órgão policial. Isso é esdrúxulo! (Comandante do CFAP).

Encontramos sintonia no discurso dos entrevistados quanto à demanda de adoção do conceito conservador progressista de segurança pública, embora tenham reconhecido as resistências e níveis de tensão existentes entre o que se pretende e o que foi estabelecido tradicionalmente.

5.2.3. Acerca da Educação

Neste tópico delineamos alguns aspectos sobre educação colhidos durante as entrevistas, a fim de compreender a maneira como se estrutura a concepção pedagógica dos gestores entrevistados sobre a qual desenvolvem sua atuação funcional.

Encontramos durante as entrevistas elementos fundantes do conceito de educação tradicional, que considera o aluno como um recipiente a ser preenchido com conhecimento e moldável de acordo com o processo ao qual ele é submetido.

Sabemos que na maioria dos casos são pessoas da sociedade que vem e que nós temos que é... é como se ele fosse um papel em branco, né, no que diz respeito às questões de segurança pública e nós temos que

projetar nele ou introjetar nele toda essa gama de conhecimento da área de segurança pública [...] que nós vamos precisar lapidar, a fim de que ele saia daqui com esses conhecimentos e os aplique com ética, com moral, com decência e isso daí não é fácil (Diretor da DGEI).

Porque é que você vai forjar essa pessoa (Comandante do CFAP).

Essa ideia é alinhada ao que Freire (1987, p. 33-35) identificou como concepção bancária de educação. Tal concepção idealiza o processo educativo como o ato de depósito, de transferência, de transmissão de valores e conhecimentos. Desse modo, o educador é o agente do processo educacional, é detentor do conhecimento, é quem reflete, é quem pensa, é quem fala, é quem atua. Toda a ação parte do educador, ele é o sujeito do processo e os educandos objetos da ação do sujeito, como um material a ser lapidado. Concordamos com Mészáros (2005) quando afirma que:

Esta espécie de aproximação é incuravelmente elitista mesmo quando se pretende democrática. Porque limita tanto a educação como a atividade intelectual da maneira mais estreita possível, como a única forma certa e adequada de preservar os "padrões civilizados" daqueles destinados a "educar" e governar, contra a "anarquia e a subversão". Simultaneamente exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como sujeitos, e condena-os para sempre a serem apenas influenciados como objetos (e manipulados no mesmo sentido), em nome da presumida superioridade da elite: "meritocrática", "tecnocrática", "empresarial", ou o que quer que seja (MÉSZÁROS, 2005, p. 14).

A concepção bancária tem pontos de confluência com as teorias comportamentalistas, como o *behaviorismo*, por exemplo, que entende o processo educativo como adestramento, treinamento para uma determinada prática por meio do estímulo. Esse estímulo pode ser negativo (punição) ou positivo (premiação). Skinner (1972) ao defender sua compreensão de ensino, esclarece que o "processo de aprendizagem pode ser descrito como curvas de aquisição. O professor desempenha o papel ativo de transmissor. Compartilha suas experiências. Dá e o aluno recebe" (SKINNER, 1972, p. 2).

[...] você já viu treinar papagaio velho? Você já viu adestrar cachorro velho? É uma pergunta que eu me faço. Você pega um cachorro velho pra adestrar ele aprende um pouquinho (Comandante do CFAP).

Tais concepções de educação desconsideram que os processos educativos são resultantes das relações entre o sujeito e diversos elementos. Além de

desconsiderar o aspecto sócio-histórico que compõe a subjetividade construída durante a vida humana, onde sujeito, sociedade e natureza se relacionam, se produzem, se transformam e se reproduzem. Conforme esclarece Mészáros (2005),

Nenhuma quantidade de manipulação vinda de cima pode transformar o imensamente complexo processo de modelar a visão geral do mundo dos nossos tempos – constituída de incontáveis concepções particulares na base de interesses hegemônicos alternativos irreconciliáveis objectivamente, independentemente do quão conscientes possam estar os indivíduos envolvidos acerca dos antagonismos estruturais subjacentes – num dispositivo homogêneo e uniforme, funcionando como o promotor permanente da lógica do capital (MÉSZÁROS, 2005, p. 15).

A análise desse elemento demonstrou que parece não haver opção por uma corrente teórica educacional. Os conhecimentos acerca da educação por vezes parecem tomar como base o senso comum e a experiência funcional na área. Concluímos dessa maneira pela evidência de elementos teóricos de correntes diversas em um mesmo discurso. Não houve unanimidade quanto ao conceito de educação, porquanto foram apontados elementos de uma educação tradicional, como também de uma educação para o longo da vida vinculada às experiências dos processos diários e pela relação entre teoria e prática, como foram apontados elementos relacionados à teoria do capital humano, à pedagogia das competências e componentes de um viés tecnicista mais abrangente. O ponto de confluência entre tais teorias é sua origem na epistemologia positivista.

[...] uma formação que contemple todos esses aspectos, principalmente de aproximação da prática à teoria em sala de aula, você precisa que a escola considere que todo processo de formação é o currículo em movimento, você precisa que a corporação alinhe todas os currículos com essa proposta, essa política de formação da instituição. Você precisa, agora, saindo da instituição de formação, que se conceba que o dia a dia do policial também é formação [...] Tem que ser considerada que formação ocorre ao longo da carreira inteira do policial, dia a dia (Superintendente de educação da SSEVP).

[...] porque eu preciso mostrar, dizer pra ele o que é, mas eu preciso fazer com ele também o que é (Diretor da DGEI).

Então ele tendo acesso a teorias, a competências, a formação de competências lá no conteúdo e aí passa a ter acesso por meio de estudos de caso (Superintendente de educação da SSEVP).

Para além da concepção educacional em si, outros elementos fundantes da teoria pedagógica adotada perpassam pela ideia de currículo, didática e gestão.

O conceito de currículo foi tradicionalmente abordado como o compêndio de conhecimentos a serem abordados durante um processo educacional. Contudo, a escolha desses conhecimentos é um processo político, portanto, o currículo é um campo de tensões, de conflitos entre ideologias e interesses diversos. A partir da teoria gramsciana (GRAMSCI, 1999) sobre o papel da hegemonia enquanto elemento para estabelecimento do consenso social e conformação para um determinado senso comum, podemos concluir que um determinado currículo é parte desse processo de formação social. Assim, a adoção de um determinado currículo é resultado da hegemonia em ação em determinada área de conhecimento, logo, não há que considerar a existência de neutralidade. Nessa mesma perspectiva política do currículo, Bourdieu e Passeron (1978) denominaram “capital” ao conjunto de conhecimentos presentes no currículo escolar. Para esses dois autores, os conteúdos apresentados no currículo são legitimados socialmente pela elite dominante visando a reprodução das relações de poder na sociedade.

Outro aspecto importante acerca do currículo escolar, é que ele não se limita às estruturas formais previamente elencadas e organizadas em um documento, mas espelha na prática pedagógica a ideologia sobre a qual está fundamentado, reforçando ou contradizendo a estrutura curricular formal. Portanto, o currículo de um determinado processo educacional é o resultado da relação entre o planejamento ordinário estruturado dos conhecimentos necessários para um processo formativo e a prática pedagógica por meio da qual tais conhecimentos são abordados.

O currículo, ele é a própria política institucional em ação e o currículo, [...] isso é muito já consolidado e nas nossas escolas nem sempre fica claro, que o currículo não é o conjunto de ementas, não é o que tá em sala de aula. Currículo é toda escola dedicada à formação daquele aluno, do momento que ele entra ao momento que ele sai, o que ele faz fora da sala de aula, como ele é tratado no momento de ir pro rancho, na alimentação, na educação física, as condições do alojamento onde dorme, tudo isso é currículo, em movimento pra formação do aluno. Então, assim, a relação é obviamente direta, entre a estrutura que ele encontra, entre o pessoal que trata com ele, não só na sala de aula, mas como na polícia é chamado o corpo de alunos, a divisão de ensino, tudo

isso vai impactar diretamente no aluno. Se uma dessas áreas for negligenciada o prejuízo no currículo é certo. A extensão dele pode variar dependendo da área, mas é certo (Superintendente de educação da SSEVP).

A nossa grade curricular é uma coisa que assim, vem de anos um peso enorme. O mundo mudou. As empresas hoje, elas planejam cinco anos no máximo e anualmente é feito um realinhamento [...] E a gente ter essa metodologia mudada por uma polícia melhor, pra um mundo que mudou [...] pra ter um olhar mais humano pra esse homem, desde a seleção, que é o CRSP, à formação, treinamento, capacitação [...] Então, eu acho que isso é coadunar uma boa formação, com lá na ponta da linha esse profissional está sendo cuidado e ele vê que tá sendo cuidado (Comandante do CFAP).

Na verdade, nós precisamos que ele tenha assim, algum tipo de experiência pra que ele possa ter parâmetro. E aí ele possa dizer, eu fiz assim lá, fui treinado assim, tal... E a gente sabe muito bem que essa questão de fazer, ela é muito presente né, porque só na questão cognitiva talvez não tenha é... ele tenha o conhecimento né, mas quando ele fez, sabe como proceder, a desenvoltura dele será muito melhor (Diretor da DGEI).

Essa prática pedagógica, por sua própria natureza subjetiva, reflete as concepções ideológicas que sustentam uma determinada formação. Nesse sentido, didática e gestão, enquanto aspectos práticos do processo formativo, são elementos preponderantes para o currículo. Todos os entrevistados relacionaram a prática pedagógica ao resultado da formação.

Eu não admito, eu não falo um palavrão, não gosto, nunca falei, eu não admito que isso seja falado aqui, eu não admito cânticos aqui pejorativos, que incitem isso ou aqui ou aquilo, eu não aceito isso, porque isso pra mim já é o início de algo ruim que vai refletir lá fora. Alguns coronéis, isso é terminologia... : - que babaquice, não sei que! Não, não é. Não penso dessa forma. Então eu quero aqui tratá-los com respeito, com dignidade. [...] Criei uma maneira sistêmica ali pro policial ser tratado com mais dignidade, de limpeza, de coordenação, de ajuste porque, eu queria ser tratado assim, então eu acho que essa é a forma. [...] eu quero o policial sendo bem tratado [...] Eu vou lá, a comida tá boa, eu aplaudo o pessoal da cozinha, se tá ruim, eu vou lá e dou bronca, dou puxão de orelha, às vezes tem que punir um ou outro lá da cozinha, eu puno porque não teve o devido zelo, porque eu acho que essa gangorra, eles estão vendo que eu to cuidando e eles tão se sentindo cuidados, porque aqui tem comando, tem gente que tá de olho aqui, que tá primando pelo melhor, pela formação deles, né. [...] Então isso impacta, isso é fundamental. Uma logística boa, um... isso vai qualificar esse policial e

vai gerar uma oferta melhor no mercado. Não tenho dúvida. [...] Eu acho que um grande problema hoje é essa má formação, que é uma grade que não atenta para as necessidades que hoje o policial tem na rua, associada a um sistema perverso que o policial não se sente cuidado na ponta da linha, não se sente protegido (Comandante do CFAP).

[...] então, tentando dessa maneira abrir mais o currículo. Esse abrir no sentido de que ele seja realmente reflexivo, que promova o debate, seja o menos dogmático possível na formação. [...] A questão do currículo formal que ele teve em sala de aula, esse currículo informal que é construído pelas experiências, enfim, que é normal em qualquer empresa. Qualquer empresa você vai ter o ambiente informal que é gerado pelas interações, relações dos profissionais, enfim, ele também tem isso, só que quem faz isso hoje ao meu ver, isso acontece de modo muito solto, ele não tem o acompanhamento depois de formado, então isso dificulta mudanças dessa cultura policial (Superintendente de educação da SSEVP).

Olha pra mim, eu quero ver como é que você tá reagindo a minha fala. Manda quem pode, obedece quem tem juízo. Não existe isso aqui. Acaba com isso. Ah, o policial vai fazer pergunta, a maior idiotice do mundo. Ele vai perguntar e você vai responder com a maior paciência do mundo. Porque aquilo que pra você é uma coisa corriqueira, pra ele é algo novo. Se você não tá em sintonia pra trabalhar assim, por favor, passar bem, muito obrigado, vou trazer alguém que tenha. [...] Eu acho que isso aí é fundamental num processo desse de formação. Do aluno ter essa liberalidade de fazer questionamento, de se reportar a um superior sem melindre, como um ser igual a ele. Sabe. E ele poder saber que vai ser tratado dignamente, vai ser ajudado, eu considero isso fundamental (Comandante do CFAP).

A rotina é muito cansativa. Então isso traz um transtorno muito grande pra formação. Então não dá a excelência que nós precisamos e queremos (Diretor da DGEI).

Essa mesma relação entre teoria e prática encontrada no currículo está presente na formação de modo amplo. Não há aprendizado desvinculado dessa relação. Teoria e prática são partes de um mesmo processo. Para Gramsci a cisão entre teoria e prática faz parte do pensamento mecanicista, por conta da ideia de que a teoria é complementar, serva e acessório da prática (GRAMSCI, 1999, p. 104). Nesse sentido, a filosofia da práxis estabelece a unidade entre teoria e prática.

“Já que toda ação é o resultado de vontades diversas, com diverso grau de intensidade, de consciência, de homogeneidade com o inteiro conjunto da vontade coletiva, é claro que também a teoria correspondente e implícita será uma combinação de crenças e pontos de

vista igualmente desarticulados e heterogêneos. Todavia, existe adesão completa da teoria à prática, nestes limites e termos (GRAMSCI, 1999, p. 260)

Com base nessa concepção, a formação profissional como elemento da mediação entre o mundo da escola e o mundo do trabalho, a unidade entre teoria e prática é fundamento teórico para esse processo educacional. O estágio supervisionado, por exemplo, “perde seu potencial pedagógico quando é concebido a partir de uma compreensão da relação entre teoria e prática como se esses dois elementos fossem dissociáveis, como se existisse a possibilidade da natureza humana separar uma coisa da outra” (SOUZA, 2016c, p. 07).

Durante as entrevistas, notamos a demanda pela unificação entre teoria e prática, não no sentido da filosofia da práxis, mas no sentido didático de possibilitar a existência de instrumentos que ilustrem a profissão para o aluno, de modo que reflita sobre sua própria prática profissional. Por outro lado, a regulamentação do estágio supervisionado para formação no CFSd torna-se uma demanda para elevar o estágio do patamar de atividade produtiva para o patamar de prática pedagógica.

[...] ao menos em cada disciplina existam ao menos três estudos de caso. Uma forma de... uma estratégia pra permitir esse aluno maior clareza no momento de mobilizar as competências que estão sendo desenvolvidas por aquela disciplina pra solução de um caso mais comum no seu dia a dia. Então ele vai ter acesso aos casos mais comuns e vai aprender como mobilizar os saberes promovidos pelas competências que aquela disciplina está desenvolvendo. Então, é muito fácil ele conseguir identificar os conceitos, né, e os procedimentos em sala aula, mas só com os estudos de caso ele vai conseguir mobilizar esses conceitos e procedimentos com as atitudes necessárias pra aquele caso concreto. [...] Ele não pode ver o tiro como uma coisa apartada da administração de conflito, da técnica por exemplo de comunicação não violenta ou de técnica de administração de conflitos verbais, não é. E que não pode estar apartado da ideia de se manter fisicamente bem e daquela de desconhecer o uso da taser, uso do bastão, do spray, do espargidor de pimenta, porque senão ele recai no mesmo problema... e é isso que a gente fica tentando fazer, trazer informações pra esse currículo. [...] Porque quando você tem à disposição um arsenal de não-letais, entre gastar duas horas tentando mediar verbalmente um conflito ou você gastar cinco minutos usando o espargidor de pimenta em alguém, é mais fácil usar o espargidor de pimenta. Então se você não tratar tudo isso de forma conjunta no currículo, isso se perde e o mais fácil, é o que acaba ficando à disposição do policial de modo irrefletido. [...] você ter um

número maior e de forma mais consistente de laboratórios dentro do curso de formação de soldados, laboratórios realmente de procedimentos, de estudos de caso, né, laboratórios que inclusive contassem com formações da polícia civil [...] Esse estágio, poderia ser realmente um estágio supervisionado, acompanhado, onde ele pudesse ter a oportunidade de voltar à escola pra refletir sobre o que ele aprendeu na prática, por isso a ideia dos laboratórios. [...] seria muito importante que a corporação desenvolvesse instrumentos para colher essas experiências do dia a dia e transformar isso em conhecimento e retroalimentar os currículos a partir da prática (Superintendente de educação da SSEVP).

Então, é, quando nós apresentarmos, nós dissermos, darmos casos concretos para os policiais a fim de que eles possam se desdobrar no terreno com esses conhecimentos, eu acredito que ele saia com uma formação mais sólida e aí ele vai saber exatamente o que fazer em determinadas situações (Diretor da DGEL).

Outro aspecto que faz parte da prática pedagógica e compõe o currículo é a gestão. Com a reforma do Estado, gestão passa a ser um elemento evidenciado na administração pública. Instrumentos desenvolvidos pela reforma produtiva nos setores empresariais passaram a compor a reforma do Estado da administração pública. Gestão por resultados, gestão de qualidade, gestão do conhecimento, gestão participativa, gestão estratégica, são muitos os modelos adotados pela administração pública a partir da reforma do Estado, porém todos sob um direcionamento que os relaciona: *accountability*. Essa responsabilização se desenvolve por meio do controle, da fiscalização e da avaliação. Segundo Souza (2016b), o *accountability* é a ideia de que a “administração pública deve ter como referência a responsabilidade social, a imputabilidade e a obrigatoriedade de prestação de contas à população” (SOUZA, 2016b, p. 2). Com base nessa ideia, o pragmatismo e o tecnicismo são impulsionados como elementos ideológicos que perpassam a nova gestão pública (*new public managerial*). Tais elementos têm orientado a gestão da educação, que tem sido desenvolvida buscando a produção de resultados, tanto em âmbito público, quanto privado. Entendemos que tal ideia também está presente na gestão do CFSd na PMERJ, embora, o desenvolvimento desse modelo ainda seja inicial e tensionado pelo tradicionalismo. Contudo, encontramos nas entrevistas com os gestores um alinhamento do discurso no sentido da demanda de desenvolver alterações, modernizar a gestão e adotar modelos de gestão dentro das concepções gerenciais.

A gente sabe que a perda é muito grande, não só pela desistência de alguns, morte de outros e até da ida para reserva, que a cada ano a gente é... perda da ordem de mil, dois mil, três mil policiais. Então, a gente precisa recompletar isso. [...] não adianta dizer só que formou quinhentos, formou seiscentos, não é isso. [...] entendo que um dos erros nossos foi autorizar isso no passado e agora nós estamos pagando um altíssimo preço, que é uma formação desqualificada, policiais falecendo por falta de conhecimento profundo de... de determinados assuntos que ele deveria dominar, entendeu? (Diretor da DGEI).

A polícia, eu posso hoje ter um corneteiro que trabalha dia sim, dia não, que dá três toques de corneta por dia, pra ganhar R\$ 7.000,00, que é um subtenente. Nenhuma empresa no mundo se prestaria a ter um funcionário trabalhando dessa forma, com essa finalidade. Então, a gente tem essas distorções que a gente precisa enxergar isso, corrigir e colocar isso em sintonia com o mundo que a gente tá vivendo hoje. [...] Eu peguei na tropa aqui, policiais que sabiam, entendiam alguma coisa de cozinha, treinei outros, falei: -não quero transferir vocês, mas conto com vocês nesse momento de crise. Tivemos que tirá-los de seções e botá-los dentro do rancho, treinar garçom, treinar gente pra tá cozinhando pra multidão, essa coisa toda. Isso foi um desgaste enorme. Foi assim... então hoje, logisticamente, o CFAP tá sofrível, nós estamos vivendo um momento... [...] Não tem planejamento hoje que há de subsistir a um sistema desses. Eu to assim: - basta a cada dia o seu mal. Hoje eu to vivendo esse, tá bom? Vamos viver esse hoje? Conseguimos alho hoje? Que maravilha! Tem sal? Que bom! Amanhã é outro dia. Deixa chegar o dia de amanhã que a gente vai viver o dia de amanhã. Porque, eu criei aqui plano A, B, C, D e E, eu to no E. [...] Então, eu vou assim, cada dia considerando e cada dia calibrando a mão e ajustando. Isso é gerenciar miséria, não é fácil. É um esforço desmedido, sabe, deu ter viaturas na rua, fazendo comida no 18º batalhão, no 14º, no 9º batalhão pra trazer pra cá em quentinha pro aluno não deixar de ter o segundo expediente, porque não tinha gente aqui fazendo comida. [...] no momento de crise, eu me vali de uma série de coisas, fui em secretário, corri atrás de recursos do outro lado. Tem gente que fica olhando pra corporação, senta no meio fio e fica: - ô crise e tal! O termo crise vem do original de todo berço de palavras da civilização, do sanscrito, que quer dizer purificar, extrair o melhor. [...] eu acho que é nesse momento que a gente tem que arregaçar a manga da camisa e com esforço descomunal tentar ter essa mão de obra, essa oferta pra corporação no momento como esse de um grande evento. De todas as crises que a gente tá passando, nós não paramos, apesar de, nós não paramos. [...] tem um lema que é: - tira a bunda da cadeira. Então, eu... se você pegar aqui a faxineira que tá aqui, o outro que trabalha ali, eu sei da vida deles, eu sei da história deles [...] (Comandante do CFAP).

[...] antes o cara, o colega, pra que a gente quer lei de ensino? Aí o cara não entende que se eu não regular e disser que o meu curso é um curso

superior, que o meu curso lá de aperfeiçoamento de oficial é um curso de pós-graduação, se eu não disser que lá é mestre no curso superior de polícia, eu fico vendido. Então, nós preparamos uma lei de ensino, nós mandamos isso pro Estado Maior (Diretor da DGEI).

[...] entendo que tamanho da instituição dificulta muito esse processo, mas que algumas medidas precisam ser tomadas já agora, pra trazer benefícios bem interessantes à frente, em que pese, como eu lhe falei, a formação tem que ser considerada como parte desse processo, não solução. [...] essa formação deveria ser muito mais supervisionada no sentido pedagógico, os docentes, a avaliação do quanto esse currículo está sendo implementado da maneira adequada, o quanto esse conhecimento passado conforme previsto nas ementas. Tudo isso ia favorecer a formação desse policial tal qual foi prevista no projeto pedagógico (Superintendente de educação da SSEVP).

[...] nós teremos um novo currículo, um currículo mais equilibrado voltado para as questões sociais, voltado para as questões de um uso progressivo da força, em que o policial vai aprender, ou ele vai melhorar a questão da verbalização dele, depois em seguida ele vai aprender, passando dessa fase da verbalização, aprender a utilizar instrumentos menos letais, menos letal nesse contexto em que ele estiver inserido, e por último então, se for o caso, ele vai saber que ele vai utilizar a arma de fogo, dependendo da circunstância que ele estiver (Diretor da DGEI).

Agora, é preciso reavaliar isso, essa questão da identidade, da marca e da grade, porque pra se ter uma noção, essa nova grade curricular que ainda não foi implantada, seria pras próximas turmas, já tem marcos dentro da corporação que já alteram a razão de ser dessa formação. Não há um acompanhamento sistêmico disso, até porque, não há uma identidade e isso pra mim é trágico. [...] Então, isso pra mim é mister, fundamental você fazer isso. Então, quando eu pego hoje, por exemplo, uma grade curricular que eu estou aplicando hoje, já há uma nova aprovada aí, que ainda estão verificando o banco de talentos, que há uma ênfase maior em direitos humanos, negociação de conflito e uso seletivo da força, pra humanizar mais essa relação. Que, aliás, o meu lema de comando é: humanizar, sem amamãezar (Comandante do CFAP).

Essas três turmas, elas estão sendo formadas pelo que chamamos de currículo antigo. Por que antigo? porque no processo lento e duradouro, de mais ou menos um ano e meio a dois, nós, dentro dessa articulação que eu falei antes, tentávamos em conjunto com os órgãos de ensino da polícia reformar o currículo, atualizar o currículo, rever o currículo de formação de soldado. Conseguimos. Temos hoje um currículo atualizado, com processo de seleção de docentes em andamento, que se finda agora em meado de setembro, teremos docentes suficientes pra esse currículo novo e isso fica suficiente pra formar várias turmas no CFAP. [...] Então, você estabelece o perfil desses docentes, você

estabelece exigências que você quer e cumpridas as exigências mínimas, tudo que vier acima vai ser pontuado e os melhores docentes serão ranqueados, de primeiro ao último. E aí, você consegue com isso aumentar a qualidade. Então, qual é o objetivo da SESEG? É você oferecer o profissional motivado, que está bem remunerado e capacitado, porque foi bem selecionado e com isso, espera-se que você possa oferecer uma qualificação maior ao discente (Superintendente de educação da SSEVP).

[...] o banco de talentos buscou essa excelência de policiais militares e civis, seja ele oficial ou praça, com uma determinada graduação que está ali inserido naquele contexto e quando da necessidade de determinado curso, aí a instituição ela faz aquela institucionalização do curso, faz o levantamento, diz o que precisa, e então convoca os instrutores. O instrutor então vem e começa a se aplicar aquela disciplina que ele foi elencado para dar as instruções. O banco de talentos ele é... se ele funcionar dentro de uma determinada característica, ele é um instrumento de excelência, muito bom pra corporação. Ocorre que nós tivemos alguns problemas, por falta de pagamento, é... por falta de estrutura. Alguns instrutores abandonam as aulas. Nós tivemos muitas dificuldades. Você vai ouvir do Anderson. Por exemplo, tinha instrutor que não vinha e a gente tinha que tá dando um jeito, convocando os oficiais que tinham aquela expertise pra poder vir dar aula (Diretor da DGEI).

As falas dos entrevistados remetem a diversos aspectos da gestão do CFSd, que vão desde a regulamentação legal do sistema de ensino da PMERJ, às questões administrativas. A adoção de um modelo de gestão surgiu nas entrevistas como uma demanda para reorganização institucional. O Decreto Lei nº 92, de 06 de maio de 1975 (RIO DE JANEIRO, 1975) que estabelece a organicidade da PMERJ é anterior à CF (BRASIL, 1988) e duas décadas anterior à reforma do Estado em âmbito nacional. Nesse período, a reforma do Estado para administração pública pouco interferiu nos dispositivos legais para organização da PMERJ. Assim, a adoção de modelos gerenciais nas unidades da PMERJ de modo amplo está de certa forma condicionada à reorganização estrutural da instituição, portanto, os gestores de tais unidades, por mais que entendam a demanda de mudanças, não podem implementá-las de modo isolado. A partir de 2007, quando o estado do Rio de Janeiro evidenciou a reforma do Estado de modo mais expressivo, ocorreram mudanças impulsionadas pelas parcerias público-privadas e pela gestão por resultados, fomentadas em âmbito da SESEG, para PMERJ e PCERJ. Contudo, tais mudanças interferiram apenas em alguns aspectos da administração da PMERJ. Os contratos para locação de viaturas e

maquinários, a contratação de prestação de serviços terceirizados e as parcerias público-privadas são exemplos do impacto da reforma do Estado na gestão institucional da PMERJ. Embora as mudanças decorrentes do gerencialismo na administração da PMERJ tenham ocorrido, em maior quantidade, quando promovidas pela SESEG.

5.2.4. Acerca da Cultura Institucional

Neste tópico abordaremos alguns aspectos sobre a cultura institucional que foram evidenciados durante as entrevistas. Podemos situar tais aspectos em três assuntos principais: militarismo, direitos humanos e identidade policial militar.

Cultura e educação são engrenagens do sistema de reprodução do sistema social. A cultura elabora a educação e a educação reproduz a cultura. Nesse sentido, não há como tratar sobre educação sem abordar cultura. Brandão (1981) esclarece que “tudo que existe disponível e criado em uma cultura como conhecimento que se adquire pela experiência pessoal como o mundo ou com o outro, tudo o que se aprende de um modo outro, faz parte do processo de endoculturação” (BRANDÃO, 1981, p. 25).

Quando o ingressante na PMERJ inicia o curso de formação, junto com os conhecimentos técnicos profissionais, ele aprende a cultura da instituição. Tal cultura é retroalimentada pelo “projeto político pedagógico” hegemônico para segurança pública. O desenvolvimento de um novo conceito de segurança pública, fomentado em âmbito político, ao ser implementado disputa espaço com a própria cultura institucional, até então endossada exclusivamente pela perspectiva conservadora de segurança pública.

Por conta desse entendimento, questionamos aos entrevistados acerca do uso de canções e jargões como difusores de cultura. Outros elementos também poderiam trazer a concepção cultural, mas as canções e os jargões, além de massificarem subjetivamente um determinado conteúdo, são recorrentemente utilizados para fomentar ideologias em instituições militares. Houve alinhamento nas

respostas quanto ao uso de canções e jargões como potenciais para distorção da proposta político pedagógica implementada para o CFSd.

É, não é coerente. Não é coerente. Nós, inclusive até, enquanto comando do CFAP, fizemos algumas inserções no sentido de que, não que terminasse as canções, mas que fossem modificadas, já que não era a nossa, não é o nosso princípio finalístico e a gente entende que determinadas coisas acabam ficando como se fosse uma verdade dentro do cara, então, nós fizemos algumas modificações... (Diretor da DGEI).

Não, e inclusive eu acho que um dos grandes dilemas que a corporação viveu na década de 90, foi o culto ao belicismo (Comandante do CFAP).

Bom, é... é como eu lhe falei, tem uma preocupação com os currículos de que eles não sejam dogmáticos. Então se você colocar um dogma no meio do currículo do soldado ou de qualquer currículo, você vai ter uma situação muito delicada, né. As canções podem passar esse tipo de ideia, os jargões podem passar esse tipo de ideia, trazer um dogma inserido neles, mas a questão é qual (Superintendente de educação da SSEVP).

Outro aspecto da cultura institucional diz respeito à organização militar. O termo militar é originário da palavra *miles*, do latim, que significa soldado. Já a palavra soldado significa aquele que recebe soldo, salário. Embora tais palavras por si não representem alguma ideia pré-estabelecida, o desenvolvimento do termo militarismo é uma associação do sufixo *-ismo* com a palavra soldado, costurando toda organicidade do militar em uma doutrina. Nesse sentido, militarismo é uma representação orgânica carregada de valores próprios, de cultura própria, de uma identidade. Por esse caráter dogmático, entendemos que para além de uma organização hierárquica, de gestão burocrática, centralizada e piramidal, há uma filosofia que ancora tal organicidade. Essa filosofia, por sua vez, evoca como finalidade essencial o domínio político pelo uso da força, assim, ações militares se desenvolvem por meio de estratégia de domínio pela aniquilação de inimigos, seja por meio da morte, seja por meio da subjugação. Não se pode reduzir tal organicidade apenas ao aspecto hierárquico. De fato, existe hierarquia em toda sociedade estruturada, sobretudo no Estado capitalista, onde impera o darwinismo social em que o mais forte sobrepuja os demais, o que não deixa de ser pernóstico. Contudo, a doutrina que sustenta tais bases hierárquicas sociais em um contexto “democrático” não é fechada em si como no caso do militarismo, permitindo alterações, sobretudo pelo interesse do desenvolvimento econômico. No militarismo existe um dogma, que

como na religião, não deve ser contestado, sob pena de colapsar o sistema. Com isso, a cultura militar está agregada por alguns valores próprios, como hierarquia e disciplina, que trazem consigo características como obediência, submissão, belicismo, dominação, força, etc. que visam à manutenção e reprodução do militarismo. Essas características emperram o desenvolvimento intelectual, a proatividade, a autonomia, a reflexão crítica, porque isso impacta a reprodução sistêmica. Esse é o nosso entendimento acerca do militarismo, mas há quem defenda a militarização como organicidade institucional, que adota valores pelos princípios da ética profissional, como ocorre em qualquer organização profissional. Esse entendimento foi encontrado durante as entrevistas.

[...] da questão da militarização, mas que nós entendemos que apenas um instrumento pra que você tenha dele a prioridade. Que ele entenda que isso é só o instrumento de formação dele, não para que ele use isso como uma regra principal, porque não é isso o objetivo (Diretor da DGEI).

[...] é soldado como poderia ser chamado de qualquer outro nome, né, mas que se vale de uma estrutura militarizada, de uma organização, né, no treinamento feito com base nessa organização, mas que não guarda relação com princípios militares, são coisas diferentes (Superintendente de educação da SSEVP).

Por outro lado, houve indicação acerca da questão identitária e cultural presentes no militarismo como fatores que por vezes são contrários ao fazer policial, apontando a dicotomia entre ser policial e ser militar expressa a partir do conceito de segurança pública desenvolvido com base no modelo gerencial.

Né, mas esse aspecto da militar que nós temos, isso aí define, posiciona esse ser humano que nós trazemos para dentro de nossa instituição e o preparamos para ser um representante do estado lá onde quer que eu esteja. [...] É, mas também, você não tem como fazer que o policial se torne um guerreiro, que vá combater constantemente, porque não é essa... Volto a frisar, na minha concepção isso aqui é exceção. Essa questão de marginal, isso é exceção (Diretor da DGEI).

Eu quero o que formar um policial ou um militar? A gente tem que definir isso. Não, eu quero um militar. Tá bom. Marcha aqui, faz igual o exército alemão tal tal tal. É isso? Tá bom. Não, eu quero um policial. Bom, então, ele pode até ser militar, que a gente considera aqui dentro que o policial bom é aquele enquadrado militarmente. Não é isso. Não é isso. O cara é bom, o cara é enquadrado, presta continência. Tem um

monte de gente que tá prestando continência, sim senhor, não senhor, que tá envolvido aí em assalto a banco, em quadrilha e por aí vai (Comandante do CFAP).

Essa dicotomia entre a profissão militar e a profissão policial que emerge a partir do conceito conservador progressista de segurança pública traz consigo a demanda de delineamento de um perfil profissiográfico para o policial. Delinear o perfil profissional, como a missão, a visão e os valores institucionais, é parte do planejamento estratégico para realizar o controle, a fiscalização e a avaliação pretendidos pela gestão pública gerencial. Nesse contexto, as tensões políticas entre a visão conservadora tradicional e a conservadora progressista de segurança pública são evidenciadas.

Hoje, pra gente falar em formação, eu acho que a polícia tinha que ter um marco que é a sua identidade. [...] Quando eu chego aqui, no centro de formação e eu vejo a Constituição Federal dizendo que nós somos policiais militares, e eu vejo uma constituição estadual dizendo que nós somos militares estaduais, eu começo a me questionar o seguinte: qual é nossa razão de ser? a minha razão de ser é ser policial ou é ser militar? [...] Pra ter uma noção, nós não temos um estudo profissiográfico do que é o soldado. O que ele faz. O que que o soldado faz? Eu acho que isso responde muita coisa. Eu considero isso básico. Gente, pera aí, a então a minha razão de ser é essa, minhas tarefas são essas e eu tô aqui pra isso. Pra ele entender quem ele é dentro desse processo. Não há. [...] Eu quero ser conhecido pelo quê? Porque, quando a gente recebe esse homem aqui, culturalmente, o que é que se faz há 209 anos? Pál Direita, esquerda! Continência! Marcha pra aqui e acolá e vamos, e não sei que, polegar também é dedo, e tal tal tal. Eu to falando como militar. O meu foco é formar um militar, mas essa é minha razão de ser? Então, eu questiono isso e sou questionador por natureza, como eu te falei, não é?! Eu acho que a gente tá perdendo muito esse foco. [...] O policial hoje tá acuado, ele não sabe quem ele é, pra que ele se destina (Comandante do CFAP).

[...] eu imagino que a Secretaria pense que o soldado formado ele é, antes de tudo, um prestador de serviço e um administrador de conflitos, acho que se fosse pra resumir, eu resumiria dessa forma, né (Superintendente de educação da SSEVP).

A delimitação desse perfil profissional também tem relação estreita com a questão dos Direitos Humanos. O conceito conservador progressista de segurança pública, que visa à gestão de conflitos por meio da mediação entre coerção e consenso, se ancora no marco legal infundido pelos Direitos Humanos. Portanto, a

relação entre ambos é intrínseca e sua inserção na formação policial é resultante da tensão entre forças políticas antagônicas.

[...] com essa consciência social, que a sociedade nos cobra e que é verdade, nós não somos militares na essência, usamos isso como um instrumento na nossa formação, mas ele na essência não. Ele deverá ser mais voltado para o social, aos aspectos da sociedade como um todo, a fim de nós possamos trabalhar esses conceitos que eles estão adquirindo aqui, trabalhar lá na ponta da linha. Então, um policial mais, eu diria mais humano. [...] Há uma preocupação muito grande agora com a questão psicológica do policial, então nós trabalhamos isso também com mais efetividade durante o curso de formação, pra que ele possa... para que ele possa se entender como policial. Para que ele possa ter essa ideia de que ele também é um ser que tem os seus altos e baixos e que ele precisa saber disso, pra saber qual o melhor, como que ele está, como que ele deve atuar. Parece assim ser algo muito... qual o termo que eu poderia usar? Assim, utópico, mas na verdade é uma preocupação que não deveria ser de agora, trata-se de um ser humano também (Diretor da DGEI).

O que a gente tá tentando aqui é cumprir isso, que a gente não tem outra alternativa a não ser se valer do, dessa grade curricular dessa formação, mas estamos tentando dar um olhar mais humano pra essa questão, tentando conscientizá-los de uma série de coisas que isso é extracurricular, mas que vai fazer falta na profissão dele, por aí vai. Agora difícil dizer que tipo de policial. Acho que nem a corporação sabe responder isso (Comandante do CFAP).

Por fim, buscamos compreender o entendimento dos gestores acerca do impacto da formação inicial do soldado sobre a cultura institucional. Consideramos que a mudança de uma cultura institucional pode ser iniciada também a partir da formação de seus profissionais para o conhecimento e a crítica dessa cultura. Contudo, se essa formação for reprodutivista, ela não apenas, torna-se instrumento de manutenção da cultura institucional, como a fortalece. A adoção de um conceito novo de segurança pública que infunde uma nova cultura institucional deveria partir dessa compreensão de formação profissional. Encontramos algum alinhamento no discurso dos entrevistados no sentido da demanda de mudança da cultura institucional, contudo, houve ênfase em relação às resistências que emperram tais mudanças.

[...] ela consegue influenciar em parte, né. A formação ela é parte desse processo de, pensando em impactos da formação no que você chama de

cultura policial, cultura profissional. Então, a cultura ela é impactada em parte pela formação. Então você pode trabalhar tanto na formação aspectos reflexivos, dialógicos, estudos de caso, você pode tentar na formação, aproximar o máximo as práticas do dia a dia ao que esse discente tá vendo em sala de aula (Superintendente de educação da SSEVP).

O que nós temos que trabalhar é como é a sociedade, que é o projeto da pacificação, que começou muito bem, né, mas, enquanto tinha caráter técnico, depois que virou caráter político aí perdeu um pouco da sua essência, mas, é... essa cultura institucional da beligerância ela ainda resiste, ela resiste. Resiste essa questão do aspecto é voltado mais para o social na formação, resiste e eu creio que vá demorar um pouco, até a instituição entenda que é preciso estar voltado, entenda e queira que isso seja o mote nosso de estar voltado mais para sociedade, porque é assim que funcionam as polícias do mundo inteiro. [...] Eu creio que vá demorar, porque, muitos colegas não aceitam, não concordam (Diretor da DGEI).

Eu entendo que a corporação tem que ter uma mentalidade diferente pra ter uma grade curricular diferente e que acompanhe essa nova mentalidade e não daqui pra lá. Né, é o processo que eu entendo da corporação ter esse olhar. Se as nossas ocorrências são assim, por que que a gente tá investindo tanto nisso? Eu quero o que formar um policial ou um militar? A gente tem que definir isso. [...] Difícil essa pergunta, porque tem uma grade curricular que não atende nem as expectativas da população, nem os anseios da corporação. Nós estamos fazendo isso por uma conjuntura e não temos conseguido mudar até então (Comandante do CFAP).

As resistências internas à adoção do conceito atual de segurança pública cooperam para suplantar a formação profissional quando alinhada nessa direção. Assim, a formação do soldado da PMERJ a partir do conceito conservador progressista de segurança pública, além de concorrer com aspectos curriculares, com elementos da gestão, da didática, concorre também com elementos da cultura institucional resistente às mudanças propostas. Nesse sentido, a gestão da formação policial militar é atravessada por tensões resultantes da política de segurança pública, da estrutura disponível para formação policial militar e dos aspectos culturais e políticos em disputa pela hegemonia institucional.

5.2.5. A Formação de Soldados pela perspectiva dos gestores

Destinamos este tópico a apresentação de alguns aspectos sobre a formação realizada no CFSd e sobre a opinião dos gestores acerca daquilo que precisa ser reorientado para que haja melhoria nos cursos de formação.

O CFSd tem sido normalmente realizado para efetivos de quinhentos alunos em cada turma, por isso, demanda estruturas compatíveis e adequadas à proporção de alunos. Os concursos realizados para soldados têm ofertado vagas para formação de oito turmas por concurso, em média, para repor o quantitativo de policiais militares que se aposentam, morrem ou são lesionados permanentemente, tornando-se incapacitados para o trabalho policial militar. A maximização da “produção” do CFAP tem sido constante no que diz respeito ao CFSd. Por conta dessa demanda de formação inicial para um número elevado de soldados pela PMERJ, foram criadas as Companhias Escola. Essas unidades de ensino foram implementadas dentro de unidades operacionais, possibilitando facilidade de acesso para os concursados que moravam em regiões distantes do CFAP. Outro ponto positivo nesse processo foi a redução do quantitativo discente por curso, possibilitando a proximidade entre todo o efetivo envolvido na realização do curso e os discentes. Contudo, a criação dessas Companhias Escola não contava com um aparato profissional para o desenvolvimento dos cursos, assim, o quadro docente era composto por policiais militares dessas unidades, dos quais não era exigida formação específica, até porque não havia remuneração para atividade docente. Por conta disso e com a implementação do Banco de Talentos, a PMERJ resolveu centralizar novamente a formação de soldados no CFAP. O número excessivo de alunos por curso sem o aparato profissional de especialistas da área de educação e com poucos recursos torna o processo mais complicado e potencializa as precariedades nesse processo.

Nós temos dificuldades de toda sorte de equipamentos, as nossas unidades, as companhias não estão em bom estado, há uma verba destinada para o CFAP, para recuperação dessas unidades, para primeira, segunda, terceira companhia que está com a sua estrutura abalada, mas isso aí é uma questão de gestão, é a secretaria de segurança que faz essa gestão, nós não temos como... esse dinheiro que foi destinado para o CFAP, nós não temos como gerir, geri-lo, isso é feito pela Secretaria de Segurança, então isso traz um peso muito grande. [...] Mas nós temos uma dificuldade muito grande de equipamentos, uniformes, questão e

munição e pra chegar a esse patamar ideal... o Secretário e o comandante geral tem ciência disso. A gente tá tentando trabalhar dentro daquilo que for possível fazer, mas nós temos muita dificuldade (Diretor da DGEI).

Nós estamos vivendo um momento trágico, é... eu tô desde dezembro que eu tenho várias vezes que colocar meio expediente. Só pra ter uma noção, eu tinha cinquenta funcionários que faziam o manuseio dos alimentos na cozinha, eu fiquei 4 meses sem nenhum funcionário e nós não paramos. Houve época, em que eu tinha que ter um aparato logístico aqui monstro pra colocar... porque aqui eu sirvo em torno por dia de 1.800 refeições. [...] Eu dependo de, de de gênero, eu dependo de pessoal, eu dependo de capacitação, então nós estamos vivendo um momento sofrível, de de... fardamento, com muita dificuldade conseguir colocá-los fardados aqui de MUG com uma peça. Minha verba aqui foi cortada pela metade. Sem profissionais pra poder trabalhar, jardinagem, eu não tenho ninguém, tinham vários aqui contratados. Cozinha, agora recentemente que contrataram, mesmo assim só contrataram metade do que eu tinha e nós não paramos (Comandante do CFAP).

No nosso caso não, então como não temos quadros de especializados, por exemplo, em logística, nós temos dificuldades de fazer licitações, de fazer compras, aquisições, nós temos dificuldades de gestores capacitados em TI, então, tudo isso vai impactar por exemplo na gestão educacional, informatizada, que congregue todas as escolas de formação, que o aluno tenha acesso online a todas as suas notas, rendimento. Existem pilotos acontecendo. O curso de formação de oficiais já tem alguma coisa nesse sentido, mas tudo muito dependente daquele gestor específico que tem um determinado entendimento, não é algo de formação. Então, nós ficamos nesse meio do caminho. Nem espelhamos a organização do Exército, acabamos trazendo só o quadro de combatentes que no Exército está mais voltado pra infantaria. Então, nós temos um grande quadro de infantas, de infantaria, não é, os quadros das praças combatentes e o próprio Exército hoje não faz nada relacionado a combate sem antes ouvir e se preparar com os especialistas das outras áreas. Nós não, nós temos que usar o mesmo quadro de combatentes pra ser o cara da tecnologia, da educação, do combate, das comunicações, do material bélico e com isso você acaba improvisando. A não ser que a praça por fora, busque uma formação específica, aí a polícia acaba aproveitando. Então a gente tem esse grande impasse. Então o grande impasse da organização como um todo que impacta na formação e que vai impactar também na logística dessa formação, não só na área de educação, como em todas (Superintendente de educação da SSEVP).

O currículo do CFSd está passando por mudanças. As turmas em formação no ano de 2016 ainda estão utilizando o currículo de sete meses. Há projeto de que as próximas turmas utilizem um currículo estendido para doze meses. Além

das dificuldades com relação ao currículo, foram apontadas a inexistência de bibliotecas, de equipamentos mais modernos e de alinhamento entre os cursos de formação da PMERJ.

Porque é muito ruim a gente não ter, por exemplo, agora com essa questão do curso de formação de soldados, com o cronograma atrasado por conta da questão financeira do estado, falta de pagamento dos fornecedores, aí você, nós fomos obrigados a ter meio expediente no curso de formação de soldados. Isso atrasou todo o cronograma e agora pra podermos, havendo regularizado o fornecimento, pra poder ganhar tempo, nós fizemos agora, agora temos aulas à tarde e sábado de manhã. [...] Então eu entendo que esses instrumentos... um bom estande de tiro, né, com todos os equipamentos. O estande de tiro virtual, estamos trabalhando pra que o segundo passe a ter funcionamento em 360°. [...] não se concebe qualquer tipo de formação, não existe isso em nenhum lugar do mundo, se você não tiver uma boa biblioteca, se você não tiver bons equipamentos, se você não tiver instrumentos que possam viabilizar o ensino. Não existe. Eu tenho, eu trabalhei muito fortemente nesse sentido de quando eu trabalhei no CFAP, no sentido de nós termos uma biblioteca [...] As dificuldades são justamente, primeiro a questão da gestão da logística, e você ter os equipamentos, de você ter é, estrutura, a estrutura, né, funcionando perfeitamente, então, isso é uma dificuldade muito grande (Diretor da DGEI).

[...] eu vejo assim, o aparato logístico, que é sofrível, tudo isso aqui depende de planejamento e não tem planejamento que resista a falta do apoio logístico. Já sucumbiu. E em último momento, eu vejo o material humano, as pessoas estarem em sintonia com isso. [...] Agora, com essa grade curricular que a gente tem e sem uma identidade, nós estamos perdidos (Comandante do CFAP).

Porque se percebe que mesmo que você entendesse a necessidade de fazer em unidades separadas a formação, você teria que ter elas próximas, pra pelo menos dar a ideia pro aluno de que há uma continuidade na política educacional. [...] Não existe ainda um trabalho pra que esses currículos sejam atualizados de forma conjunta, conversando entre eles. Então, o gestor que vai fazer o Curso Superior de Polícia, que já está no terço final da carreira, vai passar por um currículo que necessariamente não conversou com os currículos que esse aluno viu antes. Então, é mais ou menos por aí (Superintendente de educação da SSEVP).

Enfim, é importante mencionar que a formação de soldados da PMERJ é parte do planejamento de segurança pública desenvolvido para o estado do Rio de Janeiro, do qual faz parte a Política de Pacificação. Portanto, a formação do soldado,

não apenas por seu quantitativo, que forma a base da PMERJ, mas também por sua função no sistema de segurança pública, torna-se estratégica para o desenvolvimento de novas práticas, para a difusão de novos conceitos e para gerar possibilidades de mudanças na cultura institucional. No entanto, ela é apenas um elemento que deveria compor tal projeto político pedagógico, junto com a qualificação e capacitação de policiais militares de todos os postos. Além da implementação de novos modelos de seleção e política de valorização profissional. Sem tais aspectos em conjunto, mudanças na formação inicial do soldado não podem ser consideradas como estratégias, senão de manutenção e reprodução do modelo vigente.

[...] o produto que se forma aqui é o grande projeto da Secretaria de Segurança Pública. [...] pra gente, enfim, tentar formar um policial aqui com essa inclinação, com uma inclinação mais é humana, de dignidade, de de de proximidade, então, eu tento que primar por isso. [...] Aliás, se em torno de 65% das nossas ocorrências são assistenciais, por que que eu quero que saia daqui um policial um exímio atirador? Ele tem que saber tratar gente, ele tem que saber dirimir conflito. Isso não entra na minha cabeça. Eu não consigo. Eu olho uma grade curricular aqui montada que, instrução de tiro cento e tal de hora de tiro. O cara atira. porque diz lá e aqui se replica muito isso né, e eu questiono, eu sou questionador por natureza. - Não, o policial tem que saber atirar de fuzil, de metralhadora, de 38, de pistola, de não sei que, não sei que lá, tal tal. E você não treina o cara a atender gente, ouvir. Ouça, ouça as pessoas, cara, empresta o ombro, apaga esse conflito, seja um extintor. Isso não entra na minha cabeça. [...] eu quero que esse policial amanhã trate bem ao teu marido, ao teu filho quando ele fizer uma abordagem. [...] Um policial quando chega numa ocorrência, já há o incêndio, ele tem que ser extintor e não gasolina viva. O policial já chega querendo, às vezes, ele é o estopim de tudo. Porque aqui dentro ensinam a ele que ser policial é isso. Eu acho isso um absurdo. Então não é essa formação, não é essa forma que eu quero pro humano, não é o futuro que eu vejo pra polícia, não é a forma como eu encaro isso aqui. [...] Aí, você pega um policial aqui, ele tem medo de ir pra UPP. Você pode dar a gratificação que for que ele não quer. Então, como é que você vai motivar um policial desse? Se motiva mostrando vantagens, que é um projeto ideal. Se na cabeça dele tá incutido que não presta. Eu acho que o Estado tinha que urgente reavaliar isso. [...] Não são poucos os coronéis que recebem os nossos soldados formados e reclamam assim: - tem um monte aqui dando baixa, porque se decepcionaram na hora de trabalhar, porque aí no CFAP não aprenderem o que é ser policial. [...] É o caos. O cara se vê assim, intimidado a tomar atitudes, a fazer coisas que não é por aí. Ele tem que ser apoiado, ele tem que ser cuidado, ele tem que ser assistido. Vai diminuir os índices criminais, vai tratar melhor a população, vai haver uma melhor imagem institucional. Você vai ter um reducionismo

enorme de desvio de conduta de de de de tropa. Você vai ter uma qualidade muito melhor no serviço. Difícil é inculcar isso na cabeça desses caras. [...] Eu acho que o policial tem que ser treinado pra conquistar a população. Porque, arma por arma, farda por farda, se considerar vai ter que bandido e a polícia ali dentro permanentemente. Qual é a diferença? Tem que ser mostrada a diferença. Porque que vale a pena. Eu acho que isso é o grande enfoque, que você tem que saber conquistar a população. Trazer pro seu lado. E, poucas vezes nós soubemos lidar com isso. Poucos fazem isso e eu bato nessa tecla aqui dentro, que é essa conquista. [...] Eu falo: - não, pera aí. Eu to formando o que? é um militar? Eu to treinando o cara aqui pra chegar lá... - Não tem que saber pelo menos na rua, ele tem que saber né, defesa pessoal e tiro e que não sei que... Não, na rua ele tem que saber tratar as pessoas, cara. Ele tem que saber que há um ser humano ali, que vai precisar dele e ele vai ter que dispor de todo carinho, todo cuidado e toda atenção. [...] Qual a polícia que a gente quer? Que que eu formei aqui? Um exímio atirador, pô... pra prestar continência, tem que ver o estalo que faz quando a mão vai na coxa, e daí? Cadê aquele profissional humano, ali lidando com os conflitos, que tá se colocando no lugar do outro, de apurar, de ajudar. Isso é imagem, isso é o produto que a gente tem que formar. Esse cara lá na ponta da linha, ele tem que tá firme. [...] Então, que tipo de produto é esse? Um policial, que infelizmente, vai ter uma visão sistêmica de vida, de população, de ser policial de décadas atrás. O que se mudou foi pouco. Que é lamentável (Comandante do CFAP).

A nossa profissão é um verdadeiro sacerdócio, então, não adianta achar que aqui faz fazer, vai acontecer, vai ser bem remunerado... não tem nada disso. [...] Mas nós vamos ter sempre aquelas questões de desvio do policial que vai estar buscando algo, então isso também precisa ser trabalhado em sala de aula. Os princípios éticos, os princípios morais que ele precisa ter pra que a gente possa ter um serviço de qualidade, de excelência na ponta da linha. [...] Pra que essa formação ela seja uma formação social, pra que o policial ele esteja voltado para o cidadão. Para que ele entenda as questões também da sociedade. [...] a fim e que o policial realmente ele tenha uma formação equilibrada, de excelência, de qualidade e ele tenha, ele saiba resolver os problemas quando ele estiver lá na ponta da linha, porque, querendo ou não, esse homem, ele é um decisor, ele vai decidir o que fazer, como fazer, quando fazer, então não adianta. O comandante vai dar as diretrizes, mas ele não vai estar lá junto do policial quando ele tiver que tomar alguma decisão e ele precisa ter conhecimentos profundos de determinados assuntos para poder definir o que fazer, como fazer, quando fazer, da melhor maneira possível. É nesse aspecto que caminha a formação do policial militar (Diretor da DGEI).

Se você pensar que a gestão ela pressupõe uma abordagem sistêmica, ela é extremamente importante, porque o soldado, o primeiro nível da carreira, que vai atuar diretamente com o cidadão, ele é a face mais

visível dessa gestão. Então, por trás dele deveria existir toda uma gestão acontecendo para permitir que esse agente fosse a campo com todo o repertório possível de instrumentos e técnicas e teorias para que ele pudesse administrar os conflitos que fossem encarar. Então, você ter um soldado capacitado, pronto pra mobilizar essas competências e esses instrumentos todos que os outros níveis da gestão vão oferecer a ele, é fundamental. De nada adiantaria você ter esse policial capacitado sem que a gestão por trás não operasse desde os níveis maiores pra oferecer a ele equipamentos, condições de trabalho, valorização profissional, saúde, capacidade física, instrumentos de menor potencial ofensivo, conhecimentos sobre que encaminhamentos dar as ocorrências. Se nada disso fosse oferecido a ele, não adiantaria ele ser mais capacitado possível. E o contrário é totalmente verdadeiro. Também não adiantaria você ter todos esses instrumentos fornecidos se ele não tiver sido capacitado pra utilizá-los. Então ele é uma peça fundamental da gestão se considerado de forma sistêmica. E se ela não for considerada assim, ao meu ver, não é uma gestão efetiva (Superintendente de educação da SSEVP)..

Durante as entrevistas, os gestores foram unânimes na concepção de que a formação do soldado, de modo isolado de outras medidas, não é efetiva, embora seja necessária para a materialização da política de segurança pública.

Apresentamos neste capítulo a análise das entrevistas realizadas como parte da pesquisa de campo na qual entrevistamos o diretor da DGEI, o comandante do CFAP e o superintendente de educação da SSEVP/SESEG. Após descrevermos elementos básicos sobre o perfil dos entrevistados, delineamos nossa análise em quatro tópicos norteadores de modo que pudéssemos alinhar os assuntos tratados durante as entrevistas, demonstrando como tais assuntos foram abordados pelos entrevistados. Além disso, procuramos delinear conceitos que encontramos nessas abordagens e nosso entendimento acerca deles.

Sobre o conceito de segurança pública, observamos que os entrevistados estão alinhados ao discurso do projeto de segurança pública adotado para o estado do Rio de Janeiro. Houve unanimidade acerca da demanda de adoção do conceito de segurança pública norteado pela prestação de serviço e gestão de conflitos pela mediação entre coerção e consenso.

Sobre educação, encontramos elementos presentes em algumas correntes, que nos levaram a concluir que não há opção por um conceito fechado, mas

uma composição empírica a partir de elementos de correntes modernas e tradicionais. Tais correntes, no entanto, são originárias de uma mesma epistemologia positivista.

Sobre cultura institucional, observamos que, embora haja reconhecimento do impacto da cultura na formação profissional, elementos fundamentais na cultura da PMERJ, como a organicidade militar, foram considerados como modelo de funcionamento e não como filosofia institucional.

Sobre a formação no CFSd em si, foi unânime o apontamento acerca da relação entre o currículo, a gestão e a didática adotada para o resultado final da formação profissional. Nesse sentido, os limites e as dificuldades enfrentadas pelos gestores foram evidentes como pontos de reflexão necessários à qualidade da formação profissional desenvolvida pela instituição.

Concluimos que a profissionalização propagada como demanda gerencial está alinhada nos discursos dos gestores da formação dos policiais militares do Rio de Janeiro. Como também há alinhamento do discurso acerca da demanda de adoção do conceito conservador progressista de segurança pública e, com ele, a modernização das atividades desenvolvidas pela PMERJ. Entretanto, a realidade presente na formação inicial do soldado demonstra alguns fatores que emperram a gestão: a) ausência de investimentos financeiros adequados à demanda da formação policial de modo amplo; b) demanda de medidas de qualificação e capacitação de todo quadro efetivo; c) política de contratação e seleção e valorização profissional. Tais fatores têm implicação direta no projeto estatal para difusão de um novo conceito de segurança pública. Sem essa amplitude mínima na implementação de medidas, a formação inicial de soldados para gerir conflitos não ultrapassa o campo do discurso político para conformar as massas e mediar o conflito de classe.

No próximo tópico, apresentamos dados colhidos na pesquisa de campo por meio de questionários aplicados a policiais militares que concluíram o CFSd.

5.3. A FORMAÇÃO POLICIAL MILITAR PELA PERSPECTIVA DO FORMANDO

Neste ponto apresentamos os dados coletados em pesquisa de campo, durante aplicação de questionários aos policiais militares que concluíram o CFSd nas últimas três décadas, a fim de avaliar as mudanças na formação inicial do policial militar no estado do Rio de Janeiro, decorrentes da reforma do Estado, no recorte temporal da pesquisa, que compreende os últimos 20 anos (1995-2015). Entendemos que, esse instrumento complementa a aplicação de entrevistas aos gestores atuais e demonstra o alcance de medidas adotadas para o profissional que é diretamente afetado pelas mudanças.

Em fase inicial da etapa de aplicação dos questionários, estabelecemos uma fase de testes, que durou uma semana. Nessa fase, solicitamos a um grupo formado por 10 sujeitos que respondessem ao questionário e apontassem falhas encontradas. O grupo foi escolhido seguindo critérios de semelhança com a população investigada, portanto, solicitamos a policiais militares, de níveis hierárquicos diversos, de ambos os sexos, de faixa etária adulta, com tempo de serviço e grau de escolaridade diversos. Nesse período, pudemos corrigir o roteiro do questionário, testar o instrumento tecnológico a ser utilizado e desenvolver mudanças necessárias.

Compreendemos que o questionário tem limites, como qualquer outro instrumento, sobretudo quando enviados por meio eletrônico. Primeiro, porque a impessoalidade na aplicação, não abre espaços para explicar as questões, portanto, o interlocutor responde sem oportunidade para sanar eventuais dúvidas, podendo distorcer os dados. Segundo, porque o anonimato é positivo no sentido de conferir liberdade de expressão, ainda mais quando se trata de um público fechado, mas esse mesmo anonimato não permite a afirmação de que o público participante é exclusivamente composto por policiais militares, ainda que o contato realizado tenha utilizado endereços de *e-mail* de policiais militares do Rio de Janeiro. Terceiro, porque não há como exercer o controle sobre a quantidade de questionários respondidos por participante, mesmo que a existência de voluntariedade em responder mais de uma vez um questionário extenso seja uma possibilidade mínima.

Contudo, mesmo diante de tais fragilidades, os aspectos positivos do alcance em larga escala, da velocidade em distâncias impossíveis de atingir em curto espaço de tempo, a economia de tempo e de dinheiro, a liberdade de expressão conferida aos sujeitos investigados e a organização e registro dos dados coletados, superam os possíveis óbices e justificam nossa escolha. Até porque, o tamanho da instituição pesquisada, tanto em número de contingente, quanto em questão geográfica tornaria inviável a adoção de outro instrumento. A PMERJ contava, na data desta pesquisa, com 47.175 policiais, distribuídos em mais de 150 unidades (operacionais, administrativas, correccionais, de saúde, de ensino), que atuam em todo território estadual. Adotamos, então, a ferramenta de Formulários da plataforma Google Drive para possibilitar a participação em massa dos policiais militares formados nos CFSd ocorridos nos últimos 20 anos.

Criamos na plataforma Google, um questionário composto por 58 questões: 56 objetivas e obrigatórias e 02 discursivas, sendo uma obrigatória e outra não. O *link* do questionário foi enviado para o endereço de *e-mail* de mais de 40.000 policiais militares do estado do Rio de Janeiro. No texto do *e-mail*, nos apresentamos, informando nome e sobrenome, registro geral (RG) na PMERJ, instituição de ensino que estamos vinculados, número de telefone para contato em caso de dúvida. Apresentamos também o objetivo da pesquisa e solicitamos a participação, garantindo o anonimato dos sujeitos investigados.

Na primeira fase da pesquisa, utilizamos a ferramenta gratuita e criamos pelo menos 05 endereços de *e-mail* para envio do *link* do questionário para os endereços de *e-mail* dos policiais militares. Mesmo com todas as garantias de confirmação da veracidade dos dados informados no texto do *e-mail*, diversas pessoas denunciaram nossos contatos como *spam*, o que garantiu o bloqueio de todos os endereços eletrônicos e a perda de mais de 400 questionários respondidos nessa fase inicial. Diante disso, contratamos uma ferramenta profissional utilizada para *marketing* empresarial e refizemos a pesquisa. A amostra total coletada pela internet foi de 883 questionários respondidos voluntariamente, entre 15 de maio e 25 de agosto de 2016.

Esse mesmo questionário foi impresso e aplicado para alunos em formação no CFAP, a fim de alcançar policiais militares formados na gestão atual. No dia 24 de maio de 2016, de 10h00min às 12h00min, aplicamos pessoalmente o questionário, na versão impressa, para 100 alunos, que levaram em média 30 minutos para concluir o questionário. Os alunos pertencem ao 1º, 6º e 8º pelotões, da 4ª Companhia, que compõem uma turma de 500 alunos.

Durante a pesquisa de campo observamos dois grandes paradoxos. Muitos sujeitos investigados demonstraram interesse em ajudar, relataram sua satisfação na existência de pesquisa científica voltada para a PMERJ, nos felicitaram, enviaram *e-mail* de resposta agradecendo por poder participar da pesquisa, telefonaram para parabenizar. Não foram poucas as mensagens de carinho e incentivo que recebemos nesse processo. Por outro lado, muitos agiram com desconfiança e levantaram diversos questionamentos sobre tratar-se de vírus e sobre a forma como soubemos que o *e-mail* pertencia a policial militar. Diversos foram os *e-mails* e telefonemas recebidos com essa motivação. Procuramos esclarecer que a pesquisa estava autorizada pela instituição e que a participação era voluntária. Ainda assim, muitos nos denunciaram como *spam*, quando poderiam apenas não responder ao questionário. Uns poucos fizeram questão de enviar *e-mail* com palavras grosseiras. Os dois grandes paradoxos que encontramos foram a receptividade e a desconfiança de um mesmo público, diante da mesma solicitação, enviada pelo mesmo mecanismo. Essa mesma receptividade e desconfiança foram perceptíveis durante a aplicação de questionários *in loco*. Alguns alunos chegaram a perguntar a respeito da exposição da instituição nos meios acadêmicos.

Sobre o cálculo da amostragem, usamos a fórmula $n = N \times n_0 / N + n_0$, onde $n_0 = 1/E_0^2$. Esclarecemos que, n_0 é referente à primeira aproximação do tamanho da amostra; n é igual ao tamanho da amostra; N é referente ao tamanho da população e E_0 o erro amostral tolerável. Em uma população de 47.175 (N) policiais militares, com erro amostral de 3,5% (E_0) e grau de confiança de mais de 95%, a amostra deveria compreender cerca de 802 (n) questionários. Nossa amostra total coletada pela internet e presencialmente totalizou em 983 questionários respondidos,

garantindo a probabilidade estatística necessária a um grau de confiabilidade considerável da pesquisa.

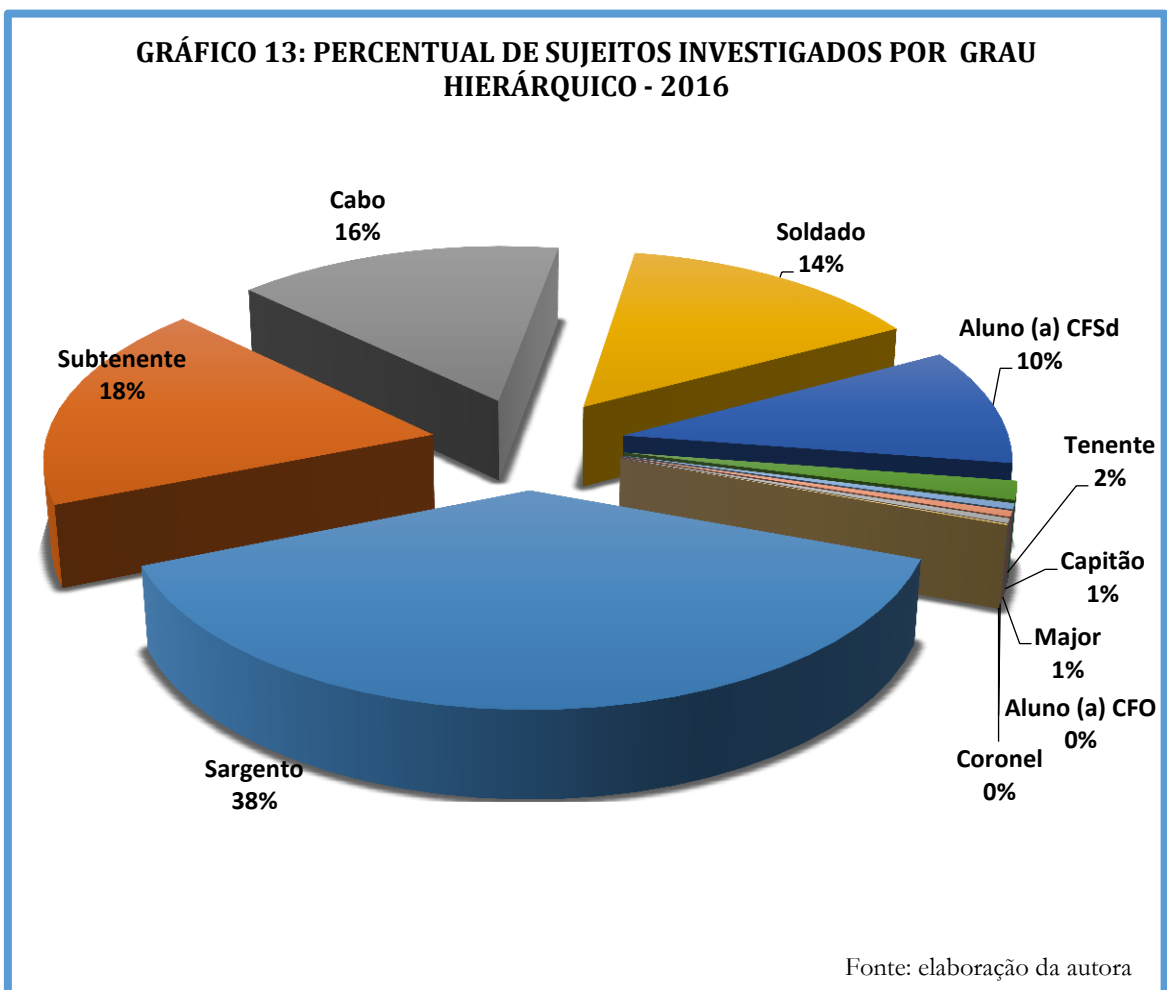
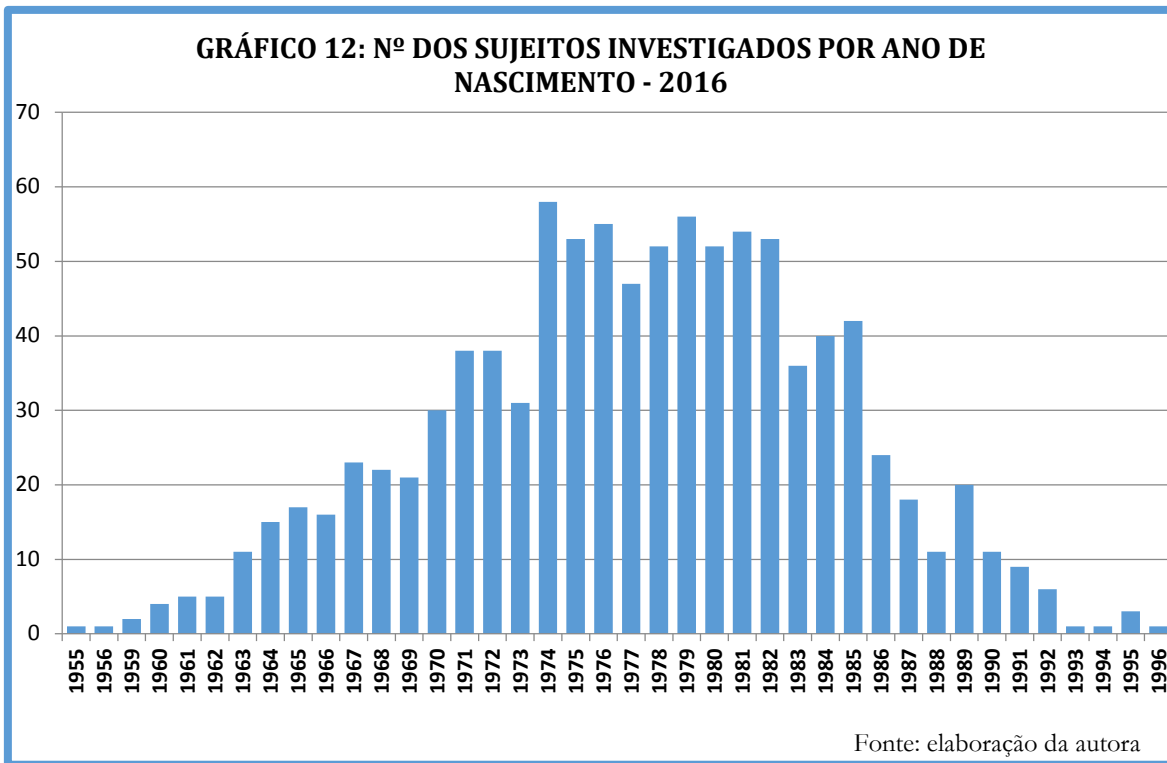
O questionário está dividido em cinco blocos, que correspondem ao levantamento de perfil dos sujeitos investigados; ao levantamento em nível estrutural e logístico do local utilizado para realização do CFSd; ao levantamento em nível pedagógico do CFSd; ao levantamento em nível profissional do policial militar em curso; ao levantamento de aspectos culturais presentes no ambiente de curso e a avaliação dos formandos em relação ao curso. Tais blocos corresponderão os tópicos de análise a seguir.

5.3.1. Perfil dos Sujeitos Investigados

Neste primeiro tópico estão reunidas as questões que caracterizam os sujeitos investigados na pesquisa pelo ano de nascimento, grau de escolaridade, área de formação para os que concluíram o ensino superior, atividade profissional desempenhada no momento em que responderam ao questionário, data de ingresso nas fileiras da PMERJ e unidades de ensino onde o participante concluiu o CFSd.

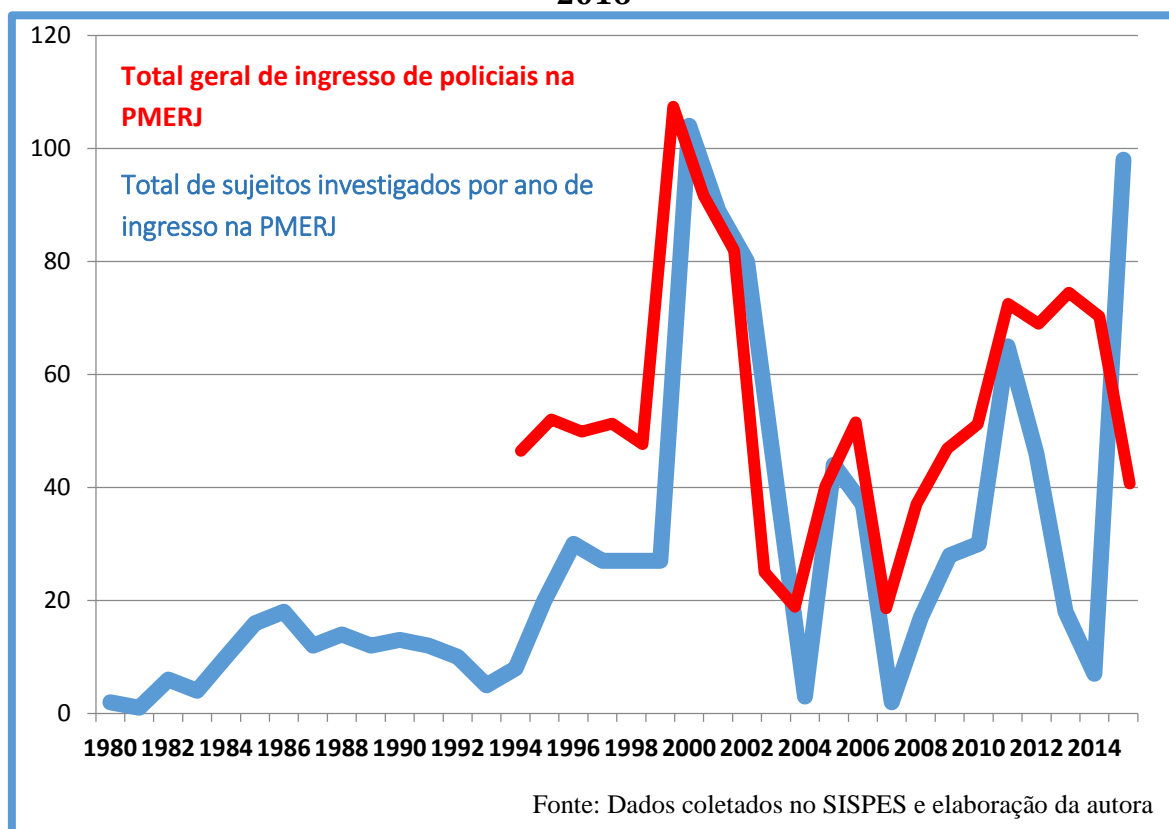
Cerca de 80% do grupo pesquisado está na faixa etária compreendida entre 30 e 40 anos de idade, portanto, trata-se de um grupo de pessoas adultas e com alguma experiência de vida. Mais de 50% presenciaram o fim do regime militar no país e foram educados em um período histórico quando disciplinas como Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) ainda faziam parte dos currículos escolares. Assim, suas impressões são entremeadas por esse arcabouço histórico da transição da ditadura para o regime democrático no país.

O público participante é composto em mais de 50% de sargentos e subtenentes, portanto, com mais de 12 anos de experiência na atividade policial militar e cerca de 40% são cabos, soldados e alunos do CFSd. Alguns sujeitos investigados apontaram postos do oficialato, que não descartamos porquanto é possível que tenham ingressado na PMERJ, pelo CFSd e posteriormente, tenham sido aprovados no CFO. Esses representam uma parcela pequena em nossa amostra.



Embora tenhamos delimitado como recorte temporal o período de 1995 a 2015, ocorreram casos de sujeitos investigados com data de ingresso na PMERJ anterior a 1995, mais exatamente até o ano de 1980. Tendo em vista que consideramos como população o total de policiais militares da ativa, a permanência desses questionários não corrompe nossa amostra, pelo contrário, amplia nossa possibilidade de análise em mais de três décadas. Entendemos que seja pertinente que tais respostas façam parte de nossa análise porque agregam conhecimentos referentes a período anterior ao delimitado na pesquisa, sem comprometer os dados. No período compreendido entre 1995 a 2015, ingressaram na PMERJ mais de 46.500 policiais e na data da pesquisa, o efetivo total compreendia 47.175, ou seja, referente à década anterior a 1995 existem poucos policiais militares na ativa e a proporção de respostas de sujeitos investigados desse período anterior a 1995 se configura dentro dos parâmetros estatísticos adotados.

GRÁFICO 14: Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR DATA DE INGRESSO NA PMERJ E Nº DE POLICIAIS MILITARES QUE INGRESSARAM NA PMERJ, POR ANO - 2016



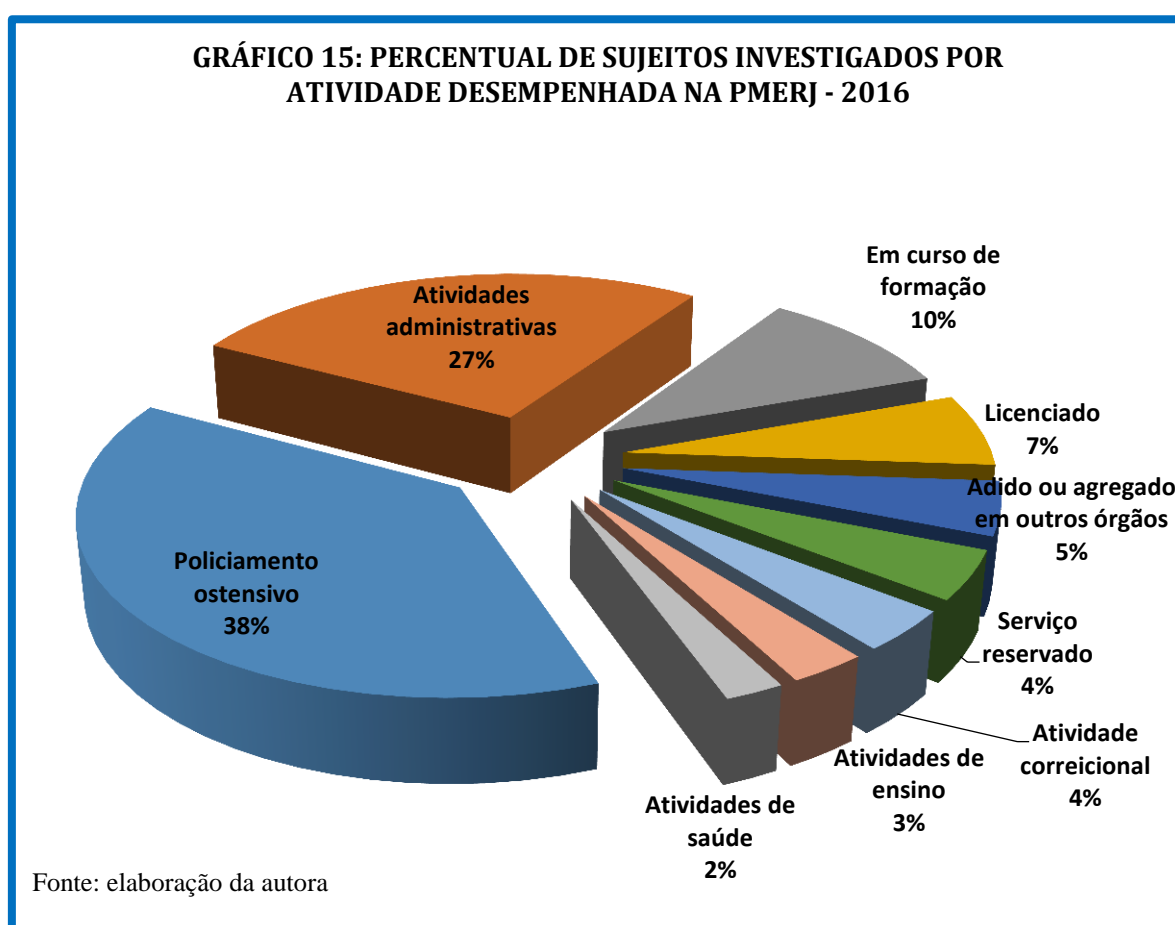
Traçamos, no Gráfico 14, uma linha que corresponde ao número de policiais militares que ingressam na PMERJ por ano e observamos que o quantitativo de sujeitos investigados por data de praça acompanha a linha de ingresso.

Um ponto que consideramos importante para compreensão da formação do grupo participante é que em sua grande maioria estiveram presentes nas unidades de ensino da PMERJ antes mesmo de 15 anos de destituição do regime militar no país. Os docentes dos CFSd concluídos por boa parte dos sujeitos investigados ingressaram na PMERJ durante o regime militar. Tendo em vista que os docentes dos cursos de formação inicial do policial militar nessa época eram exclusivamente do quadro de combatentes, com exceções pontuais, os CFSd concluídos pelos sujeitos investigados tinham fortes influências da ditadura.

Quanto às atividades profissionais desempenhadas pelos sujeitos investigados no momento da resposta, quase 40% está alocado na atividade fim, no policiamento; quase 30% está alocado nas atividades administrativas e os demais 30% em atividades diversas, como serviço reservado e atividades de ensino, conforme Gráfico 15. No entanto, os 60% que desempenham atividades administrativas, reservadas e de ensino, não estão necessariamente distantes das atividades de policiamento. Normalmente, esses profissionais desempenham policiamento em escalas extras, porque não costumam haver destinações exclusivas para atividades internas. Por outro lado, é importante mencionar que a amostra compreende policiais militares que desempenham todas as atividades da instituição.

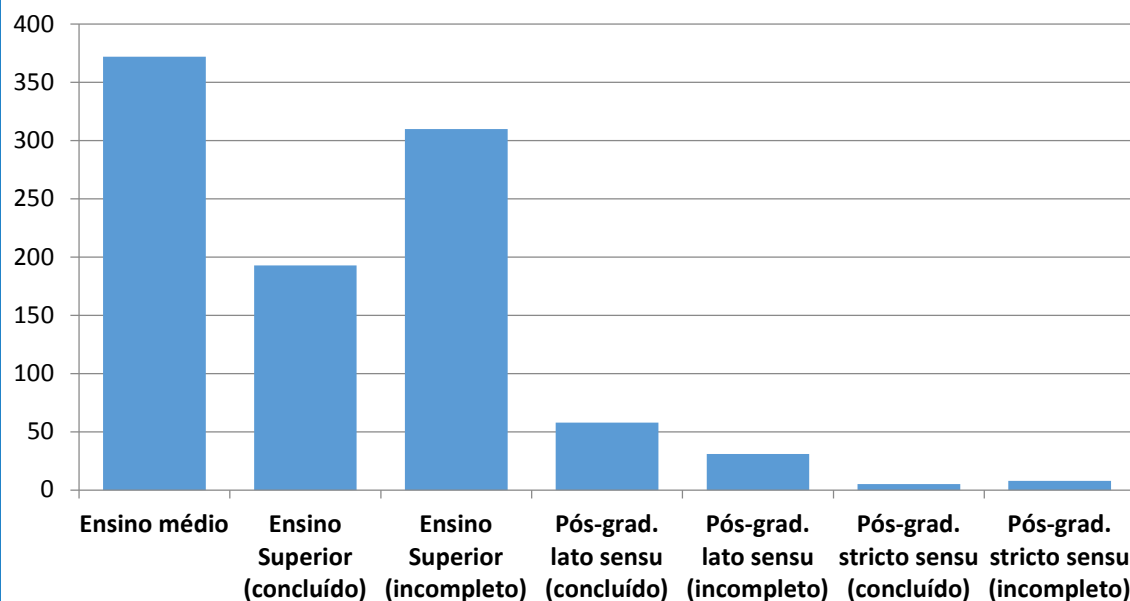
O nível de escolaridade exigido para o ingresso de soldados na PMERJ é o Ensino Médio, mas, cerca de 30% indicaram esse nível de escolaridade, como demonstrado no Gráfico 16. Cerca de 30% concluiu o Ensino Superior, 20% tem nível superior incompleto e cerca de 10% está concluindo ou já concluiu alguma pós-graduação. Nesse sentido, observamos que grande parte dos profissionais da PMERJ que concluíram o CFSd, ou buscaram ampliar seu nível de escolaridade após o ingresso na PMERJ ou ingressaram na PMERJ com nível de escolaridade superior ao exigido pelo concurso. Lembramos que, conforme mencionado no Capítulo 4, a demanda de profissionalização para segurança pública desenvolveu-se pela influência gerencialista, no contexto de reforma do Estado. Esclarecemos que um dos elementos

presentes na reestruturação produtiva é a racionalização do trabalho. Essa, por sua vez, está diretamente relacionada à formação do trabalhador de novo tipo, cujas competências profissionais tornam-se parâmetros para empregabilidade. Nesse sentido, observamos que a mudança de exigência do nível de formação dos concursos de soldados para o ensino médio, ocorrida na década de 2000, e a demanda individual de formação em nível superior evidenciada na pesquisa são reflexos da demanda de profissionalização que emergem da perspectiva gerencial.



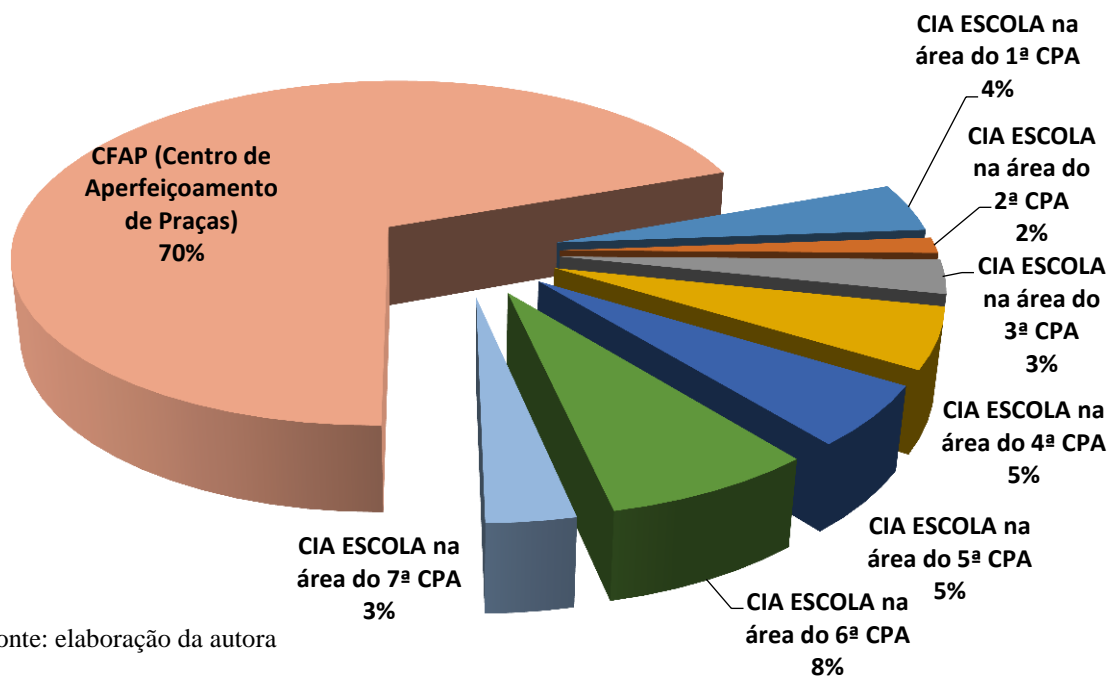
Os cursos da maior parte dos sujeitos investigados são nas ciências humanas e ciências sociais aplicadas, mas as áreas de formação dos tais são bastante variadas. Existem em nossa amostra, formados nas áreas das ciências exatas e da terra; da saúde; biológicas; engenharias; linguística, letras e artes e ciências agrárias.

GRÁFICO 16: Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR NÍVEL DE ESCOLARIDADE - 2016



Fonte: elaboração da autora

GRÁFICO 17: PERCENTUAL DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR UNIDADE DE ENSINO ONDE CONCLUÍRAM O CFSD - 2016



Fonte: elaboração da autora

A maioria dos sujeitos investigados na pesquisa concluíram o CFSd no CFAP, como foi demonstrado no Gráfico 17, mas a amostra também se configurou

abrangente, já que foram alcançados concluintes em todas as demais unidades de ensino que tiveram funcionamento por um determinado período. As companhias escolas não estão em funcionamento atualmente, mas fizeram parte da formação de diversos policiais militares. Essas companhias funcionaram dentro de batalhões específicos, em cada Comando de Policiamento de Área (CPA), devido a questões geográficas e capacidade física do CFAP. Os sujeitos investigados em nossa amostra que apontaram tais companhias escola como unidade de formação, ingressaram nas décadas de 1990 e 2000. Dentre os ingressantes nas décadas de 1980 e 2010 não houve dados expressivos indicando a realização de cursos nessas companhias escola.

Os limites de nossa amostra estão em não termos buscado características pessoais, a fim de que garantir o anonimato, que consideramos mais importante. Logo, os dados comparados referem-se a questões de formação e profissionais. Nesse aspecto, obtivemos um grupo participante bastante variado e condizente com as principais categorias encontradas na população que corresponde ao efetivo da PMERJ. Tal homogeneidade entre amostra e população aumenta o nível de representatividade dos dados encontrados.

A partir do próximo item, descrevemos os dados encontrados, apontando as mudanças ocorridas em quatro décadas e analisamos os dados e as mudanças pela perspectiva educacional.

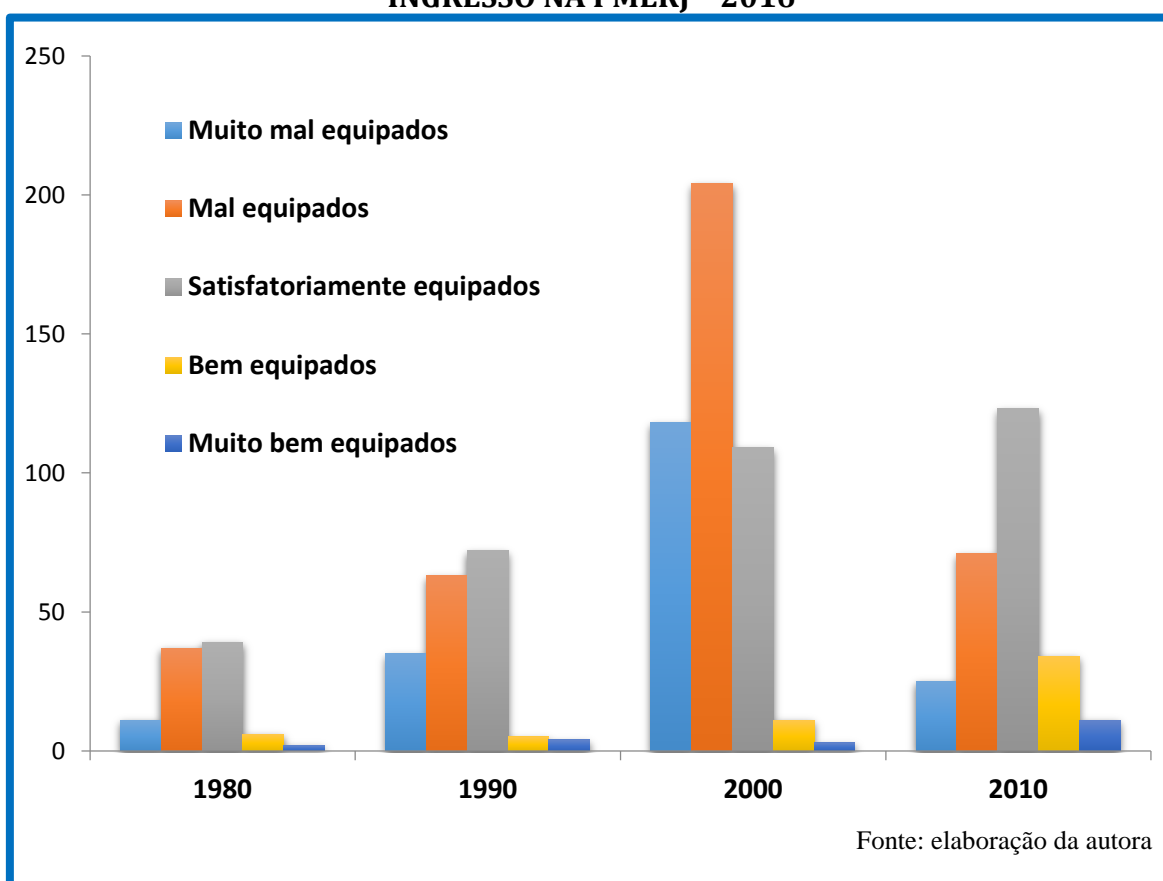
5.3.2. Estrutura e Logística das Unidades de Ensino

Neste tópico descrevemos as respostas dos sujeitos investigados acerca dos espaços físicos e o aparato logístico das unidades de ensino onde concluíram o CFSd. A opinião de quase 60% dos sujeitos investigados sobre a estrutura dos espaços físicos é que são “muito mal equipados” ou “mal equipados”, 30% avaliaram como “satisfatoriamente equipados” e menos de 10% como “bem equipados” ou “muito bem equipados”.

Quando comparamos as opiniões sobre os espaços físicos pelo período de ingresso na PMERJ, observamos que os mais de 40% ingressantes na década de 2010 avaliaram como “satisfatoriamente equipados” e mais de 20% dos sujeitos

investigados avaliaram como “bem equipados”, ou “muito bem equipados”, conforme Gráfico 18. Isso demonstra uma mudança de percepção considerável desses espaços físicos, sobretudo em comparação com a década anterior (2000), cujos ingressantes avaliaram em mais de 70% tais espaços físicos como “mal equipados” ou “muito mal equipados”. Podemos concluir que houve investimentos em equipamentos para o CFSd, que representaram melhorias dos espaços físicos utilizados para a realização do curso.

GRÁFICO 18: Nº DE AVALIAÇÕES DOS SUJEITOS INVESTIGADOS POR NÍVEL DE SATISFAÇÃO DOS ESPAÇOS FÍSICOS USADOS PARA O CFSd E POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016

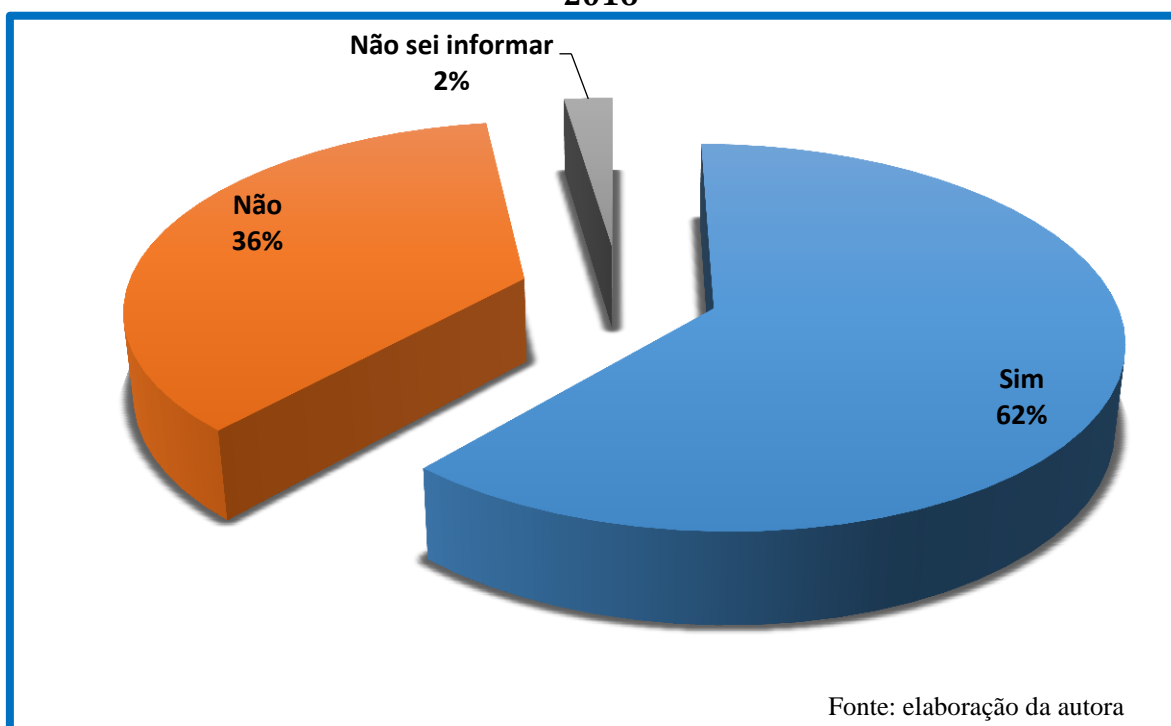


Quando buscamos saber o que os alunos estão avaliando como mal equipados ou muito mal equipados, concluímos que, apontaram que as salas de aula tinham cadeira, mesa, boa iluminação, quadro e ventilador. A percepção de ser mal equipado ou muito mal equipado pode estar ancorada nos aspectos estéticos e na conservação dos equipamentos. O aparelho de ar condicionado, computador e

equipamento multimídia foram indicados como existentes pelos ingressantes da década de 2010. A inserção desses equipamentos contribuiu para alterar a avaliação sobre os espaços físicos.

Dois aspectos importantes para avaliação dos espaços físicos são: existência de estandes para prática de tiro e cenários para treinamento de abordagem, pois, ambos são instrumentos específicos e fundamentais para a formação técnica do policial militar. Na opinião de 60% dos sujeitos investigados existiam cenários para treinamento de técnica de abordagem e quase 40% apontaram que tais locais não existiam, conforme Gráfico 19.

GRÁFICO 19: PERCENTUAL DE CIÊNCIA DOS SUJEITOS INVESTIGADOS SOBRE A EXISTÊNCIA DE CENÁRIOS PARA TREINAMENTO DE TÉCNICAS DE ABORDAGEM - 2016



Observando as opiniões dos sujeitos investigados por período de ingresso, é possível afirmar que houve uma redução expressiva de formados no CFSd em locais sem tais cenários, a partir de 2010, como demonstrado no Gráfico 20. Tal mudança pode estar atrelada ao fato de terem centralizado a realização do CFSd no CFAP, sobretudo, na década de 2010.

GRÁFICO 20: Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS CIENTES ACERCA DA EXISTÊNCIA DE CENÁRIOS PARA TREINAMENTO DE TÉCNICAS DE ABORDAGEM, POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ - 2016

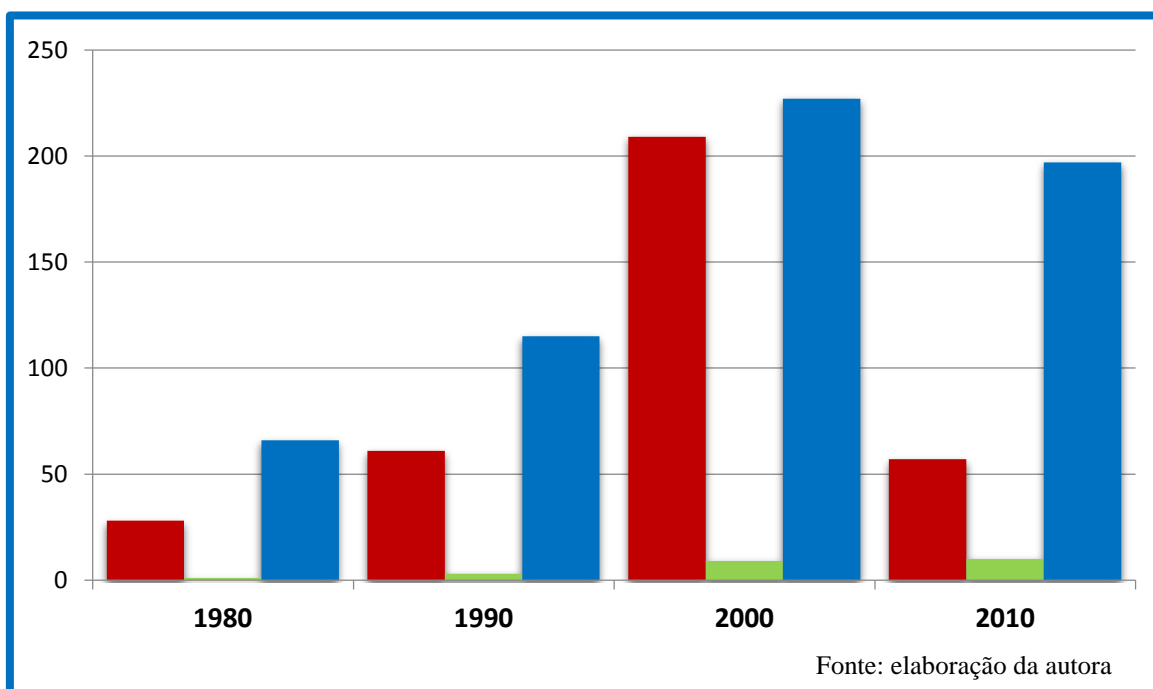
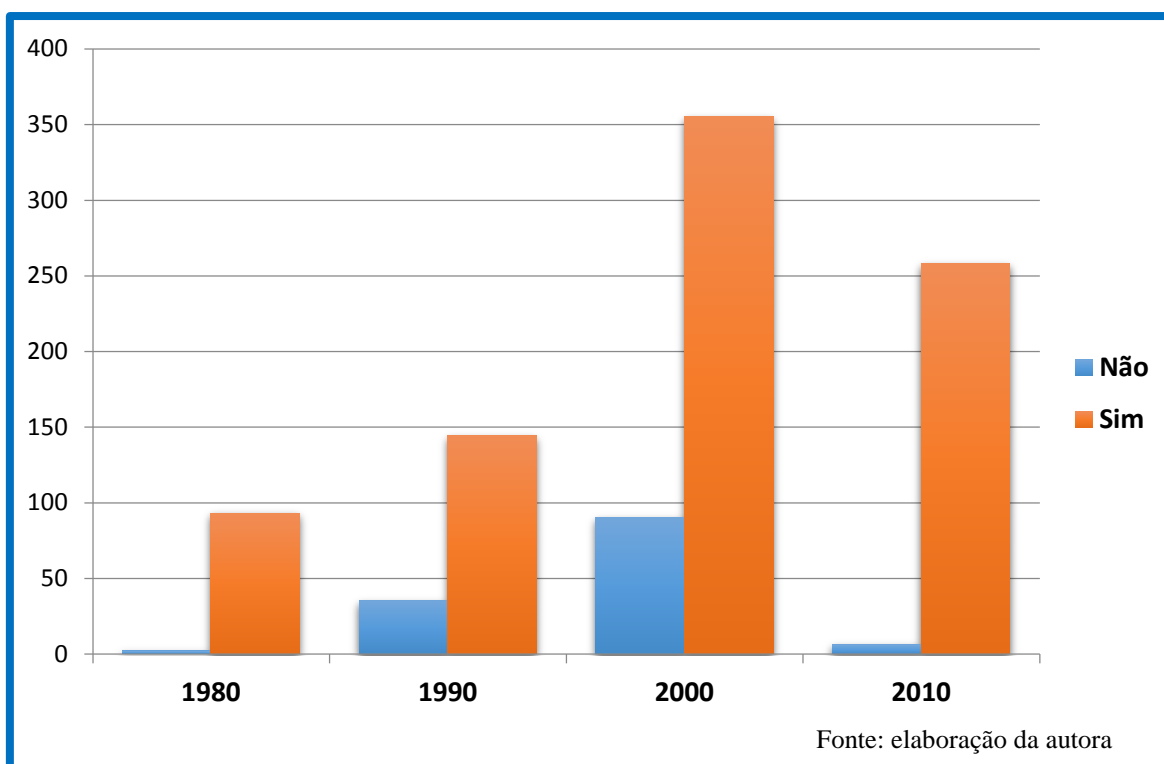


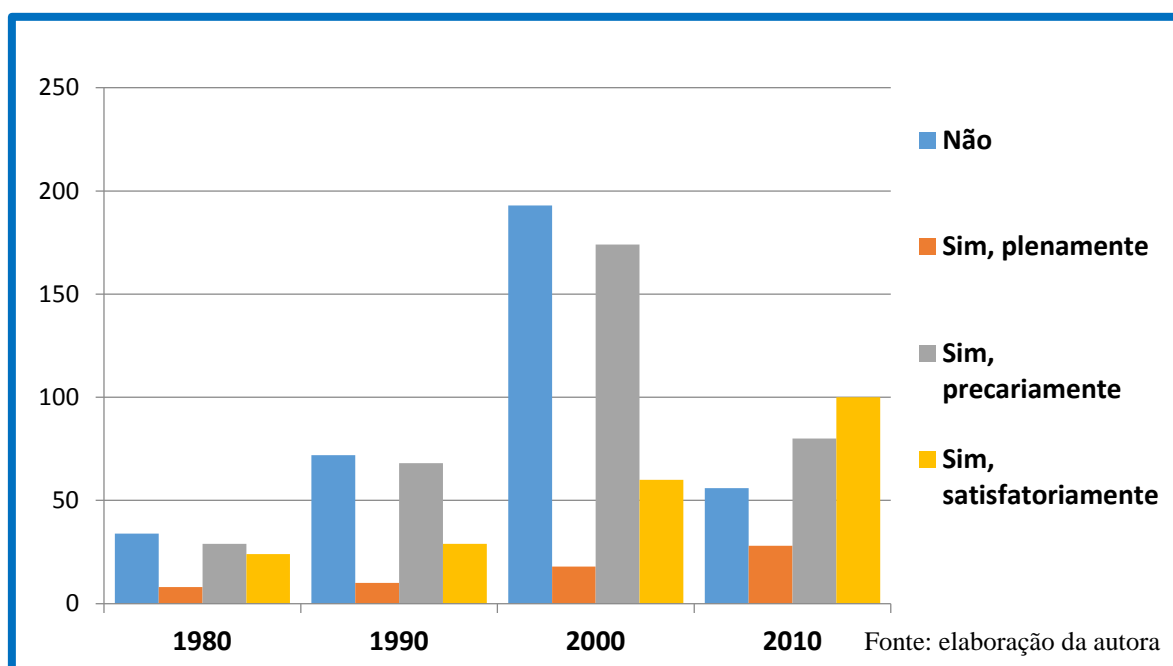
GRÁFICO 21: Nº DOS SUJEITOS INVESTIGADOS CIENTES ACERCA DA EXISTÊNCIA DE ESTANDE DE TIRO NO LOCAL ONDE CONCLUÍRAM O CFSD, POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ - 2016



Quanto à existência de estandes para prática de tiro os dados obtidos no questionário demonstram que mais de 85% dos sujeitos investigados informaram a existência desses estandes e aqueles que informaram a inexistência tiveram data de ingresso nas décadas de 1990 e 2000, conforme Gráfico 21. A partir da década de 2010 a inexistência desses estandes parece ter sido sanada na opinião dos sujeitos investigados. Esse óbice provavelmente também foi sanado com a centralização do CFSd no CFAP.

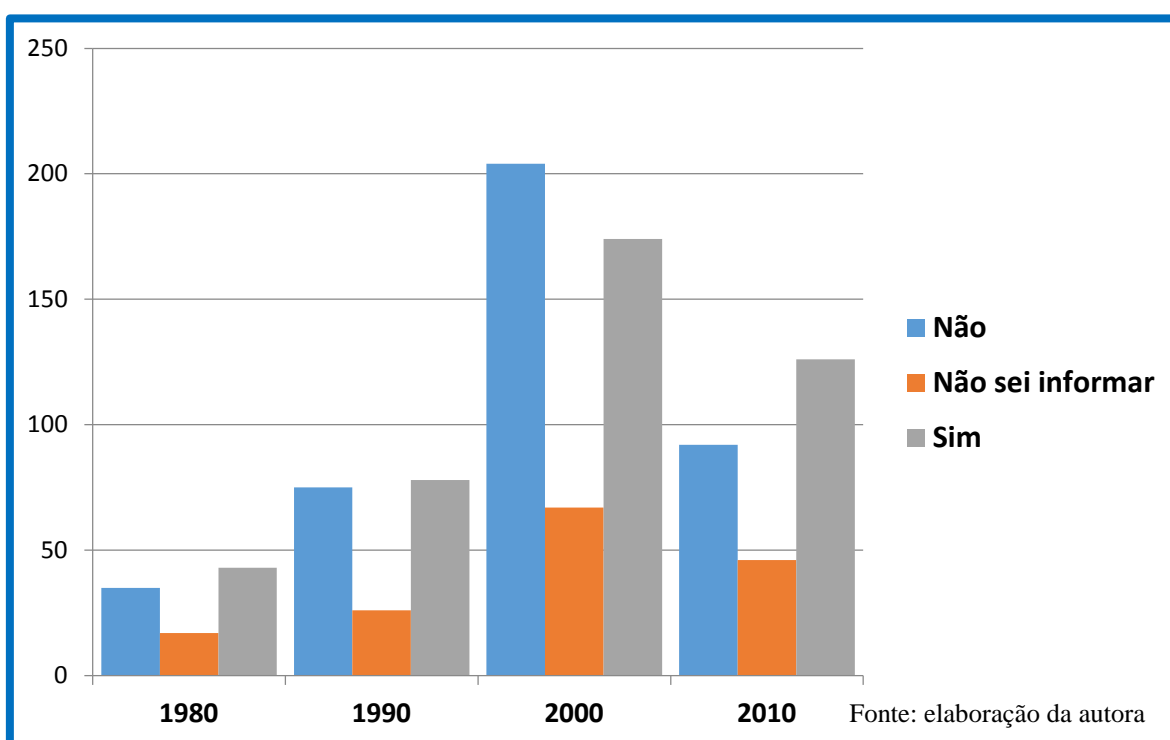
Ainda sobre a prática de tiro, os sujeitos investigados avaliaram o quantitativo de material bélico disponibilizado para o treinamento de tiro. As respostas “não foram suficientes” e “sim, precariamente” representam juntas mais de 70% das opiniões dos sujeitos investigados. Enquanto menos de 30% relataram que o quantitativo de material bélico foi o adequado para aprendizagem, como demonstrado do Gráfico 22. Observamos que as opiniões dos sujeitos investigados também mudaram de acordo com a época em que concluíram o CFSd. As avaliações positivas aumentaram expressivamente a partir da década de 2010.

GRÁFICO 22: Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR NÍVEL DE SATISFAÇÃO ACERCA DO QUANTITATIVO DE MATERIAIS BÉLICOS EMPREGADOS PARA PRÁTICA DE TIRO, POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016



Os sujeitos investigados opinaram sobre a existência de espaços de convivência no local onde concluíram o CFSd, mas as opiniões se mantiveram muito divididas, inclusive quando comparadas por período de ingresso, conforme Gráfico 23. Podemos entender que, a ideia de espaços de convivência escolar não é homogênea dentre os sujeitos investigados. Possivelmente, houve dúvidas quanto a compreensão deste elemento. De qualquer modo, agrupando as respostas “não” e “não sei informar”, obtemos que para a maioria dos concluintes do CFSd, durante o curso não tiveram acesso a espaços de convivência.

GRÁFICO 23: Nº DE CIÊNCIA DOS SUJEITOS INVESTIGADOS SOBRE A EXISTÊNCIA DE ESPAÇOS DE CONVIVÊNCIA, POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ - 2016



O aparato logístico e estrutura física para o CFSd, sofreram mudanças avaliadas positivamente pelos sujeitos investigados com o passar do tempo. Nas últimas quatro décadas, o local para realização do CFSd foi centralizado no CFAP, depois espargidos em escolas improvisadas nas Unidades Operacionais e na última

década tornou a centralizar a formação de soldados no CFAP. Em nosso modo de entender tal medida é acertada, sobretudo pela escassez de recursos que inviabilizam o aparelhamento de várias escolas para formação. O resultado disso foi apontado na pesquisa. Os soldados tiveram em sua maioria absoluta acesso a estandes de tiro e puderam realizar treinamento de tiro e técnicas de abordagem em local apropriado. Também foi pontuada a inserção de instrumentos tecnológicos modernos como computadores e aparelhos multimídia, além de climatizar as salas de aula. Certamente, tais elementos correspondem à melhoria de qualidade dos espaços físicos.

Contudo, algumas melhorias desenvolvidas na última década demonstram, em nosso entendimento, o caráter tecnicista do CFSd. É certo que a formação de soldados é um curso em nível profissional, portanto, de caráter técnico. No entanto, compreendemos como tecnicista a ênfase na abordagem mecânica para aquisição de conteúdos, que não estabelece relações entre teoria e prática, de modo que o formando se aproprie do fazer profissional como um todo, não por partes. A formação técnica não deve preparar o profissional apenas para a realização de tarefas, mas para entender o processo pelo qual tais tarefas são desenvolvidas. O técnico não necessariamente deverá ser capaz de criar os processos, mas é importante que ele seja capaz de compreender tais processos.

Segundo esse conceito de tecnicismo, entendemos que o CFSd tem ênfase em treinar soldados (militares) para determinadas habilidades, não para formar profissionalmente o policial. Segundo indicado pelos sujeitos investigados, as unidades de ensino onde ocorreram os CFSd não tinham biblioteca, bem como não tinham laboratório de informática, onde os alunos pudessem realizar pesquisas, ampliar a reflexão acerca de determinados temas. Tais ausências, agregadas a ênfase no aprimoramento do treinamento de abordagem e tiro, demonstram o caráter tecnicista do CFSd. Não houve mudanças nesse aspecto nos últimos 40 anos. O fato de não existir biblioteca não pode estar agregado à ausência de recursos, mas à ausência de demanda política, de entendimento de que tal é necessário.

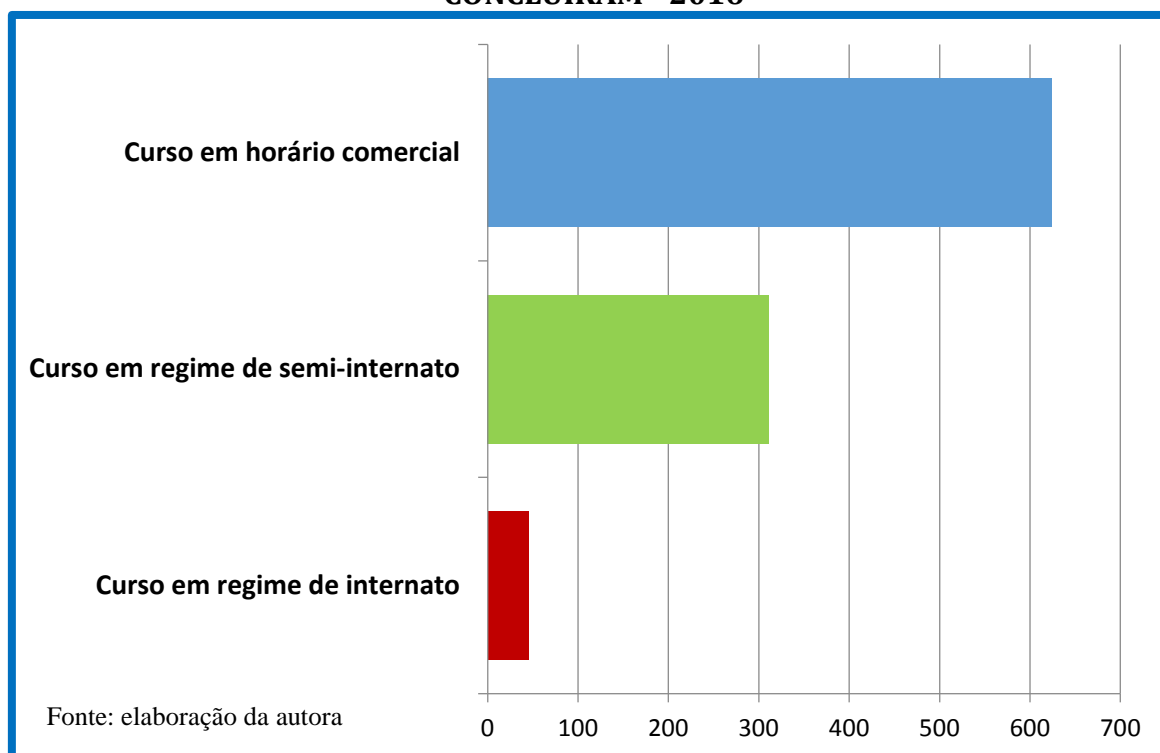
5.3.3. Aspectos Pedagógicos do CFSd

Neste tópico, apresentamos os dados coletados a respeito do regime do curso e sua duração; da existência de material didático, de ementas e de bibliografia; das disciplinas do curso, do estágio, dos recursos e métodos, da avaliação e outros aspectos curriculares e didáticos.

A percepção dos sujeitos investigados sobre o regime do CFSd é um tema dividido, embora a maioria tenha indicado como curso em horário comercial (08h00 às 17h00). Um elemento que contribui para que não exista uniformidade quanto ao regime de curso é a demanda de permanência no CFAP para alunos que residem no interior do estado do Rio de Janeiro, ou mesmo de outros estados. Para esses o CFSd toma a característica de semi-internato ou internato pela demanda pessoal de permanência na unidade de ensino. Contudo, o regime do curso não muda pelas demandas particulares de cada aluno, assim, vislumbramos outro elemento que pode alterar a percepção dos alunos quanto ao regime do CFSd: os horários de chegada e saída e a realização de atividades em horários noturnos. De acordo com os parâmetros estabelecidos pela PMERJ, o CFSd ocorre em regime presencial, mas os alunos podem retornar às suas residências diariamente, desde que não estejam escalados em serviços extraordinários. No Gráfico 24 delineamos as opiniões dos sujeitos investigados acerca do regime do CFSd que concluíram.

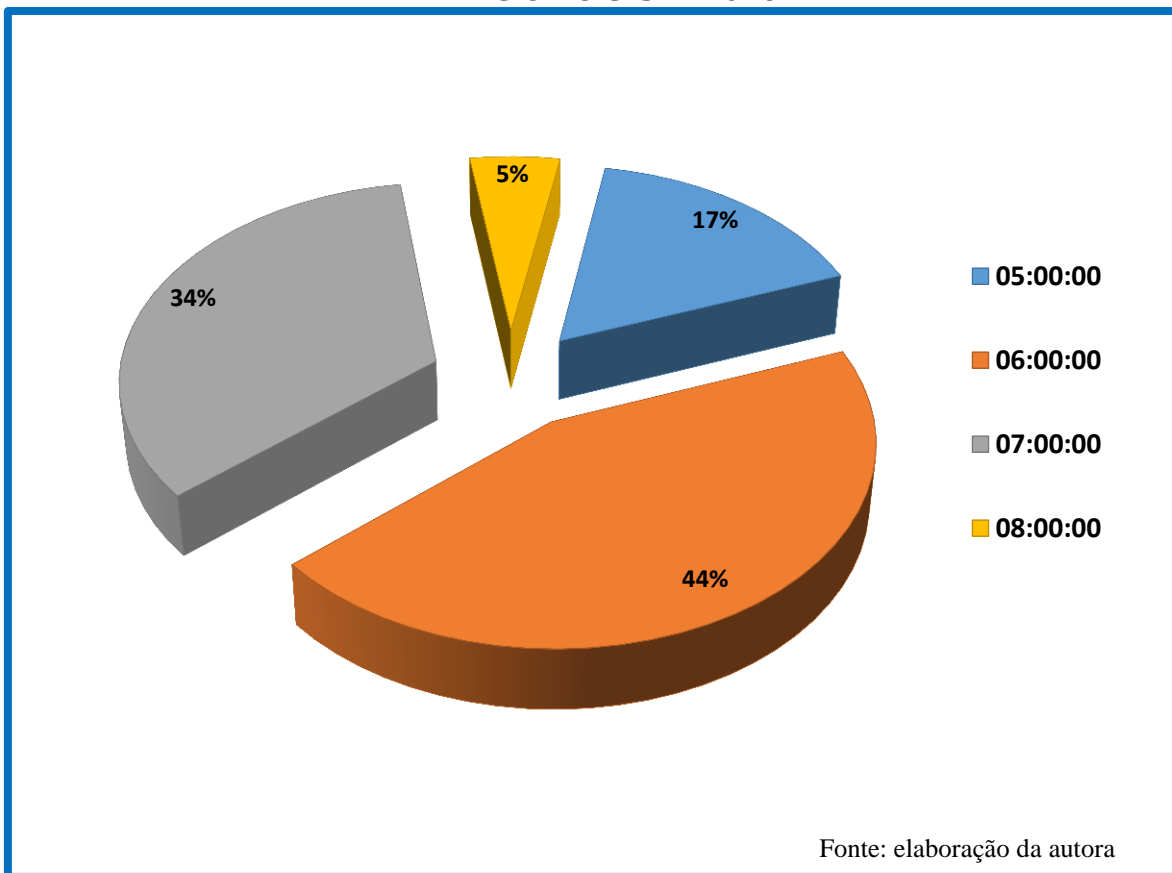
É importante mencionar que a percepção dos sujeitos investigados foi semelhante nas décadas de 1980, 1990 e 2010, quando cerca de 40% apontaram o regime do CFSd como “semi-internato”. Na década de 2000, a percepção de mais de 60% dos sujeitos investigados é que o CFSd ocorreu em horário comercial.

GRÁFICO 24: Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR REGIME DO CFSD QUE CONCLUÍRAM - 2016



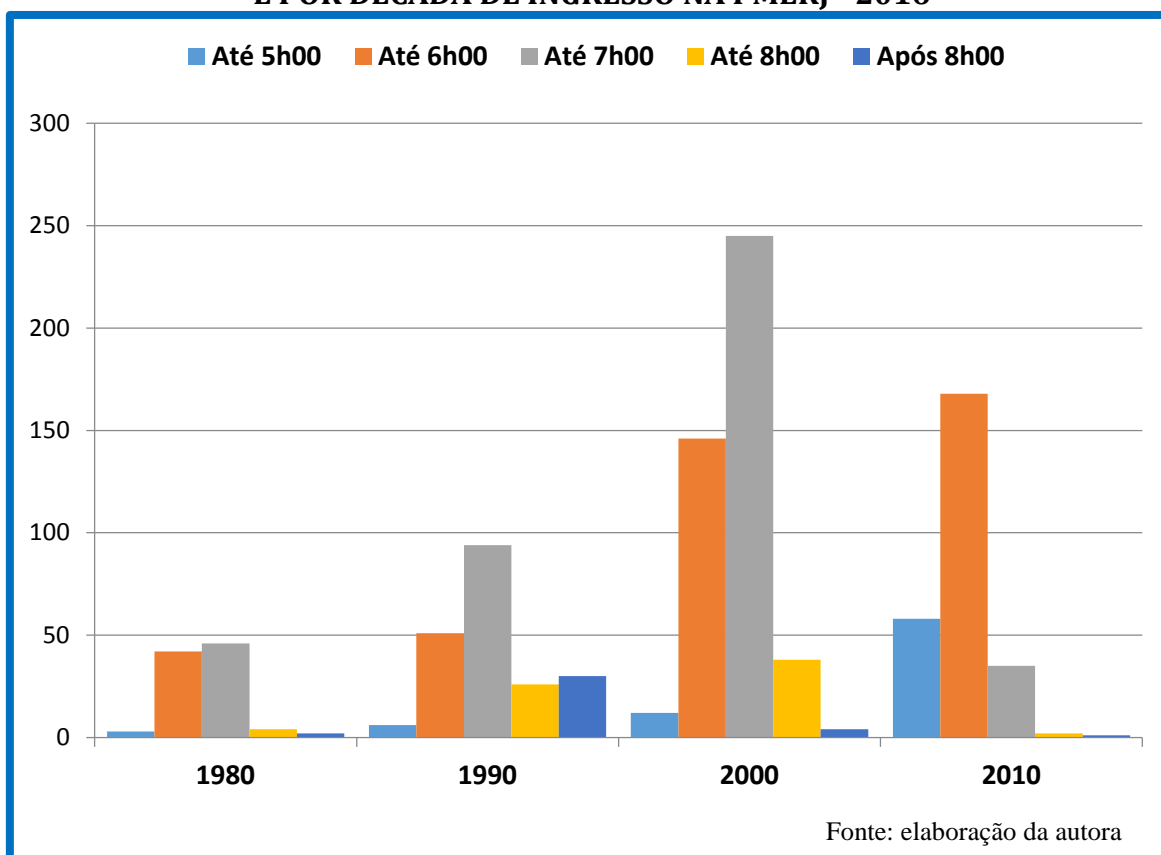
Para aprofundar um pouco mais a compreensão sobre o regime do curso, solicitamos que os sujeitos investigados informassem sobre o horário de início das atividades do CFSD. Cerca de 45% dos sujeitos investigados informaram que o horário de início costumava ser até 06h00 e 17% informou até 05h00, conforme demonstrado no Gráfico 25. Isso corresponde a mais de 60% dos sujeitos investigados mencionando que o horário de início de atividades ocorreu até as 06h00. Dificilmente, um curso em horário comercial iniciaria atividades antes de 06h00, portanto, tal fato provavelmente tem relação com a percepção dos sujeitos investigados sobre o regime do curso. É importante esclarecer que um curso em regime de internato ou semi-internato iniciando atividades até as 06h00 pode ser aceitável, mas no caso de um curso em que o aluno se desloca à sua residência e retorna diariamente, não é cabível a prática desse horário de chegada.

GRÁFICO 25: PERCENTUAL DE SUJEITOS INVESTIGADOS ACERCA DO HORÁRIO DE INÍCIO DO CFSD - 2016



Segundo a informação dos sujeitos investigados o horário de chegada apresentou mudança expressiva pela categoria década de ingresso. Até a década de 2000 a maioria dos sujeitos investigados informou que o horário de chegada era entre 06h00 e 07h00. Já na década de 2010, a maioria absoluta dos sujeitos investigados informou que o horário de chegada era até 06h00, tendo uma parcela informado horário limite de até 05h00 para início das atividades do CFSD, como demonstramos no Gráfico 26. Considerando o horário de término a partir de 17h, a permanência do aluno compreende cerca de 12h diárias em curso, afora os dias nos quais permanece em escalas de 24h nas dependências da unidade de ensino ou em alguma escala extra noturna, interna ou externa à unidade de ensino. A jornada semanal é superior à estabelecida para o trabalhador de 44h semanais e superior à jornada de 8h diárias.

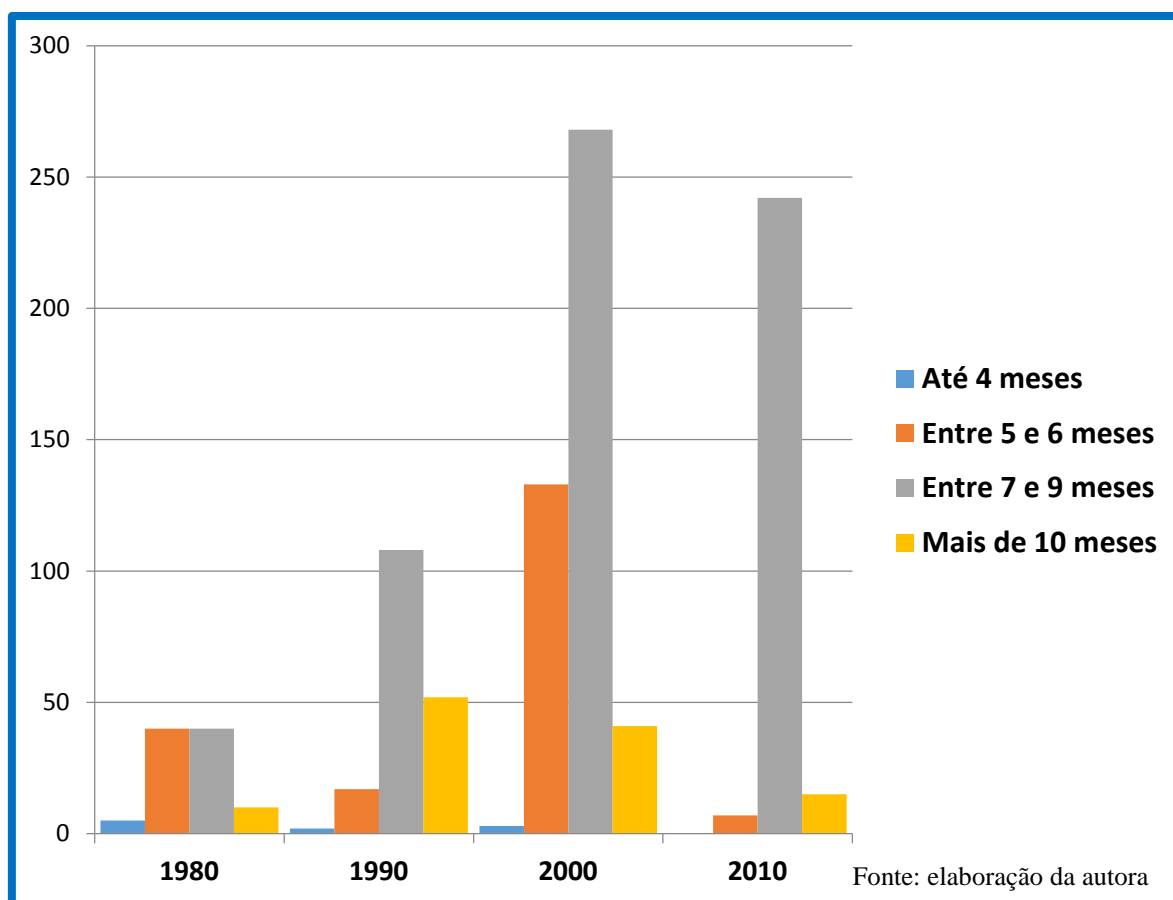
GRÁFICO 26: Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR HORÁRIO DE INÍCIO DO CFSd E POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ - 2016



Outro aspecto importante para a compreensão da estrutura do CFSd, é a questão da duração do curso. Até a implementação do currículo para o CFSd pela SESEG (RIO DE JANEIRO, 2012a), a decisão da duração do curso era tomada internamente na PMERJ. Com a implementação desse currículo, foi estabelecida a duração do curso em aproximadamente 27 semanas e carga horária de 1.182h (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 39). Isso delimita a duração do curso para cerca de sete meses.

A informação que obtivemos de cerca de 60% dos sujeitos investigados, é que o CFSd que tais concluíram teve duração entre 07 e 09 meses, mas cerca de 20% informaram duração de 04 a 06 meses e 10% duração de mais de 10 meses. Na década de 2010 os cursos com duração menor que 07 meses tiveram poucas inserções. Nesse sentido, a delimitação externa para duração do CFSd foi importante para garantir certa padronização aos cursos.

GRÁFICO 27: Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR TEMPO DE DURAÇÃO DO CFSd QUE CONCLUÍRAM E POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ - 2016



Quando observamos a carga horária estabelecida no currículo do CFSd, sua duração e a prática adotada quanto aos horários de permanência na unidade de ensino, concluímos que há uma distorção em quase 25%. A carga horária estabelecida no currículo de 1.182h em 27 semanas equivale a 43,77h semanais e 8,75h diárias. Lembrando que as disciplinas estabelecidas no currículo já estão inseridas nessa carga horária, incluindo estágio, educação física e atividades complementares. Se o aluno cumpre uma carga horária diária de 12h, mesmo contando que às sextas-feiras a rotina da escola prevê meio expediente, a carga horária semanal é estendida em pelo menos 10h. Seguindo essa rotina, ao final de 27 semanas, a carga horária é acrescida em quase 25% para realizar atividades não previstas no currículo ou para reforçar alguma atividade presente no currículo a gosto da gestão educacional. Esse ponto demanda atenção, porque qualquer atividade realizada por 270h impacta essa

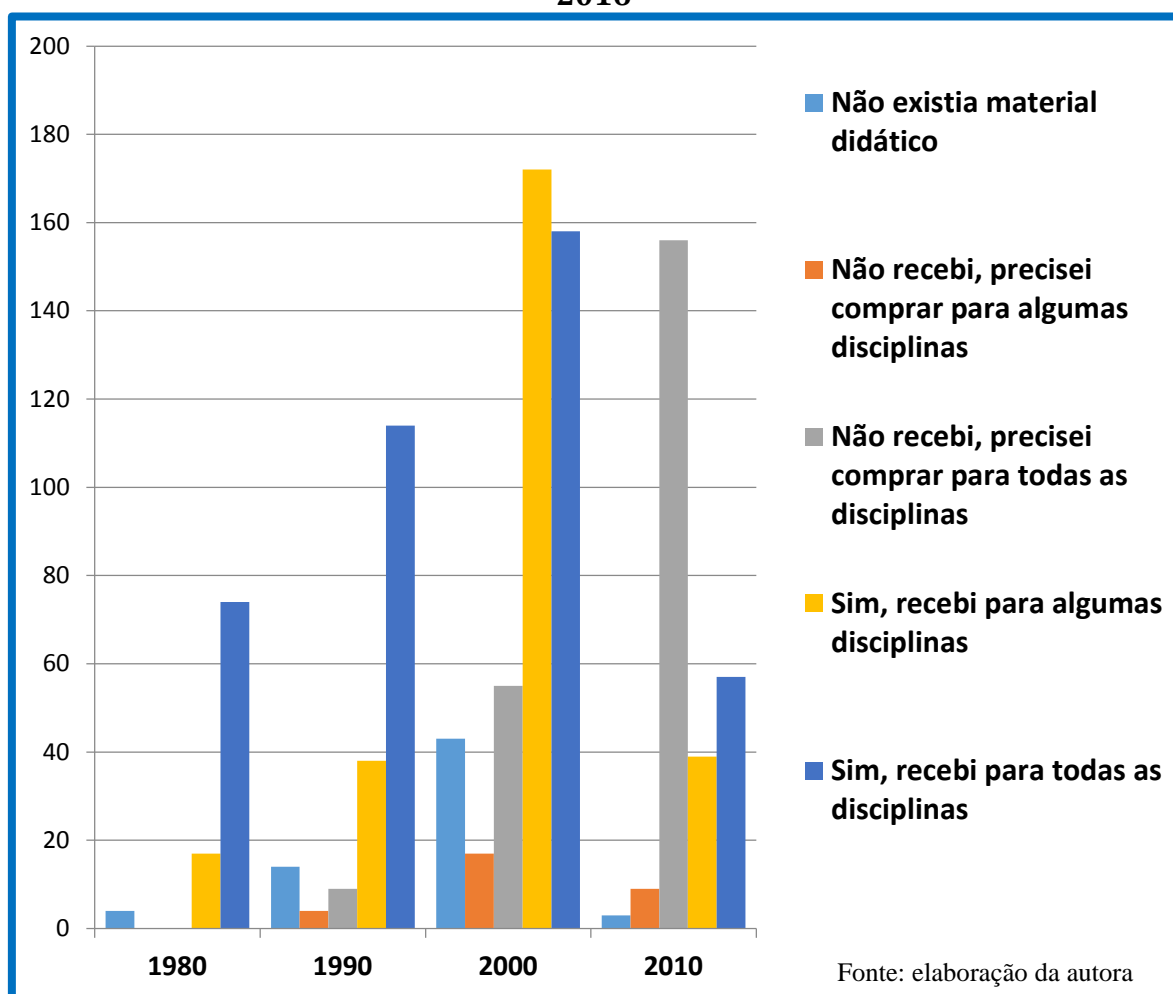
formação. Nossa prospecção conta com a melhor das hipóteses, tendo em vista que não incluímos os serviços realizados fora do horário do expediente, noturnos ou nos finais de semana, além de que, delimitamos o horário de saída em 17h, quando é comum a permanência além desse horário, conforme informado pelos sujeitos investigados na pesquisa.

Por outro lado, um aluno que precisa acordar às 04h00, na melhor das hipóteses, para estar no local de curso às 05h00, onde terá uma rotina intensa de atividades físicas e aulas por cerca de 12h, por pelo menos cinco dias na semana, dificilmente terá bom aproveitamento das aulas teóricas. Nesse sentido, a utilização da formação policial para fomentar uma nova concepção de segurança pública, conforme supostamente propõe a proposta político pedagógica institucional, é afetada, porquanto o aluno não estará em condições plenas de atenção pelo desgaste físico decorrente da rotina diária do curso.

Sobre o recebimento de material didático e apostilas durante o CFSd, mais de 90% dos sujeitos investigados informaram que existia material didático e apostilas. Tal fato é semelhante nas décadas de 1980 a 2010. Como também é semelhante o fato de não ter sido uma prática uniforme para todas as disciplinas.

A partir da década de 1990, é possível observar o aumento de ocorrências de aquisição de material didático pelos alunos. Esse aumento foi acentuado na década de 2010, superando inclusive o número de recebimento em algumas disciplinas. Podemos concluir com isso que o investimento em material didático tem sofrido cortes e os próprios alunos têm custeado o material de estudo com o passar dos anos. Isso também nos leva a crer que os materiais didáticos não são padronizados pela gestão pedagógica, mas os próprios docentes estabelecem a rotina de distribuição desse material, seja com recursos próprios, ou com recursos públicos aos quais têm acesso. Um dos fatores que motivam a despadronização, provavelmente é a escassez de recursos para formação policial militar.

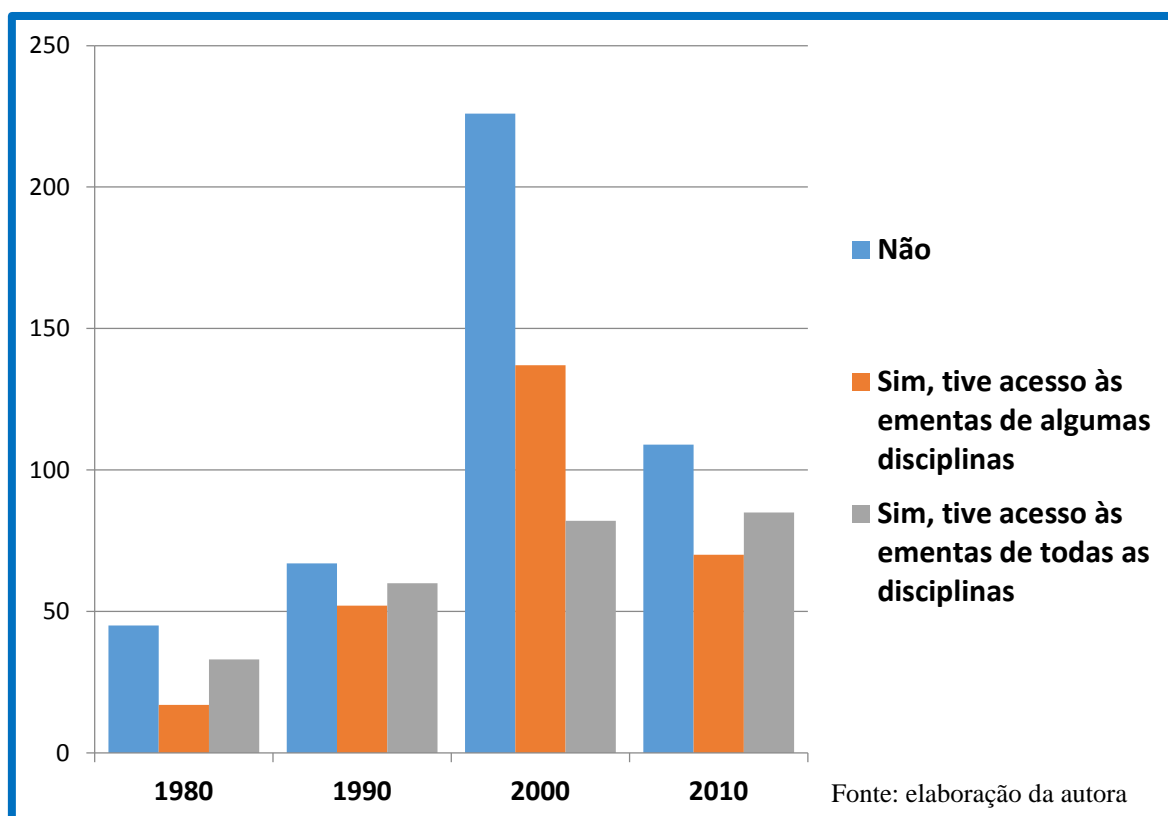
GRÁFICO 28: Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR RECEBIMENTO DE APOSTILAS E MATERIAL DIDÁTICO E POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016



Os sujeitos investigados foram questionados também sobre o acesso ao programa de curso ou às ementas das disciplinas do CFSd. Segundo informado por mais de 45% dos sujeitos investigados, o programa ou as ementas das disciplinas do CFSd não foram acessíveis e mais de 25% informaram que tiveram acesso às ementas de algumas disciplinas. Quando observamos os dados colhidos por década de ingresso dos sujeitos investigados na PMERJ, notamos que a década de 2000 apresentou padrões diferentes das demais décadas avaliadas. Mais de 50% dos sujeitos investigados que ingressaram nessa década, não tiveram acesso ao programa ou às ementas do curso. Na década de 2010 esses percentuais diminuíram, apresentando padrões semelhantes às décadas de 1980 e 1990, quando mais de 30% dos sujeitos

investigados informaram que tiveram acesso às ementas de todas as disciplinas do CFSd.

GRÁFICO 29: Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR NÍVEL DE ACESSO AO PROGRAMA DO CFSd OU ÀS EMENTAS DAS DISCIPLINAS E POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ - 2016

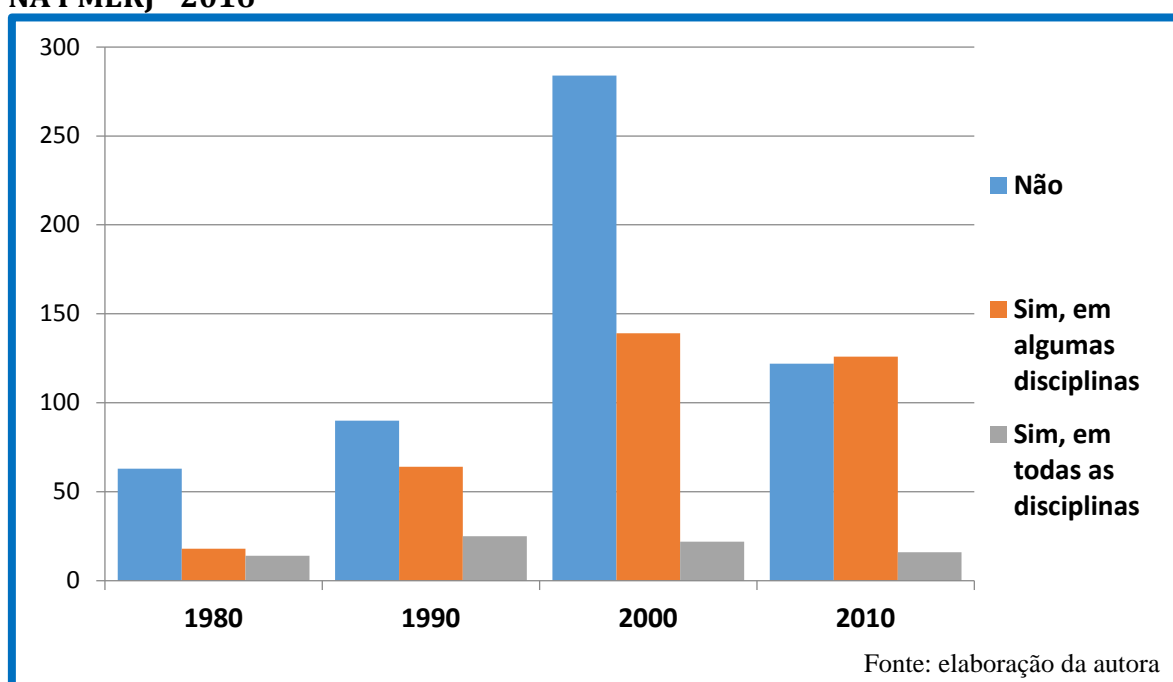


O acesso do aluno às ementas das disciplinas e ao programa de curso auxilia a apropriação do conhecimento a ser desenvolvido, permitindo que o discente visualize e possa fazer conexões entre os campos de estudo que compõem a grade curricular do curso. A divulgação das ementas e do programa de curso também possibilita que o aluno conheça o planejamento do curso para estabelecer sua própria rotina de estudos individual. Auxilia também a fixar os conteúdos principais abordados em cada disciplina e ter acesso à bibliografia básica dos conteúdos estudados, que podem servir de memória do curso realizado para o aluno após sua formação, a qual pode recorrer em casos de dúvidas decorrentes da atividade

profissional ou mesmo aprofundar o conhecimento ao qual teve acesso durante o curso.

Para compreender melhor o acesso às ementas de disciplinas e programa de curso, foi solicitado aos sujeitos investigados que informassem sobre o acesso à bibliografia das disciplinas, porquanto parte da composição das ementas é a informação de bibliografia básica e complementar. Notamos que quase 60% dos sujeitos investigados informaram que não houve indicação de bibliografia e 35% dos sujeitos investigados informaram que a indicação de bibliografia ocorreu apenas em algumas disciplinas.

GRÁFICO 30: Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR INDICAÇÃO DE BIBLIOGRAFIA PARA ESTUDO NAS DISCIPLINAS E POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ - 2016

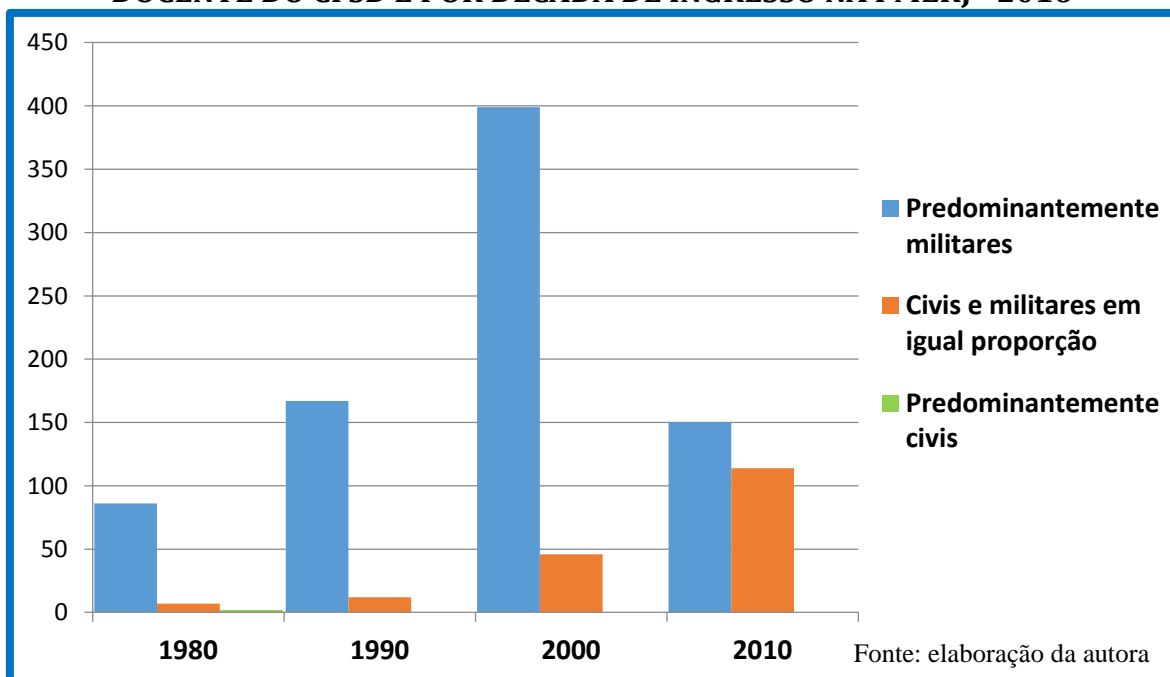


A década de 2010 apresentou padrões diversos das décadas anteriores com cerca de 45% dos sujeitos investigados informando que não houve indicação de bibliografia e 55% informando que houve indicação em algumas disciplinas ou em todas as disciplinas. É provável que tal fato esteja agregado a certa profissionalização

permitida pela seleção docente pelo programa Banco de Talentos. As disciplinas que passaram ser lecionadas por profissionais formados e com experiência em educação podem ter contribuído para alterar o padrão apresentado nas décadas anteriores.

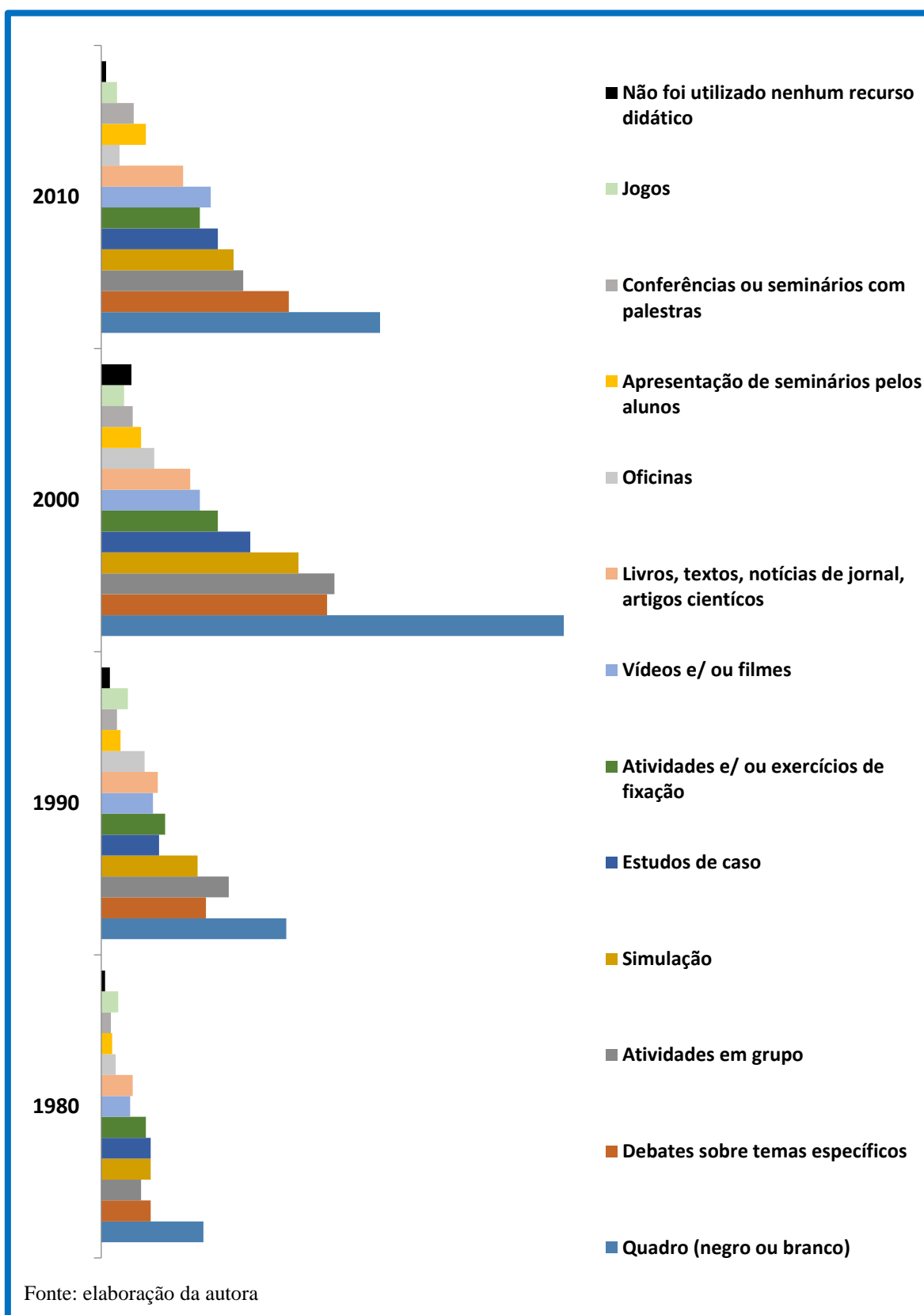
Para compreender a relação entre as alterações ocorridas na formação e a influência dos docentes envolvidos nesse processo, questionamos aos sujeitos investigados quem eram os professores ou instrutores no CFSd que eles concluíram. Mais de 80% dos sujeitos investigados informou que os docentes do CFSd eram predominantemente militares e cerca de 20% dos sujeitos investigados informaram “civis e militares em igual proporção”. Tal característica perdurou pelas décadas de 1980, 1990 e 2000. Na década de 2010, o padrão informado pelos sujeitos investigados é diverso. Cerca de 55% dos sujeitos investigados informaram que o quadro docente do CFSd era composto “predominantemente de militares” e 45% dos sujeitos investigados informaram que era composto de “civis e militares em igual proporção”. Essa alteração provavelmente é resultante da implementação do Programa Banco de Talentos.

GRÁFICO 31: Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR COMPOSIÇÃO DO QUADRO DOCENTE DO CFSd E POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ - 2016



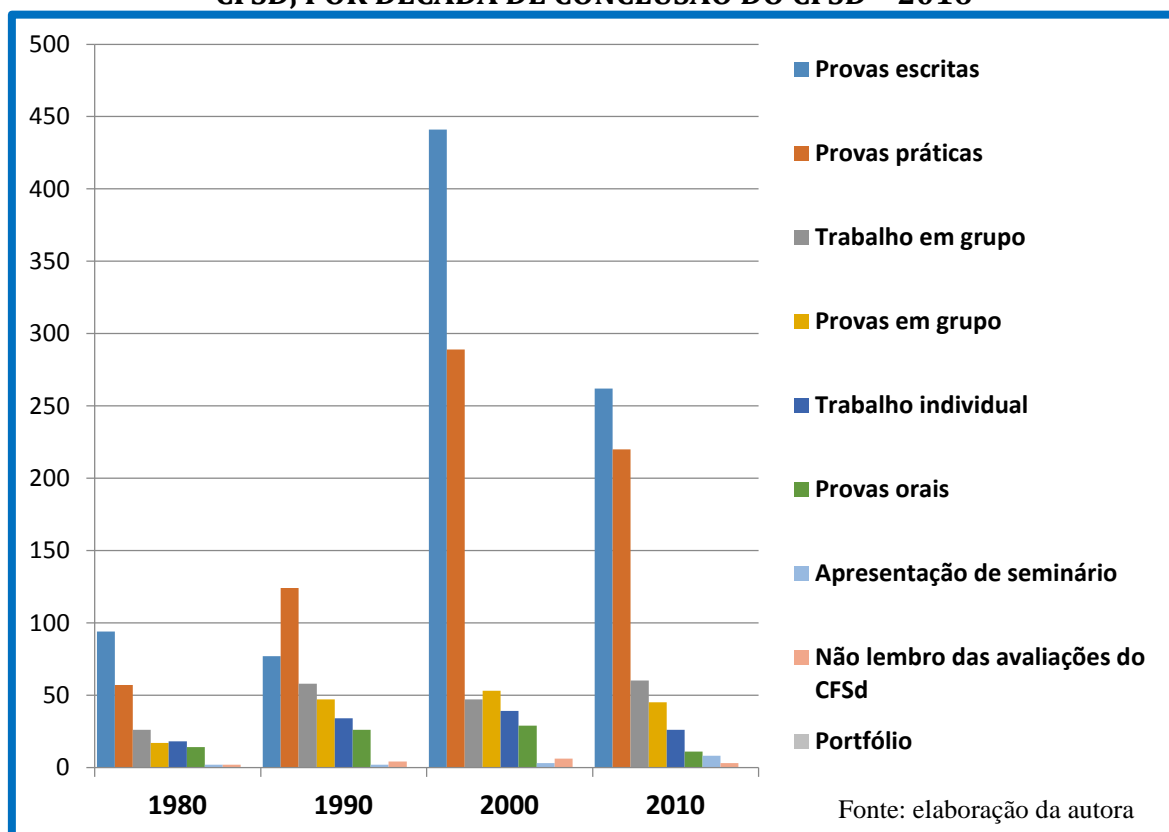
Solicitamos aos sujeitos investigados que apontassem os recursos didáticos utilizados durante as aulas e obtivemos que o recurso mais utilizado foi o “quadro (negro ou branco)”. O segundo recurso mais utilizado foi “debates sobre temas específicos” e o terceiro, “atividades em grupo”. Notamos que todos os recursos disponibilizados como opção foram pontuados pelos sujeitos investigados, embora, tenha havido uma pequena parcela que informou não ter ocorrido utilização de recursos ou métodos didáticos. Os sujeitos investigados que ingressaram na década de 2000 foram os que mais pontuaram a não utilização de recursos. Nessa mesma década, o uso do “quadro (negro ou branco)” foi proporcionalmente mais pontuado que nos demais anos.

GRÁFICO 32: Nº DE RECURSOS E MÉTODOS DIDÁTICOS UTILIZADOS DURANTE AS AULAS, POR DÉCADA DE CONCLUSÃO DO CFSD – 2016



Segundo os sujeitos investigados na pesquisa, foram utilizados dois principais instrumentos de avaliação, “provas escritas” e “provas práticas”, ambas, juntas, correspondem a quase 75% do total. Notamos ainda que poucas vezes são utilizadas outras formas de avaliação que não essas. Contudo, é na avaliação que o planejamento político pedagógico deixa claro para o discente o que se espera dele. Se a avaliação busca a reprodução dos conteúdos, do modo como são repassados, sem exigir a reflexão e argumentação coerente do discente, esse é conduzido a reproduzir o necessário para sua aprovação. Para além da escrita e da capacitação física, é adequado a essa formação profissional o desenvolvimento da capacidade argumentativa e dialógica para que possa gerir conflitos. Sobretudo porque tais elementos são amplamente utilizados na atividade policial no patrulhamento diário, mais até que o tiro de defesa. Assim, a avaliação, para cumprir sua destinação, deve estimar a formação do profissional de acordo com o perfil policial estabelecido no projeto político pedagógico.

GRÁFICO 33: Nº DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS DURANTE O CFSD, POR DÉCADA DE CONCLUSÃO DO CFSD – 2016



Outro ponto importante observado a partir desse questionamento é a baixa utilização de textos e recursos que demandem participação ativa dos discentes, como apresentação de seminários e oficinas e a realização de atividades de fixação. Instrumentos que auxiliam na fixação dos conteúdos, forçam a leitura e reflexão sobre os temas estudados. As aulas estritamente expositivas, onde não há disponibilização de textos e não há realização de atividades, tendem a não fixar os conteúdos na memória do discente. A perspectiva educacional tradicionalista, que visa à reprodução de conteúdos, sem estimular a reflexão traz prejuízos à formação profissional e contribui ao pragmatismo, conduzindo o discente à dicotomia entre teoria e prática. Tal perspectiva também atribui mais valor ao momento posterior dos cursos de formação profissional, quando será possível o aprendizado “real”. Essa superestimação da prática, desvinculada dos processos teóricos conhecemos como “fetiche da prática” (SOUZA, 2014).

A partir desse ponto, passamos aos conhecimentos abordados no CFSd, de acordo com a perspectiva dos sujeitos investigados. Fizemos alguns questionamentos sobre quais disciplinas estiveram presentes nos currículos dos cursos que concluíram. Em nosso questionário, usamos as disciplinas presentes na MCN (BRASIL, 2009, p. 35), de modo que o participante pudesse relacionar quais daquelas áreas de conhecimento estiveram presentes no currículo do CFSd e informassem quais desses conhecimentos foram úteis ou não tiveram utilidade para sua atuação profissional. Incluímos na lista a disciplina “Treinamento Militar”, porque a MCN não contempla tal disciplina. Incluímos ainda outras duas opções, uma para que os sujeitos investigados informassem caso não recordassem dos conhecimentos presentes no currículo do CFSd e uma opção para que indicassem outra disciplina qualquer que tenham lembrado, mas que não se relaciona a nenhuma das apresentadas. Nosso objetivo com essas questões foi captar os conhecimentos que marcaram sua formação e aqueles que não existiram ou foram esquecidos.

Tendo em vista o lastro temporal decorrido desde a conclusão do CFSd para muitos sujeitos investigados em nossa pesquisa, é aceitável que não se recordassem de todas as disciplinas. Até porque cerca de 20% dos sujeitos investigados demarcaram que não se recordavam das disciplinas do CFSd. Tal fator

também pode ter contribuído para que apontassem uma quantidade maior que o solicitado. Por outro lado, as disciplinas que permaneceram na memória dos sujeitos investigados, provavelmente marcaram sua formação de alguma maneira.

Dos conteúdos presentes nos currículos, o “Treinamento militar” foi o que mais os sujeitos investigados pontuaram, seguido de “Primeiros socorros”, “Ética e Cidadania”, “Uso da força”, “Direitos Humanos”, “Telecomunicações”, “Língua e Comunicação” e “Fundamentos dos Conhecimentos Jurídicos”. Mais de 50% dos sujeitos investigados marcaram tais disciplinas.

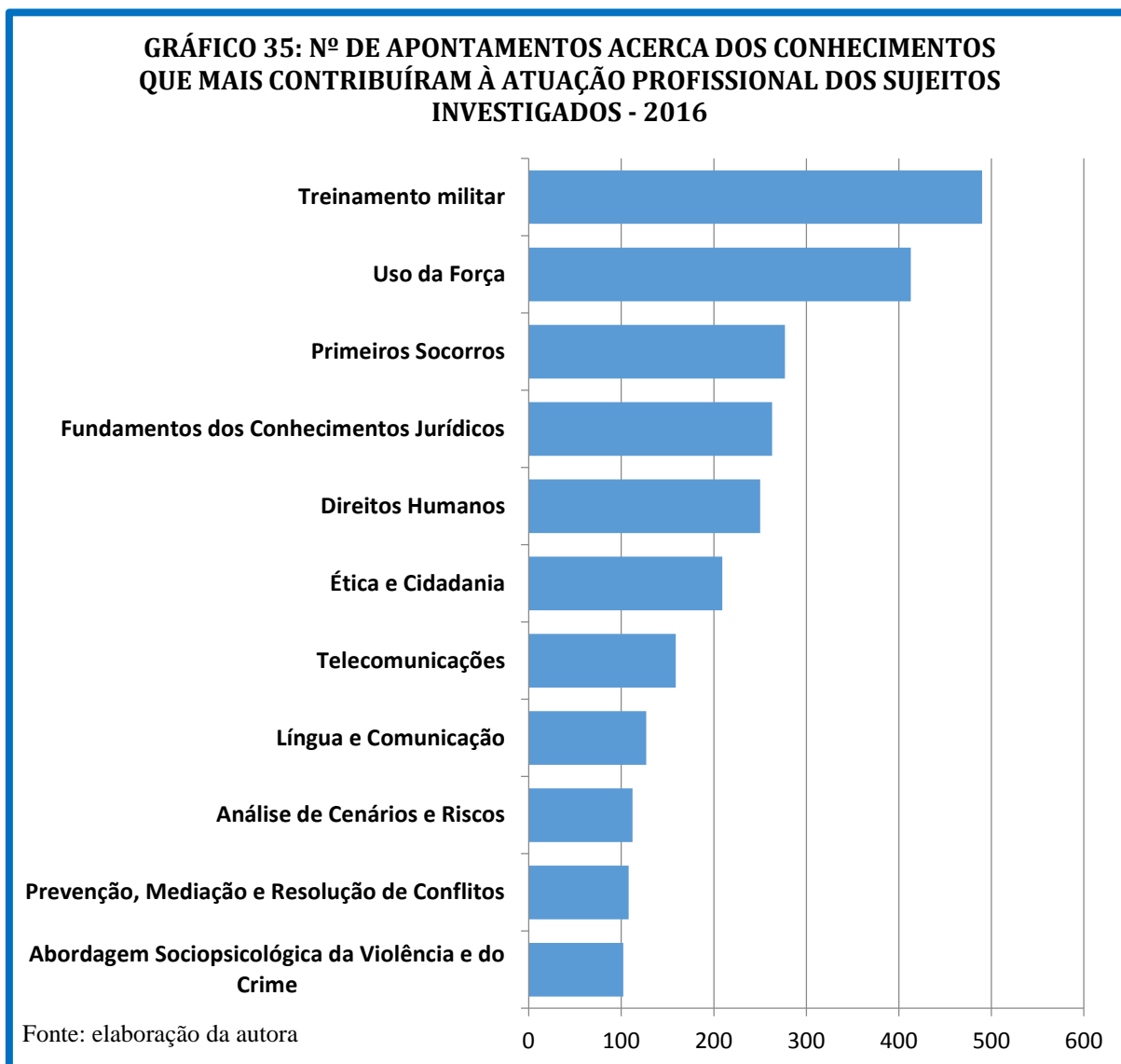


A avaliação dos dados colhidos por data de ingresso na PMERJ demonstra que as disciplinas presentes no currículo segundo informado pelos sujeitos investigados seguiram padrões semelhantes, nas décadas de 1980, 1990 e 2000. Na década de 2010, a ordem de disciplinas apontadas pelos sujeitos investigados mostrou-se bastante diversa. A disciplina que mais sujeitos investigados ingressos a partir de 2010 apontaram como parte do currículo foi “Direitos Humanos”, seguido de “Ética e Cidadania”, “Telecomunicações”, “Língua e Comunicação” e “Treinamento militar”. Nessa mesma década, as disciplinas “Abordagem Sociopsicológica da Violência e do Crime” e “Criminologia aplicada” foram mais demarcadas que nas demais décadas. Tais conhecimentos são atuais e foram inseridos no CFSd após a implementação da MCN (BRASIL, 2009). Ressaltamos que essas disciplinas tiveram seus nomes fixados pelos sujeitos investigados na pesquisa, mas isso não representa juízo de valor dos conteúdos pelos sujeitos investigados.

Solicitamos que fossem demarcadas três disciplinas ou conhecimento que mais contribuíssem à formação profissional, mas a média de disciplinas demarcadas por sujeito investigado foi oito. Os sujeitos investigados não foram unânimes quanto aos conhecimentos mais úteis à sua formação profissional, tendo vários deles pontuado que todos os conhecimentos presentes no currículo do CFSd contribuíssem de alguma maneira para sua formação. De certa maneira, há que se considerar tal fato como relevante, porquanto demonstra a multidisciplinaridade presente na profissão policial militar. Tal multidisciplinaridade dificulta o delineamento do perfil profissiográfico e sem tal delineamento, a função do policial militar passa a ser aquilo que o gestor demandar. Nesse sentido, nenhum conhecimento é supérfluo. Por outro lado, a profissionalização parte desse delineamento funcional, a partir do qual o policial poderá compreender qual seu papel e como deverá atuar.

Quando questionados sobre as contribuições de cada conteúdo, cerca de 50% dos sujeitos investigados apontaram as disciplinas “Treinamento militar” e “Uso da Força”, como as mais importantes no currículo, as que mais contribuíssem para sua profissão. Enquanto, 25% dos sujeitos investigados informaram que as

disciplinas “Primeiros Socorros”, “Fundamentos Jurídicos” e Direitos Humanos” contribuíram mais que as outras para sua atividade profissional. Notamos que a concepção conservadora de segurança pública, pautada no uso da força física ainda é predominante na percepção do policial militar, embora haja uma parcela de profissionais cuja concepção é diferente.



A resistência ao conceito conservador progressista de segurança pública tem reforçado a percepção conservadora tradicional de segurança pública, segundo pudemos observar nos dados da pesquisa. Os sujeitos investigados que ingressaram nas décadas de 2000 e 2010 – período de desenvolvimento do conceito de segurança cidadã – pontuaram o dobro de vezes que o treinamento militar e o uso

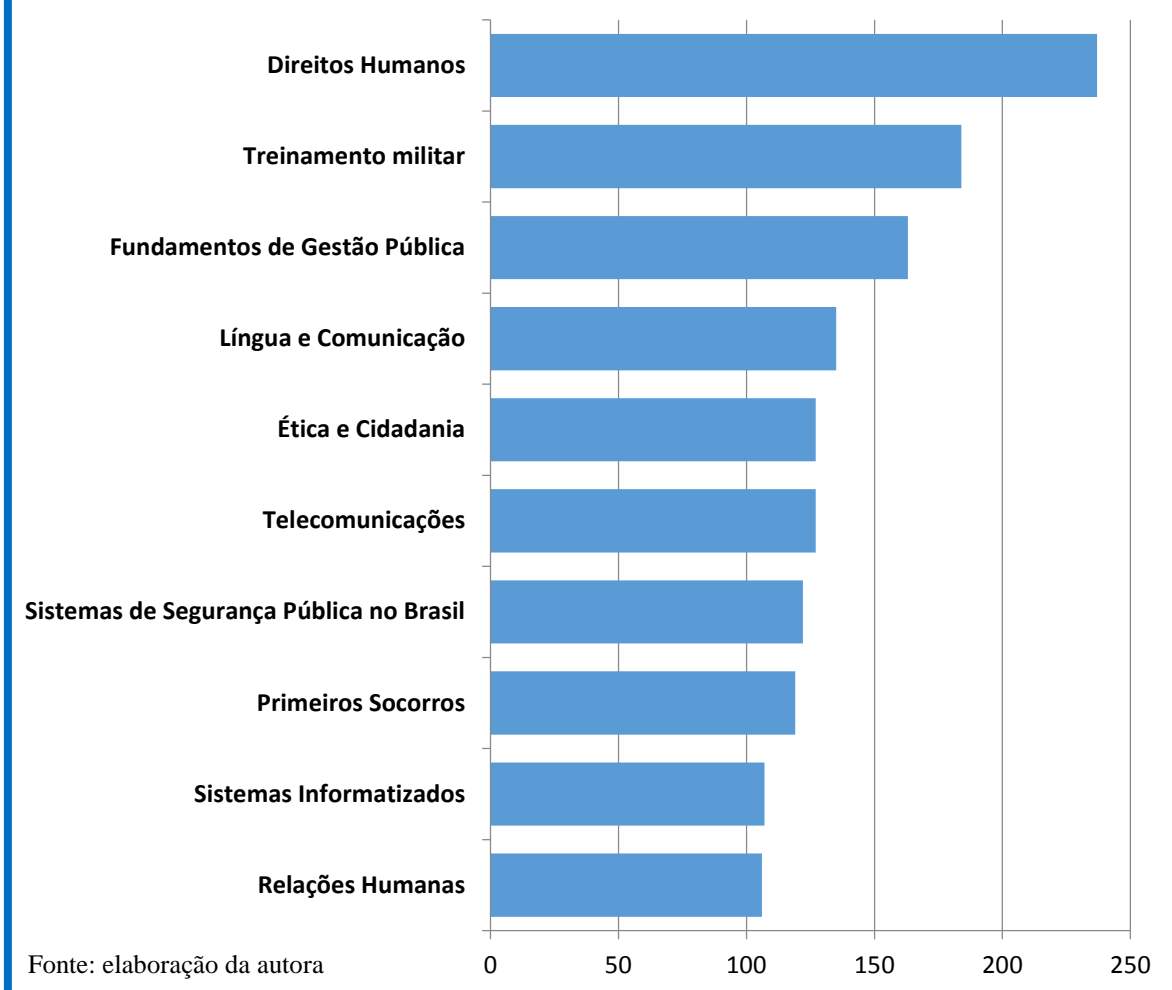
da força foram os conhecimentos mais importantes para sua atividade profissional. Tal fato difere inclusive dos dados apontados pelos sujeitos investigados ingressos na década de 1980, período de regime militar. A necessidade de pontuar o treinamento militar como conhecimento imprescindível à atuação policial serve como demarcação político ideológica, por conta de uma onda neoconservadora, de extrema direita, que enaltece a militarização social como resposta aos problemas da segurança pública no estado do Rio de Janeiro. Nosso argumento tem como base as próprias contradições presentes nos dados da pesquisa. Em questões posteriores, que serão apresentadas adiante e também no tópico 5.3.5 deste Capítulo, trataremos tais dados.

Solicitamos aos sujeitos investigados que informassem três disciplinas que não contribuíram para sua formação profissional. Novamente, as opiniões foram muito diversificadas e a média de marcações por participante foi de 2,1, quando deveria ser de 3, tendo em vista que solicitamos que discriminassem três disciplinas. Aferimos que cerca de 25% dos sujeitos investigados informaram que os conhecimentos sobre “Direitos Humanos” não contribuíram para sua formação profissional. Em seguida, as disciplinas mais apontadas pelos sujeitos investigados foram: “Treinamento Militar” e “Fundamentos da Gestão Pública”.

Nesses dados, também podemos observar a polarização entre as concepções de segurança pública, porquanto as disciplinas que menos contribuíram à formação profissional são “Direitos Humanos” e “Treinamento Militar”, ambas são representativas para as concepções de segurança em tensão. Se correlacionarmos esses dois campos de conhecimento, como campos em disputa, e agregarmos as demais disciplinas apontadas, compreendemos o porquê das disciplinas “Língua e Comunicação”, “Ética e Cidadania” e “Relações Humanas” terem sido destacadas como aquelas que não contribuíram para formação profissional. A ideia de que o policial resolva conflitos usando como instrumento profissional a dialogia e que, para tanto, carece de compreensão acerca das relações humanas e de um comportamento adequado socialmente, envolve as principais disciplinas rejeitadas pelos sujeitos investigados. Sem contar que, com exceção de “Treinamento Militar”, todas as demais disciplinas mencionadas estabelecem alguma conexão com o conceito de segurança pública para resolução de conflitos.

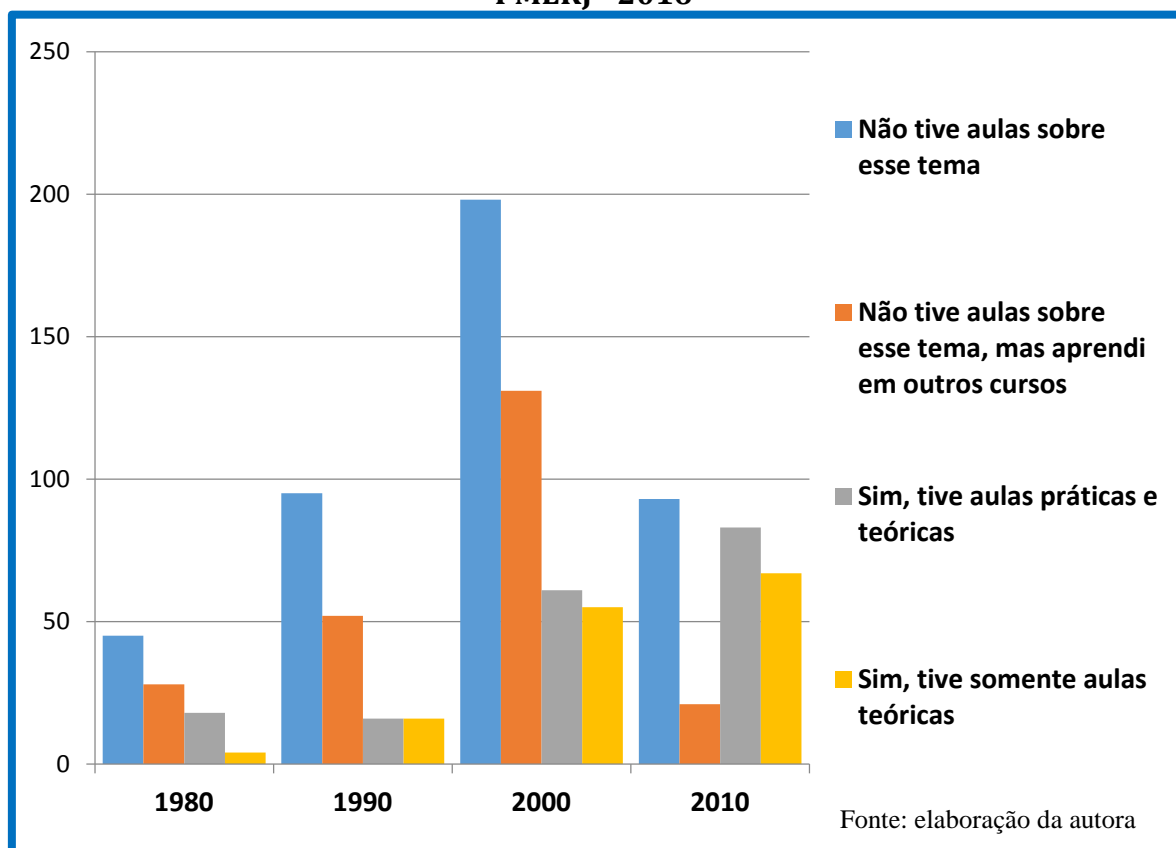
Por outro lado, quando comparamos os dados apresentados pelos sujeitos investigados de acordo com sua data de ingresso na PMERJ, observamos que a disciplina “Ética e cidadania” alcançou níveis de rejeição muito mais expressivos nas décadas de 2000 e 2010. Contraditoriamente, os currículos não conferem ênfase a tal disciplina. No currículo do CFSd (RIO DE JANEIRO, 2012a), a disciplina “Ética” recebe 8h das 1.182h totais do currículo. Portanto, não há que justificar pela perda de tempo, porque o tempo equivale a um dia dos sete meses de formação. Nesse sentido, só podemos vislumbrar a rejeição aos conteúdos dessa disciplina como parte de uma reação conservadora tradicional à tentativa de realizar alterações na concepção de segurança pública.

GRÁFICO 36: Nº DE APONTAMENTOS DAS DISCIPLINAS QUE NÃO CONTRIBUÍRAM À FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS SUJEITOS INVESTIGADOS - 2016



Além das disciplinas mencionadas em parágrafos anteriores, solicitamos que os sujeitos investigados informassem acerca do conteúdo referente a armamentos menos letais. O uso desses equipamentos está relacionado a dois momentos em relação à atuação policial. Em primeiro momento, tais equipamentos eram utilizados quase que exclusivamente por tropas de choque, durante manifestações sociais. Portanto, os policiais militares destinados a esse tipo de atuação, normalmente, são habilitados para utilização desses armamentos. Em um segundo momento, com a inserção do conceito de uso progressivo da força para atuação policial em modo mais ampliado, a capacitação generalizada para manuseio desses armamentos tem sido uma demanda da instituição. O novo currículo a ser implementado para as próximas turmas contempla esse aprendizado já no CFSd, mas notamos em nossa pesquisa que mais de 50% dos sujeitos investigados informaram ter algum conhecimento sobre o tema, seja no CFSd, seja em cursos de formação continuada.

GRÁFICO 37: Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR EXISTÊNCIA DE AULAS PARA MANUSEIO DE ARMAMENTOS MENOS LETAIS E POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ - 2016



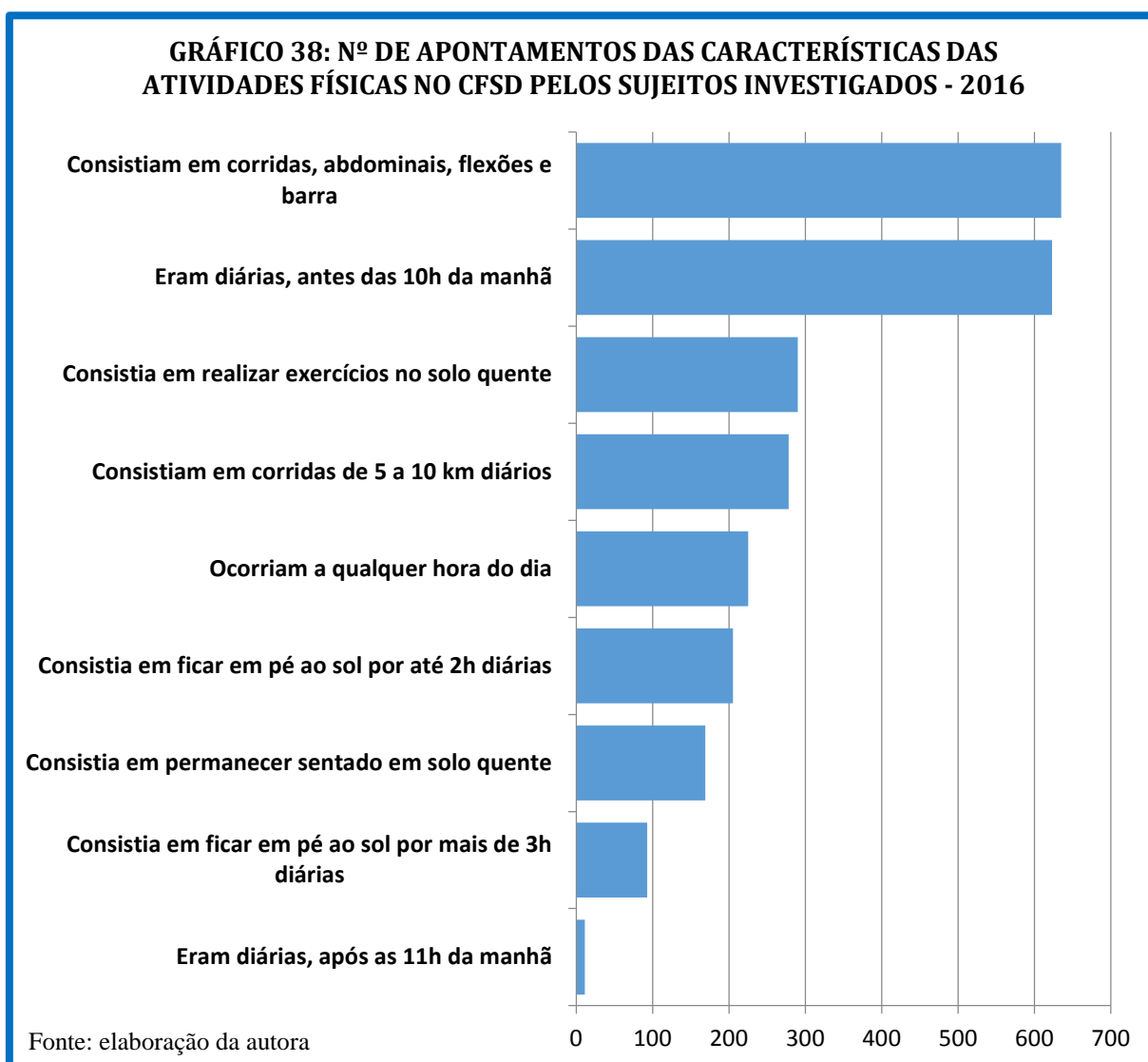
Em nossa abordagem, adotamos certa progressão em relação ao tema, a fim de compreender também o nível de acesso (prático e teórico) que tais sujeitos investigados tiveram em relação aos armamentos menos letais e a relação do aprendizado sobre o tema no CFSd. Dentre as respostas, obtivemos que 44% dos sujeitos investigados informam que não tiveram contato com o tema em nenhum momento de suas carreiras. Cerca de 24% dos sujeitos investigados informaram que não tiveram contato com a temática no CFSd, mas em cursos de formação continuada. Os sujeitos investigados que informaram acesso ao tema no CFSd representam cerca de 32%, desses, apenas a metade teve aulas práticas e teóricas.

Aferimos os dados categorizando por data de ingresso dos sujeitos investigados. Os sujeitos investigados que ingressaram na década de 2010 demonstraram padrões diversos dos que ingressaram nas décadas anteriores. Desses, 35% não tiveram aulas sobre armamentos menos letais em nenhum momento, mas os demais, 30% teve aula prática e teórica no CFSd, 25% teve contato teórico com o tema e menos de 10% informaram que tiveram acesso em outros momentos da carreira.

Os treinamentos físico e militar equivalem à parte expressiva no currículo e reforçam o conceito de segurança pública presente na formação policial. Questionamos aos sujeitos investigados na pesquisa as características das atividades físicas realizadas durante o CFSd. Sistematizamos nove opções para que marcassem quantas fossem necessárias para descrever as características dos exercícios físicos. Nosso objetivo era compreender os momentos do dia nos quais eram realizadas tais atividades, a intensidade de tais atividades e os tipos de exercícios realizados. A média de opções escolhidas pelos sujeitos investigados foi de 2,5.

Cerca de 65% dos sujeitos investigados informaram que as atividades físicas “consistiam em corridas, abdominais, flexões e barra” e que tais atividades ocorriam diariamente, antes de 10h da manhã. Enquanto, 30% dos sujeitos investigados informaram que as atividades físicas eram realizadas no solo quente e que os percursos das corridas diárias correspondiam a 5 a 10 km. Mais de 20% dos sujeitos investigados informaram que as atividades físicas ocorriam a qualquer hora do dia, que os alunos permaneciam em pé expostos ao sol por até 2h diárias e que

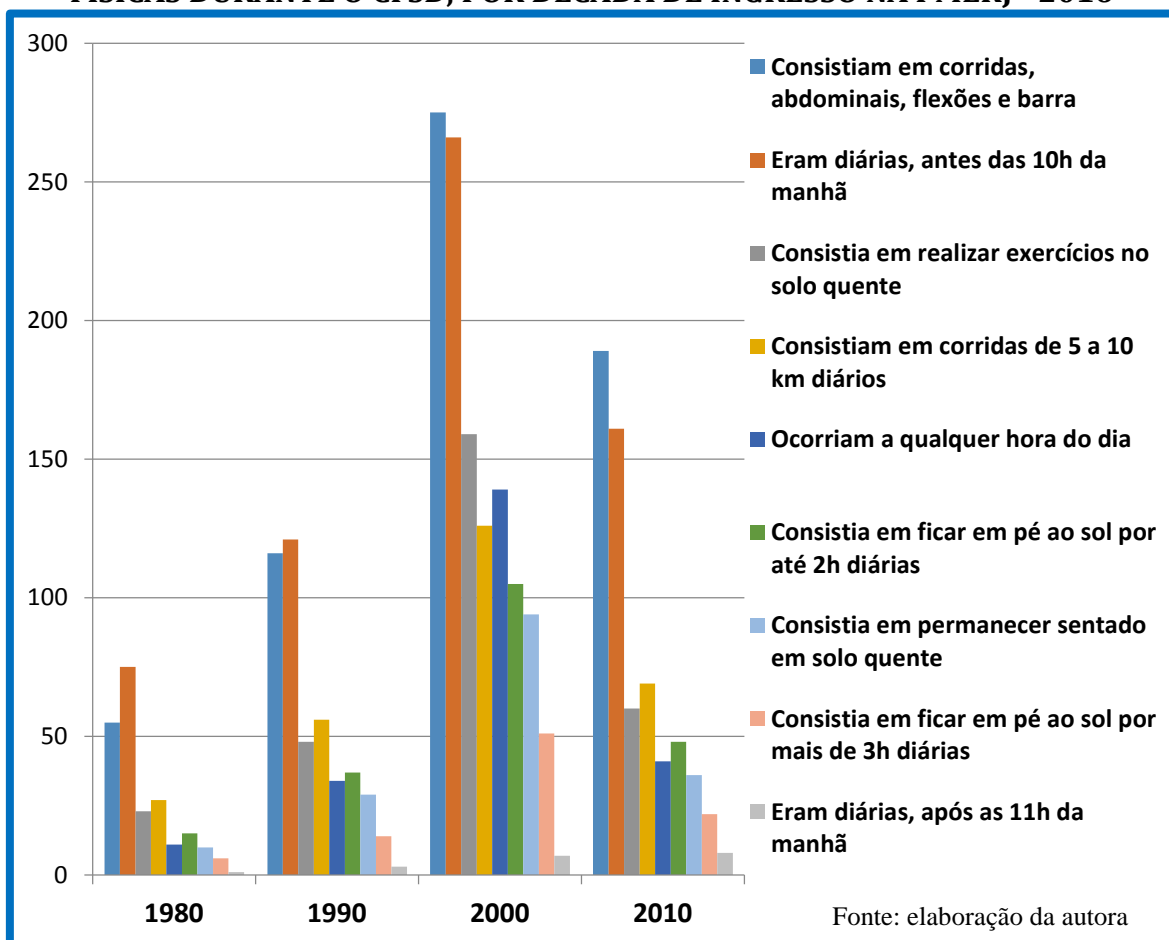
sentavam no solo quente. Os dados informados pelos sujeitos investigados nos permitem concluir pela ausência de delimitação curricular quanto às atividades físicas ou pela delimitação generalista, permitindo ao docente ou gestores de ensino a adotarem posturas segundo sua própria concepção.



Os padrões estabelecidos para o condicionamento físico dos alunos do CFSd são semelhantes quando categorizamos as informações dos sujeitos investigados por período de ingresso. De 1980 a 2010, as características das atividades apresentadas pelos sujeitos investigados são semelhantes. Nesse sentido, a concepção de condicionamento físico não foi alterada no CFSd, mas segue o modelo

adotado por algumas organizações militares. Se tal modelo adotado fosse eficiente, certamente desportistas e preparadores técnicos de atletas o utilizariam. Até porque permanecer sentado no solo quente ou em pé ao sol não traz benefícios físicos, portanto, configura castigo físico e não preparo. Ressaltamos que o tratamento desumano e sádico que embasa tal prática deveria ser repudiado pela instituição como desserviço à formação profissional. Sobretudo porque tais práticas são totalmente antagônicas à suposta proposta político pedagógica que regulamenta a formação policial militar no estado do Rio de Janeiro. A manutenção de tais práticas após a adoção da atual política de segurança pública desvela a materialidade da formação policial militar e põe em xeque o discurso e as regulamentações vigentes para formação policial militar.

GRÁFICO 39: Nº DE APONTAMENTOS DAS CARACTERÍSTICAS DAS ATIVIDADES FÍSICAS DURANTE O CFSD, POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ - 2016



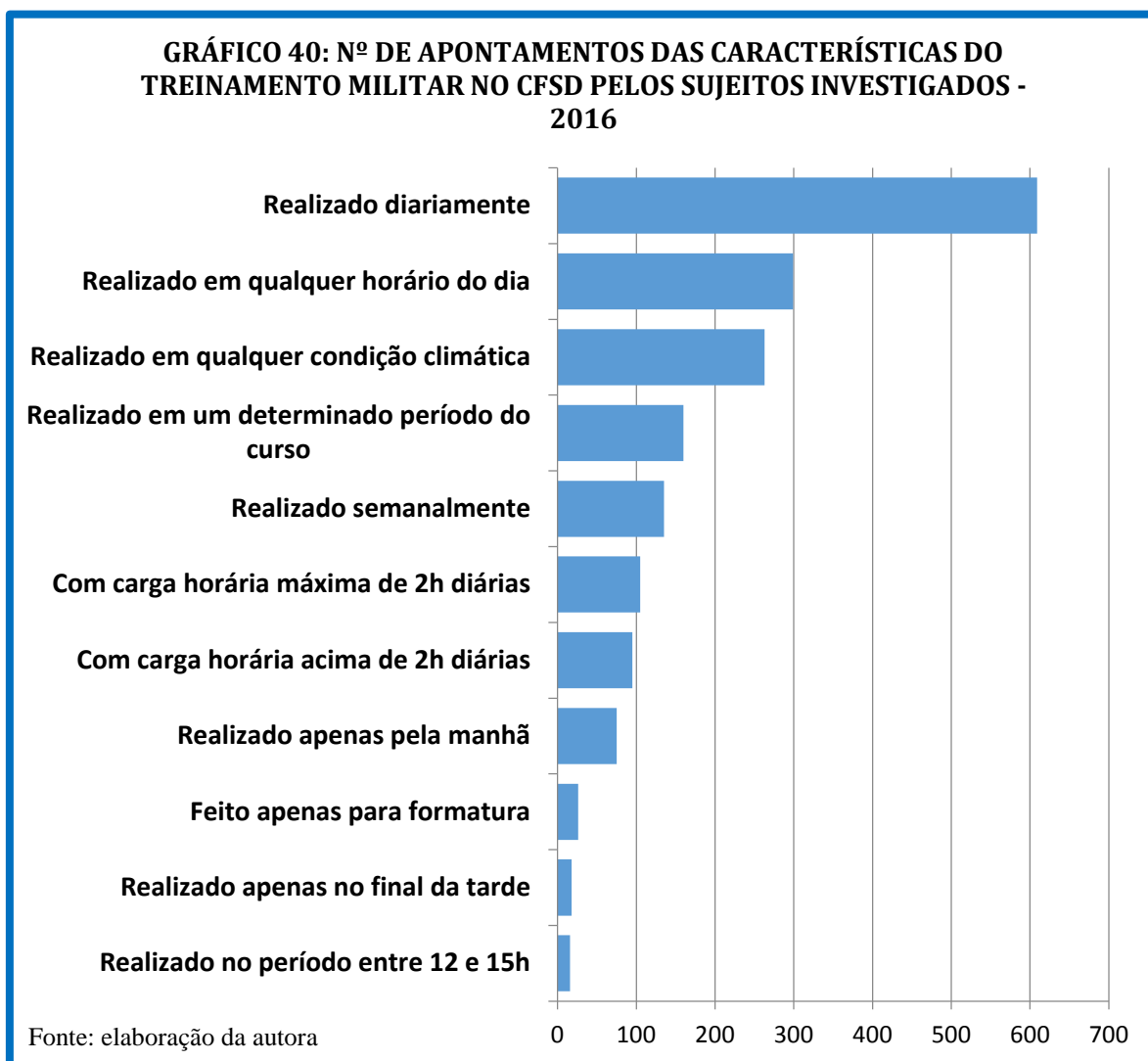
A carga horária dedicada a atividade física no CFSd equivale a mais de 10% do total do curso, cerca de 120h. Se não cumpre o papel de educar para atividade física após o CFSd, torna-se desperdício de tempo e investimento, porque o condicionamento físico obtido no curso de formação é descartável no momento em que esse profissional não estabelece tal rotina diária após o período de curso. Portanto, o tempo gasto no CFSd voltado para condicionamento físico precisa criar rotina e educar para prática de atividade física por sua importância para rotina profissional, ao invés de exaurir o aluno fisicamente. Até porque, ao estabelecer rotinas de atividades físicas esse profissional pode manter tal condicionamento após o curso, seja realizando exercícios em locais próprios, ou até mesmo em casa, com ajuda de certos aparelhos. Nesse sentido, a educação para prática de atividade física pode ser realizada pela prática de esportes que, além de condicionar fisicamente, ainda possibilita a relação humana, a sociabilidade, o “espírito de corpo³¹” e de coletividade. Ao invés disso, os alunos são submetidos a corridas e exercícios individuais, muito mais que coletivos.

Além das atividades físicas, o treinamento militar também contribui para o condicionamento físico, como outras disciplinas de caráter técnico, por exemplo, tiro de defesa e técnicas de abordagem. A disciplina “Ordem Unida” prevista no currículo do CFSd (RIO DE JANEIRO, 2012a) compreende 16h da carga horária, contudo, os ritos militares são diários. Nesse sentido, esclarecemos que essa disciplina é transversalizada por toda formação policial militar, portanto, compreende carga horária superior à estabelecida no currículo.

Solicitamos aos sujeitos investigados na pesquisa que apontassem dentre onze características sistematizadas no questionário, aquelas que correspondiam ao treinamento militar desenvolvido no CFSd. A média de características apontada por participante foi menor que 2. Aferimos que mais de 60%

31 Expressão oriunda de documentos do EB. É um dos valores militares. “1. É o orgulho inato aos homens de farda por integrar o Exército Brasileiro, atuando em uma de suas Organizações Militares, exercendo suas atividades profissionais, por meio de suas competências, junto aos seus superiores, pares e subordinados. Deve ser entendido como um “orgulho coletivo”, uma “vontade coletiva”. 2. O espírito de corpo reflete o grau de coesão da tropa e de camaradagem entre seus integrantes e se exterioriza por meio de: canções militares, gritos de guerra e lemas evocativos; uso de distintivos e condecorações regulamentares; irretocável apresentação e, em especial, do culto de valores e tradições de sua Organização Militar” (EB, 2017).

dos sujeitos investigados informaram que o treinamento militar era “realizado diariamente”, confirmando a transversalidade do conteúdo. Cerca de 30% ainda informaram que esse treinamento era “realizado em qualquer horário do dia”, sob “qualquer condição climática” e que as cargas horárias praticadas oscilavam entre mais e menos de 2h diárias.



Se estimarmos que o treinamento militar consiste em, no máximo, 1h diária, ao final do curso sua carga horária total terá sido multiplicada mais de oito vezes e essa disciplina terá recebido a maior carga horária (135h) dentre as demais

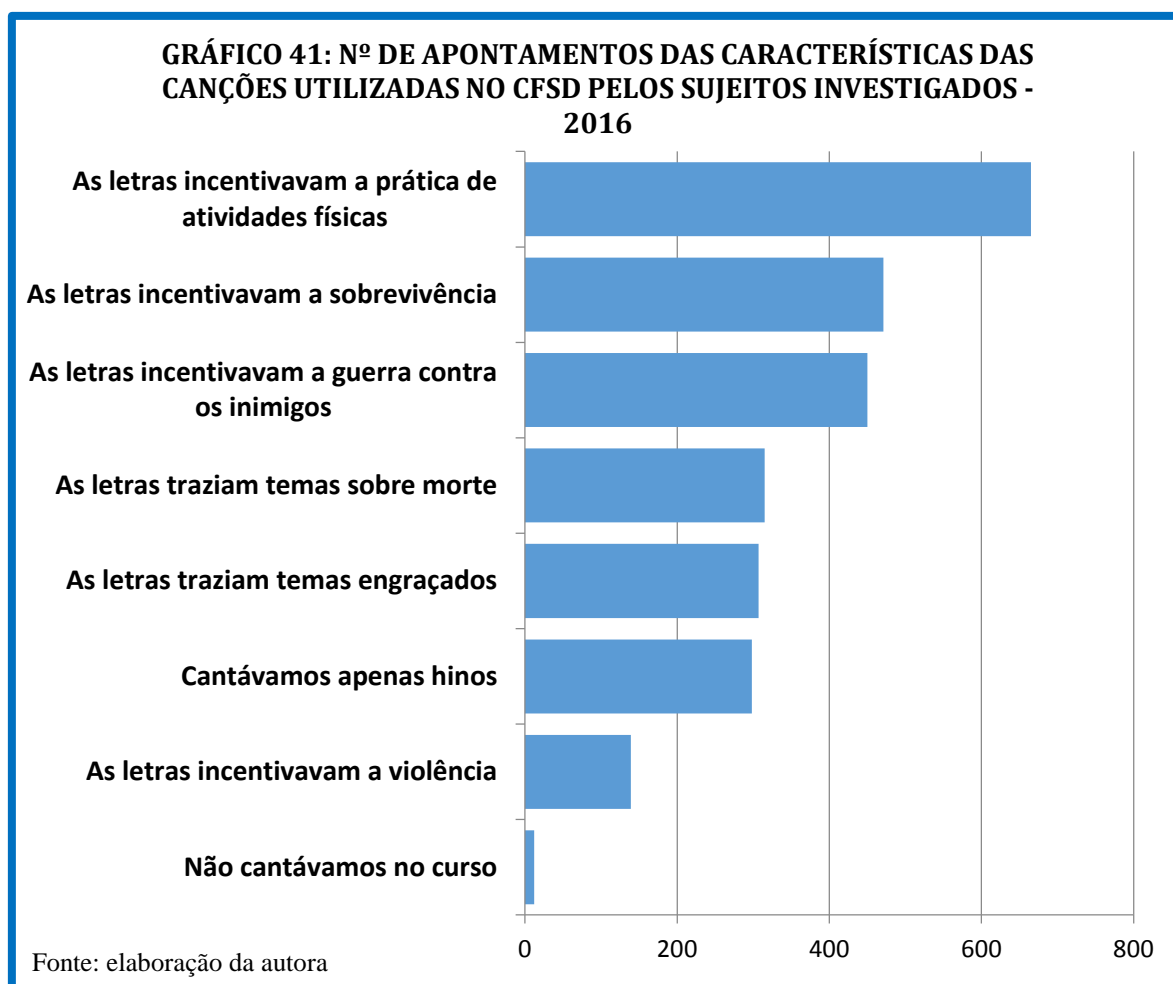
disciplinas do curso, considerando que o curso termine em 27 semanas. O foco da formação, nesse caso, está em formar militares. Tendo em vista que a atividade de polícia ostensiva não depende da organicidade militar para seu funcionamento, estabelecer o foco a formação em torno do modelo militarista serve mais para reforçar e manter o *status quo* político-ideológico que para formar profissionalmente. Não se trata de abolir o tema treinamento militar, enquanto essa instituição for militar, porque os profissionais precisam conhecer seus ritos e modelos de funcionamento. Mas, trata-se de compreender qual o objetivo final do CFSd, se está em formar policiais ou em formar militares. A prestação de serviço de segurança pública é função de polícia, portanto, demanda essencialmente de profissionais em segurança pública, a despeito do modelo adotado. Esclarecemos que, como mencionado no Capítulo 4, entendemos que o modelo militar não é adequado às instituições por conta do conceito atual de segurança pública, mas não consideramos tal questão nesse tópico, porque não se trata de discutir o modelo adotado, mas desvelar a concretude da formação e seus objetivos de acordo com os dados encontrados.

É importante esclarecer também, que os dados encontrados em relação ao treinamento militar foram semelhantes nas quatro décadas que os sujeitos investigados ingressaram. Portanto, não houve mudanças nesse aspecto mesmo com a implementação da MCN (BRASIL, 2009), tampouco o currículo estabelecido em conjunto com a SESEG (RIO DE JANEIRO, 2012a) foi suficiente para promover sequer o cumprimento da carga horária estabelecida para essa disciplina. Talvez a medida de delimitar horários para início e término das atividades diárias do CFSd, com turnos de 9h diárias, contando com pausa para refeições, alcance algum resultado no sentido de promover o cumprimento das cargas horárias previstas no currículo.

Outro ponto que auxilia na compreensão do conceito de segurança pública adotado na formação policial militar está no uso de canções durante os treinamentos físico e militar. Solicitamos aos sujeitos investigados que informassem dentre oito opções, aquelas que caracterizavam as canções utilizadas. A primeira das opções “não cantávamos no curso” foi apontada por apenas 12 dos sujeitos

investigados, o que não representa 2% do total. Sendo assim, compreendemos que as canções fazem parte da rotina diária dos treinamentos físicos e militares.

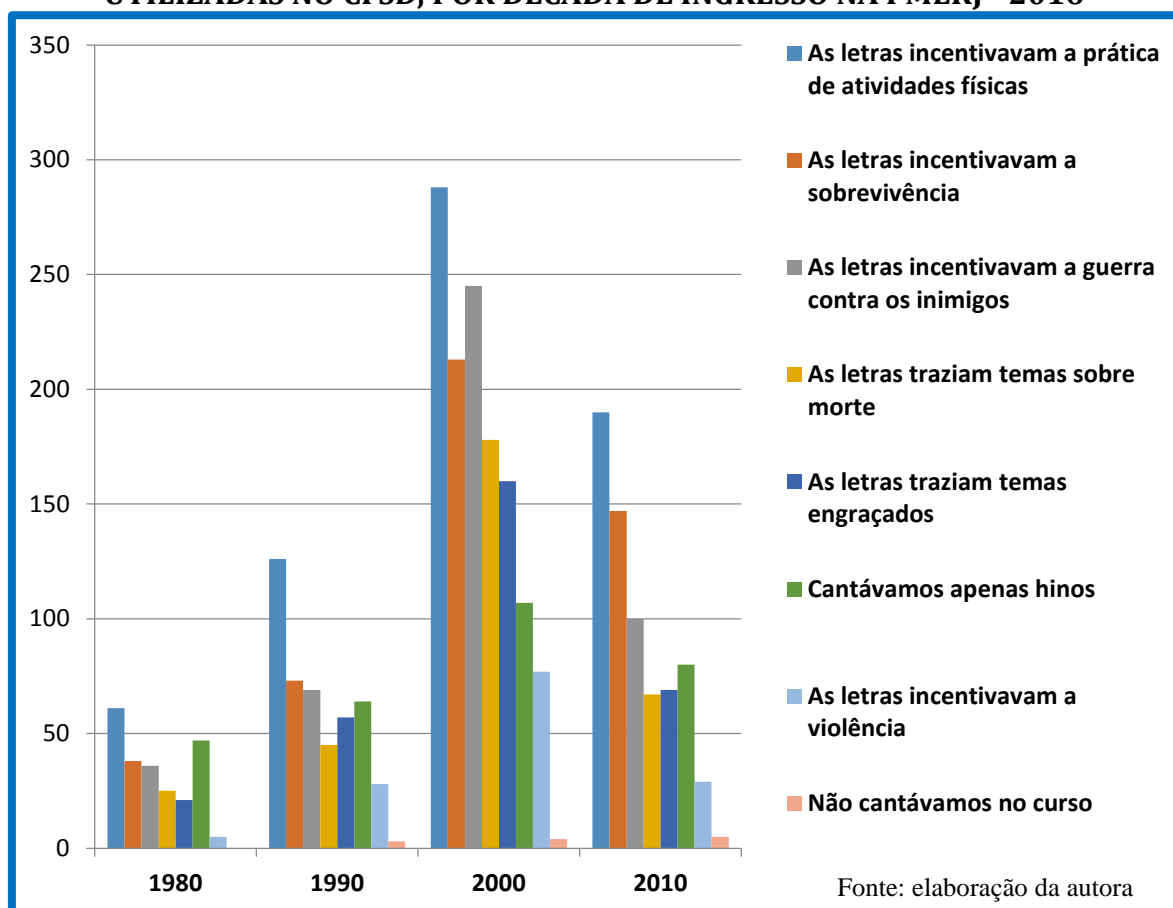
Aferimos que mais de 60% dos sujeitos investigados informaram que as letras das canções incentivavam a prática de atividades físicas, nesse sentido, reforçam o aspecto positivo do uso de canções. Por outro lado, cerca de 50% dos sujeitos investigados informaram que as letras das canções “incentivavam a sobrevivência” e a “guerra contra os inimigos”. Além de outros 30% que informaram que as letras das canções traziam “temas sobre morte”. Os percentuais apresentados demonstram o conceito de segurança pública conservador presente no uso de canções.



Avaliamos as informações dadas pelos sujeitos investigados na pesquisa pela categoria data de ingresso, a fim de compreender as alterações sofridas

com o passar do tempo e relacionar a influência da adoção do conceito de segurança pública para gestão de conflitos com o currículo informal adotado no CFSd. O uso de canções no CFSd apresentou padrões semelhantes nas quatro décadas que compõem nossa amostra. Embora a década de 2010 tenha apresentado proporções menores em temáticas sobre combate aos inimigos, violência e morte, o que representa alguma mudança nesse aspecto no período. Provavelmente, tal mudança seja fruto da tentativa de promover uma formação voltada ao conceito de segurança atual, mas tal impacto ainda é mínimo.

GRÁFICO 42: Nº DE APONTAMENTOS DAS CARACTERÍSTICAS DAS CANÇÕES UTILIZADAS NO CFSd, POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ - 2016



Uma característica presente no conceito conservador tradicional de segurança pública é desconsiderar o aspecto humano do policial, infundindo a ideia de homem máquina. Esse sujeito não pode ter sentimentos, necessidades e demandas

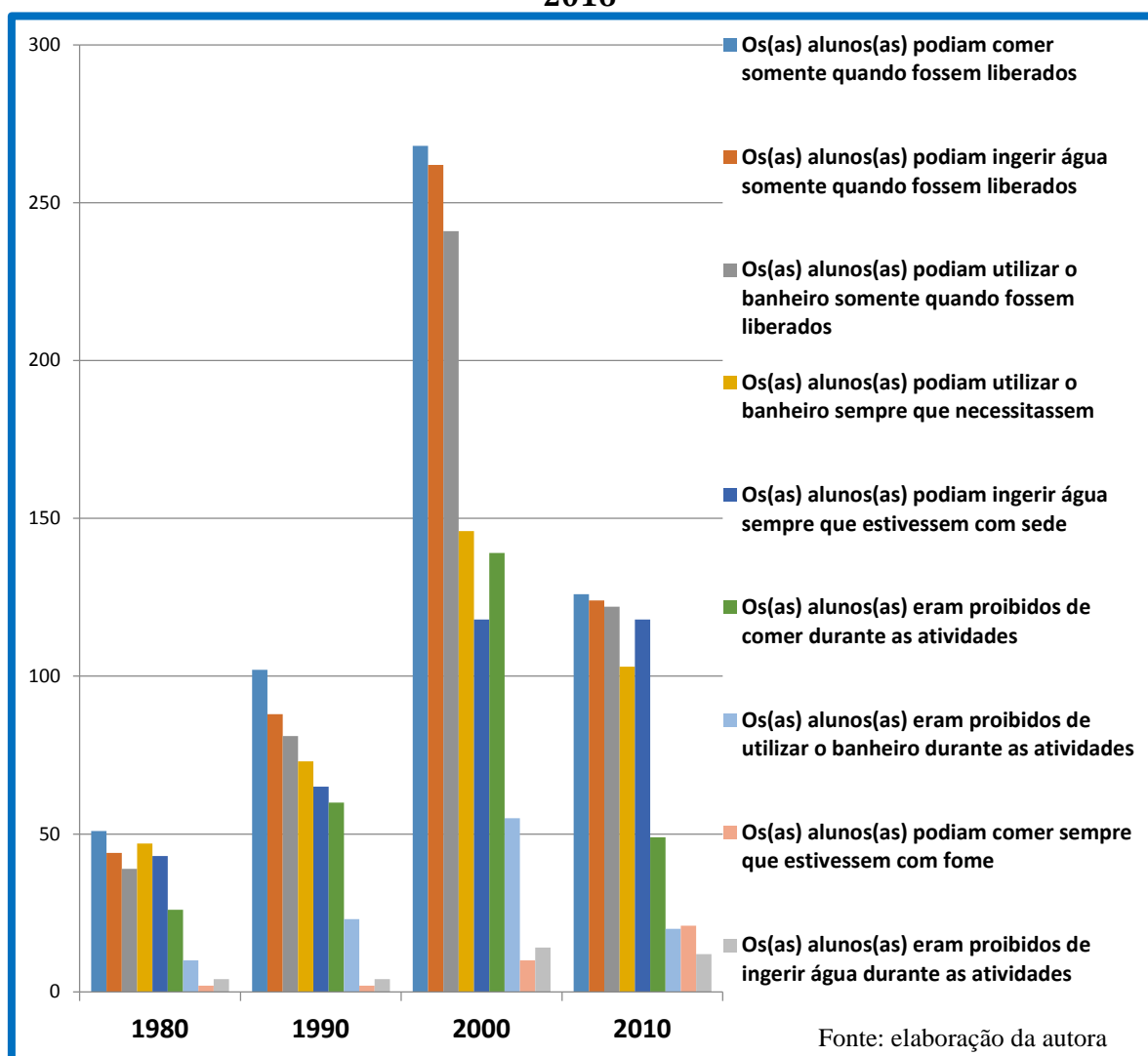
peçoais. Nesse sentido, entendemos ser importante questionar aos sujeitos investigados como estava sistematizado o atendimento às necessidades fisiológicas dos alunos no CFSd. Apontamos três opções sobre as necessidades de ingestão de líquidos, três opções sobre as necessidades de ingestão de alimento e três opções sobre a possibilidade de utilização de banheiros durante a rotina diária. Estabelecemos três níveis desde a proibição total à liberação total e solicitamos que demarcassem todas as opções que correspondiam à própria experiência.

A aferição dos dados demonstram que entre 50 e 60% dos sujeitos investigados informaram que o “os(as) alunos(as) podiam comer somente quando fossem liberados”, que “os(as) alunos(as) podiam ingerir água somente quando fossem liberados” e que “os(as) alunos(as) podiam utilizar o banheiro somente quando fossem liberados”. Entre 30 e 40% dos sujeitos investigados informaram que “os(as) alunos(as) podiam utilizar o banheiro sempre que tivessem necessidade”, que “os(as) alunos(as) podiam ingerir água sempre que estivessem com sede”, mas eram “proibidos de comer durante as atividades”. E entre 3 e 10% dos sujeitos investigados informaram que “os(as) alunos(as) eram proibidos de usar o banheiro durante as atividades”, “eram proibidos de ingerir água durante as atividades” e “podiam comer sempre que tivessem fome”.

Os padrões apresentados a partir da categoria década de ingresso na PMERJ são distintos, demonstrando que não há uma normatização quanto às necessidades fisiológicas dos discentes no CFSd. Assim, os gestores pedagógicos tomam decisões pautadas em sua própria concepção pedagógica. Lembrando que não há contribuição positiva à formação na proibição de atendimento às necessidades fisiológicas; pelo contrário, a não satisfação de tais necessidades prejudica a atenção do discente. Sem contar que a formação para um público específico de adultos deve levar em consideração a maturidade do aluno, responsabilizando-o pelas suas escolhas, ao invés de trata-los como alguém que não pode tomar decisões básicas. Os argumentos utilizados para o estabelecimento de certas normas quanto às necessidades fisiológicas defendem o preparo do corpo para eventual impossibilidade de satisfação dessas necessidades no cotidiano. Entretanto, sentir fome, sede e prender os excrementos não condiciona para não ter fome, não sentir sede e aguentar

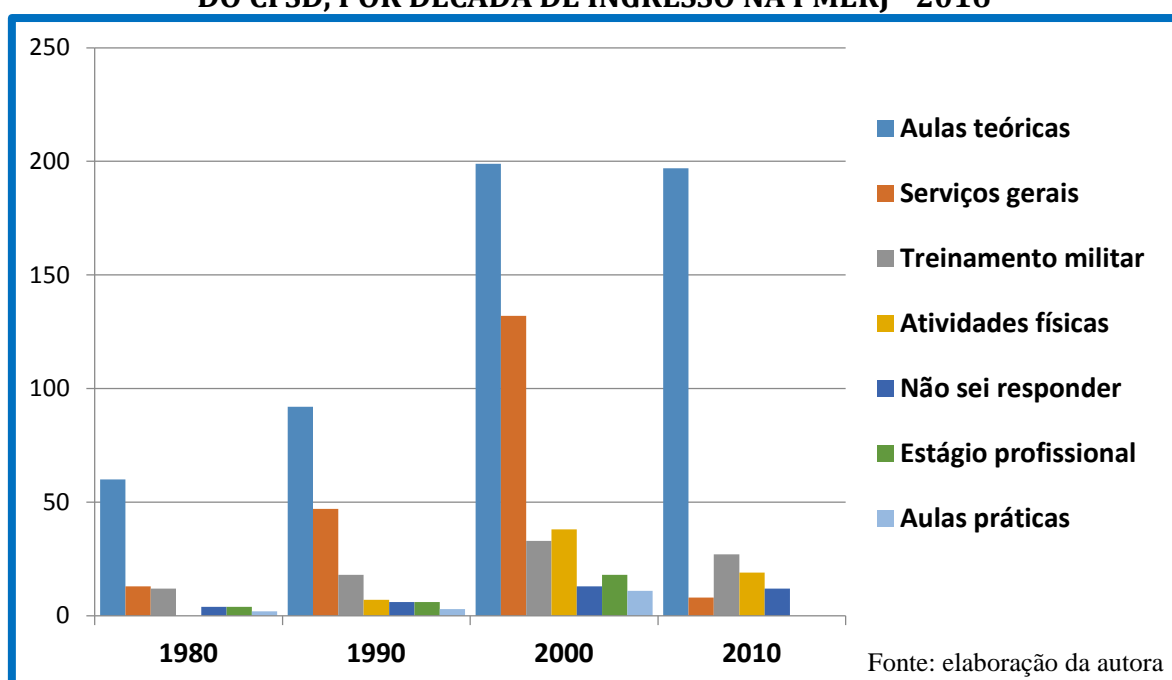
horas sem utilizar o banheiro. Apenas prejudica a saúde dos profissionais. Por outro lado, caso sejam impossibilitados por alguma demanda profissional de atenderem às suas demandas fisiológicas, caso desenvolverem problemas digestivos ou nos aparelhos excretores, isso trará mais dificuldades. Não estamos dizendo com isso que não haja rotinas e normas de convivência, ainda mais quando há um número excessivo de alunos, mas que é necessário considerar a humanidade do aluno. Nesse sentido, é importante salientar que a proibição de atendimento às necessidades fisiológicas também é antagônica à suposta proposta político pedagógica regulamentada para formação policial militar pela política de segurança pública em vigor no estado do Rio de Janeiro.

GRÁFICO 43: Nº DE APONTAMENTOS DAS NORMAS ACERCA DAS NECESSIDADES FISIOLÓGICAS NO CFSD, POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ - 2016



Solicitamos aos sujeitos investigados que opinassem sobre a atividade que consumiu a maior parte do CFSd. Mais de 50% mencionaram que as aulas teóricas foram mais presentes no CFSd que quaisquer outras atividades. Enquanto para cerca de 20% dos sujeitos investigados, os serviços gerais consumiram a maior parte do curso e para quase 10% dos sujeitos investigados, foi treinamento militar e atividades físicas.

GRÁFICO 44: Nº DE APONTAMENTOS ACERCA DA PRINCIPAL ATIVIDADE DO CFSd, POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ - 2016



A realização de serviços gerais mencionada por parte da amostra não equivale ao estágio profissional, mas atividades genéricas realizadas dentro do aquartelamento, desde faxina, capina, confecção de alimentos, etc. Notamos que na década de 2010 houve uma redução expressiva da realização de serviços gerais durante o CFSd, conforme apontam os dados. Nesse período houve contratação de empresas para prestação de alguns serviços. Tal fato provavelmente contribuiu para redução do emprego de alunos nessas atividades. Esse ponto é positivo, haja vista que a subutilização do discente durante o curso na realização de atividades que não acrescentam conhecimentos referentes à profissão confere prejuízos à formação

desse aluno. Por outro lado, a terceirização de atividades nas instituições públicas foi impulsionada pela reforma do Estado, intensificada no estado do Rio de Janeiro a partir de 2007. Nesse aspecto, podemos incluir os impactos da terceirização como interferência da reforma de Estado na formação do soldado.

O último elemento que abordaremos nesse tópico é o aspecto prático do curso no que diz respeito à realização de estágio. O estágio pode ser um instrumento importante para formação profissional, desde que seja possível ao discente estabelecer a relação entre a teoria e a prática. Caso contrário, torna-se mero cumprimento de exigência curricular.

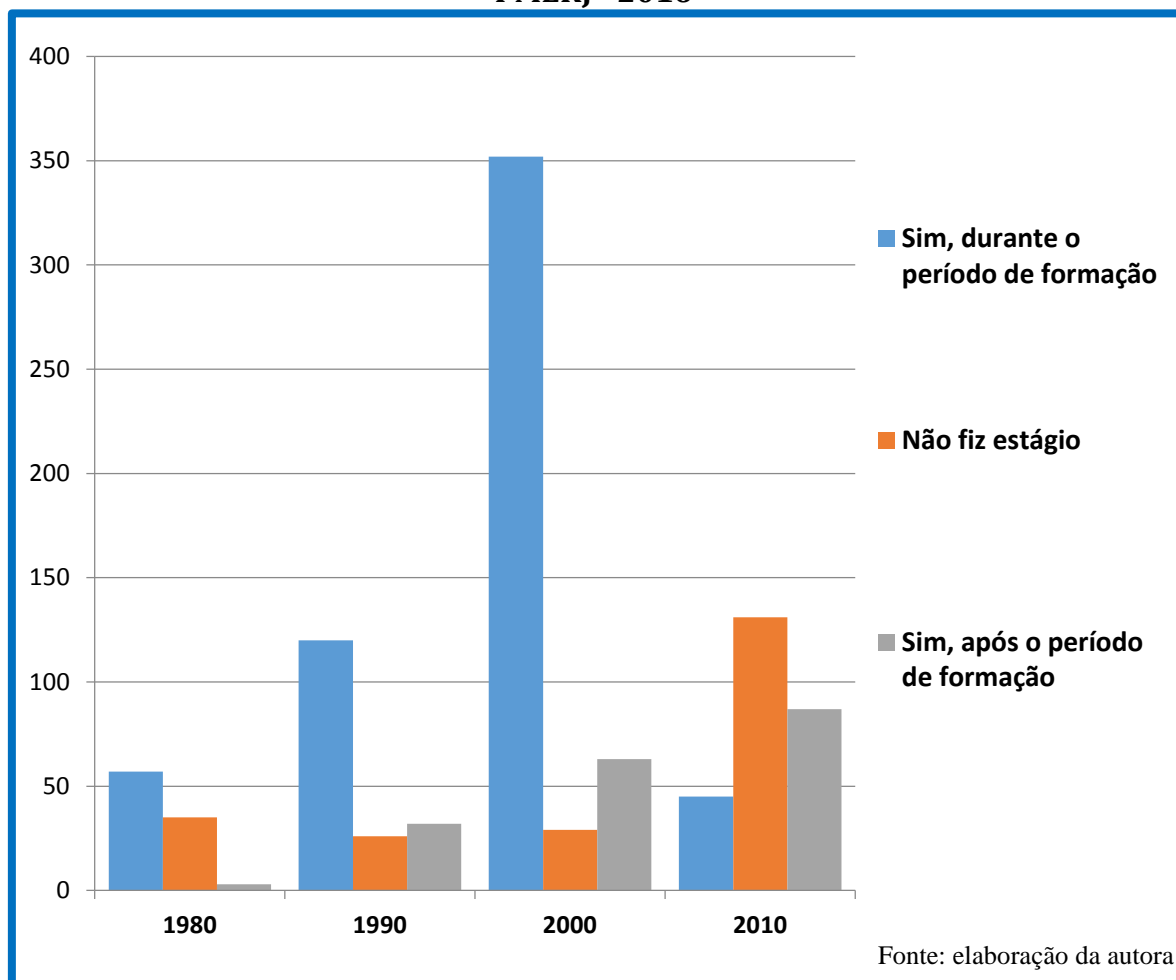
Nesse sentido, é necessário que o estágio seja supervisionado por profissionais que atuem na formação do aluno, de modo a orientá-lo, auxiliá-lo, estimulá-lo à reflexão, avalia-lo, possibilitar o aprendizado pela meta-avaliação, corrigi-lo, etc. É oportuno que o momento do estágio seja registrado em relatórios para que servem tanto à formação discente, quanto à memória da unidade de formação. Sobretudo, é importante que haja reflexão após o período de estágio, em momento de retorno aos bancos escolares. Nesse momento, o discente compartilha sua experiência coletivamente, potencializando o aprendizado com as experiências individuais; desenvolvendo habilidade de refletir sobre a própria prática; percebendo as opiniões dos demais sobre a própria experiência. O desenvolvimento de ações formativas a partir do estágio profissional contribui para o amadurecimento da formação profissional antes mesmo da conclusão do curso.

Questionamos os sujeitos investigados se eles fizeram estágio durante o CFSd e em que momento do curso o estágio teria ocorrido. Cerca de 60% dos sujeitos investigados informaram que realizaram estágio durante o período de formação. Dos 40% restantes, mais de 20% não fizeram estágio e 19% fizeram estágio após o CFSd.

Ao categorizar os dados por década de ingresso na instituição, observamos que houve uma redução expressiva de realização de estágio na década 2010, tal elemento se deu em razão de termos aplicado questionários a 101 alunos ainda em período de formação, que ainda não haviam realizado estágio. Desconsiderando tais alunos, notamos que a característica mais presente para essa

década, foi a realização de estágio após o período de curso, diferindo das demais décadas quando a realização de estágio ocorreu em um momento específico do curso.

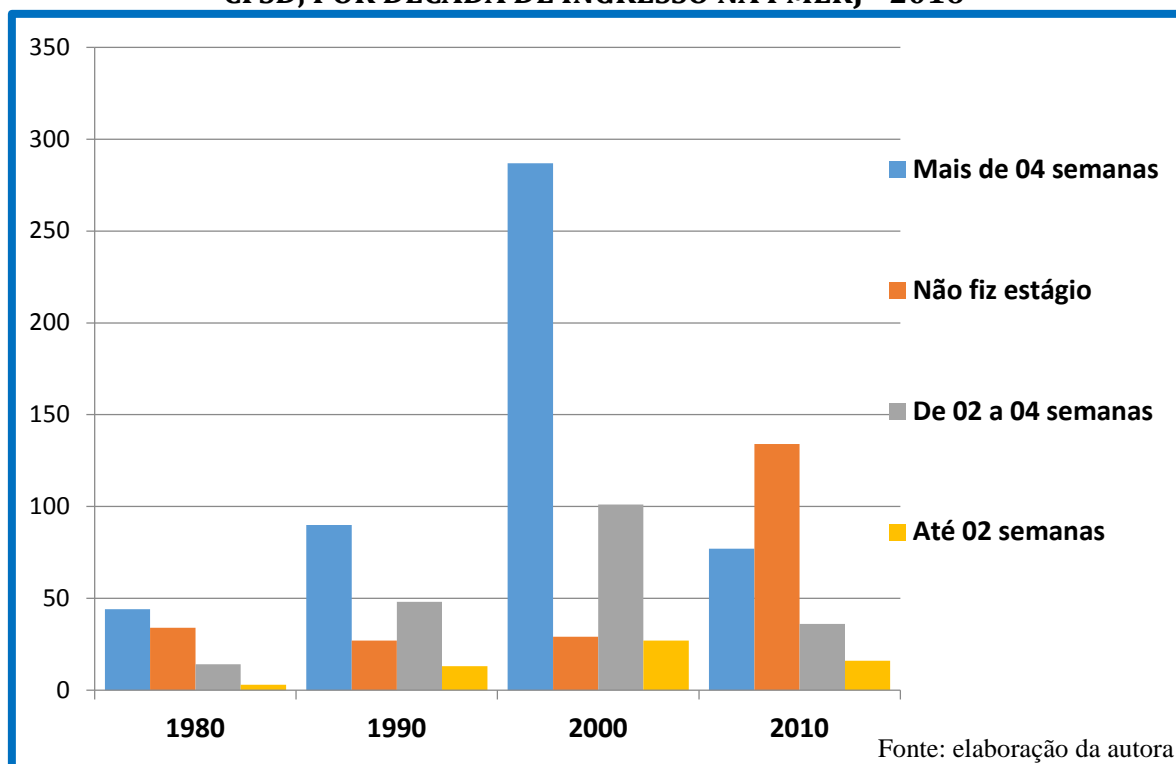
GRÁFICO 45: Nº DE APONTAMENTOS DOS SUJEITOS INVESTIGADOS SOBRE REALIZAÇÃO DE ESTÁGIO DURANTE O CFSd, POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ - 2016



Solicitamos ainda aos sujeitos investigados que informassem a duração do estágio realizado no CFSd. Mais de 50% informaram que o estágio teve duração de mais de 04 semanas; 20% informaram que a duração foi entre 02 e 04 semanas e menos de 10% informaram que o estágio teve duração menor que 02 semanas. A duração dos estágios pela categoria década de ingresso não apresentou diferenças

expressivas. Lembrando que a década de 2010 apresenta um número alto de sujeitos investigados ainda em formação, que não realizaram estágio até a data da pesquisa.

GRÁFICO 46: Nº DE APONTAMENTOS ACERCA DA DURAÇÃO DO ESTÁGIO DO CFSD, POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ - 2016

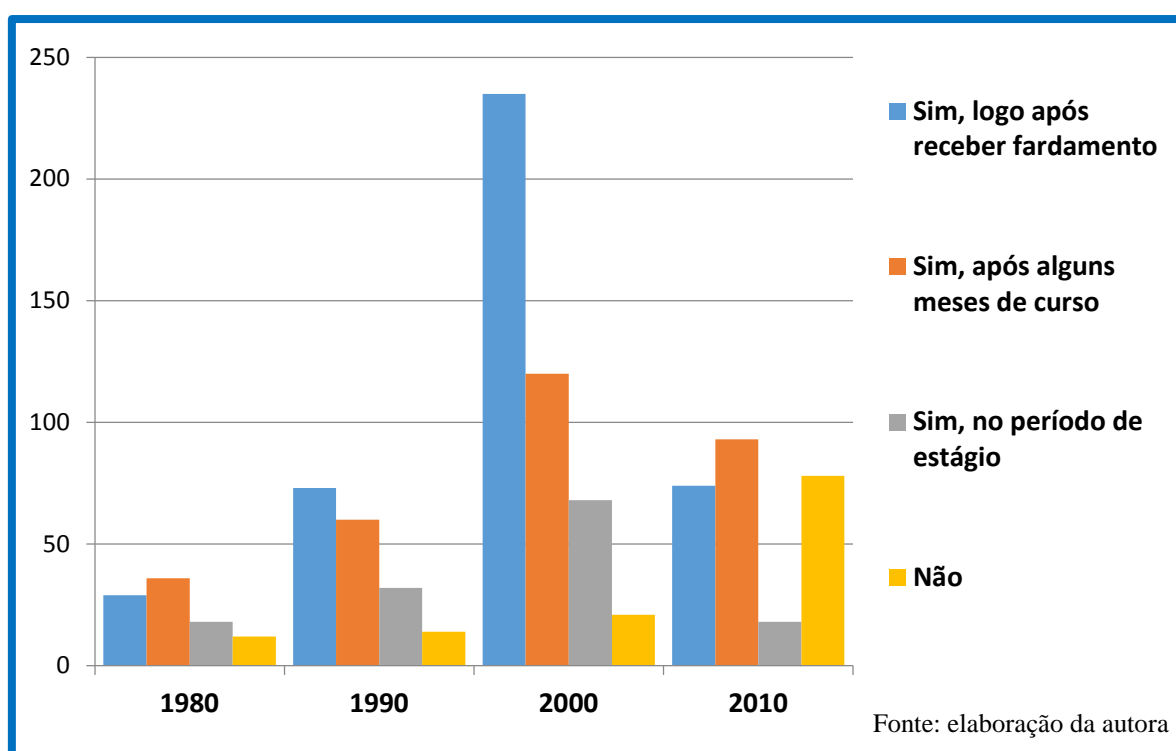


Durante o curso de formação, é comum os alunos serem escalados em serviços extraordinários. Entendemos que seria importante pesquisar alguns aspectos desses serviços, que, em nosso modo de entender, fazem parte do estágio profissional, embora alguns elementos presentes em sua sistematização maculem a percepção dos discentes e prejudiquem o aprendizado. Para entender melhor esse elemento importante da formação profissional, solicitamos aos sujeitos investigados que informassem se foram escalados em atividades extraordinárias durante o CFSD, onde, quando e com que frequência ocorriam.

Observamos que quase 90% dos sujeitos investigados informaram que realizaram atividades extras durante o CFSD, tendo a metade deles mencionado que

tais atividades ocorreram tão logo receberam fardamento. Os sujeitos investigados que ingressaram na década de 2010, apresentaram percentual de 30% que não realizaram atividades extras. Esse percentual difere das demais décadas, mas parcela considerável dos sujeitos investigados que ingressaram nessa década ainda estão no período de curso.

GRÁFICO 47: Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR OCORRÊNCIA DE ESCALAS EXTRAS DURANTE O CFSD E POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ - 2016

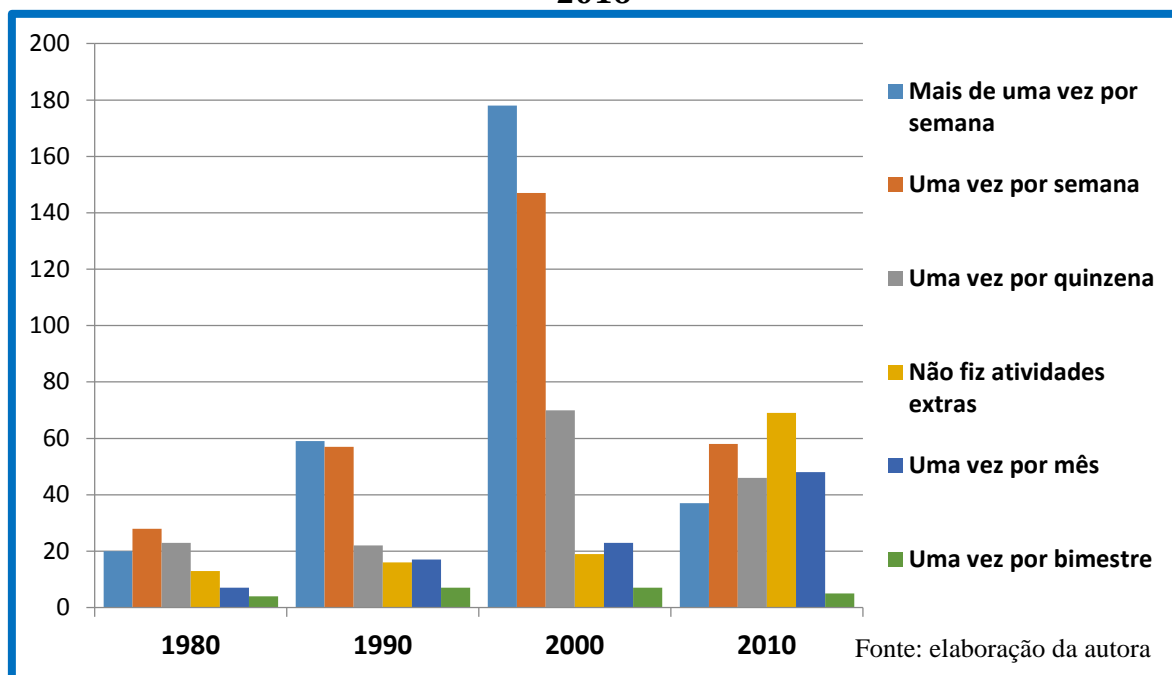


Questionamos aos sujeitos investigados sobre a frequência de escalas extras que os alunos concorriam. Cerca de 60% dos sujeitos investigados informaram que os serviços ocorriam entre uma e duas vezes por semana e cerca de 25% informaram que as atividades ocorriam entre uma e duas vezes por mês. Pouco mais de 10% informaram que não realizaram serviços extras.

Os dados categorizados por década de ingresso, não apresentaram muitas diferenças em termos de proporção entre as décadas de 1980, 1990 e 2000.

Contudo, é perceptível certa diminuição em relação à frequência de serviços extras para os sujeitos investigados que ingressaram na década de 2010.

GRÁFICO 48: Nº DE FREQUÊNCIA DE SERVIÇOS EXTRAS PELOS SUJEITOS INVESTIGADOS DURANTE O CFSD E POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ - 2016

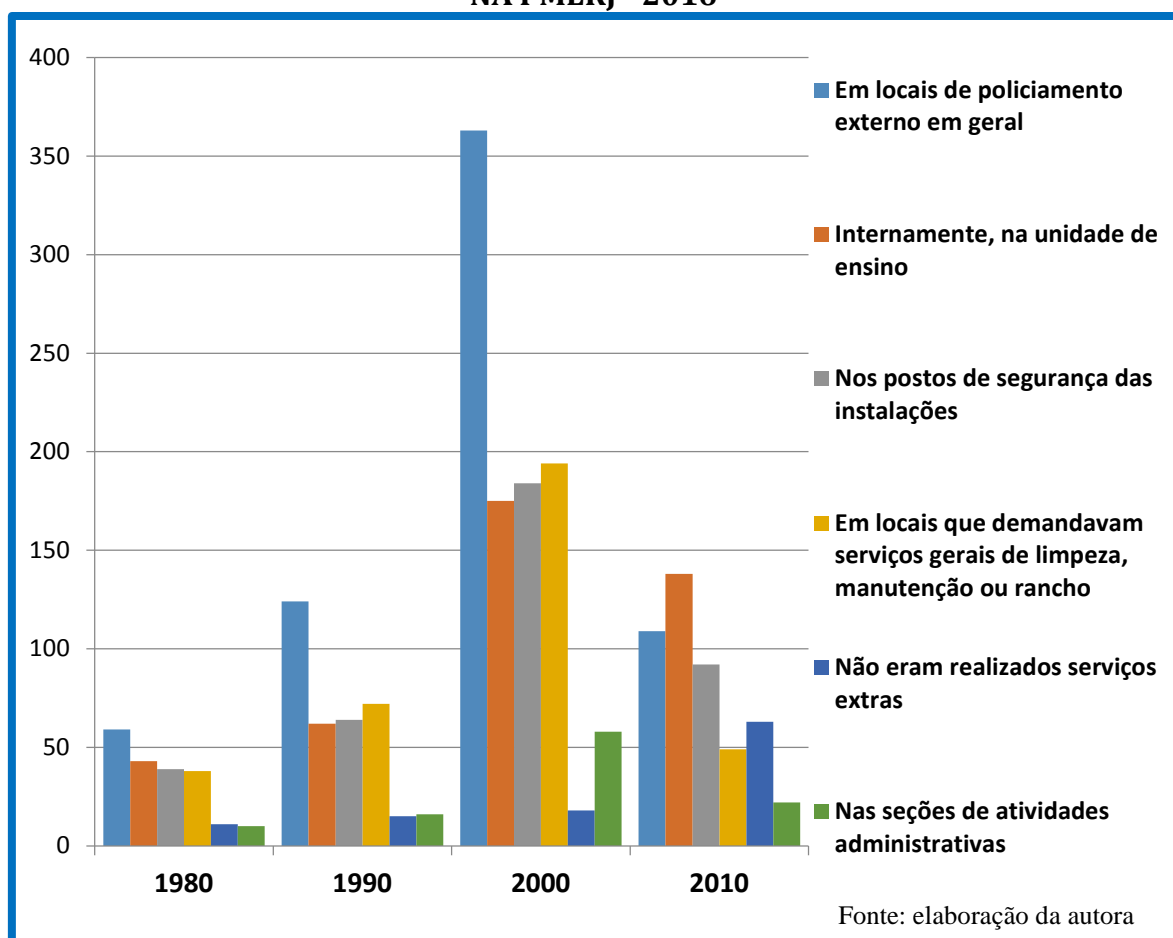


Outro aspecto que abordamos em relação às atividades foi o local onde elas ocorriam. Nessa questão, delineamos seis opções e solicitamos que os sujeitos investigados demarcassem quantas fossem necessárias para caracterizar os locais aonde chegaram a realizar serviço extra. Mais de 60% dos sujeitos investigados informaram que realizaram atividades extras de policiamento em locais externos à unidade de ensino. Cerca de 40% dos sujeitos investigados informaram que as atividades extras ocorriam nas instalações da unidade de ensino, para segurança dessas instalações, mas também para serviços gerais na unidade.

Os padrões de respostas sobre esse aspecto apresentam diferenças quando categorizamos por década de ingresso. Na década de 2000, os alunos realizaram muitas atividades extras no policiamento externo, em relação aos demais

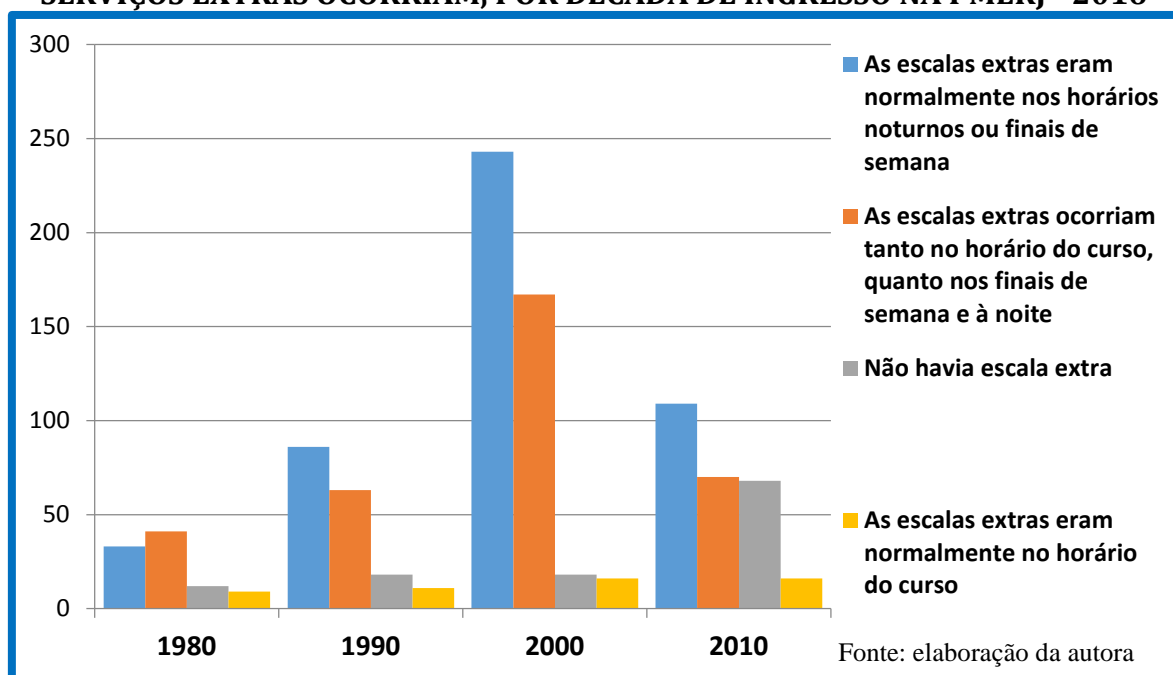
períodos de ingresso. Nessa mesma década, o percentual de utilização de alunos para realização de serviços gerais e administrativos também foi proporcionalmente maior em relação às demais décadas. Em relação à década de 2010, as atividades extras ocorreram em maior quantidade nas instalações da unidade de ensino.

GRÁFICO 49: Nº DE APONTAMENTOS DOS LOCAIS ONDE ERAM REALIZADOS OS SERVIÇOS EXTRAS PELOS SUJEITOS INVESTIGADOS, POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ - 2016



Questionamos os sujeitos investigados em quais dias e horários as atividades extras ocorriam. Mais de 50% informaram que as escalas ocorriam principalmente fora dos dias e horários do curso e 35% informou que as escalas ocorriam tanto no horário do curso, quanto nos horários de folga. Não houve diferenças nesse aspecto ao categorizarmos por década.

GRÁFICO 50: Nº DE APONTAMENTOS SOBRE OS DIAS E HORÁRIOS EM QUE OS SERVIÇOS EXTRAS OCORRIAM, POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ - 2016



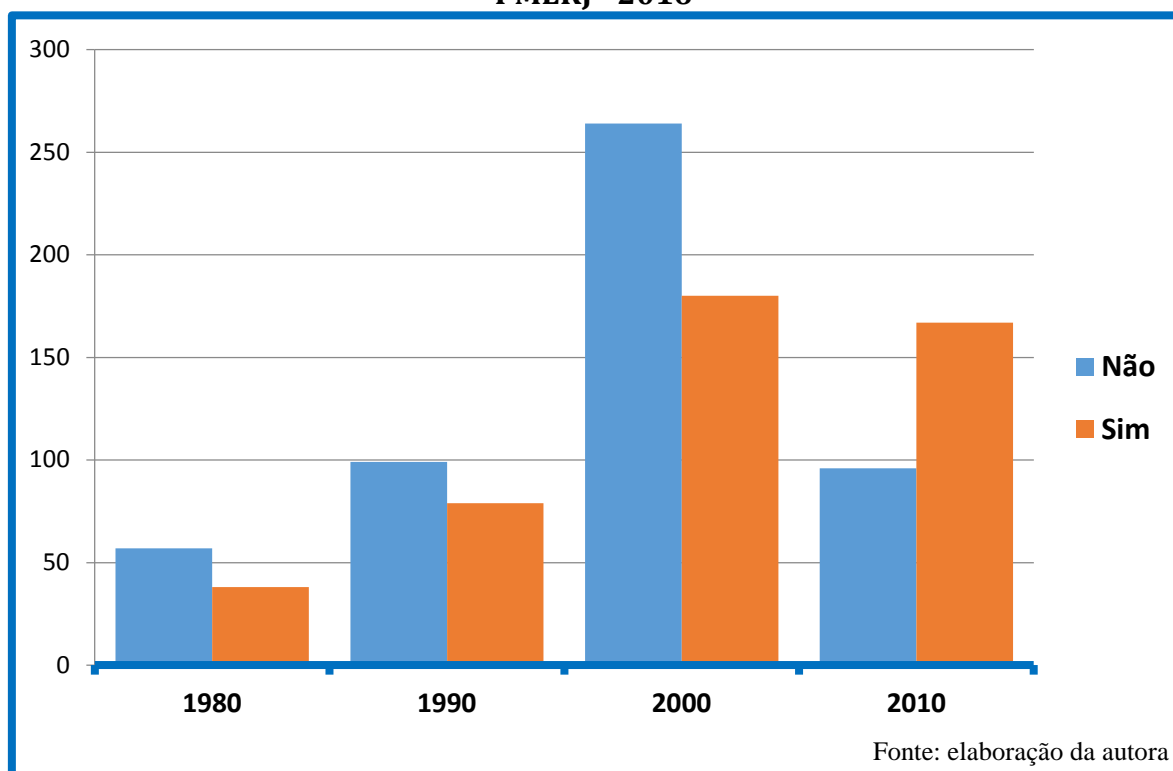
Por fim, perguntamos a opinião dos sujeitos investigados sobre a forma como percebem a realização de atividades extras durante o CFSd, se consideram tais serviços como parte do estágio ou não. Mais de 53% dos sujeitos investigados mencionaram que tais serviços não são parte do estágio profissional e para 47% dos sujeitos investigados é parte do estágio. Sobre esse aspecto, entendemos que alguns fatores corroboram para que a maioria dos sujeitos investigados tenha a concepção de que tal atividade não corresponde ao estágio profissional. Primeiro fator que pontuamos é a maneira como os serviços extras são concebidos pela própria instituição. Tais serviços não eram remunerados até a implementação do Decreto nº 43.131, de 11 de agosto de 2011 (RIO DE JANEIRO, 2011b). Esse aspecto aprofundava a precarização do trabalho, porquanto, sequer era remunerado. Logo, ser escalado em um serviço que além de não ser remunerado, ainda incorre em custos, é considerado como “punição”³². O caráter negativo dessas atividades impregnou a cultura da instituição por muitos anos e ainda não podemos afirmar que a percepção atual é diferente. Outro aspecto negativo relacionado à falta de remuneração é sua

³² É comum que esse tipo de escala extra seja justificada como “azar militar”, vulgarmente conhecida como AZM.

contribuição para que o planejamento não exista. A mão de obra sem custos não precisa ser poupada, medida, ajustada dentro da demanda. Assim, o profissional percebe a si mesmo como um número. Até porque, normalmente, esse tipo de atividade em questão, não requer habilidades específicas, reforçando ainda mais a ideia de número.

Dentro das unidades de ensino, o caráter das atividades extras não poderia ser diferente. Sobretudo pela ausência de critérios claros, pelos quais os alunos saibam previamente a carga horária exigida para realização de atividades extras, qual o seu propósito, como serão avaliados nessas atividades para alcançarem aprovação, qual a tolerância para faltas. Além disso, tais atividades requerem acompanhamento profissional pedagógico e possibilidade de meta-avaliação das atividades desempenhadas.

GRÁFICO 51: Nº DE APONTAMENTOS ACERCA AS ATIVIDADES EXTRAS NO CFSD SEREM CONSIDERADAS ESTÁGIO PROFISSIONAL, POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ - 2016



A percepção dos sujeitos investigados sobre as atividades extras foi semelhante nas décadas de 1980, 1990 e 2000. A partir da década de 2010 a percepção dos sujeitos investigados foi inversa às décadas anteriores, embora cerca de 40% ainda não perceba as atividades extras como estágio. Essa inversão de percepção, possivelmente, está atrelada a quantidade de serviços extras em níveis aceitáveis e em locais internos, que possibilitam a supervisão e acompanhamento pedagógico.

A partir dos aspectos pedagógicos do CFSd apresentados neste tópico podemos concluir que não há regulamentação de horários para entrada e saída dos alunos, permitindo a adoção de horários que caracterizam o regime de curso como semi-integral, embora não haja estrutura física para alojar todos os alunos. A inexistência de regulamentação nesse aspecto também corrobora com a adoção de cargas horárias inadequadas. Além disso, desconfiguram o currículo estabelecido aumentando a carga horária de disciplinas que não são creditadas no histórico dos alunos. Considerando os dados informados pelos sujeitos investigados na pesquisa, a extensão de horário possivelmente é utilizada para treinamento militar e atividades físicas. Assim, a política pedagógica que ampara a distribuição de carga horária para cada disciplina no currículo é impactada. A formação profissional prevista para superar a ideia de segurança pública amparada precipuamente no uso na força e infundir o conceito de segurança pública para gestão de conflitos é afetada exatamente pelo reforço na formação do perfil profissional pautado no modelo conservador tradicional. Por outro lado, a exaustão do aluno com a extensão da carga horária e sua utilização para um treinamento árduo prejudica a rotina de estudos, seja no próprio curso, seja em horários de folga. O cansaço físico e o sono impedem a concentração e prejudicam o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Tal processo de aprendizagem, por sua vez, não possui um padrão para acesso a recursos como materiais de estudo, na indicação de bibliografia, de ementas, de textos para reflexão e ampliação de conhecimentos, segundo os dados encontrados. Além disso, não existe biblioteca e é baixa a utilização de instrumentos para fixação dos conteúdos, para estimular a prática reflexiva.

Identificamos durante a análise dos dados a polarização da percepção dos sujeitos investigados entre os conceitos de segurança pública. Fica clara a existência de um campo em disputa entre conceitos de segurança pública conservador tradicional e conservador progressista dentro da PMERJ. Exemplo disso é o fato de que as disciplinas treinamento militar e direitos humanos foram apontadas como as que mais contribuíram à formação e como disciplinas que menos contribuíram à formação profissional. As mudanças político pedagógicas propostas na política de segurança pública em vigor não chegaram a promover mudanças na prática pedagógica do CFSd, embora o fomento à perspectiva dos direitos humanos tenha alcançado certo espaço no discurso dos sujeitos investigados.

5.3.4. Aspectos Profissionais dos Alunos do CFSd

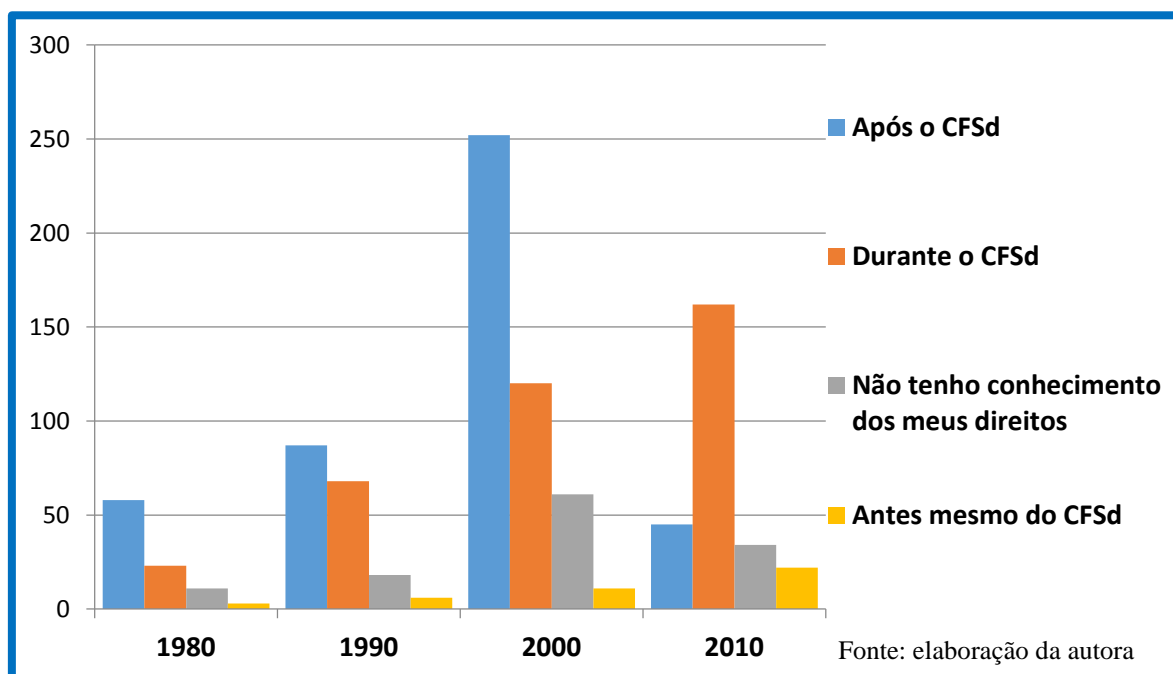
Neste tópico, relacionamos os dados coletados a partir de questionamentos acerca do conhecimento sobre “direitos profissionais³³”, como o recebimento de remunerações, de fardamento e de alimentação; sobre a ocorrência de faltas e doenças; sobre as punições sofridas durante o CFSd e sobre a opinião dos sujeitos investigados a respeito do aprendizado profissional no CFSd.

O ingresso no CFSd é o primeiro contato com um tipo de trabalho diferente de tudo que o indivíduo experimentou anteriormente. As relações de trabalho que se estabelecem nesse momento, além de seguirem uma regulamentação própria e diferente das legislações trabalhistas do “mundo” civil, são pautadas em uma cultura própria. Por conta das peculiaridades, o conhecimento dos direitos inerentes a esse universo profissional no momento de ingresso na polícia militar é um importante instrumento para valorização profissional, para manutenção da liberdade, para defesa em caso de abuso de autoridade, etc. Com esse entendimento, elaboramos alguns questionamentos em relação ao período do CFSd, tendo em vista que, há um currículo presente nos aspectos profissionais do CFSd, que contribuem para formação do policial militar.

³³ A Lei 443, de 07 de janeiro de 1981 (RIO DE JANEIRO, 1981) regulamenta, dentre outras questões profissionais, direitos dos policiais militares do estado do Rio de Janeiro. Não utilizamos o termo “direito trabalhista” para não causar confusão, tendo em vista que o regime jurídico do militar é diferente dos demais trabalhadores.

Perguntamos aos sujeitos investigados em que momento da carreira eles tiveram conhecimento sobre seus direitos profissionais. Cerca de 35% dos sujeitos investigados informaram que tiveram conhecimento dos seus direitos durante o CFSd. Os 65% restantes compreendem um grupo de profissionais que tiveram conhecimento dos seus direitos em outros momentos de suas carreiras ou que não tem conhecimento dos seus direitos profissionais.

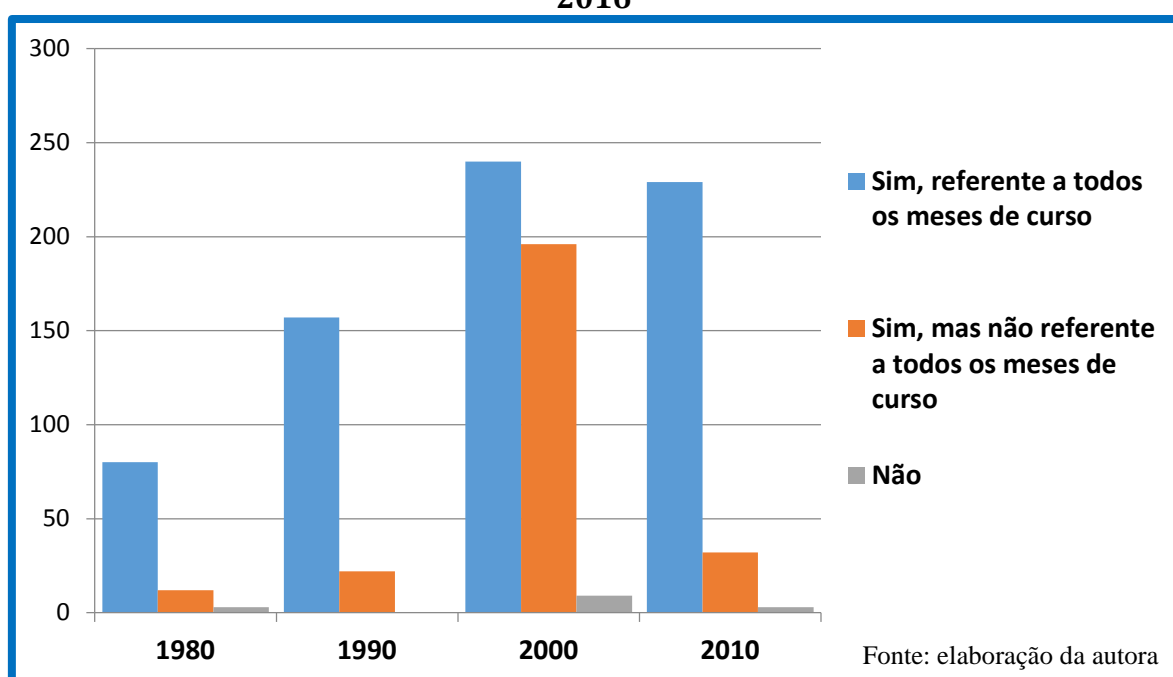
GRÁFICO 52: Nº DE APONTAMENTOS ACERCA DO MOMENTO DE MAIOR APRENDIZADO ACERCA DOS DIREITOS PROFISSIONAIS DO POLICIAL MILITAR, POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ - 2016



Observamos dois pontos que merecem consideração quando categorizamos os sujeitos investigados por década de ingresso na PMERJ. O primeiro deles é que mais de 60% dos sujeitos investigados que ingressaram na década de 2010 informaram que o período do CFSd foi o momento em que tiveram conhecimento sobre seus direitos. O segundo ponto é que o número de sujeitos investigados que ingressam na instituição conhecendo seus direitos também apresentou elevação. Ambos os aspectos citados são mudanças importantes para formação profissional.

Outro ponto abordado, diz respeito ao recebimento de salário durante o CFSd. Cerca de 72% dos sujeitos investigados informaram que receberam salário nesse período, mas cerca de 27% dos sujeitos investigados informaram que não receberam salário referente a todos os meses. Na década de 2000 o percentual da amostra que não recebeu todos os meses de salário corresponde a cerca de 45%.

GRÁFICO 53: Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR RECEBIMENTO DE REMUNERAÇÃO DURANTE O CFSd E POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ - 2016

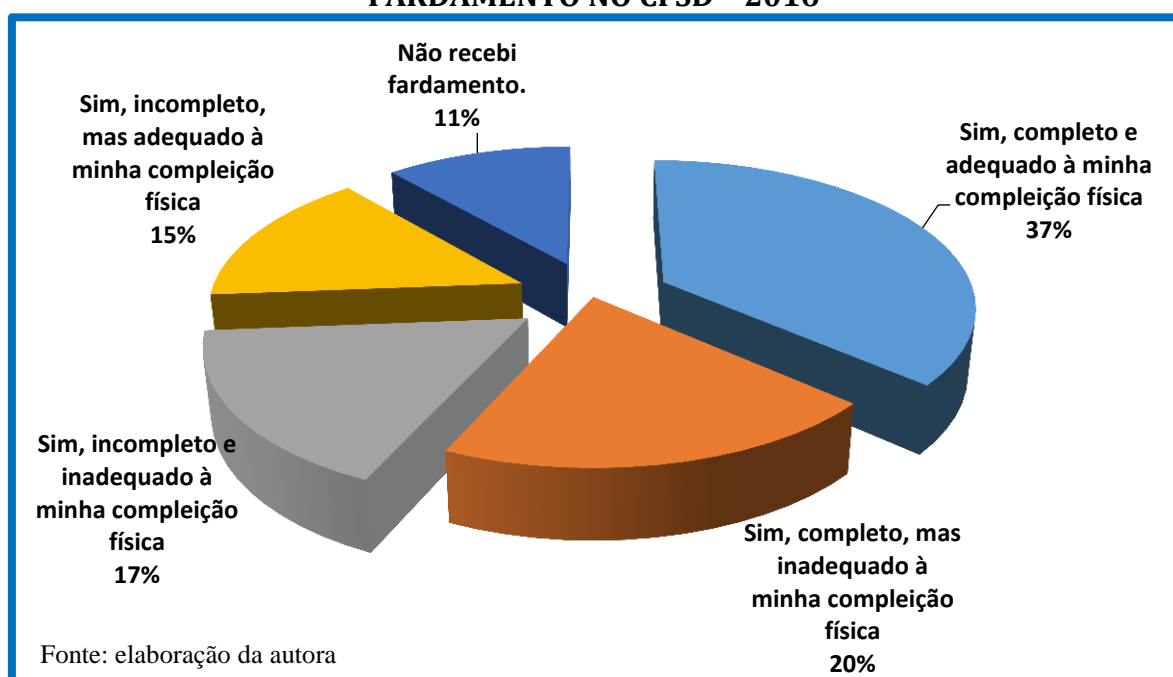


De acordo com normas internas da PMERJ, soldados e cabos fazem jus ao recebimento de fardas, diferente das demais graduações e postos, que em determinado momento da carreira, recebem auxílio fardamento, um valor creditado na conta do policial militar em determinado momento da carreira. Portanto, os alunos do CFSd recebem fardamento completo, normalmente, após algumas semanas de curso.

A farda é um dos principais equipamentos para atuação ostensiva policial militar. Não há polícia ostensiva sem utilização de uniforme, pois ela identifica o agente para sociedade e caracteriza a organicidade da instituição no que diz

respeito ao exercício de funções específicas. Por conta dessa compreensão, questionamos aos sujeitos investigados na pesquisa, sobre o recebimento de fardas, a fim de entender a distribuição desse material durante o CFSD. Cerca de 37% dos sujeitos investigados informaram que receberam o fardamento completo e adequado à sua estrutura física. Enquanto, aproximadamente 52% dos sujeitos investigados ou não receberam completo, ou receberam fardamento inadequado à sua estrutura corpórea. Houve ainda 11% que informou não ter recebido fardamento.

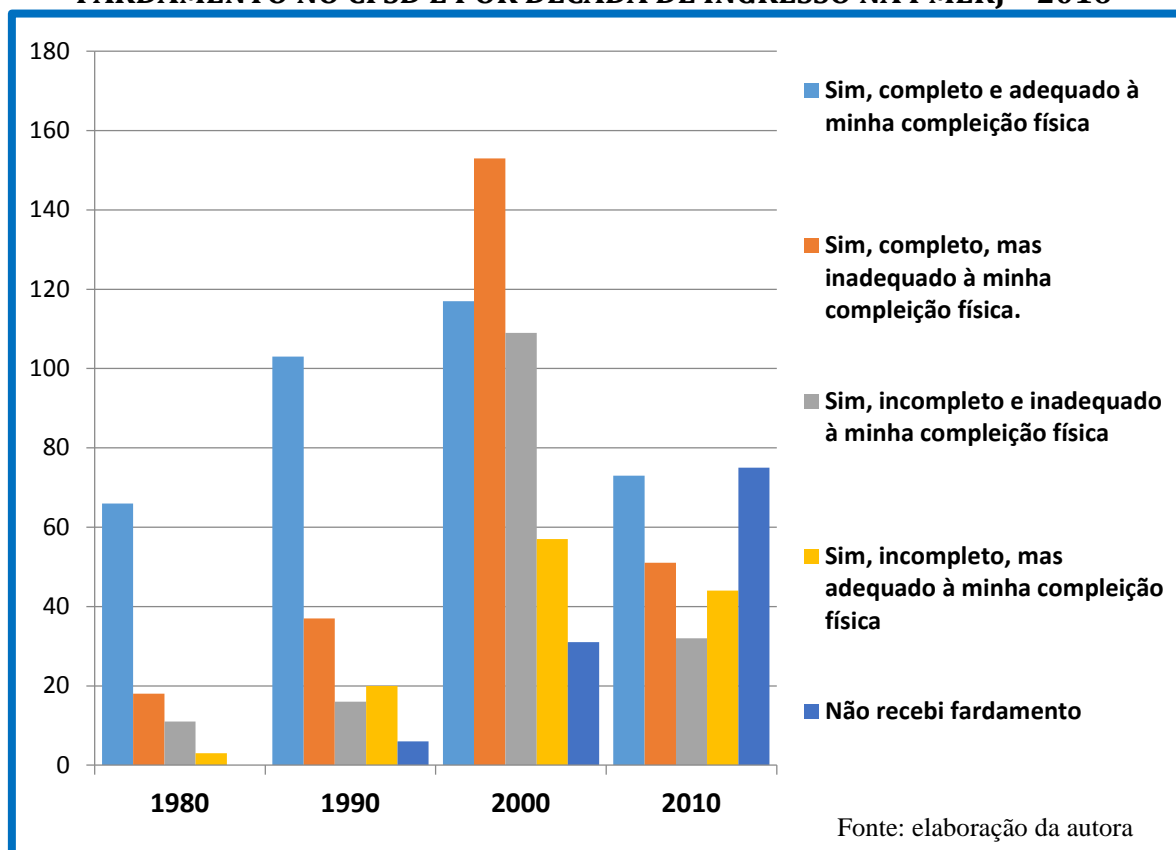
GRÁFICO 54: PERCENTUAL DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR RECEBIMENTO DE FARDAMENTO NO CFSD - 2016



Mais de 60% dos sujeitos investigados que ingressaram nas décadas de 1980 e 1990 informaram que receberam fardamento completo e adequado. E não houve registro de não recebimento do material entre os sujeitos investigados ingressos na década de 1980. A partir de 1990, o número de sujeitos investigados que relataram não ter recebido fardamento é crescente. O percentual expressivo neste quesito ocorre entre os sujeitos investigados que ingressaram na década de 2010,

mais especificamente, nos anos de 2011 e 2012, quando cerca de 30% informou que não recebeu farda e outros 30% receberam apenas parte do fardamento.

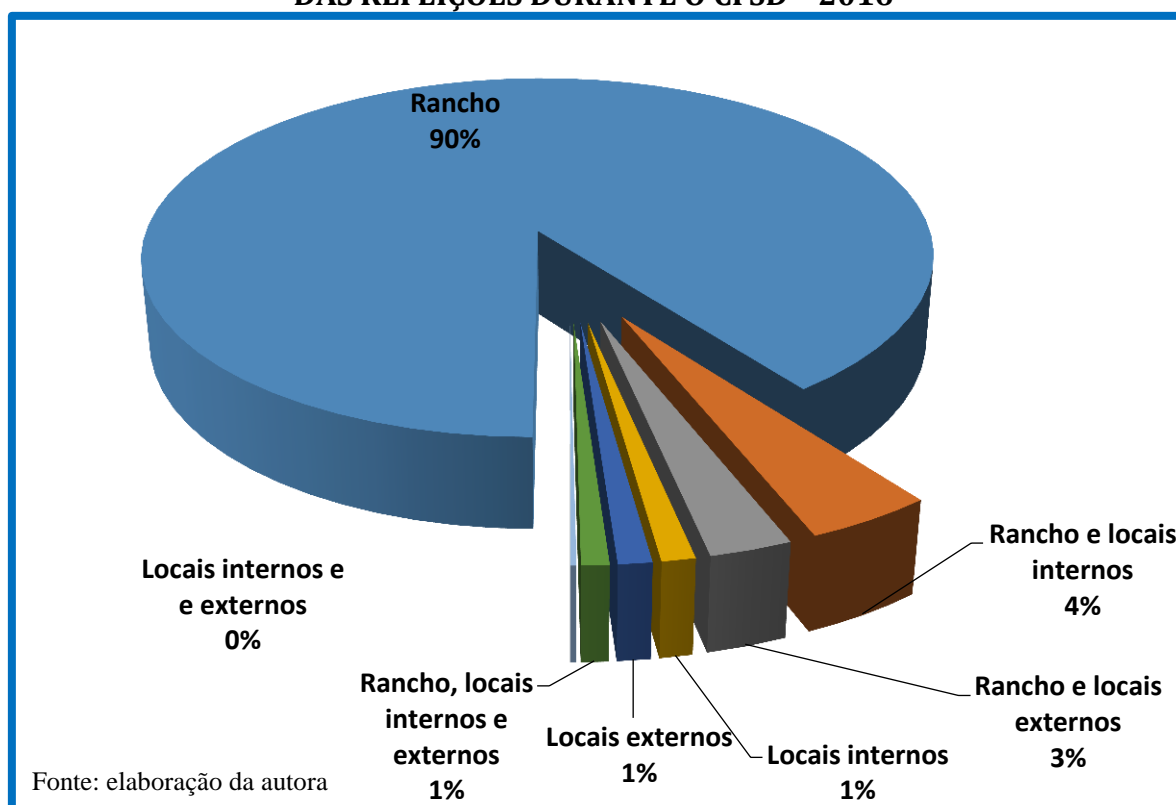
GRÁFICO 55: Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR RECEBIMENTO DE FARDAMENTO NO CFSD E POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016



Outro aspecto abordado na pesquisa foi acerca realização de refeições. A estrutura da PMERJ prevê fornecimento de alimentação para seus profissionais. O local de refeições, denominado rancho, demanda de suprimento, emprego de profissionais para confecção de alimentos, além de estrutura em estilo de cozinha industrial. Os custos desse aparato são calculados pelo número de contingente de cada unidade e os valores são repassados para cada unidade de acordo com esse critério para o funcionamento do rancho. As refeições disponibilizadas são: café da manhã, almoço, jantar e ceia. Existe outra forma que é utilizada na instituição para dar acesso ao direito de alimentação aos policiais, chamada de desarranhamento. O policial militar desarranhado recebe no seu contracheque, um determinado valor para os custos com alimentação.

Solicitamos aos sujeitos investigados na pesquisa que informassem os locais onde podiam fazer as refeições durante o CFSd. Mais de 90% informaram que as refeições eram realizadas no rancho e menos de 10% informaram a possibilidade de realização de refeições em outros locais, internos ou externos à unidade de ensino. A existência de rancho é uma maneira de conferir direito à alimentação, mas a impossibilidade de escolher entre ter o direito ou não, torna o rancho uma imposição. Impor acesso a direitos é desnecessário e demonstra autoritarismo e intencionalidade de manutenção do modelo a qualquer custo. Essa característica parece ter sido minimamente flexibilizada nas décadas de 2000 e 2010.

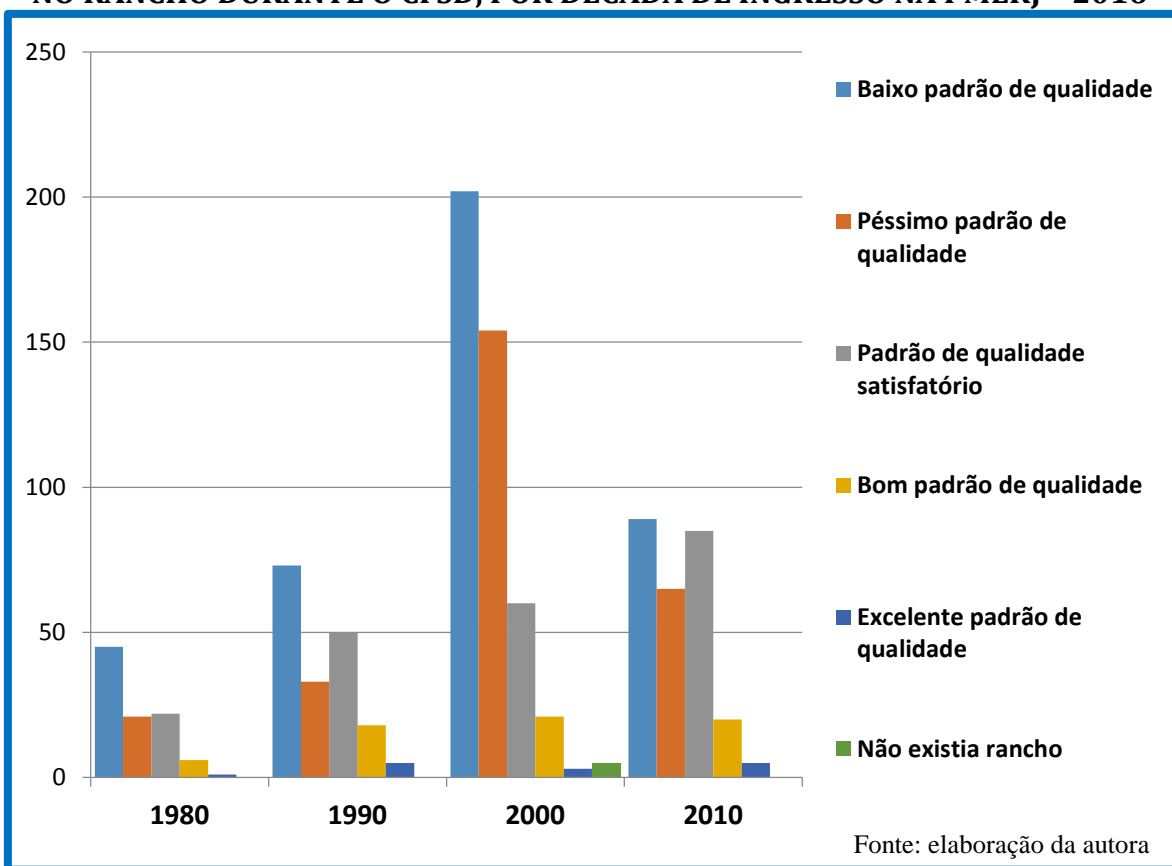
GRÁFICO 56: Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR LOCAIS PARA REALIZAÇÃO DAS REFEIÇÕES DURANTE O CFSd - 2016



Solicitamos ainda que os sujeitos investigados avaliassem a refeição servida no rancho durante o CFSd. Cerca de 70% dos sujeitos investigados informaram que as refeições eram de baixo e péssimo padrão de qualidade e cerca de 20% informaram que padrão de qualidade era satisfatório. Notamos, no entanto, que

80% dos sujeitos investigados que ingressaram na década de 2000 avaliaram entre baixo e péssimo o padrão de qualidade das refeições. Nesse período o padrão do rancho foi mais mal avaliado dentre os demais, tendo 35% dos sujeitos investigados avaliado como péssimo. Já os sujeitos investigados que ingressaram na década de 2010 foram os que mais avaliaram o padrão do rancho dentro de níveis satisfatórios, cerca de 30%, além de outros 10% que avaliaram como bom o padrão de qualidade das refeições. Nessa época houve contratação³⁴ de profissionais para realização de refeições no CFAP, antes confeccionada pelo efetivo da escola e pelos próprios alunos.

GRÁFICO 57: Nº DE APONTAMENTOS ACERCA DO PADRÃO DA COMIDA SERVIDA NO RANCHO DURANTE O CFSD, POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ - 2016



Entendemos que a existência de rancho para uma instituição do porte e com a função da PMERJ, não é a maneira mais eficaz de fornecimento de alimentação

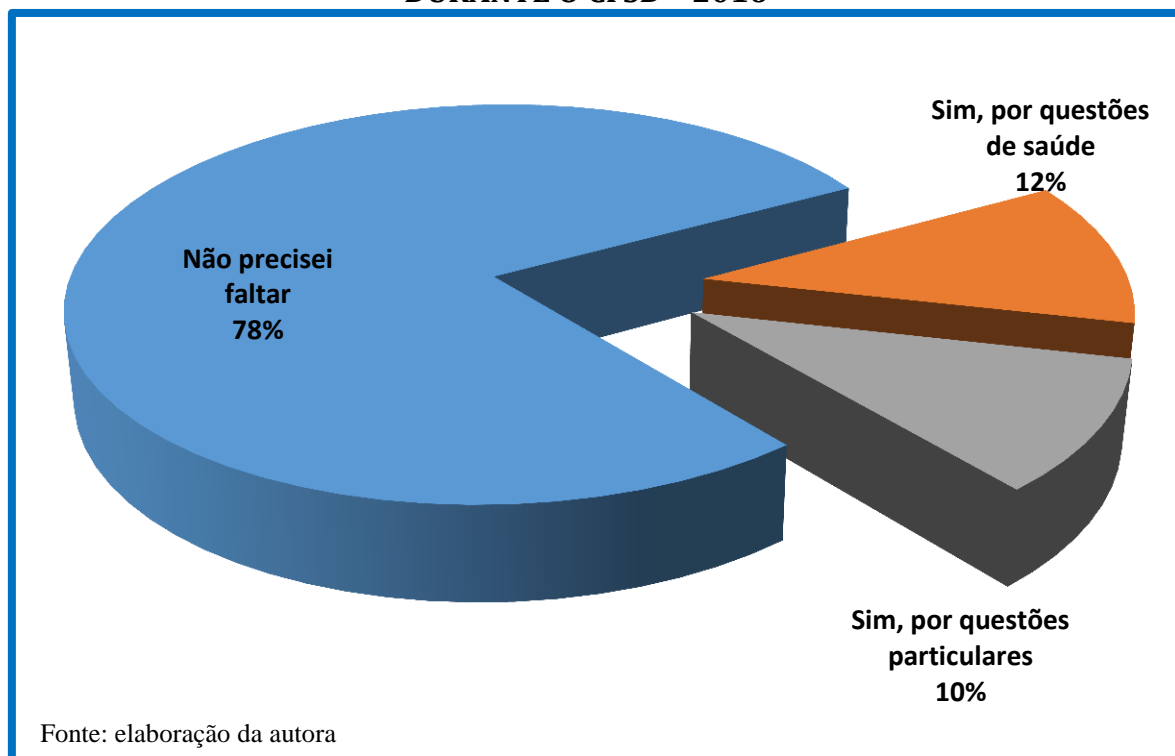
³⁴ As contratações ocorrem por meio de licitação para prestação de serviços ou por meio de convênios/parcerias com outras instituições públicas. A partir da reforma do estado no Rio de Janeiro, houve profusão de terceirizações para diversos serviços na segurança pública.

aos funcionários. O aparato logístico necessário à sua manutenção e funcionamento, o número de efetivo empregado e a demanda do serviço policial militar justificam a adoção de outro modelo, como por exemplo, o próprio desarranhamento³⁵, que inclusive já existe. O argumento de que o rancho é espaço de convivência para tropa não funciona na demanda excessiva de trabalho existente na rotina do policial militar que atua no patrulhamento ostensivo. Por outro lado, o espaço de convivência pode continuar existindo, caracterizando o rancho como refeitório para aqueles que quiserem levar suas refeições. E ainda, o argumento de que o rancho é necessário por conta dos intervalos curtos para realização de refeições no período da formação pode ser resolvido com a cessão de espaços para restaurantes realizarem atividades comerciais dentro das unidades de ensino.

Outro aspecto que abordamos durante a pesquisa foi a respeito das faltas. O CFSd é um curso para o qual o aluno é remunerado a partir do seu ingresso e passa a ter os mesmos direitos e deveres que o contingente da PMERJ. Muito embora a remuneração desse período seja inferior a que receberá após a formatura. Por esse motivo, as faltas e tratamento dos casos de licenciamento por questões de problemas de saúde são faltas ao serviço, mas também consistem em faltas às aulas. Assim, demandam a consideração do aspecto trabalhista, mas também do aspecto pedagógico. A política pedagógica institucional pautando o limite de faltas, a realização de atividades para compensação de faltas justificadas e a reprovação por faltas deve ser clara e aplicada. É fato que a maioria dos alunos não costuma faltar às aulas durante o CFSd, motivados pelo regulamento disciplinar, mas havendo faltas, o regulamento disciplinar é aplicado para questões trabalhistas. Isso porque a PMERJ não possui desconto em folha para faltas ao trabalho. As faltas não justificadas administrativamente podem ser punidas até com prisão, dependendo do caso. No período do CFSd não é diferente. Contudo, o aspecto educacional acerca das faltas às aulas precisam ser tratados à parte, não como punição, mas para suprir as lacunas deixadas por eventuais faltas às aulas.

³⁵ Desarranhamento é o pagamento de um valor estipulado para alimentação diretamente no contracheque do servidor. Quando desarranhado, o policial militar não realiza refeições no rancho da unidade em que está lotado e pode levar sua refeição de casa ou adquirir em restaurantes.

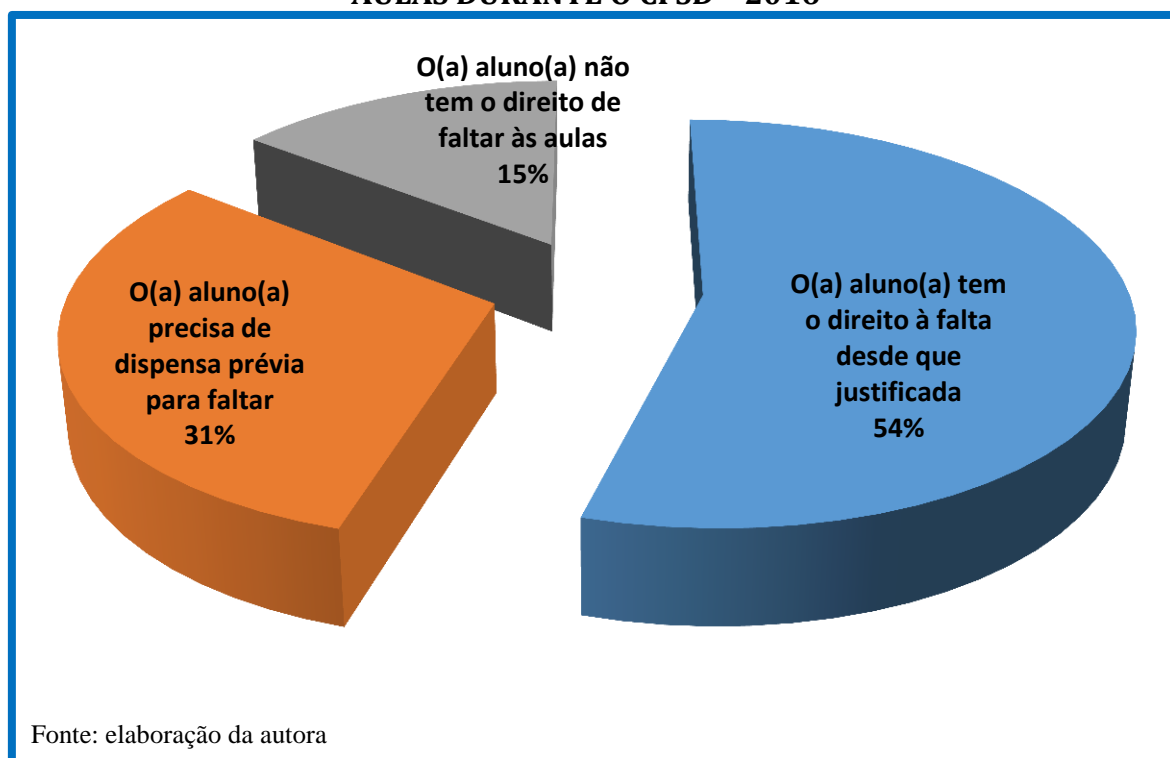
GRÁFICO 58: PERCENTUAL DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR FALTAS ÀS AULAS DURANTE O CFSd - 2016



Solicitamos que os sujeitos investigados informassem sobre a ocorrência de faltas no período do CFSd. Pouco menos de 80% dos sujeitos investigados informaram que não precisaram faltar às aulas no CFSd, mas cerca de 22% informaram que precisaram faltar por questões de saúde ou outros motivos particulares. Os ingressantes da década de 2010 apresentaram níveis superiores a 30% de ocorrências de faltas, diferindo dos ingressantes das demais décadas.

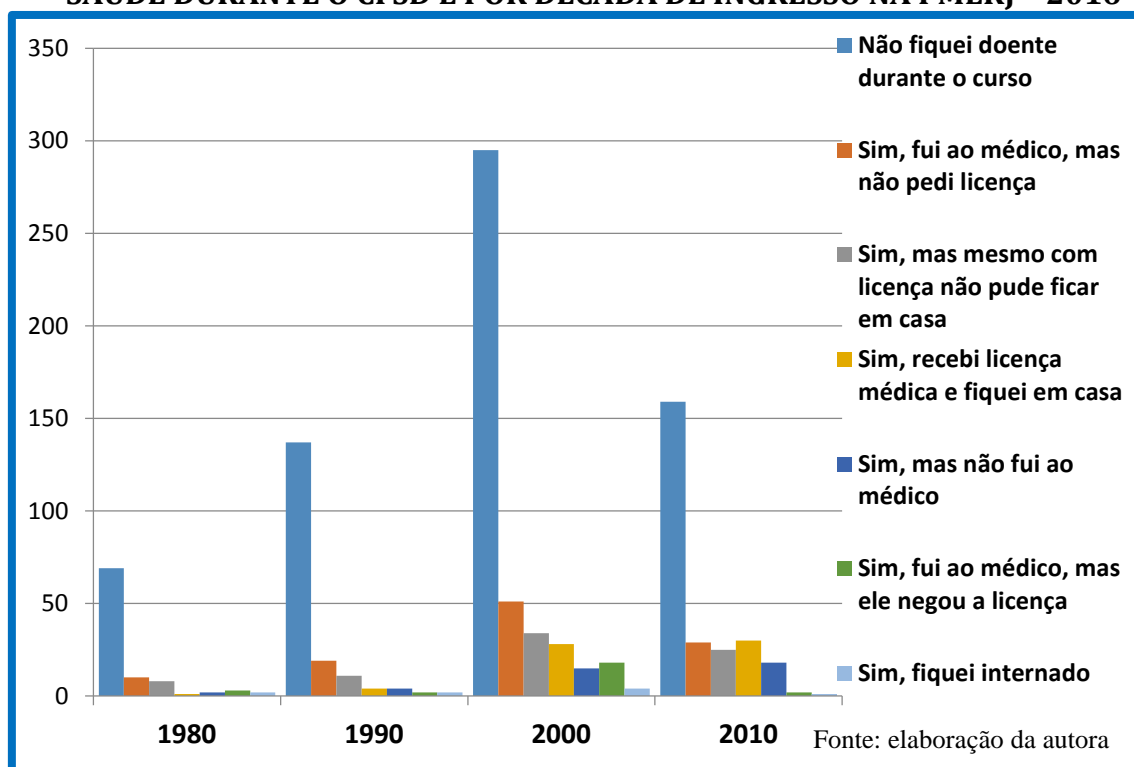
Para ampliar nossa compreensão acerca da percepção dos sujeitos investigados na pesquisa sobre as faltas ao CFSd, solicitamos que indicassem como a unidade de ensino se posicionava em relação às faltas. Cerca de 85% dos sujeitos investigados informou que os alunos poderiam faltar, desde que houvesse justificativa ou dispensa previamente concedida e 15% disseram que as faltas não eram permitidas. A percepção dos sujeitos investigados que ingressaram nas décadas de 1980, 1990, 2000 e 2010 foi semelhante nesse sentido.

GRÁFICO 59: PERCENTUAL DE SUJEITOS INVESTIGADOS ACERCA DAS FALTAS ÀS AULAS DURANTE O CFSd – 2016



Solicitamos também que os sujeitos investigados informassem se contraíram algum problema de saúde durante o CFSd. Cerca de 33% dos sujeitos investigados informaram que contraíram alguma doença durante o CFSd e cerca de 67% informaram que não. É importante mencionar que cerca de 30% dos sujeitos investigados informaram que ficaram doentes, mas não chegaram a ir ao médico ou foram às aulas do CFSd doentes. Considerando que quase 20% chegaram a ir a procurar ajuda profissional nesse momento, nos leva a crer que de fato estavam doentes. Por outro lado, a prática de negar o direito às dispensas domiciliares concedidas por profissionais habilitados é uma prática perversa e irresponsável. É preciso verificar os motivos dos índices de adoecimento durante o CFSd e mitigar as causas de adoecimento e não impedir o acesso ao direito trabalhista. Nesse sentido, medidas para contenção do absenteísmo possíveis de implementação são: a valorização profissional e a instituição de uma política pedagógica para o tratamento de faltas às aulas. Tais podem auxiliar na questão.

GRÁFICO 60: Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR FALTAS SOBRE QUESTÕES DE SAÚDE DURANTE O CFSd E POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ – 2016



O último aspecto profissional que levantamos na pesquisa diz respeito às punições aplicadas durante o CFSd. Questionamos aos sujeitos investigados na pesquisa que informassem as punições sofridas durante o curso. Sistematizamos como opções as possibilidades de punição presentes no Art. 23 e 24 do Decreto nº 6.579, de 05 de março de 1983 (RIO DE JANEIRO, 1983), o RDPMERJ, portanto, punições individuais, lançadas na ficha disciplinar referente ao período de curso e incluímos o pernoite, por ser corriqueira sua aplicação durante o curso. Cerca de 49% informaram que não foram punidos e os demais 51% sofreram uma ou mais punições durante o CFSd. O rigor com critérios militares estabelecidos durante o curso de formação, provavelmente é responsável por tal índice.

O percentual de punições informado pelos sujeitos investigados que ingressaram na década de 2010 demonstra que 35% sofreram punições durante o CFSd. Tal índice equivale a queda de mais de 15% em relação aos dados informados por sujeitos investigados que ingressaram nas décadas de 1980, 1990 e 2000.

GRÁFICO 61: PERCENTUAL DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR PUNIÇÕES SOFRIDAS DURANTE O CFSD - 2016

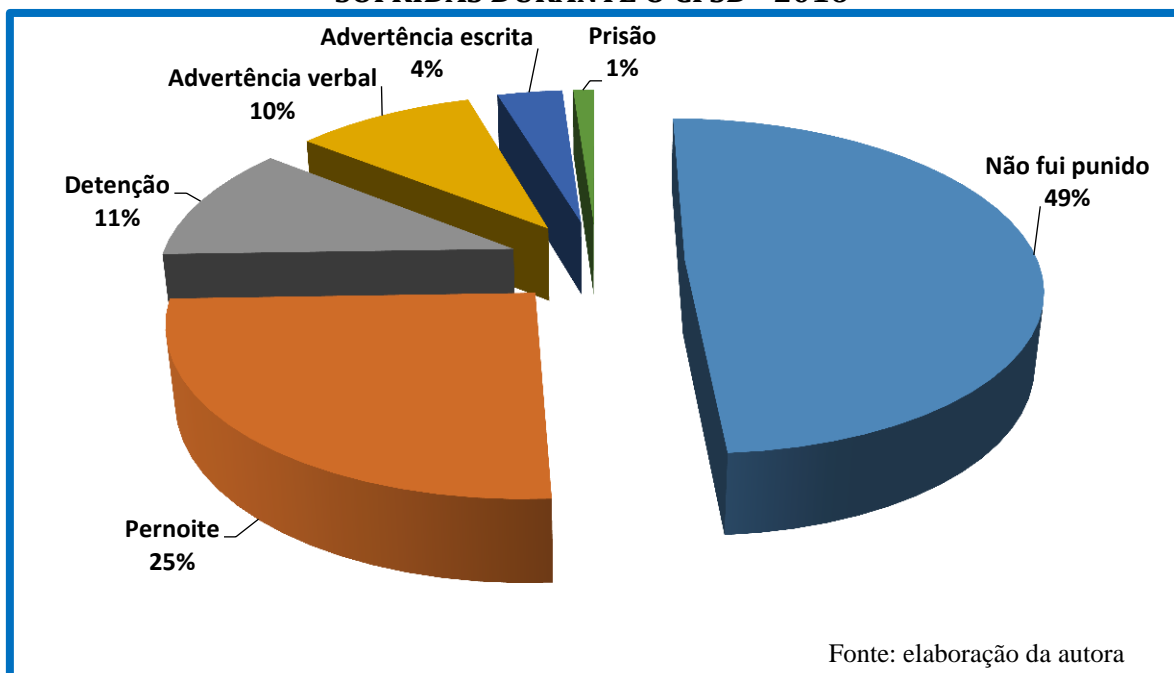
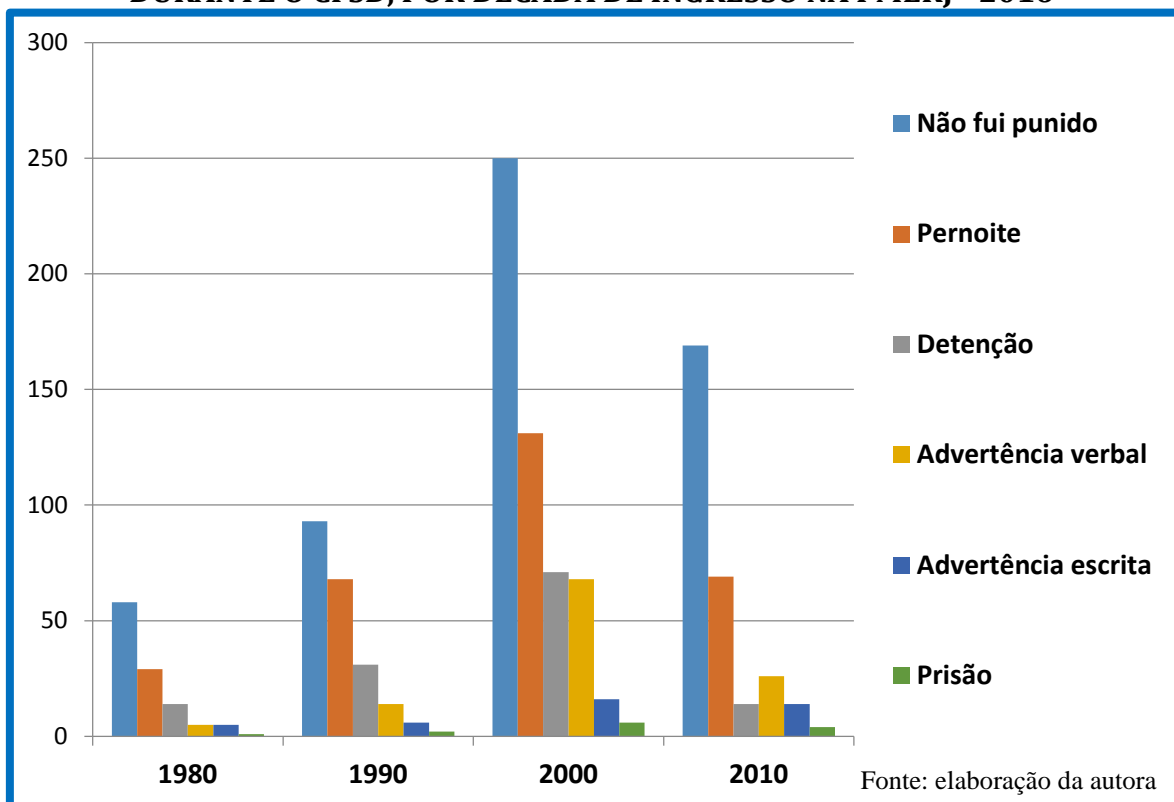


GRÁFICO 62: Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR PUNIÇÕES SOFRIDAS DURANTE O CFSD, POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ - 2016



As punições podem ser aplicadas coletivamente. Nesses casos, as advertências verbais e pernoites aplicados para um grupo podem ser percebidos de modo diverso por quem é punido. E ainda, a aplicação de punições não descritas no regulamento também pode ser considerada como outra coisa qualquer diferente de punição. Ordenar a realização de exercícios físicos indiscriminadamente; estender o término das atividades diárias, ou mesmo deixar os alunos em formatura desnecessariamente, fora do período de treinamento militar; escalar em atividades extraordinárias ou determinar a realização de alguma atividade compensatória; proibir a ingestão de alimentos e água; injuriar; expor características particulares para ridicularizar o aluno, etc. são algumas maneiras corriqueiras de punir, sem utilizar os trâmites regulamentares. Por isso, solicitamos que os sujeitos investigados na pesquisa relacionassem as maneiras como eram tratados os erros dos alunos durante o CFSd. Mais de 60% dos sujeitos investigados informaram que os erros dos alunos eram motivos para aplicação de exercícios físicos, coletiva ou individualmente. Além disso, mais de 30% dos sujeitos investigados informaram que tais erros eram motivos para extensão dos horários de saída ou motivo para inclusão em algum serviço extraordinário.

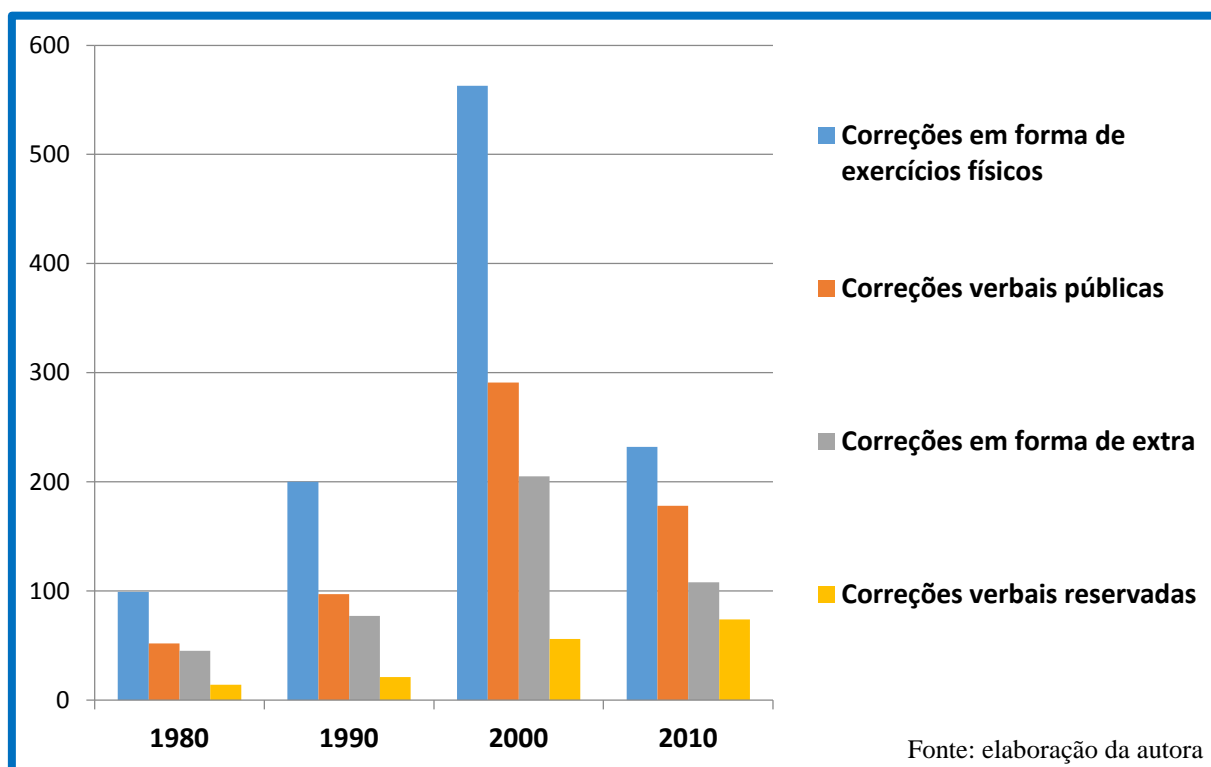
TABELA 1: Nº DE APONTAMENTOS ACERCA DAS FORMAS DE TRATAMENTO DOS ERROS DOS(AS) ALUNOS(AS) DURANTE O CFSd - 2016

Tipo de punição	Branda		Moderada		Severa		Não nivelado	
	Indiv.	Colet.	Indiv.	Colet.	Indiv.	Colet.	Indiv.	Colet.
Correções verbais públicas	156	12	33	46	51	59		
Correções verbais reservadas	67		10		06			
Correções em forma de exercícios físicos							357	520
Correções em forma de escalas extras ou extensão dos horários de saída							435	
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;"> Fonte: elaboração da autora </div>								

Um dado que nos chamou à atenção foi que menos de 10% dos sujeitos investigados pontuaram correções realizadas de modo reservado e menos de 3% demarcaram uma única maneira branda de tratar erros dos alunos. A exposição dos erros e sua correção de modo severo e público não é uma prática positiva, sobretudo no momento de aprendizado, quando incorrer em erros é comum para o novato. Tal prática serve de desestímulo, inibição e rejeição aos processos de aprendizagem escolares. Além disso, demonstra falta de profissionalismo e desconhecimento pedagógico.

Outro dado coletado que nos chamou à atenção foi que, mesmo tendo sofrido punições em forma de exercícios físicos e extensão de horários de saída ou escalas extras por conta de erros individuais ou coletivos, a naturalização de tais práticas, induz a percepção de quase 50% dos sujeitos investigados que consideram não terem sido punidos durante o CFSd.

GRÁFICO 63: Nº DE APONTAMENTOS ACERCA DAS FORMAS DE CORREÇÃO DE ERROS NO CFSd POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ - 2016

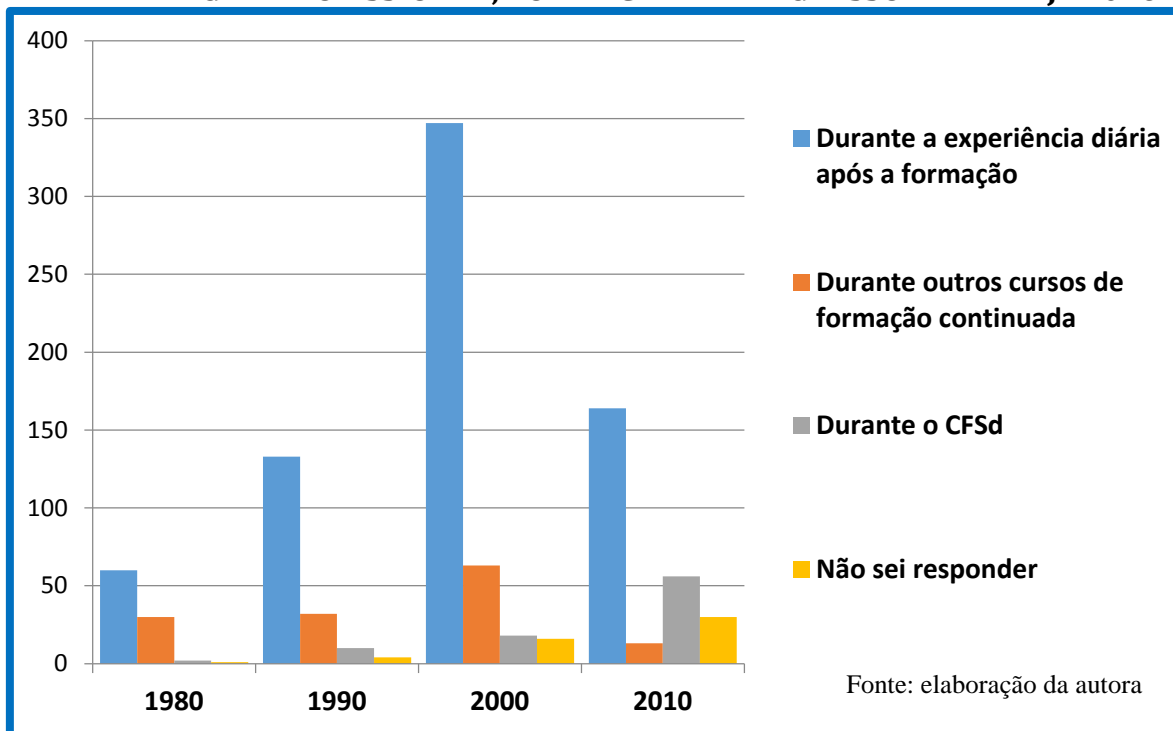


Quando separamos as opiniões dos sujeitos investigados a partir da década de ingresso, observamos que os percentuais são semelhantes, embora as correções verbais aplicadas reservadamente se apresentaram em elevação, sobretudo na década de 2010. Esse fato poderia ser considerado mais positivo se tivesse substituído ou impactado os índices apresentados em alguma outra maneira de correção de erros, mas isso não aconteceu, já que as demais formas de correção não diminuiram.

Por fim, solicitamos aos sujeitos investigados que avaliassem o momento de suas carreiras que conferiu maior aprendizado profissional. Cerca de 70% dos sujeitos investigados informaram que o momento de maior aprendizado profissional foi durante a experiência diária após a formação, cerca de 15% dos sujeitos investigados destacaram a realização dos cursos de formação continuada como momento de maior aprendizado e menos de 10% dos sujeitos investigados apontaram o CFSd como momento de importância para o aprendizado profissional. Isso não quer dizer que o curso de formação profissional não seja importante. Pelo contrário. É normal que os cursos de formação profissional infundam expectativas nos discentes. Não suprir essas expectativas pode frustrar o discente, levando-o a não valorizar o momento de formação ou a valorizar mais o momento de prática profissional.

A percepção pragmática de que se aprende fazendo e que a teoria não ensina o que é demandado na ação prática, possivelmente impactou a avaliação dos sujeitos investigados na pesquisa. Contudo, outro elemento que pode motivar a percepção de que o CFSd não é tão importante na formação profissional possivelmente está atrelado à ausência de correlação entre teoria e prática durante o curso.

GRÁFICO 64: Nº DE APONTAMENTOS ACERCA DO MOMENTO DE MAIOR APRENDIZAGEM PROFISSIONAL, POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ - 2016



Os dados da pesquisa analisados neste tópico demonstraram a existência de inadimplência de salário para 1/3 dos sujeitos investigados durante o curso; mais da metade não recebeu fardamento; a alimentação fornecida foi considerada como de baixo a péssimo padrão de qualidade por 2/3 dos sujeitos investigados; cerca de 1/3 ficou doente durante o curso, não tendo sido respeitados a maioria dos casos com licença domiciliar; além disso, ainda é naturalizada a prática de punições coletivas, a aplicação de exercícios físicos e de horas extras como forma de punição e aplicação de correções verbais severas publicamente.

O ingresso em um mundo profissional costuma ser um momento importante na carreira do trabalhador. Nas fileiras policiais militares esse momento além de ser o ingresso na profissão, é também o ingresso na formação profissional. Nisso difere de outras áreas nas quais os profissionais se formam em uma unidade qualquer de ensino para, posteriormente, vivenciar a experiência em alguma empresa ou instituição pública. Nesse sentido, formação e profissão ocorrem em momentos diversos, aos quais experiências positivas ou negativas estarão vinculadas. A junção

formação profissional e emprego agrega fatores positivos e negativos de ambos em uma experiência única, intensificando tal experiência.

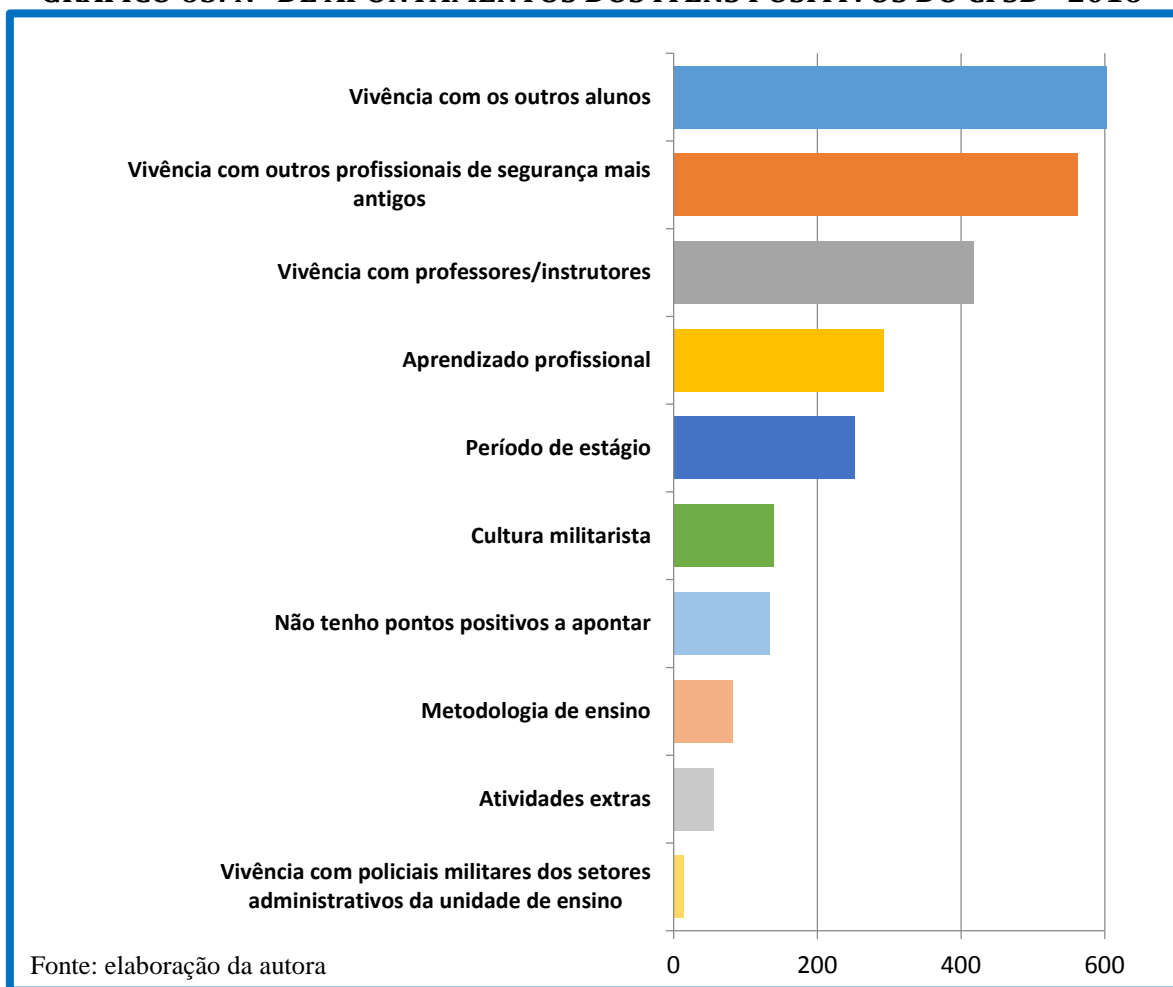
Os aspectos profissionais abordados durante a pesquisa demonstram profunda precariedade, desrespeito aos direitos garantidos em lei, alguns tratamentos degradantes e desumanizantes, que fatalmente impactaram a percepção dos sujeitos investigados sobre o CFSd.

5.3.5. Aspectos Culturais e Avaliação dos Formados

Neste tópico aprofundamos, nos dados coletados, os impactos dos aspectos logísticos, pedagógicos e profissionais sobre a avaliação realizada pelos sujeitos investigados em relação ao CFSd, bem como questões culturais presentes na formação policial militar.

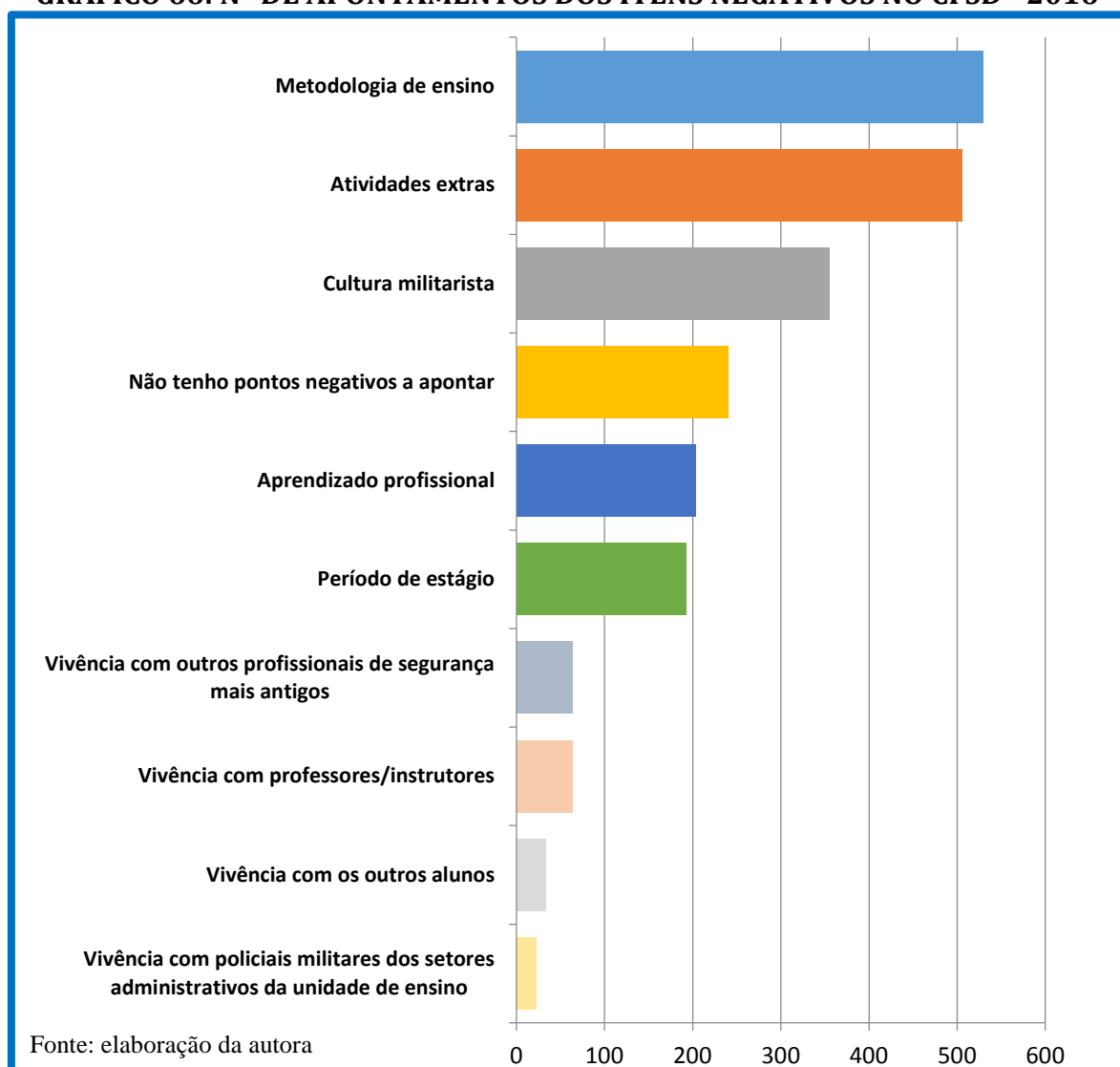
Solicitamos que os sujeitos investigados opinassem sobre três pontos positivos do CFSd. O ponto positivo que marcou o CFSd da maioria dos sujeitos investigados foi a convivência com outros alunos. A experiência de convivência diária no curso, durante horas seguidas, com um grupo de pessoas que compartilham expectativas, que vivenciam situações boas e ruins, momentos de aprendizagem, etc. é um momento importante para fazer novas amizades, algumas das quais serão para vida inteira. Esse aspecto é preponderante para criar sentimento de coletividade presente na carreira policial militar.

Aferimos também que entre 50 e 60% dos sujeitos investigados apontaram a vivência com outros profissionais de segurança mais antigos e a vivência com professores e instrutores como aspectos positivos do CFSd. Entre 25 e 30% dos sujeitos investigados apontaram o aprendizado profissional e o período de estágio como aspectos positivos do CFSd. Os dados categorizados por década de ingresso não apresentaram desvios relevantes dos níveis medianos encontrados nos dados absolutos.

GRÁFICO 65: Nº DE APONTAMENTOS DOS ITENS POSITIVOS DO CFSD - 2016

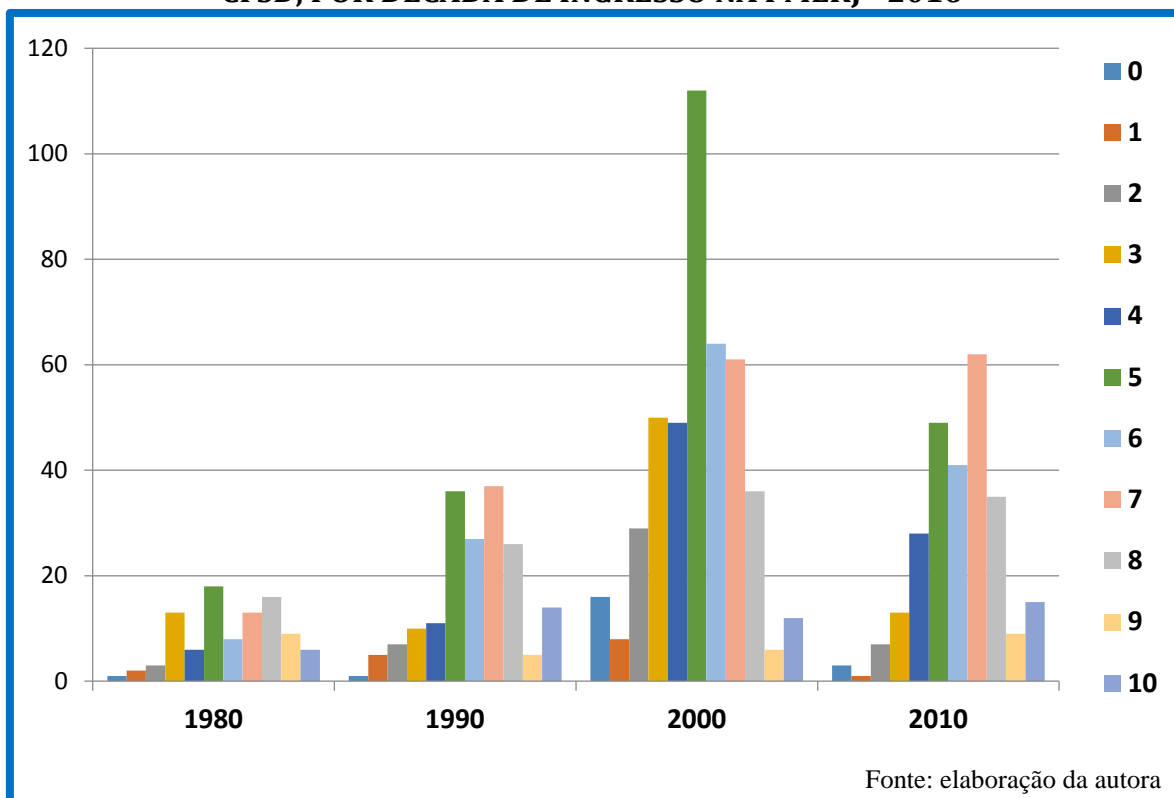
Solicitamos aos sujeitos investigados que demarcassem três itens que consideram negativos no CFSD. Cerca de 60% dos sujeitos investigados informaram que a metodologia de ensino e as atividades extras são os aspectos mais negativos do CFSD. O terceiro elemento apontado por cerca de 35% dos sujeitos investigados foi a cultura militarista.

Os sujeitos investigados que ingressaram da década de 2000 apresentaram percentuais maiores para o aprendizado profissional e período de estágio como aspectos negativos do CFSD. Tal elemento difere da média dos números absolutos neste quesito.

GRÁFICO 66: Nº DE APONTAMENTOS DOS ITENS NEGATIVOS NO CFSd - 2016

Após esses questionamentos, solicitamos que os sujeitos investigados avaliassem, numa escala de 0 a 10, a contribuição do CFSd para atuação profissional. A média da avaliação do CFSd pelos sujeitos investigados foi 5,79. Contudo, as médias das avaliações considerando a década de ingresso dos sujeitos investigados foram diversas, sendo média mais baixa referente à década de 2000 (5,26) e a média mais alta referente à década de 2010 (6,09). A avaliação por média acrescenta pouco conhecimento após todas as abordagens realizadas na pesquisa. Sua função foi selar a avaliação do CFSd pela percepção dos sujeitos investigados na pesquisa.

GRÁFICO 67: Nº DE SUJEITOS INVESTIGADOS POR GRAU DE AVALIAÇÃO DO CFSD, POR DÉCADA DE INGRESSO NA PMERJ - 2016



É muito comum, no ambiente da caserna, o uso de expressões ou palavras que denotam sentido às experiências vividas nesses locais. Pensando nisso, solicitamos que os sujeitos investigados registrassem uma frase, expressão ou palavra que tenha marcado o período do curso. Nosso objetivo com esse quesito foi aprofundar a avaliação feita por meio de nota que mencionamos no parágrafo anterior.

Foram registradas mais de 950 palavras, frases e expressões. Cerca de 60% desses registros tratam de algum aspecto negativo referente ao período de curso. A percepção de muitos sujeitos investigados na pesquisa é que o CFSD marcou negativamente. Isso é evidente nos registros de palavras, frases e expressões que caracterizam o curso como exaustivo por conta de atividades físicas e emprego de efetivo em tarefas que não têm relação com a formação profissional. Outros registros demonstram a pressão, o medo e a ausência de direitos como fundantes da atividade policial. Vários registros abordam a forma como os alunos foram tratados durante o

curso, com xingamentos, palavras de calão e outras expressões para baixar o moral e situar o aluno no lugar de submissão. Outros registros fazem menção ao conceito conservador de segurança pública, como combate ao inimigo, morte, guerra, etc.

As expressões que demonstram a natureza exaustiva do CFSd foram as mais mencionadas. O curso foi caracterizado pelos sujeitos investigados como “sugado”, sobretudo pela extensa carga de exercícios físicos diários. A palavra “suga” foi a mais registrada nesse espaço do questionário, além de outras expressões que explicam o motivo de ser considerado exaustivo. “Para a posição de flexão...”, “paga 10”, “caí”, “o zero é meu”, entre outras, remetem à realização de atividades físicas durante a jornada diária.

Outra característica presente nos registros endossa a ideia de “suga” referente ao emprego em atividades extras e serviços gerais. A palavra “flandu³⁶” foi registrada por vários sujeitos investigados, que caracterizaram o CFSd como momento profissional em que se aprende a “varrer”, a fazer “faxina”. Tal menção é uma queixa à utilização do curso para realização de atividades que não são atreladas à formação profissional, demonstrando a insatisfação e certa decepção dos sujeitos investigados em relação ao CFSd. Por outro lado, reforça a ideia de que o soldado é um auxiliar de serviços gerais, que pode ser empregado de acordo com a demanda do seu comandante. Essa é também uma maneira de inferiorizar o profissional, subutilizando-o, para reforçar sua submissão e obediência, aliás, como grande parte das expressões registradas pelos sujeitos investigados que mencionamos a seguir.

Outros dois registros que denotam a inserção do aluno em um universo particular cheio de restrições, que impede inclusive o exercício pleno da liberdade, foram “escravidão” e “o direito é não ter direitos”. A percepção dos sujeitos investigados quanto ao cerceamento dos direitos mais básicos, que perpassa a carreira do policial militar, não encontra fundamento na ordem democrática, mas nos regulamentos específicos para militares e, sobretudo, na tradição da caserna.

Outras expressões fazem menção ao conformismo e ao pessimismo, por exemplo: “nada é tão ruim que não possa piorar”. Essa expressão carrega em si o ideal

³⁶ FLANDU é uma sigla que significa faxina, limpeza e arrumação nas dependências da unidade.

de submissão e aceitação da condição imposta pelo medo de que, ao tentar corrigir um problema, ele se torne mais grave. A tomada de decisões e a proatividade é frustrada em sua origem, no desestímulo à ação, reforçado por expressões como “se ver a tartaruga no muro, deixa ela lá”. A explicação dada é que tartarugas não sobem em muro, logo, se alguém a colocou sobre o muro, não se deve mexer. E ainda, que o ideal é que o policial “não se mova”. As frases “não mexe”, “fiquem parados, não se movam”, muito utilizadas durante as formaturas denotam um ideal de inação e de obediência ao receber comandos. Infunde-se a ideia de que o bom profissional é capaz de permanecer imóvel, mesmo que maltrate a si mesmo com isso. É possível que outros digam que a ideia por trás desse treinamento é de capacitar o policial para se manter imóvel em alguma situação de perigo. Contudo, as situações de perigo demandam tomada de decisões, que é paradoxal à inação. Outra expressão que denota a ideia de não ser proativo é “quem não é visto, não é lembrado”. Essa expressão é também utilizada para mostrar que o profissional para ser lembrado positivamente pelas chefias, precisa estar no lugar certo, na hora certa, sobretudo, nos círculos onde existem possibilidades de crescimento profissional. Contudo, tal expressão é usada corriqueiramente para demonstrar a necessidade de esconder-se para evitar problemas.

Aliás, a própria insegurança profissional reforça ideias de reprodução, de seguir estritamente o que está previsto, como um mecanismo de proteção. Em amplo sentido, a ideia de agir de acordo com as normas é positiva e garante o funcionamento estruturado da instituição, mas por outro lado, o desenvolvimento de mudanças acaba sendo lento e difícil de ser realizado sem ação reflexiva e crítica acerca do desenvolvimento do trabalho. A expressão “arroz com feijão não tem espinha” demonstra bem essa dualidade entre autoproteção e impossibilidade de mudanças.

Encontramos outros elementos contrários à ação reflexiva e crítica para desenvolver a instituição. As expressões “você foi voluntário”, “ninguém te convidou para estar aqui”, “não está satisfeito, pede pra ir embora” demonstram bem a perspectiva de silenciamento, de conformação pela ideia de que ao ingressar na instituição, é preciso submeter-se sem questionar o que está estabelecido. Aliás, esse

é mais um dos não-direitos. “Quem é você na fila do pão” para achar que pode mudar o que está estruturado? “O cachorro é mais antigo que você”, “você é um número”. Expressões como essas reforçam ainda mais outra maneira de conformação: a pressão psicológica para baixar a autoestima desse profissional. A auto imagem de incapacidade, de inferioridade desenvolvida nesse processo corrobora com a manutenção do *status quo* e a reprodução da tradição. Xingamentos e expressões como “recruta maldito”, “recruta é imagem do cão”, “bisonho”, “lixo”, “animal”, “monstro”, “FEM maldita”, “maluco”, “louco”, mencionadas pelos sujeitos investigados como palavras que marcaram sua formação profissional no CFSd, compõem a trama de elementos que sistematizam tal lógica. Nesse universo de conformação, o argumento “AZM” justifica as mazelas como fruto do acaso.

Foram registrados ainda, elementos que caracterizam o conceito conservador de segurança pública reforçado no CFSd. Temas que envolvem a ideia de combate, de guerra contra os inimigos e reforçam o perfil de homem máquina foram mencionados por diversos sujeitos investigados. As expressões “tiro, porrada e bomba”, “é melhor ser julgado por 7 do que carregado por 6”, “mais um sol que nasce”, “o policial militar é superior ao tempo”, “cara de tigre”, “se errar, você morre, você vai morrer!”, estão intrinsecamente relacionadas com tal conceito de segurança pública.

Não poucos sujeitos investigados apontaram elementos da tradição militar, como brados, frases sobre moral, trecho de canções. Brados como: “hurra”, “hope”, “garra”; expressões como: “hierarquia e disciplina”, “força e honra”, “sim senhor, não senhor, quero ir embora” e trechos da canção do policial militar do Rio de Janeiro, como: “ser policial é sobretudo uma razão de ser”, “em cada soldado tombado, mais um sol que nasce”, compreendem parcela significativa dos termos registrados pelos sujeitos investigados.

Encontramos nos registros aspectos que podem ser relacionados ao conceito de segurança pública como prestação de serviço e que reforçam a ideia de profissionalização. “Servir e proteger” foi uma das expressões que apareceu repetidamente em diversos registros, demonstrando que esse conceito está presente na percepção do policial militar, ainda que em disputa com o tradicionalismo

militarista e com o conceito conservador tradicional de segurança pública exercida pela coerção. Na mesma lógica de prestação de serviço profissional, foi registrado por vários sujeitos investigados que “profissionais não se improvisam”, que “a caneta é arma do policial”. Tais expressões infundem a ideia de que a profissionalização demanda de esforço contínuo, de estudo, de dedicação e que um bom profissional reduz o uso da força física e age com inteligência e fundamentado nas leis.

Por fim, é importante mencionar que não foram poucos os registros que apontaram o CFSd como momento importante para o desenvolvimento de amizade. Palavras como “união”, “companheirismo”, “amizade”, “família” denotam um aspecto positivo do momento de formação profissional. O desenvolvimento de espírito de corpo, de coletividade, é marcante nos registros de diversos sujeitos investigados. Esse é, sem dúvida, um dos reflexos positivos que fica como experiência vivenciada no CFSd para vida profissional.

A última pergunta que incluímos no questionário, acreditando que poucos teriam paciência e disposição para registrar mais alguma coisa após responderem mais de cinquenta questões, foi se gostariam de acrescentar algo. Tivemos ainda mais 261 registros! Vários desses registros foram queixas ao tratamento dado pela instituição aos policiais militares, queixas sobre o serviço policial militar em si, queixas sobre a instituição como um todo... Outros registros foram sugestões de temas para outras pesquisas, agradecimentos por estarmos pesquisando sobre a PM, felicitações e palavras de incentivo. E ainda outros registros reforçavam algum ponto mencionado no questionário ou tratavam algum aspecto da formação. Considerando nosso objeto de pesquisa, abordaremos os pontos que dizem respeito ao CFSd.

Os principais temas abordados sobre a formação policial militar tratam da precariedade vivenciada nos cursos, da desprofissionalização do quadro educacional, do militarismo presente na escola de formação, das cargas horárias do curso, da forma de tratamento dos alunos, das disciplinas necessárias à formação, da avaliação da formação, do vínculo entre a teoria e prática.

Os registros mais expressivos e em maior número são acerca da formação militarista. Selecionamos parte deles:

[...] infelizmente o maior aprendizado no curso era o medo dos oficiais e dos policiais mais antigos, pois, por qualquer motivo pagava-se flexão, eramos esculachados verbalmente na frente de todos e ficávamos de LS, ou seja detidos aos finais de semana a troco de nada (ANONIMO, em 01/06/2016, às 19:22:01).

[...] bem infelizmente o curso de formação de praças, contribui muito pouco para a formação de um profissional de segurança pública, infelizmente. Onde ao invés de preparar o aluno para tal, ficam utilizando o militarismo, de uma forma negativa. [...] utilizam-se do militarismo para abusar do aluno em faxinas, serviços extras (muitos deles sem necessidade e sem proposito) e tratamento desrespeitoso a figura do aluno. sendo o aprendizado técnico ficado em ultimo plano. ou seja formando profissionais despreparados, que vão adquirir qualificação, na vivencia policial [...] (ANONIMO, em 06/06/2016, às 16:45:43).

[...] menos militarismo, mas ensino de o que realmente acontece no dia a dia policial.

O curso necessita que seja realizado uma formação que privilegia a formação profissional e menos militar (ANONIMO, em 08/06/2016, às 18:02:04).

Deve-se pensar em formar verdadeiros policiais, e não um grande numero de guerrilheiros urbanos (ANONIMO, em 01/06/2016, às 20:44:52).

A formação policial deve ser mudada, não somos máquinas de guerra que defendem o estado (ANONIMO, em 01/06/2016, às 22:29:20).

Penso q nos preparam para enfrentarmos bandidos e a sermos sanguinárias. Porém na verdade n é isso q acontece aqui fora. No curso te ensinam a bater, aqui fora se vc bate vc vai preso (ANONIMO, em 02/06/2016, às 00:32:27).

Existe uma cultura que impõe a dualidade no pensamento do aluno, pois, por vezes, ele é incentivado a agir como um verdadeiro servido público garantidor da cidadania; mas, paradoxalmente, é preparado e incentivado a ser um infante implacável na luta contra os ""inimigos"", normalmente os traficantes de entorpecentes e ladrões em geral (ANONIMO, em 02/06/2016, às 16:49:59).

Foram realizados registros que acerca da forma de tratamento dos alunos durante o CFSd:

Carga horária de 13h por dia e quando era meio expediente, liberávamos as 14h. Desfile militar após as 18:30, horário regulamentar de expediente até as 17:40, no entanto, fomos liderados após as 20h apenas com alimentação do almoço as 11h após esses desfiles (ANONIMO, em 09/10/2016, às 12:26:48).

[...] a carga horária do curso é absurda (ANONIMO, em 06/2/2016 às 18:55:07).

No CFSd não foi oferecido alojamento para ficar interno. E por não saber desse direito quase todos tiveram que alugar casa, tipo república (ANONIMO, em 15/05/2016, às 17:52:37).

A alimentação era o maior problema, tive muitas vezes complicações estomacais (ANONIMO, em 05/15/2016, às 19:27:44).

Liberdade de expressão dentro da sala de aula para debater os assuntos pertinente aos superiores hierárquicos (ANONIMO, em 22/05/2016, às 21:08:08).

Gostaria que a forma administrativa tratasse o caso dos alunos de forma diferente (ANONIMO, em 24/05/2016, às 10:30:00).

A primeira palavra de chamamento no primeiro dia foi "Animal" (ANONIMO, em 01/06/2016, às 19:48:34).

Eu me formei no CFAP não tive qualquer crescimento cultural e social, no período que lá estive, somos números, sem qualquer valor (ANONIMO, em 01/06/2016, às 20:15:32).

Sofri grandes pressões psicológicas e físicas durante o curso, que só serviram para me influenciar negativamente. E me causar danos até hoje! Passei dificuldades financeiras devido a falta de pagamento dos primeiros meses de curso e recorri a empréstimos consignados, que sangram meu orçamento até hoje. O ensino é péssimo e em poucos momento segundos foi voltado pro meu serviço policial que desempenharia...e sim uma lavagem cerebral de como a polícia é boa #sqn, e disseminação do medo dos seus superiores (ANONIMO, em 02/06/2016, às 10:21:51).

[...] o uso de violência nos cursos de especialização acredito não somar nada ao profissional pois, sempre ouvi falar que aprende apanhando ensina batendo, logo nos curso de especialização são a base a porrada afogamento e tortura então para que ser submetido a esse tipo de tortura se não podemos aplicar sobre o publico alvo? (ANONIMO, em 02/06/2016, às 10:34:05).

Outros registros que encontramos em quantidade expressiva foram críticas a atividades extras e escalas de faxina, além de horas vagas:

Infelizmente, o que mais aprendi no meus 6 meses de curso foi pegar em uma vassoura... (ANONIMO, em 01/06/2016, às 18:13:11).

Meu curso foi ótimo, mas fizemos muita mais faxina do que aulas, pois no ano de 1994 não havia empresa terceirizada para realizar tais tarefas e, também haviam muitas formaturas de outros cursos daí tínhamos que limpar e repintar o CFAP inteiro! (ANONIMO, em 01/06/2016, às 18:49:05).

Prioridade a faxina na unidade (ANONIMO, em 15/05/2016, às 19:28:08).

Haviam horários de ociosidade durante a carga horária diária prevista para as aulas teóricas? Sim de 2 a 3 horas/dia, sem nenhum tipo de atividade (ANONIMO, em 01/06/2016, às 18:54:29).

Muito tempo sem fazer nada em sala de aula no final do curso (ANONIMO, às em 22/05/2016, às 20:48:36).

Houve também vários registros mencionando a demanda de conhecimentos jurídicos e técnica policial para formação profissional:

Deveriam ter mais aulas de direito, durante o curso (ANONIMO, em 22/05/2016, às 20:48:36).

Ampliação na grade de estudo maiores conhecimentos jurídicos, realização de curso e cadastramento de todos os policiais formados nos sistemas de aplicações de infrações de trânsito do Estado (DETRAN) e Município (SMTR) e acautelamento de arma de fogo automático aos recém formados (ANONIMO, em 01/06/2016, às 23:36:20).

Durante o curso deveria ser intensificados atividades como direito; legislação de trânsito; defesa pessoal; tiro policial; confecção de documentos; abordagem entre outros... e tudo isso deveria ser através de uma metodologia comprometida em passar ensinamentos e levar o recruta a aprender (fiz um curso do EAT no COE assim). Um método que nos leve a valorizar e honrar nossas vidas e não a odiar as pessoas e nossa corporação! Um método que nos dê prazer em servir! (ANONIMO, em 02/06/2016, às 00:06:21).

O curso deveria abordar Leis, Tiros e Métodos de Abordagens, Imobilizações e Progressões em áreas conflagradas, se possível com simulações e casos reais com métodos tipo Paintball para mostrar como é um tiroteio, matérias tipo Direitos Humanos deveriam ser palestras e não disciplina e os direitos do policial deveriam ser explicados varias vezes durante o curso, os instrutores deveriam ser escolhidos pelo que podem acrescentar ao policial e não por pessoas alheias ao universo policial, exemplo, levar um travesti para falar sobre diversidade sexual,

sendo que todo policial sabe que tem que respeitar o próximo independente de opção sexual, religião ou raça (ANONIMO, em 02/06/2016, às 09:06:49).

A relação entre teoria e prática e algumas sugestões para o CFSd registradas por sujeitos investigados são presentes nos trechos:

Cursei em uma Unidade Operacional, me sinto mais preparado. Vi de perto o dia a dia da Polícia!!! (ANONIMO, em 01/06/2016, às 23:19:34).

[...] aulas voltadas para o cotidiano da vida do policial, onde ele participasse mais da instrução, até para melhorar sua fixação. E que toda a instrução fosse seguida de exercícios de fixação ou de prática (ANONIMO, em 05/06/2016, às 16:02:31).

O programa de Formação poderia ser melhorado com oficinas diárias para massificar o treinamento intenso, com o intuito de Modernizar, aparando os por Menores (ERROS EM UMA OCORRÊNCIA) (ANONIMO, em 05/07/2016, às 11:43:56).

Os alunos deveriam aprender a preencher a ""papelada do dia a dia " (ANONIMO, em 01/06/2016, às 17:42:45).

Deveria ter mais palestras de praças com experiência sobre serviço de rua e sobre direito e deveres do policial (ANONIMO, em 01/06/2016, às 17:42:57).

Poderia durante o curso de cfsd, ocorre um tempo de visita no BEP, com intuito dos futuros polícias vê realmente o que acontece com aqueles que cometeram desvio de conduta (ANONIMO, em 01/06/2016, às 17:53:44).

Precisa de muitas oficinas com cenários. instrutores com reais conhecimentos das atividades direcionadas (ANONIMO, 22/05/2016, às 15:31:30).

Falta de bom senso na ordem das disciplinas práticas. Deveria ter mais tempo e agradas no período final do curso (ANONIMO, em 09/10/2016, às 17:54:11).

A formação deveria ter um foco maior nas instruções práticas, pois a teoria toma a maior carga horária do curso, enquanto a prática tem uma carga horária precária (ANONIMO, em 24/05/2016, às 10:30:00).

O curso CFSd teria que ser mais pratico do que teórico e não prender os alunos para desfilar após o turno de aula (ANONIMO, em 24/05/2016, às 10:30:00).

Alguns sujeitos investigados opinaram sobre o corpo docente:

Os instrutores deveriam ser melhores qualificados (ANONIMO, em 24/05/2016, às 10:30:00).

Corpo docente tem q ser melhor selecionado, geralmente os instrutores nao passam seriedade devido sua idoneidade. .. precisava de policiais exemplares (ANONIMO, em 15/05/2016, às 19:04:21).

Os professores não eram qualificados por formação acadêmica (ANONIMO, em 01/06/2016, às 18:12:51).

Acredito que os cursos tanto de formação quanto de especialização são muito amadores. Coisas são cobradas simplesmente porque os instrutores querem, as sugas são completamente desnecessárias, as arbitrariedades ocorrem o tempo todo [...] (ANONIMO, em 04/06/2016, às 20:59:21).

Outros, registraram opiniões sobre a realização das avaliações com os alunos no CFSd:

[...] curso deveria de ser cobrado e as avaliações reprovar aluno, assim so aqueles que obtivessem grau mínimo permaneceria na carreira, tornando a tropa qualificada (ANONIMO, em 01/06/2016, às 21:11:19).

Um curso deve formar profissionais, testá-los e reprová-los, se for o caso, por inaptidão. A quantidade e o imprevisto jamais substituirão a qualidade. Profissionais não se improvisam (ANONIMO, em 04/06/2016, às 14:45:04).

Reconhecidamente, a pesquisa acadêmica é um espaço importante para dar voz e infundir nas pessoas a importância da prática da reflexão e da exposição de ideias. Ainda mais, quando se trata de ambientes fechados ao diálogo. A falta de liberdade de expressão e a necessidade de expor pensamentos são latentes nos registros dos sujeitos investigados. Alguns registraram textos grandes, que certamente, tomaram tempo para redação. A grande maioria foram críticas à polícia militar. Os registros nessa última questão acerca do CFSd também são, em sua maioria, relatos acerca de experiências negativas vivenciadas por conta de elementos do militarismo, por conta de aspectos estruturais e logísticos e por conta de aspectos pedagógicos, durante o curso.

Enfim, o aprendizado profissional no CFSd não foi avaliado pelos sujeitos investigados como o ponto alto do curso, muito pelo contrário. Segundo os dados coletados, pudemos concluir que os aspectos culturais marcaram mais negativa

que positivamente, contribuindo para que vários sujeitos investigados considerem outros momentos de suas carreiras como mais importantes para o desenvolvimento do aprendizado profissional.

Neste tópico, apresentamos os dados colhidos por meio de questionário aplicado a um grupo de policiais militares. Nesse questionário, delineamos cinco aspectos a respeito do CFSd e um tópico de identificação do público pesquisado.

O perfil dos sujeitos investigados é homogêneo: formado por policiais militares que ingressaram pelo concurso de soldados no período de 1980 a 2015 e continuam na ativa; e diversificado de acordo com as características profissionais existentes na instituição. É um público relativamente maduro e com experiência na profissão suficiente para compreender os questionamentos apresentados no questionário.

Concluimos, a partir dos dados coletados no questionário que a estrutura e logística da unidade de ensino passaram por mudanças avaliadas positivamente pelos sujeitos investigados, embora tais mudanças sejam pequenas, como a climatização das salas de aula e inserção alguns instrumentos tecnológicos. Podemos observar que a inserção de instrumentos tecnológicos para formação policial militar é reflexo da demanda de profissionalização infundida pelo gerencialismo. Essa demanda reflete ainda no avanço dos níveis de formação dos policiais militares para além da exigência do concurso de soldados e ainda na alteração para o nível médio como critério para ingresso na PMERJ.

Quanto aos aspectos pedagógicos, concluimos que a ausência de padrões previamente normatizados institucionalmente, para sistematizar o desenvolvimento da política pedagógica desenvolvida nos últimos anos, contribui para adoção de práticas inadequadas destinadas a manutenção e reprodução dos padrões tradicionalistas. Esse aspecto apresentou as tensões entre os conceitos de segurança pública em disputa pela hegemonia na formação dos soldados. O fortalecimento da pedagogia tradicional na formação inicial do soldado fundamentada pelo conceito conservador tradicional de segurança pública

demonstrou-se de modo evidente. Tal fato reflete a reação tradicional à proposta de adoção do conceito de segurança pública conservador progressista.

Quanto aos aspectos profissionais, identificamos elementos que apontam para intensificação da precariedade durante o CFSd. A demanda de formação em massa, diante da racionalização de recursos, resgate de valores éticos e morais tradicionais aplicados ao trabalho como reação ao projeto de adoção do conceito de segurança pública conservador progressista, aprofundam tal precariedade e dificultam o acesso e desenvolvimento de direitos.

Quanto aos aspectos culturais, notamos que o CFSd contribuiu para impactar negativamente o ingresso dos sujeitos investigados na PMERJ, causando desestímulo logo no início da atividade e sendo avaliado com pouca expressão para o aprendizado profissional. Esse desestímulo e decepção logo no início da carreira se aprofundam à medida que as tensões oriundas da disputa pela hegemonia endurecem o rigor do curso. Pois, se por um lado o rigor é fortalecido, por outro a precariedade é intensificada fornecendo elementos para desvalorização profissional durante o CFSd.

Podemos concluir que a política de segurança pública adotada no estado do Rio de Janeiro não se materializou na política pedagógica do CFSd. O curso utiliza uma política pedagógica que permite a realização de exercícios físicos acima do estipulado no currículo; práticas de condicionamento físico desumanas; proibição de satisfação das necessidades fisiológicas; dificuldade de acesso a direitos legais; aplicação de punições excessivas; agressões verbais e profusão de uma cultura que desvaloriza o profissional. O currículo presente em cada um desses elementos se destina a forjar um profissional submisso e minimamente reflexivo. Tal currículo é aplicado por meio de uma pedagogia da coerção, onde o medo é o principal instrumento didático. Assim, a submissão pelo medo produzida coercitivamente capacita o policial militar a cumprir sua função no regime do capital, de garantia da manutenção e reprodução do *status quo* social. A sofisticação das estratégias de mediação de conflitos, para obtenção de hegemonia pelo consenso, desenvolvidas a partir da década de 1970, não chegou a impactar positivamente a pedagogia utilizada para formação policial militar.

No próximo capítulo traçamos o percurso da reforma administrativa do Estado e seus reflexos no desenvolvimento de um novo conceito de segurança pública e na implementação da política de segurança pública no Brasil e no estado do Rio de Janeiro, buscando demonstrar seus impactos na formação inicial dos soldados da PMERJ.

6. IMPACTOS DA REFORMA DO ESTADO NA FORMAÇÃO DO SOLDADO DA PMERJ

Neste capítulo, alinhavaremos o desenvolvimento do conceito de segurança pública a partir da reforma administrativa do Estado, bem como seu desenvolvimento em âmbito da política de segurança pública nacional e estadual do Rio de Janeiro. Por fim, traçaremos o caminho desenvolvido por meio dessa política pública para os cursos de formação de soldados na PMERJ, a fim de demonstrar seus impactos no CFSd.

6.1 O GERENCIALISMO E A SEGURANÇA PÚBLICA

A crise estrutural do capital desencadeada na década de 1970, impulsionada pelo esgotamento das bases de acumulação do modelo fordista e a crise do estado de bem-estar social (*Welfare State*) do modelo keynesianista, motivaram a recomposição burguesa. Em busca da recomposição de suas bases de acumulação, foram desenvolvidos o regime de acumulação flexível e a reforma do Estado.

A reforma administrativa do Estado está composta pelas estratégias: apologia à lógica mercantil, combate ao modelo de bem-estar social, racionalização e cortes orçamentários, privatização, parcerias público-privadas e reforma gerencial (SOUZA, 2016a). Esse processo tem como base a ideologia neoliberal com mediação da Terceira Via e visa o atendimento dos interesses econômicos da burguesia. Nesse sentido, o Estado é agente institucional orientado pelas instituições financeiras internacionais (CHOMSKY, 1999).

A flexibilização da gestão pública aumenta a autonomia dos governantes, por conta da desburocratização, e o enxugamento do aparelho de Estado centraliza o poder nas mãos de poucos. Esse processo contribui para instabilidade no

serviço público, sobretudo, por conta do modelo de contratação para funções em instituições públicas que possibilita a redução dos servidores estatutários. Ao tornar o serviço público instável como o emprego no setor privado, a mobilização dos trabalhadores é conformada pela ameaça de perder o emprego. Por outro lado, a concentração do poder político executivo em um grupo reduzido facilita a ação hegemônica burguesa. A burguesia por sua vez, além de detentora dos meios de produção, do capital financeiro, dos instrumentos promotores de comunicação e cultura, amplia suas bases de acumulação pelas privatizações e parceiras público-privadas. Esse processo de controle das massas e do capital tem se desenvolvido pelo discurso de qualidade para o serviço público, que não deixa de ser uma demanda. Bresser-Pereira (1997) relatou que o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) facilitaram os empréstimos para reforma do estado. A ONU promoveu assembleia geral para tratar de administração pública e vários países ajustaram a estrutura estatal. Em nosso entendimento, o interesse dos organismos multilaterais e do capital financeiro se justifica pelas possibilidades de alargamento e aprofundamento do domínio da burguesia com a reforma do Estado.

A ideologia capitalista que embasa a reforma do Estado é o gerencialismo. O termo gerencialismo significa a ideologia que sustenta a ação de gerenciar, o fazer daquele que é gerente, que administra algo, portanto, é responsável pela gestão. Tal termo agrega o pragmatismo, o tecnicismo, o controle e a premiação/punição a fim de obter os resultados estabelecidos. O alcance de resultados está relacionado à ação prática, à resolução de problemas, à proatividade, para isso, a ideia de profissionalização (formação, capacitação e qualificação) se torna imprescindível para eficiência no processo. O estímulo para os “gerentes” é a premiação ou punição pelos resultados alcançados, fomentando a competição. Para possibilitar o conhecimento dos resultados é fundamental medir a produção. Portanto, o fomento ao uso de instrumentos tecnológicos e desenvolvimento de ferramentas gerenciais também é preponderante para o alcance e contabilização de resultados. Além disso, se de um lado está o “gerente”, do outro está o “cliente” a quem será prestado o serviço. Ao situar os atores nesse processo a partir de uma lógica consumista, como prestador de serviço e cliente e os serviços públicos como bens de consumo, o gerencialismo caracteriza as instituições públicas como empresas

regidas sob a ótica do mercado³⁷. Assim, ideias de enxugamento de custos, qualidade do produto ou serviço, publicidade e produção tornam-se presentes nas atividades desenvolvidas pelas instituições públicas. A adoção dessa ideologia para o serviço público está presente em diversos elementos da reforma do Estado, sobretudo, na reforma gerencial, impulsionando a mudança de concepção acerca de conceitos tratados nos setores públicos que antes eram compreendidos por outra lógica social.

De acordo com Souza (2016b),

Os termos “*Gerencialismo*” ou “*Nova Gestão Pública*” se referem às reformas governamentais de diversos países para superar a velha burocracia estatal por meio da propagação de nova cultura organizacional no serviço público, a qual identifica seus usuários como clientes de mesma natureza que aqueles de empresas privadas. O principal argumento do “gerencialismo” é a necessidade de superação do modelo burocrático de administração pública com foco nos procedimentos, cuja missão básica de servir a sociedade estaria comprometida, para instituir um novo modelo de administração pública com foco em resultados. Nesse sentido, esta nova perspectiva de administração pública se propõe a ir além do serviço burocratizado, pautado na mera execução de tarefas, segundo normas e procedimentos rígidos. Seu propósito é estabelecer um conjunto de procedimentos mais flexíveis e menos normatizados, orientados por dados mais precisos sobre os resultados alcançados por determinado órgão público ou empresa por ele contratada, de modo a garantir a prestação de contas dos governantes sobre o seu próprio desempenho – *accountability* – oferecendo aos usuários (ou clientes) maior visibilidade dos resultados concretos do serviço público prestado, a pretexto de maior controle social (SOUZA, 2016b, p. 01).

A difusão do gerencialismo para administração pública, fomentada na reforma do Estado, alcançou também a segurança pública, desde seu conceito. Reiner (2004) menciona que, a partir da década de 1970, as mudanças políticas e sociais incorreram em implicações profundas para segurança pública nos Estados Unidos e na Inglaterra e, a partir da década de 1990, o conceito gerencialista predominava para segurança pública. O policiamento orientado para gestão de conflitos e o policiamento comunitário surgiram com base nesse conceito. A junção dos modelos foi encampada pela ONU, no desenvolvimento do conceito de Segurança Cidadã. Embora a segurança

³⁷ É importante ressaltar a distinção da razão de existir entre instituições públicas e empresas privadas. O gerencialismo explicita a utilização do Estado como “balcão de negócios” da burguesia (MARX; ENGELS, 2003) de modo evidente, já que os recursos públicos são fonte de renda para setores privados, seja pela terceirização, seja pelas parcerias público-privadas.

pública seja o mecanismo de controle social a serviço da sociedade política, que atua no Estado ampliado, a fim de manter o *status quo* hegemônico, a estratégia de mediação de conflitos nessa nova concepção de segurança pública passa da exclusividade da coerção para mediação entre coerção e consenso³⁸. A essência não muda, mas a estratégia de atuação para o alcance do mesmo objetivo.

No Brasil, o termo segurança pública foi adotado na CF de 1988 (BRASIL, 1988), antes disso, o termo utilizado era segurança nacional. O deslocamento do nacional para o público aponta para demandas sociais no lugar das demandas políticas a serem supostamente atendidas pelas polícias. Assim, a atuação dos órgãos de segurança pública passa a ter como suposto foco a garantia do exercício dos direitos individuais e coletivos estabelecidos legalmente, a proteção das pessoas e do patrimônio público e privado e a prevenção e o controle de ações criminosas. Passa a evocar a ideia de prestação de serviço de segurança onde o cliente é a sociedade civil. O deslocamento do público alvo de um inimigo qualquer a ser combatido para um cliente que deve receber segurança altera a concepção conservadora tradicional que pautava a atuação das instituições de segurança pública até então. Logo, a preservação da vida e da incolumidade e a proteção da pessoa concebem o uso de estratégias de mediação entre coerção e consenso e não apenas coerção, embora o Estado continue detendo o monopólio da violência.

Por outro lado, a concepção que os profissionais de uma determinada atividade são gerentes também foi adotada no conceito conservador progressista de segurança pública. Os policiais tornam-se responsáveis por gerir conflitos; são, portanto, gerentes na prestação do serviço de segurança pública. A complexidade presente nessa tarefa emerge a demanda de profissionalização (formação, capacitação e qualificação) também fomentada pelo gerencialismo. Nesse sentido, a formação policial torna-se elemento fundamental para atuação desse profissional. As exigências para esse profissional foram aumentando, a partir de então, tanto para o

³⁸ “Enquanto a interiorização pode fazer o seu bom trabalho, para assegurar os parâmetros reprodutivos abrangentes do sistema capitalista, a brutalidade e a violência podem ser postas de parte (embora de modo algum permanentemente abandonadas) como modalidades dispendiosas de imposição de valor, como de facto aconteceu no decurso dos desenvolvimentos capitalistas modernos. Apenas em períodos de crise aguda se dá de novo projecção ao arsenal da brutalidade e da violência com o objectivo de impor valores” (MÉSZÁROS, 2005, p. 14).

ingresso nas instituições policiais, quanto para a continuidade de atuação daqueles que ingressaram sem muitas exigências. O uso de equipamentos e tecnologias sofisticados tanto nas instituições de segurança pública quanto a própria sofisticação das ações criminosas também são elementos que demandam a profissionalização. Essa também tem relação com o próprio desenvolvimento das atividades das instituições de segurança pública, que adotaram o gerencialismo para garantir o alcance dos resultados estabelecidos politicamente.

Outro aspecto que podemos relacionar ao gerencialismo para segurança pública é a ideia de produção como resultado da atuação policial. Essa produção passa a ser objeto de controle, fiscalização, medição e premiação. A lógica mercantil que transforma em produto o que quer seja, transforma a atuação policial em produção e a própria segurança pública em um produto a ser consumido.

Enfim, a partir do gerencialismo, o profissional de segurança pública é gerente, sua atuação é produção, a sociedade é cliente e a segurança pública é produto. Contudo, o policiamento mediado entre coerção e consenso é o mínimo a ser feito no que diz respeito ao fomento dos direitos humanos. Por outro lado, é importante ressaltar que esse é o limite a ser alcançado pelas instituições de segurança pública no Estado capitalista. Limite esse que ainda está longe de ser realidade no Brasil.

No próximo tópico alinhavamos o conceito gerencialista de segurança pública às políticas desenvolvidas em âmbito nacional e estadual no Rio de Janeiro.

6.2 A REFORMA DO ESTADO E A POLÍTICA DE SEGURANÇA PÚBLICA

A reforma do Estado no Brasil, aprofundada a partir da década de 1990, desencadeou uma série de medidas para segurança pública. A criação da SEPLANSEG (BRASIL, 1995b) para o desenvolvimento da política nacional de segurança pública se deu no mesmo ano em que foi criado o MARE (BRASIL, 1995). Como resultado dessa política, em 1996 foi desenvolvido o PNDH (BRASIL, 1996a) que, dentre outras proposições, delineou ações educativas em Direitos Humanos para os profissionais da

segurança pública, demonstrando a adoção do conceito de segurança pública proposto pela ONU. Em 1997, a SEPLANSEG foi transformada em SENASP (BRASIL, 1997b) e foi criado o CONASP (BRASIL, 1997a) cujo objetivo foi a formulação da Política Nacional de Segurança Pública. A composição tripartite, reunindo membros da sociedade civil, gestores e trabalhadores da segurança pública oriundos dos estados da federação em forma de colegiado cria espaços de disputa política pela hegemonia e difusão do conceito do novo de segurança pública. Dois anos após a criação do CONASP, em 1999, foi criado o CONSPERJ (RIO DE JANEIRO, 1999d). Nesse mesmo ano, foram desenvolvidas ações significativas para segurança pública sob a lógica do gerencialismo no estado do Rio de Janeiro, dentre eles, o Programa Delegacia Legal (RIO DE JANEIRO, 1999a), a criação do ISP (RIO DE JANEIRO, 1999b) e a divisão geográfica do estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 1999c). A adoção dessas três medidas políticas é o primeiro passo para possibilitar o controle da produção das instituições de segurança pública estaduais. A partir do Programa Delegacia Legal os registros de ocorrência foram informatizados, compondo um grande banco de dados a partir do qual foi possível o acompanhamento estatístico e mensuração da atuação das polícias. Essa atuação por sua vez foi redistribuída e organizada em regiões visando à delimitação de atuação e à responsabilização dos gestores pelos resultados. Contudo, essa sistematização se completou no ano de 2005 quando foi determinada a transmissão dos dados dos registros de ocorrência para o ISP (RIO DE JANEIRO, 2005a; RIO DE JANEIRO, 2005c), mesmo ano em que foram criados os CCS (RIO DE JANEIRO, 2005d).

O PNSP (BRASIL, 2000b) foi criado no ano de 2000, mesmo ano em que foi criado o FNPS (BRASIL, 2000a), portanto, de 1995 até 2000 o planejamento da política de segurança pública foi campo de disputa pela hegemonia, tendo a liberação de recursos como elemento para barganha. Até que em 2007, foi criado o PRONASCI (BRASIL, 2007a) que encampou mais claramente o conceito de segurança cidadã. Nesse ano, as propostas da ONU para segurança pública refletiram também na proposta de criação do SUSP (BRASIL, 2007b) em âmbito nacional e em âmbito estadual, no Rio de Janeiro, o Plano Estratégico do Governo do Estado do Rio de Janeiro 2007-2010 (RIO DE JANEIRO, 2007a) propõe a reforma administrativa do Estado a ser desenvolvida em três principais direções: a reconstrução da gestão

pública estadual, a reconquista da segurança pública e cidadania e a articulação e promoção de investimentos. As ações para segurança pública nesse contexto de reforma do Estado no Rio de Janeiro foram norteadas pela política de segurança pública impulsionada pelos organismos multilaterais e financeiros internacionais. Assim, a partir de 2008 foi implementado o Programa de Polícia Pacificadora (RIO DE JANEIRO, 2009a); o mapa do Rio de Janeiro foi reorganizado em divisões regionais, pela criação das RISP e CISP (RIO DE JANEIRO, 2009b), a fim de compor a ideia de AISP desenvolvida em 2005; foi implantado o sistema de bonificação financeira para produção policial (RIO DE JANEIRO, 2010b) a partir dos indicadores estratégicos do sistema de metas (RIO DE JANEIRO, 2009c); foi criado o PROEIS (RIO DE JANEIRO, 2010a), o PROESP (RIO DE JANEIRO, 2011b) e o RAS (RIO DE JANEIRO, 2012f), pelos quais foi implementada a utilização do efetivo policial nos horários de folga em troca de remuneração financeira.

Quanto à formação, capacitação e qualificação profissional na área de segurança pública em âmbito nacional, foi desenvolvida a MCN (BRASIL, 2009d), revisada no ano de 2014 (BRASIL, 2014a). Já no estado do Rio de Janeiro, em 2011 foi regulamentado o exercício de encargos referentes às atividades de ensino no âmbito da segurança pública (RIO DE JANEIRO, 2011b), a partir do qual foi criado o Programa Banco de Talentos; em 2012 foi criada a SSEVP (RIO DE JANEIRO, 2012b) e desenvolvido o currículo para os cursos de formação de praças da PMERJ (RIO DE JANEIRO, 2012a); e em 2015, a institucionalização, planejamento e controle da política de pacificação no estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2015a) ratifica a relação entre tal política pública e o conceito de segurança cidadã da ONU.

A implementação de todas essas medidas tem como objetivo a difusão da política pública, a conformação social a essa política e a reprodução do conceito de segurança pública sob viés gerencialista, a fim de superar o tradicionalismo e se estabelecer hegemonicamente. Esse processo tem sido lento, porquanto mais de vinte anos se passaram desde a reforma do Estado no âmbito federal e o conservadorismo resiste na segurança pública no Brasil, não somente na sociedade política, como também na sociedade civil. Até este ano de 2016, não existe sequer um cadastro único para o registro geral da população do país, mas cada estado da federação tem seu

próprio registro facilitando a clandestinidade. O SUSP que integra as ações instituições de segurança pública no país não saiu do papel, tampouco a desmilitarização das polícias com função ostensiva no país. Nesse sentido, observamos que as resistências encontradas à adoção de um novo modelo de segurança pública residem nos espectros da cultura militarista herdados do regime autoritário destituído na década de 1980.

No próximo tópico abordaremos os impactos da reforma do Estado na formação dos soldados da PMERJ.

6.3 IMPACTOS DA REFORMA DO ESTADO NO CFSd

Para estruturar nossa análise, subdividimos o objeto a partir de seus aspectos estruturais e logísticos, de seus aspectos profissionais, de seus aspectos culturais e de seus aspectos pedagógicos. Buscamos alinhar os dados coletados na pesquisa documental e na pesquisa de campo realizada por meio das entrevistas com gestores do CFSd e nos questionários com os policiais militares que concluíram o CFSd, aos elementos presentes na reforma do Estado.

Sobre os impactos da reforma do Estado na estrutura e logística do CFSd observamos que não houve mudanças substanciais. De acordo com os dados da pesquisa, os espaços utilizados para formação dos soldados apresentam estruturas físicas simples, que progrediram com a climatização e a inserção de equipamentos tecnológicos, como computadores e equipamento multimídia, na década de 2010. A inexistência de estandes de tiro e cenários para treinamento de técnica de abordagem em cursos realizados em Companhias Escolas foi solucionada com a centralização da formação de soldados no CFAP e a disponibilização de materiais para prática de tiro apresentou melhoria na década de 2010, pois até então era avaliada como insuficiente pelos sujeitos investigados na pesquisa. Contudo, não existem bibliotecas, laboratórios de informática e espaços de convivência para formação dos soldados. Tal ausência impacta negativamente na formação de acordo com dados levantados nas entrevistas com os gestores do CFSd, que informaram ainda precariedade em diversas questões logísticas, como fornecimento de gêneros alimentícios, fardamento,

inadimplência das empresas contratadas para prestação de serviço. O impacto desses fatores na formação dos soldados representa transtornos na efetivação dos cursos, que têm seu planejamento desestruturado por conta de tais óbices. Assim, mesmo com os avanços tecnológicos e científicos das últimas décadas, mesmo com as pressões internacionais sobre o desenvolvimento de ações para formação dos profissionais de segurança pública fomentados em como pauta no período da reforma do Estado, o impacto disso nas estruturas e na logística do CFSd não são positivos.

Sobre os impactos da reforma do Estado no aspecto profissional do soldado da PMERJ, observamos que, no que diz respeito: ao conhecimento dos próprios direitos pelos alunos, à remuneração salarial, ao recebimento de fardamento e alimentação, houve alguma melhora do CFSd na década de 2010, embora distante do ideal, sobretudo a alimentação, cuja melhoria foi de péssimo padrão de qualidade para baixo padrão de qualidade. Contudo, colhemos durante a aplicação de questionários que 1/3 dos alunos informaram que precisaram trabalhar doentes, alguns dos quais não tiveram atendidas suas dispensas médicas. Tal prática não foi alterada em todo período analisado. Por outro lado, o uso indiscriminado de punições, sejam elas regulamentares ou não, não sofreu mudança. Durante o CFSd, cerca da metade dos alunos foram punidos por alguma das modalidades de punições previstas no RDPMERJ. Além do que, os erros no processo de aprendizagem são “corrigidos” por meio de exercícios físicos, extensão dos horários de saída ou escala extra.

Por outro lado, observamos que a demanda de profissionalização policial presente na reforma gerencial do Estado impulsionou o aumento da exigência do nível de escolaridade, do ensino fundamental para ensino médio. Embora nos dias atuais, o nível médio seja o mínimo aceitável para realização de concurso para soldado no Rio de Janeiro, apenas 1/3 dos sujeitos investigados na pesquisa informaram ter apenas o nível médio. O restante, cerca de 2/3 possui ensino superior, completo ou incompleto, ou é pós-graduado. Além disso, a demanda de profissionalização fomentou o planejamento de um currículo para o CFSd, a partir do desenvolvido nacionalmente. Fomentou a implementação de um novo planejamento para o CFSd com carga horária estendida para o período de doze meses. Ainda tem

levantado a necessidade de pesquisas científicas sobre a formação policial militar, tanto na visão dos gestores, quanto dos policiais sujeitos investigados nesta pesquisa. Tal fato também pode ser observado durante o levantamento bibliográfico realizado em fase preliminar, quando constatamos que boa parte das pesquisas realizadas trata da análise dos cursos de formação policiais propondo alterações para perspectiva do novo conceito de segurança pública. E por fim, a demanda por profissionalização surgiu tanto das entrevistas com os gestores, quanto em vários momentos da aplicação de questionários. Não foram poucas as queixas sobre a demanda de que o CFSd seja mais profissionalizante e menos militarizante. Tais queixas demonstram a expectativa do policial militar acerca de um curso de formação profissional, portanto, demonstram a concepção profissional acerca da atividade policial militar.

Os impactos da reforma do Estado na cultura do CFSd apontam para uma reação conservadora tradicional em disputa pela hegemonia da política de formação. A ideologia gerencialista na concepção de segurança pública foi apresentada por parte significativa dos policiais militares e pelos gestores. A concepção de prestação de serviço alinhou o discurso da gestão do CFSd e surgiu na relação “servir e proteger” pontuada como foco central do CFSd para diversos policiais militares. Além disso, a demanda pelos conhecimentos acerca dos Direitos Humanos, como ponto chave dessa temática, foi indicada por diversos sujeitos investigados como uma das temáticas mais importantes durante o curso e que contribuiu para a profissão policial militar. Por outro lado, em proporções semelhantes, houve ênfase na questão militarista e na demanda de formação para o uso da força. Tal fato demonstra a reação conservadora tradicional ao desenvolvimento de um conceito de segurança pública conservador progressista.

Outro aspecto cultural que pudemos avaliar durante a pesquisa é sobre a concepção militarista. Durante as entrevistas observamos a tendência de considerar o militarismo como organicidade institucional, contudo, não houve alinhamento nessa perspectiva. Não foram poucas as inserções sobre ser policial e ser militar como questões divergentes por parte dos gestores. A desvinculação da profissionalização policial com a militarização surgiu tanto na aplicação das entrevistas, quanto na aplicação de questionários. Por outro lado, muitas foram as críticas dos sujeitos

investigados à excessiva militarização durante o CFSd, como desnecessária à formação policial militar. Por vezes, tal relação foi demonstrada como antagônica, como se ser policial e ser militar fossem concepções paradoxais. De fato, o conceito de segurança no gerencialismo é antagônico à ideologia do militarismo. O entendimento acerca desse elemento conceitual conflitante pode ser considerado um impacto da reforma do Estado sobre a cultura presente no CFSd. Outro elemento que confirma nossa análise em relação a questão militar, foi sua relação com a desvalorização profissional. A ausência de direitos profissionais, o tratamento desumanizante, a excessiva demanda de subjugação, de coibição da autonomia, da capacidade reflexiva e da argumentação fomentadas por aspectos da cultura militarista corroboram com a desprofissionalização policial militar. Durante o CFSd, tal profissional acaba por ser submetido a condições precárias de trabalho, recebe punições indiscriminadamente por conta de “erros” cometidos por outros, é exposto a situações degradantes, insultado por seus superiores, restringido no que diz respeito às suas necessidades fisiológicas, fatos normalmente relacionados à cultura militarista. Esses elementos surgiram como críticas ao modelo militarista como conflitantes com a atividade e o desenvolvimento profissional. Por mais que tais críticas apresentadas tenham demonstrado a existência de tal cultura, o fato de haver críticas por parte dos policiais militares e dos seus gestores demonstram a desnaturalização desses procedimentos e a mudança da concepção sobre a profissão policial militar. Contudo, as resistências à concepção gerencialista de segurança pública foram informadas nos relatos dos gestores, como foram demonstradas no uso de canções e jargões que marcaram o CFSd para os sujeitos investigados. Tais elementos demonstram a presença da lógica do combate ao inimigo, do *ethos* guerreiro, do combatente, que usa de violência na atividade profissional. Encontramos muitas inserções nesse sentido, reforçando tal concepção. A lógica do “tiro, porrada e bomba” persiste vigorosamente e fundamenta a concepção profissional que faz resistência a mediação entre coerção e consenso na atividade profissional. Para esses, a inserção de conteúdos sobre Direitos Humanos no CFSd não acrescentou nada a sua formação profissional. Concluímos que os impactos da reforma do Estado sobre a cultura policial militar ainda são tímidos e que essa cultura oferece resistências ao conceito de segurança pública no gerencialismo.

Dimensionamos os impactos da reforma do Estado na pedagogia do CFSd a partir do currículo, da didática e da gestão do CFSd. A formação de um currículo a partir de ação conjunta entre PMERJ e SESEG representa certo avanço no sentido de impactar a formação a soldados. O fomento de uma política pedagógica para formação policial com base no conceito de segurança pública sob norteammento gerencialista representa certo impacto inicial. Foram adotadas as mesmas correntes teóricas que a MCN (BRASIL, 2009d), alinhadas com as concepções delineadas pelos organismos multilaterais e financeiros, como a pedagogia das competências, por exemplo. Além de tomar como objetivo a formação policial militar para gestão de conflitos, que é elemento preponderante no conceito de segurança pública atual. Observamos o alinhamento dos gestores do CFSd/PMERJ quanto à política pedagógica delineada em conjunto com a SESEG. Contudo, o currículo utilizado para formação do soldado não está de acordo com a política pedagógica estabelecida em âmbito estadual e em âmbito federal. Tal currículo parece ser o mesmo utilizado há muito tempo, com pequenas inserções que caracterizem a inclusão de conteúdos novos, mas que, de fato, não representa uma construção desenvolvida a partir do novo delineamento político adotado para formação policial militar. Em nossa análise, observamos que o currículo do CFSd está pautado na formação profissional para coerção, com vínculos mínimos à formação para resolução de conflitos. As cargas horárias disponíveis para disciplinas que possibilitem a reflexão são abaixo do maciço conteúdo técnico profissional e atividades físicas/treinamento militar. Sem contar com a aplicação de um regime de curso que facilita o desvio da política pedagógica estabelecida. O aumento da carga horária diária para até 13h além de provocar excessivo cansaço impactando o aprendizado, ainda possibilita o reforço do conceito conservador de segurança pública, quando tal carga horária extra é utilizada para realização de mais atividades físicas e treinamento militar, que já recebem a maior carga horária do curso. Por outro lado, a extensão da carga horária foi alvo de críticas pelos sujeitos investigados na pesquisa.

Outro aspecto pedagógico do CFSd que avaliamos durante a pesquisa foi a didática. Notamos que a adoção de estudos de caso, a indicação de ementas e bibliografia em algumas disciplinas configuram impactos pequenos, mas relacionados inclusive a capacitação docente. Nesse sentido, a implementação do Banco de

Talentos conferiu certo avanço quanto à profissionalização pedagógica, tendo em vista a seleção com base em critérios profissionais que anteriormente não eram utilizados. O próprio modelo de seleção que constitui o Banco de Talentos é resultado do gerencialismo na formação em segurança pública. Encontramos ainda a instauração de parcerias público-privadas para realização de serviços que anteriormente eram atribuições dos discentes do CFSd, como faxina, cozinha. Tal aspecto é também uma característica do modelo gerencialista. O fato de tais atividades não serem imputadas ao corpo discente representa um fator positivo. Muitos sujeitos investigados na pesquisa fizeram críticas sobre o desperdício do tempo de formação com atividades não relacionadas ao aspecto profissional, a ponto de informarem que o elemento que marcou o CFSd foram as faxinas. Por outro lado, a realização de atividades extras, que poderiam ser formuladas como estágio técnico profissional, por ausência de delineamento de uma política de estágio que relacione a prática pedagógica com a atividade profissional, caracterizam trabalho precário. Nesse sentido, sequer são consideradas pelos sujeitos investigados como parte da formação, conforme demonstramos no Capítulo 5. Podemos concluir, então, que a realização de parceria com setor privado para determinados serviços, não tem relação com a demanda pedagógica, mas apenas com a demanda gerencialista.

Com relação à gestão, observamos o alinhamento no sentido do pragmatismo, da concepção de resolver problemas, do *accountability*. Não foram poucas as inserções acerca da relação entre a gestão e o alcance dos objetivos para formação. Tal concepção da gestão, possivelmente impulsionou as alterações estruturais e logísticas, ainda que tímidas, apontadas na década de 2010. Contudo, a maximização da produção das unidades de ensino da PMERJ para o atendimento às demandas da política de segurança pública precarizaram ainda mais tal processo. A disponibilização de poucos recursos e aumento da demanda não poderiam representar avanços positivos. Tal característica do gerencialismo foi apontada nas entrevistas e também na aplicação de questionários.

Enfim, notamos que os impactos da reforma do Estado sobre o CFSd são mais incisivas no fomento de proposições políticas. Essas proposições têm encontrado resistências, sobretudo ao modelo de segurança pública conservador

progressista. A precarização vinculada a aspectos do gerencialismo no CFSd contribuem para reforçar tal resistência. A análise dos sujeitos investigados na pesquisa em relação ao baixo aprendizado técnico profissional durante o CFSd também corroboram com a concepção conservadora tradicional de segurança pública. Essa concepção disputa espaços na materialização da formação inicial de soldados.

Ampliando um pouco mais nossa percepção, entendemos que, se as propostas do capital para mediação dos conflitos não resolvem as causas, sua intensão é construir um discurso hegemônico que convença as massas da existência de tentativas de melhora, mas de fato, tais melhorias são emperradas pela própria lógica do sistema do capital. Assim, concordamos com Mézáros (2005) quando afirma que:

As suas posições críticas poderiam apenas chegar até ao ponto de utilizar as reformas educativas que propusessem para remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus fundamentos causais antagônicos profundamente enraizados (MÉSZÁROS, 2005, p. 02).

A resolução dos graves problemas sociais existentes nos países de capitalismo periférico desestruturaria a ordem estabelecida nos países de primeiro mundo que dependem da miséria para manterem seu domínio³⁹. Nesse sentido, as propostas dos organismos multilaterais e financeiros como estratégia de mediação de conflitos, na promoção da concepção de segurança cidadã, são fomentadas apenas no campo do discurso. A formação policial, por sua vez, não tem suas bases alteradas, mas permanece pautada no tradicionalismo. A formação crítica e reflexiva da polícia pode conceber o espírito revolucionário, o que para uma força armada põe em xeque a organização do Estado, por conseguinte o sistema do capital. A partir do momento que o policial entende que é executor para manutenção de um sistema que não lhe confere mínimas vantagens, ele pode revoltar-se e romper com a lógica sistêmica. Seria possível manter a rédea da polícia ostensiva pela lógica gerencialista, mas pra isso, seria necessário capturar a subjetividade pela mínima valorização profissional,

³⁹ A desigualdade é parte do sistema capitalista para sua própria manutenção. Portanto, não há uma luta entre países periféricos e dominantes, mas um acordo para manutenção do *status quo*. Cabe a cada um cumprir sua parte nesse acordo.

mas ainda assim, não poderia conferir-lhe uma formação reflexiva. Como a burguesia no Brasil mantém a extrema precariedade das instituições de base, o militarismo torna-se necessário para manter não apenas a PM sob rédeas, mas o próprio Estado. Nesse sentido, as propostas para mediação de conflitos não objetivam a melhoria da formação no sentido reflexivo, mas puramente técnico profissional e sequer isso foi alcançado pela reforma do Estado.

Neste capítulo alinhavamos os dados levantados na pesquisa com a reforma do Estado. Iniciamos a abordagem pelo conceito de gerencialismo como ideologia que fundamenta a reforma do Estado e, por conseguinte, todos os elementos que a compõem. Tal ideologia gerencialista também teve influência no conceito de segurança pública, a partir da reforma do Estado. Esse novo conceito não muda o objetivo da atuação das instituições de segurança, mas a forma de atuação, que deve mediar coerção e consenso, diferindo da concepção conservadora tradicional de segurança pública fundamentada na exclusividade da ação coercitiva.

Além do impacto no conceito de segurança pública, foram desenvolvidas ações no campo da política de segurança pública, na criação de órgãos consultivos para elaboração de propostas para segurança pública, no desenvolvimento de instrumentos para difusão e reprodução do novo conceito e na criação e organização da atuação de determinados órgãos sob a nova perspectiva, para o alcance dos fins gerenciais. Um dos instrumentos utilizados foi a formação dos profissionais de segurança pública.

Os impactos da reforma de Estado na formação dos soldados da PMERJ foram observados na criação de uma política pedagógica que não alterou o currículo e, portanto, interferiu de modo tímido na cultura profissional durante do CFSd. Visualizamos mudanças em aspectos estruturais e logísticos, sobretudo na década de 2010, que não contribuíram para que diminuísse a precariedade fomentada pelo aumento da demanda de “produção em larga escala” pelas unidades de ensino. Além disso, a rejeição conservadora tradicional em torno do conceito de segurança pública na ótica gerencialista corrobora para frear a adoção de tal conceito para além do discurso.

CONCLUSÃO

Com base na análise dos dados coletados nesta pesquisa, passaremos a pontuar as conclusões de acordo com os objetivos específicos elencados e por fim, nosso objetivo geral. Sendo assim, vale a pena resgatar aqui nosso objetivo geral: analisar a relação entre a reforma administrativa do Estado, a política de segurança pública e a formação inicial do policial militar. Dividimos esse objetivo em três grandes blocos que demandavam análise: a reforma administrativa do Estado, a política de segurança pública e a formação policial militar. Com base nisso, tomamos como objetivos específicos: definir reforma administrativa do Estado; descrever a configuração atual da política de segurança pública do estado do Rio de Janeiro; compreender as influências da lógica gerencialista na atual gestão da política de segurança pública no Rio de Janeiro; explicar a formação inicial na Polícia Militar no contexto da reforma do Estado; esclarecer as complexidades da formação policial militar no Rio de Janeiro a partir do contexto existente, tanto em níveis orgânicos, quanto aos demais fatores externos, mas intervenientes; e, avaliar os impactos da política de segurança pública na formação dos praças da PMERJ.

Nosso primeiro objetivo específico foi definir a reforma administrativa do Estado. Iniciamos tal abordagem no Capítulo 1, quando apontamos o caráter da reforma do Estado em âmbito mundial, a partir da década de 1970, nos EUA e Inglaterra, embora tenha sido defendida por Hayek (2010) cerca de três décadas antes. A motivação para reforma do Estado, bem como para reestruturação produtiva para um regime de acumulação flexível se fundamentaram na crise estrutural do capital, por conta do que a burguesia promoveu tal recomposição para manter suas bases de acumulação. A reforma do Estado no Brasil foi promovida por Fernando Henrique Cardoso e Luís Carlos Bresser Pereira, com a instituição do MARE, em 1995, descrevendo os pilares da reforma como o discurso da eficiência e redução de custos. Contudo, não há elementos que atestem concretamente a qualidade e o enxugamento

dos custos. Tal medida burguesa, contradizendo o discurso, tem representado o aprofundamento da precariedade no serviço público e a transferência de responsabilidade dos fracassos para o funcionalismo de baixo escalão. Nesse sentido, podemos afirmar que a reforma do Estado é estratégia de mediação do conflito de classes por meio do discurso de eficiência e baixo custo, mas que, na prática, capta os recursos públicos para setores privados, enfraquecendo o Estado (sociedade política) e fortalecendo ainda mais a burguesia (sociedade civil), que amplia seus espaços na disputa pela hegemonia. Esse processo de reforma não alcançou apenas o Governo Federal, mas avançou pelos governos estaduais e municipais. No âmbito do estado Rio de Janeiro, a reforma do Estado foi aprofundada a partir de 2007, com Sérgio Cabral Filho e resultou em mudanças para todas as áreas da gestão pública, portanto, a segurança pública também foi afetada.

O gerencialismo, enquanto ideologia que fundamenta a reforma do Estado, incrementa a lógica empresarial na administração pública, conforme delineamos no Capítulo 6. Suas principais características são pragmatismo, tecnicismo, controle, premiação/punição em busca de resultados. Isso alimenta ideias de proatividade; profissionalização; competitividade; sofisticação, adequação e desenvolvimento de instrumentos e de sistemas voltados à implementação do gerencialismo na administração pública. O gerencialismo torna as instituições públicas em “empresas”, o funcionalismo público em “gerente/prestador de serviços” e a sociedade em “cliente”.

Observamos que o principal impacto do gerencialismo na segurança pública foi sua reconfiguração conceitual. Nesse contexto, o profissional de segurança pública seria um prestador de serviço e a sociedade cliente. A segurança pública sob esse direcionamento deveria, a partir de então, gerir conflitos pela perspectiva da mediação. Nos Capítulos 5 e 6 apresentamos as influências da perspectiva gerencialista na elaboração de um novo conceito de segurança pública que fundamentou uma série de normatizações e desenvolvimentos de políticas para difusão, adoção e reprodução desse novo conceito. Claro que tal conceito surge como estratégia burguesa para mediação do conflito de classes e conformação das massas impulsionada pelos organismos multilaterais e financeiros. Tais organismos

fomentaram mudanças para política de segurança pública em diversos países de capitalismo periférico, dentre eles, o Brasil. O Programa Segurança Cidadã desenvolvido pelo ONU foi adotado no país e interferiu diretamente na política de segurança pública do estado do Rio de Janeiro, conforme esclarecemos no Capítulo 4, quando delineamos a política de segurança pública adotada em âmbito nacional e em âmbito estadual. A política de segurança pública desenvolvida em nível nacional e estadual no Rio de Janeiro são impactos da reforma do Estado.

As contradições presentes no desenvolvimento de um novo conceito de segurança pública alimentam a disputa pela hegemonia entre grupos conservadores tradicionais e progressistas. Sobretudo porque os graves problemas sociais que acabam por impulsionar a violência e o crime não apresentaram melhoras com a propagação do novo conceito. A partir da análise dos dados estatísticos criminais demonstramos que tais políticas públicas, além de não terem promovido mudanças estruturais na segurança pública, não chegaram a surtir resultados na redução de índices criminais, fortalecendo a teoria conservadora tradicional de segurança pública. Embora reconheçamos a importância inegável da atuação policial com base nos Direitos Humanos, entendemos que a implementação de uma política pública de segurança não obterá resultados positivos com base em discursos sem mudanças estruturais, porque o próprio sistema do capital alimenta a violência e o crime e é por eles alimentado. Nesse sentido, a amenização dos índices de violência tem relação direta com a redução da desigualdade, portanto, implica perdas para a classe dominante. Tal fato fortalece as tensões e a disputa pela hegemonia figura entre o discurso da mediação pelo consenso e a prática da sofisticação dos instrumentos de coerção, seja pelo endurecimento das punições, seja pela ampliação dos mecanismos de controle. Com base no que esclarecemos, alcançamos dois objetivos específicos que delineamos nessa pesquisa: descrever a configuração atual da política de segurança pública do estado do Rio de Janeiro e compreender as influências da lógica gerencialista na atual gestão da política de segurança pública no Rio de Janeiro.

Tomamos ainda como objetivo específico explicar a formação inicial na Polícia Militar no contexto da reforma do Estado. Tal objetivo foi alcançado no Capítulo 5, onde explicamos a estrutura da formação profissional na PMERJ,

relacionando os órgãos internos envolvidos nos processos de formação, capacitação e qualificação e delineando os cursos existentes e a regulamentação política e documental para o desenvolvimento das atividades de ensino e instrução. Analisamos também o currículo para formação do profissional de segurança pública desenvolvido pela SENASP e o currículo utilizado para formação dos soldados da PMERJ, fazendo a relação de ambos com a política pedagógica estabelecida em âmbito da reforma do Estado.

Esclarecemos que a formação policial militar no estado do Rio de Janeiro é proveniente de um sistema complexo, que envolve diversas instituições e diversos sujeitos mergulhados em uma cultura institucional densa e rigorosa, para qual foram planejadas mudanças de ação, mas sem mudanças estruturais. O principal impacto da reforma do Estado para formação inicial do policial militar no Rio de Janeiro é a implementação de um currículo para praças e a promoção de um programa para contratação docente. Entendemos que tais medidas impulsionaram os resultados obtidos, ainda que pequenos. O currículo para formação de praças foi adotado como documento oficial na formação inicial de soldados da PMERJ, contudo apresenta contradições com a política pedagógica presente no mesmo documento. A política pedagógica toma como referencial o conceito conservador progressista de segurança pública e o currículo fundamenta a formação policial militar para o uso da força. Embora tal currículo tenha sido desenvolvido a partir de ação conjunta, esforços para manutenção do conceito tradicional de segurança pública ficam evidentes nessa contradição.

Outro objetivo específico que propusemos foi esclarecer as complexidades da formação policial militar no Rio de Janeiro a partir do contexto existente, tanto em níveis orgânicos, quanto aos demais fatores externos, mas intervenientes. Tal objetivo foi alcançado a partir da análise dos questionários aplicados aos policiais militares que concluíram o CFSd e das entrevistas aos gestores da formação policial militar, conforme expusemos no Capítulo 5. Por meio da aplicação de questionários e entrevistas relacionamos a percepção dos gestores da formação policial militar e dos policiais militares acerca de sua própria formação. Demostramos os limites teóricos, logísticos e estruturais que perpassam a formação

inicial do soldado e que condicionam o resultado alcançado. Com base nas entrevistas com gestores da formação policial militar percebemos certo alinhamento no discurso em relação ao conceito conservador progressista de segurança pública. Contudo, o alinhamento do que diz respeito à pedagogia adotada e à cultura institucional está inclinado para o tradicionalismo, com poucas perspectivas de mudanças, sobretudo pelas barreiras institucionais. Além das barreiras institucionais, a escassez de recursos e a demanda de formação de turmas excessivamente numerosas limitam a qualidade técnica da formação inicial do soldado da PMERJ. Nesse sentido, observamos a unificação do discurso dos gestores da formação do policial militar em torno do conceito de segurança pública como impacto da reforma do Estado. Embora a tensão entre o tradicionalismo e as ideias de modernização tenham sido evidenciadas na pesquisa, tal fato demonstra a disputa pela hegemonia política na formação policial militar.

A análise dos questionários nos possibilitou observar que a reforma do Estado impactou a formação inicial do policial militar em alguns aspectos. A ideia de profissionalização oriunda do gerencialismo pode ser constatada no incremento do nível médio como exigência para ingresso de soldados na PMERJ. A demanda por profissionalização também é evidenciada na inserção de instrumentos tecnológicos no CFSd. Os aspectos pedagógicos, profissionais e culturais do CFSd foram impactados pela reforma do Estado principalmente pela proposta conceitual de segurança pública. A proposta de alteração do conceito de segurança pública evocou reações conservadoras tradicionais, ainda que tenha interferido timidamente no currículo do CFSd/PMERJ. Contudo, as ideias relacionadas ao novo conceito, como “servir e proteger”, foram expressadas como marcantes no momento do curso por parte considerável dos sujeitos investigados.

Por outro lado, a ausência de padrões previamente normatizados institucionalmente, para sistematizar o desenvolvimento da política pedagógica desenvolvida nos últimos anos, contribui para adoção de práticas inadequadas destinadas a manutenção e reprodução de uma pedagogia tradicional, ancorada na cultura institucional tradicional militarista. A utilização de mecanismos de coerção e repressão fundamentam uma prática pedagógica excessivamente perversa, que

subjuga e rebaixa o formando para captura de sua subjetividade. Tal repressão ocorre ainda pela negação de acesso a direitos profissionais. Assim, os aspectos culturais que fundamentam a instituição afetaram negativamente a maioria dos sujeitos investigados, a ponto de infundir certa rejeição ao momento de aprendizagem profissional na formação inicial do soldado. Esses elementos reforçam a adoção do novo conceito de segurança pública e a rejeição ao tradicionalismo militarista na concepção de parte dos sujeitos investigados.

Entendemos que a política pedagógica presente no CFSd em todos seus elementos fundantes se destina a forjar um profissional submisso e minimamente reflexivo, por mais que os documentos oficiais oriundos da perspectiva gerencialista estabeleçam outro objetivo. Contudo, a função desse profissional no sistema social, como garantidor da manutenção e reprodução do *status quo* social, demanda exatamente esse perfil de submissão. Portanto, não é de se estranhar que a sofisticação das estratégias de mediação de conflitos, para obtenção de hegemonia pelo consenso, não tenha alterado a pedagogia da formação inicial do policial militar.

Nosso último objetivo específico foi avaliar os impactos da política de segurança pública na formação das praças da PMERJ. Tal objetivo foi alcançado no Capítulo 6, que destinamos à análise da relação entre a reforma administrativa do Estado, a política de segurança pública e a formação policial militar, avaliando os impactos da política de segurança pública na formação das praças da PMERJ. Concluímos que os impactos da reforma de Estado na formação dos soldados da PMERJ são evidentes na proposição de uma política pedagógica orientada pelo conceito gerencialista de segurança, na implementação curricular, no fomento à profissionalização policial militar e no discurso orientado para o respeito aos direitos humanos. Contudo, a precariedade promovida pela maximização da produção para atendimento às demandas da política de segurança pública, reforçada pela racionalização dos investimentos na formação inicial do policial militar contribuiu para fortalecer a perspectiva conservadora tradicional na disputa pela hegemonia política da instituição.

Após apresentar os resultados de nossa pesquisa de acordo com os objetivos específicos que traçamos, concluímos resgatando nossas hipóteses e

abordando nosso objetivo geral: analisar a relação entre a reforma administrativa do Estado, a política de segurança pública e a formação inicial do policial militar.

Logo no início da pesquisa, tomamos como hipóteses que a conclusão do trabalho apontaria para existência de mudanças na gestão da formação policial militar, motivadas pela reforma gerencial adotada pela atual política de segurança pública do estado do Rio de Janeiro. Esclarecendo que não necessariamente isso representaria um desenvolvimento expressivo da qualidade da prestação de serviço.

Ressaltamos a resistência às mudanças, de qualquer sorte, em organizações militares, dentre as quais está incluída a PMERJ, que poderia adotar as propostas governamentais por questões políticas e por conta da subordinação hierárquica, mas suplantá-las na aplicação, não produzindo os efeitos esperados pela proposta política para formação policial militar ou ainda, adaptando-se e transmutando-se de maneira inesperada. Alertando ainda que para possibilidade de que esse fosse o real objetivo político, ou seja, a provocação de mudanças pontuais, que necessariamente não produziriam o resultado dito esperado. Tal fato possibilitaria a existência de campos férteis para o desenvolvimento de outras políticas velhas com “cara de nova”, por meio das quais soluções tecnológicas ou inovações curriculares ou consultorias, contratações, licitações, etc. fossem “vendidas” ao Estado, utilizando o recurso retórico do discurso, produzindo votos e, sobretudo, trazendo benefícios aos que gerem a máquina estatal.

Os resultados que coletamos durante esta pesquisa nos possibilitaram verificar e afirmar as hipóteses que tomamos inicialmente. Assim, ressaltamos que as reformas desenvolvidas pelo capital não são suficientes para resolver as causas dos conflitos de classe. Essas reformas visam construir um discurso hegemônico para conformação das massas. A resolução dos graves problemas de segurança pública nos países de capitalismo periférico incorre em perdas para os países de primeiro mundo que dependem da miséria dos subdesenvolvidos. Nesse sentido, as estratégias de mediação de conflitos pela segurança pública se concentram no desenvolvimento do discurso de polícia cidadã, que não afetam as estruturas do sistema de segurança pública, tampouco, implementam medidas para redução de desigualdades.

Se por um lado, a ideologia gerencialista promoveu a elaboração de um conceito de segurança pública que faz mediação entre coerção e consenso, ainda que como estratégia para conformação das massas, por outro lado, a implementação desse modelo representa certo avanço em relação ao modelo conservador. O uso proporcional da força e a gestão de conflitos por meio do consenso fomentam o respeito à vida e aos demais Direitos Humanos, ainda que apenas no campo do discurso. Nesse sentido, a formação policial militar sob essa perspectiva não deixa de ser um avanço, ainda que não represente o ideal democrático de segurança pública. Contudo, a ausência de mudanças efetivas nas estruturas, na logística, na concepção pedagógica que fundamenta o desenvolvimento dessa formação, agregada à cultura militarista e a demanda de formação em massa sabotam a adoção desse conceito de segurança pública. Ao mesmo tempo fortalece as resistências às mudanças, tornando mais tensa a disputa pela hegemonia entre concepções conservadoras tradicionais e progressistas.

A formação dos soldados da PMERJ está muito longe de promover uma perspectiva crítica, conforme apontada na política pedagógica atual para essa formação. Essa autonomia e a crítica fundamentadas na política pedagógica se limitam no máximo à crítica do conceito conservador tradicional e à mudança de perspectiva para o conceito conservador progressista de segurança pública pautado na ideologia gerencialista. Contudo, fornecer uma formação crítica ao soldado policial militar seria uma ação ingênua, afinal, a ação crítica e reflexiva por parte desse sujeito poderia por em xeque a manutenção do sistema, tendo em vista sua função de manter a ordem social. Nesse sentido, as propostas para mediação de conflitos não objetivam a melhoria da formação no sentido reflexivo, mas puramente técnico profissional. No entanto, a demanda por profissionalização do policial militar fomentada pela ideologia gerencial pode incorrer em resultados inesperados.

Por fim, entendemos que a relação entre a reforma administrativa do Estado, a política de segurança pública e a formação inicial do policial militar é intrínseca. Nos três patamares há um discurso uníssono para mediação do conflito de classes, tornando o funcionalismo público em prestador de serviços e a sociedade cliente, supostamente visando à qualidade e à racionalização, embora haja tensões na

disputa pela hegemonia. Contudo, na prática, a sofisticação dos instrumentos para controle e alcance de resultados não serão voltados aos resultados esperados pela classe trabalhadora. Os resultados que os idealizadores da reforma do Estado esperam é a manutenção e reprodução do *status quo* burguês, pelo qual são tomadas as medidas necessárias, ainda que contraditórias⁴⁰ ao discurso gerencial. Até porque, a transferência de responsabilidade presente no modelo gerencial embaça a possibilidade de compreensão das origens reais da precariedade, fortalecendo o discurso hegemônico. Portanto, a política de segurança pública e a formação inicial do policial militar também apresentam a mesma contradição presente na reforma do Estado, um discurso voltado para mediação de conflitos e uma prática voltada para os interesses da classe dominante.

⁴⁰ Ambos os conceitos de segurança pública que apontamos na pesquisa são conservadores e visam a manutenção do *status quo* burguês. Nesse sentido, mesmo que haja disputa pela hegemonia política, tanto o conceito conservador tradicional, quanto o conceito conservador progressista de segurança pública atendem à função política de manutenção da ordem e reprodução/manutenção do sistema do capital.

REFERÊNCIAS

A polícia que faremos. In: Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro. **PMERJ**. 2015. Disponível em: <<http://www.pmerj.rj.gov.br/a-policia-que-faremos/>>. Acesso em: [20/07/2015](#).

ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**, Brasília, nº 10, 1997, 52 p.

ALBUQUERQUE, Carlos Linhares de; MACHADO, Eduardo Paes. Sob o signo de marte: modernização, ensino e ritos da instituição policial militar. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 3, nº 5, jan/jun 2001, p.214-237, 2001.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da globalização: o capital e suas contradições**. Londrina, Praxis, 2001, 222 p.

_____. Toyotismo, Novas Qualificações e Empregabilidade – Mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI. **Educação (UFAL)**, Maceió, v. 10, nº 16, p. 61-76, 2003.

_____. **Trabalho e Mundialização do Capital: A Nova Degradação do Trabalho na Era da Globalização**. Londrina, Praxis, 1999, 195 p.

ANDREONI, Marcela. UPP é versão vitaminada do GPAE, que acabou corrompido. **Jornal do Brasil**, 19 dezembro. 2009. Seção Rio. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/rio/noticias/2009/12/19/upp-e-versao-vitaminada-do-gpae-que-acabou-corrompido/>>. Acesso em 13/03/2016.

ANPED: Banco de dados. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 18/05/2015.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo, Boitempo, 2001, 5ª ed., 289 p.

_____. **O caracol e a sua concha, ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo, Boitempo, 2005, 136 p.

ARAÚJO, Vera. Novo curso para policiais vai priorizar técnicas de mediação de conflitos. **O Globo**, 13 Junho. 2015. Seção Rio. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/novo-curso-para-policiais-militares-vai-priorizar-tecnicas-de-mediacao-de-conflitos-16436471>>. Acesso em 15/11/2015.

BALESTRERI, Ricardo Brisola. **Direitos Humanos: Coisa de Polícia**. Passo fundo, Paster Editora, 1998, 40 p. Disponível em: <http://www.policiacivil.rs.gov.br/upload/1380658924_Balestreri_Direitos_Humanos_Coisa_policia.pdf>. Acesso em 03/11/2015.

BANCO DE TALENTOS, 2015. Site. Página inicial. Disponível em: <<https://bancodetalentos.seseg.rj.gov.br/>>. Acesso em: 19/02/2016.

BARBOZA, Miriane da Silva Santos. **Educação em direitos humanos em uma instituição militar**. 2013. 271 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

BASÍLIO, Márcio Pereira. **O desafio da formação do policial militar do estado do Rio de Janeiro: utopia ou realidade possível?** 2007. 216 f. Dissertação (Mestrado em Administração), Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2007.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma, desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo, Cortez, 2º ed., 2008, 304 p.

BITTNER, Egon. **Aspectos do trabalho policial**. Tradução: Ana Luísa Amêndola Pinheiro. Série: Polícia e Sociedade, Vol. 8, Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (NEV/USP). São Paulo, Edusp, 2003, 385 p.

BLASIUS, Luciano. **A resiliência na formação do policial militar**. 2008. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação), UFPR. Curitiba, 2008.

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo, Sociedade – Para uma Teoria Geral de Política**. São Paulo, Paz e Terra, 2007, 173 p.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro, Vozes, 7ª edição, 1998. Pág. 33-144.

_____; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Lisboa, Editorial Vega, 1978, 288 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. São Paulo, Brasiliense, 1981, 116 p.

BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm> Acesso em: 05/05/2014.

_____. Código Penal Militar (1969). Decreto-Lei nº 1.001, de 21 de outubro de 1969. Brasília, DF, 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del1001Compilado.htm>. Acesso em: 03/11/2015.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 05/05/2015.

_____. MARE (1995). Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, DF, 1995a. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2015.

_____. Medida Provisória nº 813, de 01 de janeiro de 1995. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Brasília, DF, 1995b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas/813.htm>. Acesso em: 31/07/2016.

_____. Decreto nº 1904, de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). Brasília, DF, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1904.htm>. Acesso em: 31/07/2016.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 31/07/2016.

_____. Decreto nº 2.169, de 04 de março de 1997. Dispõe sobre o Conselho Nacional de segurança pública - CONASP, e dá outras providências. Brasília, DF, 1997a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1997/D2169.htm>. Acesso em: 31/07/2016.

_____. Decreto nº 2.315, de 04 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, 1997b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1997/D2315.htm>. Acesso em 31/07/2016.

_____. Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9649cons.htm>. Acesso em: 31/07/2016.

_____. Decreto nº 3.182, de 23 de setembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 9.786, de 08 de fevereiro de 1999, que dispõe sobre o ensino no Exército Brasileiro e dá outras providências. Brasília, DF, 1999a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3182-23-setembro-1999-345069-norma-pe.html>>. Acesso em 31/07/2016.

_____. Lei nº 9.786, de 08 de fevereiro de 1999. Dispõe sobre o Ensino no Exército Brasileiro e dá outras providências. Brasília, DF, 1999b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9786.htm>. Acesso em 31/07/2016.

_____. Medida Provisória nº 2.029, de 21 de junho de 2000. Institui o Fundo Nacional de segurança pública, suspende temporariamente o registro de arma de fogo, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas/2029.htm>. Acesso em: 31/07/2016.

_____. Plano Nacional de Segurança Pública (PNSP), de 2000. Ministério da Justiça. Brasília, DF, 2000b. Disponível em: <<http://www.observatoriodeseguranca.org/files/PNSP%202000.pdf> 34pag.>. Acesso em: 31/07/2016.

_____. Lei nº 10.201, de 14 de fevereiro de 2001. Institui o Fundo Nacional de Segurança Pública - FNSP, e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10201.htm>. Acesso em: 31/07/2016.

_____. Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002. Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, instituído pelo Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4229.htm>. Acesso em: 31/07/2016.

_____. (SEDH/MEC). Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de 2003. MEC, SEDH, Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<http://new.netica.org.br/prevencao/cartilha/plano-educdh.pdf>>. [Acesso em: 31/08/2016.](#)

_____. Lei nº 11.279, de 09 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre o ensino na Marinha. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11279.htm>. Acesso em 31/07/2016.

_____. Lei nº 11.530, de 24 de outubro de 2007. Institui o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI) e dá outras providências. Brasília, DF,

2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11530.htm>. Acesso em: 31/07/2016.

_____. Projeto de Lei nº 1937, de 04 de setembro de 2007. Disciplina a organização e o funcionamento dos órgãos responsáveis pela segurança pública, nos termos do § 7º do art. 144 da Constituição, institui o Sistema Único de Segurança Pública - SUSP, dispõe sobre a segurança cidadã, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesweb/fichadetramitacao?Idproposicao=365744>>. Acesso em: 31/07/2016.

_____. [Lei nº 11.707, de 19 de junho de 2008](#). Altera a Lei nº 11.530, de 24 de outubro de 2007, que institui o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania - Pronasci. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/L11707.htm#art1>. Acesso em: 27/08/2016.

_____. Projeto de Lei nº 3461, de 27 de maio de 2008. Regulamenta o § 7º do art. 144 da Constituição Federal, instituindo conjunto de ações coordenadas que constituem o Sistema Único de Segurança Pública (SUSP). Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=396531>>. Acesso em 31/07/2016.

_____. Decreto nº 6.883, de 25 de junho de 2009. Regulamenta a Lei nº 11.279, de 09 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre o ensino na Marinha. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6883.htm>. Acesso em 31/07/2016.

_____. Decreto nº 6.950, de 26 de agosto de 2009. Dispõe sobre a composição, estrutura, competências e funcionamento do Conselho Nacional de Segurança Pública - CONASP, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6950.htm>. Acesso em: 31/07/2016.

_____. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Brasília, DF, 2009c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm#art7>. Acesso em: 31/07/2016.

_____. SENASP (2009). Ministério da Justiça – Secretaria Nacional de Segurança Pública. Matriz Curricular Nacional Para Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública. Brasília, DF, 2009d.

_____. Decreto nº 7.413, de 30 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a estrutura, composição, competências e funcionamento do Conselho Nacional de Segurança Pública - CONASP, e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7413.htm>. Acesso em: 31/07/2016.

_____. Lei nº 12.464, de 04 de agosto de 2011. Dispõe sobre o ensino na Aeronáutica; e revoga o Decreto-Lei no 8.437, de 24 de dezembro de 1945, e as Leis nos 1.601, de 12 de maio de 1952, e 7.549, de 11 de dezembro de 1986. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12464.htm>. Acesso em 31/07/2016.

_____. Proposta de Emenda Constitucional nº 102/2011. Altera dispositivos da Constituição Federal para permitir à União e aos Estados a criação de polícia única e dá outras providências. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/102919>>. Acesso em: 31/08/2016.

_____. Decreto nº 7.690, de 02 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm>. Acesso em 31/07/2016.

_____. IPEA (2012). Sistema de Indicadores de Percepção Social (SIPS) (2012). Pesquisa IPEA, Brasília, DF, 2012b. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=24439>. Acesso em: 02 mai. 2015.

_____. Projeto de Lei nº 3734, de 23 de abril de 2012. Disciplina a organização e o funcionamento dos órgãos responsáveis pela segurança pública, nos termos do § 7º do art. 144 da Constituição, institui o Sistema Único de Segurança Pública - SUSP, dispõe sobre a segurança cidadã, e dá outras providências. Brasília, DF, 2012c. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=542102>>. Acesso em 31/07/2016.

_____. Proposta de Emenda Constitucional nº 040/2012. Modifica os artigos 30 e 144 da Constituição Federal para dar ao Município competência para a criação de áreas estratégicas de pacificação social e ordenamento urbano, e para as guardas municipais o exercício de atividades de polícia ostensiva, nos limites definidos em convênio com os Estados. Brasília, DF, 2012d. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106514>>. Acesso em: 31/08/2016.

_____. SEDH/MEC (2013). Caderno de Educação em Direitos Humanos. MEC, Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/conferenciasdh/12a-conferencia-nacional-de-direitos-humanos/educacao-em-direitos-humanos/caderno-de-educacao-em-direitos-humanos-diretrizes-nacionais>>. Acesso em: [31/08/2016](#).

_____. Proposta de Emenda Constitucional nº 051/2013, de 2013. Altera os artigos 21, 24 e 144 da Constituição; acrescenta os artigos 143-A, 144-A e 144-B, reestrutura o modelo de segurança pública a partir da desmilitarização do modelo policial. Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/114516>>. Acesso em: 31/08/2016.

_____. Proposta de Emenda Constitucional nº 019/2013. Altera o art. 42 da Constituição Federal para dispor sobre a criação de brigadas de incêndio pelos Municípios que não têm contingente do Corpo de Bombeiros Militar. Brasília, DF,

2013c. Disponível em: < <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/112262>>. Acesso em: 31/08/2016.

_____. Proposta de Emenda Constitucional nº 073/2013. Altera a redação do § 1º do art. 144 da Constituição Federal, para determinar que a Polícia Federal é órgão estruturado em carreira única. Brasília, DF, 2013d. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115636>>. Acesso em: 31/08/2016.

_____. SENASP (2014). Ministério da Justiça – Secretaria Nacional de Segurança Pública. Matriz Curricular Nacional Para Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública. Brasília, DF, 2014a.

_____. IBGE (2014). Síntese de Indicadores Sociais Uma análise das condições de vida da população brasileira 2014. Brasília, DF, 2014b, 214 p. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>>. Acesso em: 31/08/2016.

_____. FBSP (2015), Anuário de Segurança Pública. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/storage/download//anuario_2015.retificado_.pdf>. Acesso em: 27/08/2016.

_____. SPPIR. Mapa da violência 2015: Mortes matadas por arma de fogo. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <<http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/mapaViolencia2015.pdf>>. Acesso em: 31/08/2016.

_____. Decreto nº 8.668/2016, de 11 de fevereiro de 2016. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Justiça, remaneja cargos em comissão, aloca funções de confiança e dispõe sobre cargos em comissão e Funções Comissionadas Técnicas mantidos temporariamente na Defensoria Pública da União. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8668.htm#art10>. Acesso em: 27/08/2016

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília, **Cadernos MARE**, Caderno 01, 1997, 59 p.

_____. Democracia, Estado Social e Reforma do Estado. Artigo. São Paulo, **Revista de Administração de Empresas**, Vol. 50, nº 1, Jan-Mar, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75902010000100009&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 mai. 2015.

_____. A administração pública gerencial: estratégia e estrutura para um novo estado. Brasília, **Cadernos ENAP**, 2001, 28 p. Disponível em <<http://www.enap.gov.br/documents/586010/601535/9texto.pdf/6f1673a4-be8f-4a8b-9002-df02f779993e>>. Acesso em: 02/05/2015.

BRITO, Francisco de Assis Toscano. **Direitos humanos e cidadania em foco: percepções sobre a formação do policial militar da Paraíba**. 2005. 101 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.

BRUNETTA, Antônio Alberto. **Reforma intelectual da Polícia Militar**. 2012. 150 f. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

CAMPOS, Alexandre Flexa. A educação andragógica e a instrução operacional na polícia brasileira. **REBESP**, Goiânia, vol. 1, nº 2, , p. 13-15, Jan-Jul, 2009.

_____. Qualificação das polícias militares no brasil: entre uma polícia essencialmente militar e uma polícia militar como modelo de instituição de segurança pública democrática para os dias atuais. **REBESP**, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 63-68, Jan-Jul. 2013.

Capas: Banco de dados. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 19/05/2015.

CARUSO, Haydée Glória Cruz; MORAES, Luciane Patrício Braga de; PINTO, Nalayne Mendonça. Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro: da escola de formação à prática policial. **SENASP** (pesquisas aplicadas em segurança pública), Brasília, n.04, ano II, p.101-118, 2010.

CERQUEIRA, Homero De Giorge. **Os paradoxos do currículo da academia de polícia militar do Barro Branco: a cidadania como fundamento das forças de segurança pública.** 2011. [?] f. Tese (Doutorado em Educação), Pontífice Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, PUC. São Paulo, 2011.

_____. **A disciplina militar em sala de aula: a relação pedagógica em uma instituição formadora de oficiais da Polícia Militar do estado de São Paulo.** 2006. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontífice Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CHOMSKY, Noam. **O Lucro ou as pessoas.** São Paulo, Bertrand Brasil, 1999, 90 p.

CNI-IBOPE (Pesquisa). **Retratos da sociedade brasileira: problemas e prioridades do Brasil para 2014.** Brasília: CNI, 2014. 44 p. Disponível em: <http://www.fiemt.com.br/arquivos/1420_12_02_problemas_e_prioridades_para_2014.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2015

COSTA, Frederico Lustosa da. Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas. RIO DE JANEIRO, FGV, EBAPE, **RAP**, nº 42: p. 829-874, SET/OUT, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v42n5/a03v42n5.pdf>>. Acesso em: 31/08/2016.

CRUZ, Lara Abreu. **Currículo e contra-currículo: uma análise da formação profissional dos soldados do ronda do quarteirão.** 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), In: **ONU**, DUDH, 1948, 10 p. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 08/09/2016.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** Brasília, Editora Cortez, 1996, 281 p.

DURKHEIM, Emile. **Sociologia**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. Organizado por José Albertino Rodrigues. Ed. Ática, 9ª Ed., São Paulo, 208p.

EB, 2017. Site. Valores militares. Disponível em: <<http://www.eb.mil.br/valores-militares>>. Acesso em: 26/02/2017.

Educ@: Banco de dados. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/scielo.php>>. Acesso em: 17/05/2015.

ENGELS, Friederich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Artigo, Zurique, 2001. Disponível em: <<http://www.livros01.livros.com.br/cv000064.pdf>>. Acesso em: 15/10/2015.

_____. **Sobre o papel de transformação do macaco em homem**. Ebooks brasil, 1999, 33 p. Edição eletrônica. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>>. Acesso em: 10/11/2015.

_____. **A origem do estado, da família e da propriedade privada**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984. XXp.

FERREIRA, Deyvid Braga. **O signo? Segurança Pública? Na matriz curricular unificada da SENASP: condições de produção e efeitos de sentido**. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

Formação Unificada. In: Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro. **PMERJ**. 2015. Disponível em: <www.pmerj.rj.gov.br/formacao-unificada>. Acesso em: 20/07/2015.

FRANÇA, Fábio Gomes de. Segurança Pública e a Formação Policial Militar: Os Direitos Humanos como estratégia de controle institucional. **Revista Estudos em Sociologia**, Araraquara, v. 17, nº 33, p. 447-469, 2012a.

_____. **Disciplinamento e humanização: a formação policial militar e os novos paradigmas educacionais de controle e vigilância**. 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012b.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1987, 107 p.

_____. **Política e Educação**. São Paulo, Ed. Cortez, 2001, 57p.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo, Abril Cultural, 1984, 105 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo, Cortez, 2005. p. 57-82.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre, Ed. UFRGS, 2009, 122 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, Ed. Atlas, 2008, 220 p.

GOOGLE, 2014. Site. Disponível em: <www.google.com>. Acesso em: 15/11/2016.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. São Paulo, Ed. Civilização Brasileira, 3ª Ed., 1978, 337 p.

_____. **Escritos políticos**. Vol. I. Lisboa, Seara Nova, 1976, 359 p.

_____. **Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el estado moderno**. Buenos Aires, Nueva Vision, 1980, 340 p.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 7ª Ed., Rio de Janeiro, 1989, 444 p.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 14ª Ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982, 244 p.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999, 500 p.

GUIMARÃES, Luiz Antônio Brenner. Valores institucionais, a prática policial militar e a cidadania. **Revista Unidade**, Porto Alegre, nº 41, p.45-85, Jan a Mar/2000. Disponível em: <<http://www.comunidadessegura.org.br/files/A%20pratica%20policial%20e%20a%20cidadania.pdf>>. Acesso em 31/07/2016.

HARVEY, David. **Breve historia del neoliberalismo**. Madri, Ed. Akal, 2007, 252 p.

HAYEK, F. A. **O Caminho da Servidão**. São Paulo, Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010, 232 p.

HOBBSAWM, Eric. **A Era do Capital – 1848-1875**. São Paulo, Paz e Terra, 1977, 339 p.

IBICT: Banco de dados. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br>>. Acesso em: 18/05/2015.

INEP: Banco de dados. Thesaurus Brasileiro da Educação. Disponível em: <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesauro.php?resolution2=1024_1>. Acesso em: 04/05/2015.

Informe Regional de Desarrollo Humano 2013-2014: Seguridad ciudadana con rostro humano: diagnóstico y propuestas para América Latina. In: **ONU**, PNUD, 2013. Disponível em: <<http://www.latinamerica.undp.org/content/dam/rblac/img/IDH/IDH-AL%20Resumen%20Ejecutivo.pdf>>. Acesso em: 09/09/2016.

IPEADATA: Banco de dados. Disponível em: <<http://www.ipeadata.gov.br/>>. Acesso em: 07/05/2016.

JACONDINO, Eduardo Nunes. **Poder/saber e corpo: os regimes e a construção microfísica da profissionalização da segurança pública**. 2011. 585 f. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

KANT DE LIMA, Roberto. Direitos civis, Estado de direito e “cultura policial”: a formação policial em questão. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**. São Paulo, nº 41, p. 241-256, Ano11, 2003. Disponível em: <http://necvu.tempsite.ws/arquivos/texto%204%20direitos%20civis%20estado%20de%20direito_roberto%20kant%20de%20lima.pdf>. Acesso em 03/05/2014.

KARPINSKI, Marcelo Trevisan. **Formação do oficial da polícia militar do Paraná**. 2013, 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação), UFPR. Curitiba, 2013.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo, Ed. Brasiliense, 2008, 85 p.

KOSIK, Karel. **Dialectica de lo concreto**. México, Ed. Grijalbo, 1967, 141 p.

KRUGER, Frederico Marcos. **A formação educacional e profissional do policial militar do estado do Paraná: um direito da personalidade**. 2011. [?] f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas), Centro Universitário de Maringá, Maringá, 2011.

LEAL, G. R. **Currículo cultural: uma autoetnografia na Academia De Policia Militar Costa Verde**. 2011. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação), UFMT. Cuiabá, 2011.

LIMA, Elcimar Maria de Oliveira. **Polícia e policiamento: as ambivalências da formação profissional e as práticas policiais na periferia de Belém**. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

LIMA, Renato Sérgio; BUENO, Samira; SANTOS, Thandara. **Opinião dos policiais brasileiros sobre reformas e modernização da segurança pública**. In: Fórum de Segurança Pública. SP, FGV, SENASP, 2014. Disponível em: <<http://www.forumseguranca.org.br/storage/download/ApresentacaoFinal.pdf>>. Acesso em: 20/06/2015.

LOCKE, John. **Segundo Tratado Sobre o Governo Civil**. Tradução de Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Petrópolis, Vozes, 1994.

LOPES, Paola Bonanato. **Curso de bacharelado em ciências militares: reconstrução do percurso sócio-histórico, análise da concepção pedagógica e perspectivas**. 2011. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. São Paulo, Ed. Cortez, 7ª Ed., 2000, 219 p.

LUIZ, Ronilson de Souza. **O currículo de formação de soldados da polícia militar frente às demandas democráticas**. 2003. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontífice Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. **Ensino policial militar**. 2008. 141 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontífice Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

LUKÁCS, G. **Ontología del ser social: el trabajo**. Traducion de Antonino Infranca e Miguel Vedda. Buenos Aires, Herramienta, 2004.

_____. **Ontologia do ser social**. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo, Livraria Ciências Humanas, 1979.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, Ed. Atlas, 2003.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução de Florestan Fernandes. São Paulo, Expressão Popular, 2008.

_____. **O capital**. São Paulo, Nova Cultural, 1996.

_____; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2003. Disponível em: <http://www.pstu.org.br/sites/default/files/biblioteca/marx_engels_manifesto.pdf>, acesso em 07/11/2015.

MÉSZÁROS. Istvan. **Para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2002, 1096 p.

_____. **Educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2005, 30 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 1994, 51 p.

MIRANDA, Ana Karine Pessoa Cavalcante. **Segurança Pública, formação policial e mediação de conflitos: novas orientações para a atuação de uma polícia cidadã**.

2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

MOURÃO, Maria das Graças Mota; RIBEIRO, Joaquim Rodrigues; SANTOS, Marcio Gomes dos Santos; SOUZA, Moacir Gonçalves; OLIVEIRA, Reinaldo Barbosa. A percepção dos professores em relação ao sistema de avaliação normatizado pela academia da polícia militar, com foco na avaliação da aprendizagem. **Revista Roteiro**, Joaçaba, Vol. 39, nº 2, Jul-Dez, p. 417-346, 2014.

MUNIZ, Jaqueline. A Crise de Identidade das Polícias Militares Brasileiras: Dilemas e Paradoxos da formação Educacional. **Security and Defense Studies Review**, Washington, Vol. 1, p. 177-198, Mai/ 2001. Disponível em: <<https://digitalndulibrary.ndu.edu/cdm/compoundobject/collection/chdspubs/id/6599/rec/>>. Acesso em: 31/07/2016.

NASCIMENTO, Iris de Oliveira. **Competências de soldado: relações de gênero e formação profissional na polícia militar**. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo, Xamã, 2005, 312 p.

ORTEGA Y GASSET, José. **Obras Completas**. Madrid, Revista de Occidente, 1966.

PEREIRA JUNIOR, Olímpio Garcia. **Gestão por competências: formação dos gestores de segurança pública para o interior de Minas Gerais; uma análise crítica**. 2012. 90 f. Dissertação (Mestrado em Administração), Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

PEREIRA, Benoni Cavalcanti; JUNIOR, José Policarpo. A formação policial para além da técnica profissional: reflexões sobre uma formação humana. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, Vol. 1, 2012.

PEREIRA, Elio Gomes. **O ensino na Academia da Polícia Militar em Goiás: matrizes curriculares - mudanças e permanências 1970 2012**. 2013. 244 f. Dissertação (Mestrado em História), Pontífice Universidade Católica de Goiânia, Goiânia, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar – convite à viagem**. Porto Alegre, Editora Artmed, 2000, 192 p.

PINTO, Francisco Antônio Caldas de Andrade; BRANCO, José Eduardo Sabóia Castello; AZEM, Paulo Lemos. **A Reforma do Estado no Estado do Rio de Janeiro**. In: II Congresso Consad de Gestão Pública, 2009, Brasília, Paine151: Macropolítica de Gestão nos Estados, 2009. Disponível em: <<http://consad.org.br/wp-content/uploads/2013/02/A-REFORMA-GERENCIAL-NO-ESTADO-DO-RIO-DE-JANEIRO.pdf>> Acesso em: 02 mai. 2015.

PMERJ. DGEI (2004). Diretriz Geral de Ensino e Instrução PMERJ (DGEI – D9), de 23 de novembro de 2004. Público no Aditamento ao Boletim PMERJ nº 076, de 23 de novembro de 2004. Rio de Janeiro, 2004.

_____. DGEI (2012). Regimento Interno da Escola Superior de Polícia Militar (RIESPM). Atualização. Aprovação do novo RIESPM 2012. Publicação no Boletim da PMERJ nº 074, de 20 de abril de 2012. Rio de Janeiro, 2012.

_____. 2015. Site. História da PMERJ. In: Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro. **PMERJ**. 2015. Disponível em: <<http://www.pmerj.rj.gov.br/historia-da-pmerj>>. Acesso em: 02 mai. 2015.

PNUD, 2016. SITE. Disponível em: <undp.org/content/brazil/pt/home/>. Acesso em: 16/11/2016.

PONCIONI, Paula. 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, Vol. 20, nº 3, Set-Dez/2005.

_____. Tendências e desafios na formação profissional do policial no Brasil. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, Ano 1, 1ª Edição, 2007.

Portfólio dos projetos do PNUD Brasil à luz dos objetivos de desenvolvimento sustentável 2016. In: **ONU**, PNUD, 42 p, 2016. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/Docs/Portfolio%20ODS-PNUD_ArquivoCompleto.pdf>. [Acesso em: 31/08/2016.](#)

POULANTZAS, Nicos. **Poder político y clases sociales en nel estado capitalista**. Cerro del Agua, Siglo Veintiuno Editores, 2007, 471 p.

Projeto Segurança Cidadã. In: **ONU**, PNUD, 2009. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/publicacoes/segurancacidadada_trabalhoPNUD.pdf>. Acesso em: 31/08/2016.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, Vol. 23, nº 80, setembro/2002, p. 401-422. 23 p.

REINER, Robert. **A política da polícia**. Tradução: Jacy Cardia Ghirotti e Maria Cristina Pereira da Cunha Marques. Série: Polícia e Sociedade, Vol. 11, Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (NEV/USP). São Paulo, Edusp, 2004, 376 p.

Relatório do Desenvolvimento Humano (RDH) 2014: Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência. In: **ONU**, PNUD, 2014. Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014_pt_web.pdf>. Acesso em: 05/06/2016.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). Decreto-Lei nº 92, de 06 de maio de 1975. Dispõe sobre a competência e a organização básica da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ) e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 1975. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/decest.nsf/5f26f86a751527ae032569ba00834b5f/35f5998f600092f403256b370048c4d1?OpenDocument>>. Acesso em 07/08/2016.

_____. Decreto nº 6.579, de 05 de março de 1983. Aprova o Regulamento Disciplinar da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (RDPM) e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 1983. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/decest.nsf/532ff819a4c39de50325681f0061559e/85d7a32b4f996d5903256c230061d4c6?OpenDocument>>. Acesso em: 02/11/2016.

_____. Lei nº 1396, de 08 de dezembro de 1988. Dispõe sobre a fixação do efetivo da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 1988. Disponível em:

<<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/5c98502c07e21d8f03256537007c6501?OpenDocument>>. Acesso em: 31/08/2016.

_____. Constituição Estadual (1989). Constituição Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 1989. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/constest.nsf/PageConsEst?OpenPage>>. Acesso em: 31/08/2016.

_____. Decreto nº 15.427, de 04 de setembro de 1990. Aprova a Diretriz Geral de Ensino e Instrução – DGEI, no âmbito da Corporação e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 1990. Disponível em: <<https://esmpmmerj.files.wordpress.com/2013/05/dgei.pdf>>. Acesso em 31/07/2016.

_____. Decreto nº 20.530, de 19 de setembro de 1994. Aprova o Regulamento de Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 1994. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/decest.nsf/ca382ee09e6ab7f803256a11007e6769/77a8b649e523208703256be2007083a7?OpenDocument>>. Acesso em 31/07/2016.

_____. Decreto nº 25.599, de 22 de setembro de 1999. Altera o Decreto nº 23.001, de 18 de março de 1997, o anexo II, do Decreto nº 25.162, de 01 de janeiro de 1999, modificado pelo Decreto nº 25.205, de 05 de março de 1999, cria na estrutura da Secretaria de Estado de Segurança Pública o grupo executivo do programa "Delegacia Legal" e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 1999a. Disponível em: <<http://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/230373/decreto-25599-99>>. Acesso em: 31/08/2016.

_____. Lei nº 3.329, de 28 de dezembro de 1999. Cria o Instituto de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro - RIOSEGURANÇA e dá outras providências o governador do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 1999b. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/f25571cac4a61011032564fe0052c89c/2dedd8139d7525f30325685700520cdf?OpenDocument>>. Acesso em: 31/08/2016.

_____. Resolução SSP nº 263, de 26 de Julho de 1999. Define os coordenadores das Áreas Integradas de Segurança Pública, e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 1999c. Disponível em: <http://arquivos.proderj.rj.gov.br/isp_imagens/Uploads/Resolucao263.pdf>. Acesso em: 31/08/2016.

_____. Decreto nº 25.172, de 03 de janeiro de 1999. Cria o Conselho Estadual de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro (CONSPERJ). Rio de Janeiro, RJ, 1999d. Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/1311108/DLFE-56302.pdf/25.17203_jan_2012.pdf>. Acesso em: 30/10/2016.

_____. Projeto de Lei (PL) nº 992, 12 de novembro de 2003. Autoriza o poder executivo a estabelecer diretrizes para o sistema de ensino na Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2003. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro0307.nsf/e00a7c3c8652b69a83256cca00646ee5/9397f73a2e6bf64883256dce0060789e?OpenDocument>>. Acesso em 31/07/2016.

_____. Decreto nº 36.872, de 17 de janeiro de 2005. Cria o Sistema Estadual de Estatísticas de Segurança Pública e Justiça Criminal, e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 2005a. Disponível em: <http://arquivos.proderj.rj.gov.br/isp_imagens/Uploads/Decreto36872.pdf>. Acesso em: 31/08/2016.

_____. Lei nº 4.528, de 28 de março de 2005. Estabelece as diretrizes para organização do Sistema de Ensino no estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2005b. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/c54d45eaf75d9ffb83256fd60065e520?OpenDocument>>. Acesso em 31/07/2016.

_____. Resolução SSP nº 760, de 14 de fevereiro de 2005. Dispõe sobre o fluxo de informações policiais e divulgação dos indicadores de criminalidade e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 2005c. Disponível em: <http://arquivos.proderj.rj.gov.br/isp_imagens/Uploads/Resolucao760.pdf>. Acesso em: 31/08/2016.

_____. Resolução SESEG nº 781, de 08 de agosto de 2005. Regulamento dos Conselhos Comunitários de Segurança. Rio de Janeiro, RJ, 2005d. Disponível em: <http://arquivos.proderj.rj.gov.br/isp_imagens/Uploads/legislacaoCCSago2005alterada2012.pdf>. Acesso em: 31/08/2016.

_____. Plano Estratégico do Estado de Rio de Janeiro 2007 – 2010. 2007. Rio de Janeiro, RJ, 2007a. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seplag/exibeconteudo?article-id=168127>>. Acesso em: 02/05/2015.

_____. Resolução SESEG nº 78, de setembro de 2007. Esclarecimentos e orientações sobre o funcionamento dos CCS - resolução SSP 781/05. Rio de Janeiro, RJ, 2007b. Disponível em: <<http://ccs27aisp.blogspot.com.br/2011/06/resolucao-seseg-782007.html>>. Acesso em: 31/08/2016.

_____. Decreto nº 41.650, de 21 de janeiro de 2009. Dispõe sobre a criação da Unidade de Polícia Pacificadora - UPP e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 2009a. Disponível em: <http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/view_pdf.php?ie=NDMyOA==&ip=NA==&s=NDA0M2RhZGM4NmE5ZmQ3NmFmNTQ0MDY5OWM5MzZhOWM=>>. Acesso em: 31/08/2016.

_____. Decreto nº 41.930, de 25 de junho de 2009. Dispõe sobre a criação e implantação das Regiões Integradas de Segurança Pública (RISP) e das Circunscrições Integradas de Segurança Pública (CISP) para todo o território do estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2009b. Disponível em: <http://arquivos.proderj.rj.gov.br/isp_imagens/Uploads/Decreto41930.pdf>. Acesso em: 02/05/2015.

_____. Decreto nº 41.931, de 25 de junho de 2009. Dispõe sobre o sistema de definição e gerenciamento de metas para os indicadores estratégicos de criminalidade do estado do Rio de Janeiro e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 2009c. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/1519398/DLFE-59718.pdf/Decreto41.93109.pdf>>. Acesso em: 31/08/2016.

_____. Lei nº 5.467, de 08 de junho de 2009. Fixa o efetivo da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, altera a Lei nº 1.396, de 08 de dezembro de 1988, e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 2009d. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/89e653ec7f079f72832575d6005fd589?OpenDocument>>. Acesso em: 31/08/2016.

_____. Decreto nº 42.875, de 15 de março de 2010. Institui o Programa Estadual de Integração na Segurança e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 2010a. Disponível em: <http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/view_pdf.php?ie=MTE1NjA=&ip=MQ==&s=OWQ4NGUyNmM5MTFkM2RhYWVmNDYwNGViZWQ0YmQ2NTU=>>. Acesso em: 31/08/2016.

_____. Resolução SESEG nº 305, de 13 de janeiro de 2010. Regulamenta o sistema de definição e gerenciamento de metas para os indicadores estratégicos de criminalidades no estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2010b. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seseg/exibeConteudo?article-id=1023378>>. Acesso em: 02/05/2015.

_____. Decreto nº 42.787, de 06 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. Rio de Janeiro, RJ, 2011a. Disponível em: <http://arquivos.proderj.rj.gov.br/isp_imagens/Uploads/DecretoSeseg42.787Upp.pdf>. Acesso em: 31/08/2016.

_____. Decreto nº 43.131, de 11 de agosto de 2011. Dispõe sobre a criação do Programa Estadual de Segurança nos Serviços Públicos em Regime de Concessão (PROESP) e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 2011b. Disponível em: <http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/view_pdf.php?ie=MTI2MTM=&ip=MQ==&s=ZjNhZmRiNjZkODdkYjAxNjVhMWYzMjM1MWVmNWQ1NjQ=>>. Acesso em: 31/08/2016.

_____. Decreto nº 43.316, de 25 de novembro de 2011. Disciplina o exercício de encargos em ações formativas e demais atividades de ensino desenvolvidas pelas

instituições de ensino de segurança pública do estado do Rio de Janeiro e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 2011c. Disponível em: <https://bancodetalentos.seseg.rj.gov.br/legislations/decretos/Decreto_43.316_2011.pdf>. Acesso em: 10/05/2016.

_____. SSEVP/ SESEG (2012). Currículos para os Cursos de Formação Soldados - Cabos - Sargentos, de 2012. Rio de Janeiro, RJ, 2012a, 45 p. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/1045734/DLFE-52905.pdf/curriculocfap.pdf>>. Acesso em: 31/07/2016.

_____. Decreto nº 43.621, de 29 de maio de 2012. Altera e consolida, sem aumento de despesa, a estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Segurança - SESEG, e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 2012b. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/1311108/DLFE-56303.pdf/maio1.pdf>>. Acesso em: 31/08/2016.

_____. Plano Estratégico do Estado de Rio de Janeiro 2012-2031. Rio de Janeiro, RJ, 2012c. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/179269/DLFE50346.pdf/PlanoEstrategico20122031.pdf>>. Acesso em: 02/05/ 2015.

_____. Resolução SESEG nº 517, de 09 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a criação do Comitê Integrado de Educação para Segurança Pública, e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 2012d. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seseg/exibeConteudo?article-id=1023412>>. Acesso em: 02/05/2015.

_____. Resolução SESEG nº 547 de 12 de abril de 2012. Altera a resolução SSP nº 781, de 08 de agosto de 2005 (dispõe sobre o regulamento dos Conselhos Comunitários de Segurança – CCS) alterada pela Resolução SESEG nº 78, de 20 de setembro de 2007. Rio de Janeiro, RJ, 2012e. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seseg/exibeConteudo?article-id=959934>>. Acesso em: 31/08/2016.

_____. Decreto nº 43.538, de 2012. Institui o Regime Adicional de Serviços (RAS) para policiais civis, policiais militares, bombeiros militares e agentes penitenciários – Programa Mais Polícia. Rio de Janeiro, RJ, 2012f. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/2804233/DLFE-85936.pdf/DECRETON43.538DE2010REGIMEADCCIONALDESERVICOSRAS.pdf>>. Acesso em 10/05/2016.

_____. Decreto nº 44.177, de 26 de abril de 2013. Dá nova redação ao Decreto nº 42.787, de 06 de janeiro de 2011, que dispõe sobre a implantação, estrutura, atuação e funcionamento das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) no Estado do Rio de Janeiro, e determina outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 2013a. Disponível em: <http://www.ameriodejaneiro.com.br/PDF/decreto_UPPS.pdf>. Acesso em: 31/08/2016.

_____. Lei Orçamentária Anual – LOA / RJ 2013. Rio de Janeiro, RJ, 2013b. Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/186190/DLFE-57612.pdf/Livro_LOA_2013.pdf>. Acesso em: [31/08/2016](#).

_____. Resolução SESEG nº 714, de 28 de agosto de 2013. Dispõe sobre a regulamentação da atividade de ensino e ações formativas em âmbito da Secretaria de Estado de Segurança do Estado do Rio de Janeiro e estabelece procedimentos para a seleção de docentes nos termos do decreto estadual nº 43.316/11. Rio de Janeiro, RJ, 2013c. Disponível em: <https://bancodetalentos.seseg.rj.gov.br/legislations/resolucoes/Resolucao_714_2013.pdf>. Acesso em: 31/08/2016.

_____. Lei Orçamentária Anual – 2014, Volume 1. Rio de Janeiro, RJ, 2014. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/178331/DLFE-68310.pdf/LOAV120140114.pdf>>. Acesso em: 31/08/2016.

_____. Decreto nº 45.146, de 05 de fevereiro de 2015. Dispõe sobre a institucionalização, planejamento e controle da política de pacificação no estado do rio de janeiro, cria a comissão executiva de monitoramento e avaliação da Política de Pacificação - CEMAPP, e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 2015a. Disponível

em: <<http://www.pnud.org.br/arquivos/Decreto%2045.146.pdf>>. Acesso em: 31/08/2016.

_____. ISP (2015). Relatório de apreensão de armas de fogo: janeiro a maio de 2015. ISP, Rio de Janeiro, RJ, 2015b. Disponível em: <http://arquivos.proderj.rj.gov.br/isp_imagens/uploads/RelatorioArmas2015.pdf>. Acesso em: 10/10/2015.

_____. ISP (2015). Séries históricas letalidade violenta 2015. ISP, Rio de Janeiro, RJ, 2015c, 8p. Disponível em: <http://arquivos.proderj.rj.gov.br/isp_imagens/uploads/SerieHistoricaEstadoRegioes.pdf>. Acesso em: 31/08/2016.

_____. ISP (2016). Rio de Janeiro: a segurança pública em números. Evolução dos principais indicadores de criminalidade e atividade policial no Estado do Rio de Janeiro - 2003 a 2015. Rio de Janeiro, RJ, 2016, 35 p. Disponível em: <http://arquivos.proderj.rj.gov.br/isp_imagens/uploads/SegPublicaemnumeros.pdf>. Acesso em: 31/08/2016.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Do Contrato Social**. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

RUDNICKI, Dani. O ingresso de bacharéis em direito na polícia militar gaúcha. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, Ano 10, nº 20, p. 108-137, Jul-Dez, 2008.

_____. **A formação social de oficiais da polícia militar: análise do caso da academia da Brigada Militar do Rio Grande do Sul**. 2007. 365 f. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SANCHES, Clives Pereira. Nova matriz curricular do curso de formação de oficiais: uma adequação ao perfil profissiográfico do chefe de polícia ostensiva da PMGO. **Revista Brasileira de Estudos de Segurança Pública**, Goiânia, Vol.1, nº 1, 2008.

SANTANA, Douglas Freire. O ensino militar estadual além da lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Revista Brasileira de Estudos de Segurança Pública**, Goiânia, Vol. 6, nº 1, 2014, p. 33-41.

SANTOS, Daniel Limeira. **Cultura, aprendizagem organizacional e desenvolvimento de competências: a formação de policiais militares para o exercício da profissão em uma sociedade democrática.** 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Gestão), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização.** Rio de Janeiro, Ed. Record, 2001, 88 p.

SANTOS, Vera Lúcia Bezerra. **Formação de oficiais da PMMA: uma visão paralítica acerca da segurança pública.** 2012. 223 f. Dissertação (Mestrado em Administração), Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2012.

Scielo: Banco de dados. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 16/05/2015.

SENNET, Richard. **A cultura do novo capitalismo.** Rio de Janeiro, Record, 2006, 189 p.

SILVA, Antônia Maria dos Santos. **A formação de praças da polícia militar do Piauí: uma análise a partir da prática pedagógica do oficial formador.** 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

SILVA, João Batista. 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, Vol. 6, nº 1, Fev-Mar, p. 48-73, 2012.

_____. **A violência policial militar e o contexto da formação profissional: um estudo sobre a relação entre violência e educação no espaço da Polícia Militar no Rio Grande do Norte.** 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

SILVA, Rosalinde. **Formação de oficiais na polícia militar do estado da Bahia para a mediação de conflitos sociais.** 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano), Fundação Visconde de Cairu, Salvador, 2012.

SILVA, Sairo Rogério da Rocha. **Os saberes em potencial da atividade policial ostensiva: sistematizando modelos a partir da experiência potiguar**. 2007. 218 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do ensino**. Tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo, Ed. da USP, 1972, 248 p.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. Coleção Economistas, Vol. I e II, 1996.

SOUZA NETO, Cláudio Pereira. **A segurança pública na Constituição Federal de 1988: conceituação constitucionalmente adequada, competências federativas e órgãos de execução das políticas**. In: _____ et al (orgs.). *Vinte anos da Constituição Federal de 1988*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

SOUZA, Adilson Paes. **A educação em direitos humanos na Polícia Militar**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Direito), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, Educação e Sindicalismo no Brasil**. Campinas, Ed. Autores Associados, 2002.

_____. Trabalho, qualificação, ciência e tecnologia no mundo contemporâneo: fundamentos teóricos para uma análise da política de educação profissional. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 13, nº 22, p. 1-15, Jul-Dez/2004.

_____. **Estágio supervisionado ou experiência de trabalho precário?** In: *Blog Trabalho Política e Sociedade*. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://trabalhopoliticaesociedade.blogspot.com.br/2014/05/estagio-supervisionado-ou-experiencia.html>>. Acesso em 26/02/2017.

_____. **Projeto Gerencialismo**. Arquivo Mp4. UFRRJ, GTPS, 2016a.

_____. **Gerencialismo**. Nova Iguaçu (RJ): 2016b. [mímeo.]

_____. Mediação entre a escola e o mundo do trabalho na formação de técnicos de nível médio. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, 2016c, 23p.

Tables of health statistics by country, who region and globally. In: **OMS**. Global Health Observatory (GHO) data, ANNEX B, 2012. Disponível em: <http://www.who.int/gho/publications/world_health_statistics/2016/en/>. Acesso em: 31/08/2016.

TONET, Ivo. **Educação contra o Capital**. São Paulo, Ed. Instituto Lukács, 2016. 181 p.

VÁZQUEZ. A. Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1968, 454 p.

VEIGA, Célia C. P. S. **A pedagogia na formação cotidiana dos policiais militares do estado do Rio de Janeiro**. 2014. 124 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

VIANA, Gabriela. Beltrame critica falta de diálogo entre esferas de governo no desenvolvimento de grandes projetos. **Rádio CBN**, 06 Julho. 2015. Seção Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://cbn.globoradio.globo.com/rio-de-janeiro/2015/07/06/BELTRAME-CRITICA-FALTA-DE-DIALOGO-ENTRE-ESFERAS-DE-GOVERNO-NO-DESENVOLVIMENTO-DE-GRANDES.htm>>. Acesso em 03/11/2015.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo, Companhia das Letras, 2004, 335 p.

_____. **Textos selecionados**. Tradução de Maurício Tragtenberg, Waltensir Dutra, Calógeras A. Pajuaba, M. Irene de Q. F. Szmrecsányi, Tamás J. M. K. Szmrecsányi. São Paulo, Editora Nova Cultural, 1997, 192 p.

_____. **Economía y Sociedad, Esbozo de Sociología Comprensiva**. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1944, 1^o ed. em espanhol, 1270 p.

_____. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro, LTC Editora, 1982, 530 p.

UPP, [2015?]. Site. Perguntas Frequentes. Disponível em: <<http://www.upprj.com/index.php/faq>>. Acesso em 27/08/2016.

VIVARIO, 2016. Site. Quem somos? Disponível em <<http://vivario.org.br/quem-somos-2/conselho/>>, acesso em 22/04/2016.

APÊNDICE I



ROTEIRO DE ENTREVISTA COM (CARGO DO ENTREVISTADO)

Projeto de pesquisa: Reforma Administrativa do Estado, segurança pública e formação de soldados da PMERJ.

Introdução

Hoje, às ___h e ___ min. do dia ___ de _____ de 2016, na sede da (LOCAL DA ENTREVISTA), entrevistamos (NOME DO ENTREVISTADO), (FUNÇÃO DO ENTREVISTADO), da (INSTITUIÇÃO DO ENTREVISTADO). Nosso objetivo é coletar informações sobre o Curso de Formação de Soldados (CFSd) da PMERJ.

- 1) Bom dia/ Boa tarde. Há quanto tempo o senhor ocupa o cargo de...?
- 2) O senhor já havia desempenhado alguma função semelhante?
- 3) O que faz um (FUNÇÃO DO ENTREVISTADO)?
- 4) O senhor gosta do que faz? Por quê?
- 5) Qual o papel (UNIDADE DE VÍNCULO DO ENTREVISTADO) para a formação do policial militar do Rio de Janeiro?
- 6) Como se dá a formação do policial militar hoje?
- 7) Como tem se desenvolvido a implementação curricular para o CFSd atualmente?
- 8) Qual o objetivo na instituição do Banco de Talentos para o CFSd?
- 9) Como o senhor avalia a logística do CFSd?
- 10) Na sua opinião, existe relação entre a estrutura da escola e o produto final da formação?
- 11) Qual a sua avaliação sobre a existência de várias unidades de ensino na PMERJ (companhias escola)?

- 12) O senhor acredita que a falta de padronização das estruturas das unidades formativas prejudica de algum modo a formação?
- 13) O senhor acredita que a inexistência de bibliotecas, laboratórios de informática e cenários para treinamento de técnica de abordagem em algumas unidades compromete a formação?
- 14) Que tipo de soldado se pretende formar para a PMERJ?
- 15) Existe um projeto político pedagógico para formação desse soldado?
- 16) Quais medidas estão sendo implementadas para a efetivação desse projeto?
- 17) Qual a relação existente entre a formação realizada no CFSd e a política de pacificação?
- 18) Como as mudanças no currículo do CFSd podem interferir positivamente na cultura institucional da PMERJ?
- 19) O uso de canções, de jargões, de treinamento para combate ao inimigo são coerentes com a proposta político pedagógica do CFSd?
- 20) Houve mudanças na proposta metodológica aplicada na formação policial?
- 21) Qual o sentido dessas mudanças nos cursos de formação de soldados?
- 22) Qual a importância do CFSd para gestão da segurança pública do estado do Rio de Janeiro?
- 23) Que medidas ainda não foram implementadas, mas são necessárias para formação do soldado da PMERJ?
- 24) Quais são, na sua opinião, as principais dificuldades enfrentadas na gestão da formação de soldados da PMERJ?
- 25) O Governo do estado do Rio de Janeiro implementou inúmeras reformas para tornar o serviço público mais eficiente. Qual o efeito dessas reformas para a segurança pública no Rio?
- 26) Em que aspecto essas reformas impactam o CFSd da PMERJ?
- 27) O senhor gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado e que você julga relevante?

28)O senhor autoriza a utilização dos conteúdos dessa entrevista para fins de pesquisa científica?

APÊNDICE II

Questionário para praças da PMERJ

Este questionário visa coletar dados sobre a formação dos soldados da PMERJ. Sua identidade não será informada, de modo que o sigilo é absolutamente garantido. Os dados aqui coletados servirão de objeto de análise para a pesquisa intitulada "Reforma do Estado, segurança pública e formação dos soldados da PMERJ", a título de trabalho de conclusão do Curso de Mestrado em Educação pela UFRRJ.

Sua colaboração é muito importante para nós. Pela disponibilidade, muito obrigada.

Célia Veiga

SGT PM

***Obrigatório**

1. Ano de nascimento *

2. Graduação ou posto *

Marcar apenas uma oval.

- Aluno (a) CFSd
- Aluno (a) CFO
- Soldado
- Cabo
- Sargento
- Subtenente
- Tenente
- Capitão
- Major
- Tenente Coronel
- Coronel

3. Grau de escolaridade: *

Marcar apenas uma oval.

- Ensino fundamental
- Ensino médio
- Ensino Superior (incompleto)
- Ensino Superior (concluído)
- Pós-graduação lato sensu (incompleto)
- Pós-graduação lato sensu (concluído)
- Pós-graduação stricto sensu (incompleto)
- Pós-graduação stricto sensu (concluído)

4. Se você cursa ou já concluiu o ensino superior, assinale a área: *

Marcar apenas uma oval.

- Não estou cursando nem concluí curso superior
- Ciências exatas e da terra
- Ciências biológicas
- Engenharias
- Ciências da saúde
- Ciências agrárias
- Ciências sociais aplicadas
- Ciências humanas
- Linguística, letras e artes

5. Assinale sua atividade atual na PMERJ: *

Marcar apenas uma oval.

- Policiamento ostensivo
- Atividades administrativas
- Atividades de ensino
- Atividades de saúde
- Atividade correcional
- Serviço reservado
- Adido ou agregado em outros órgãos
- Licenciado
- Em curso de formação

Sobre o CFSd

6. Data de praça: *

___/___/____

7. Unidade de ensino em que cursou o CFSd *

Marcar apenas uma oval.

- CFAP (Centro de Aperfeiçoamento de Praças)
- Batalhão da PM situado na área do 1ª CPA
- Batalhão da PM situado na área do 2ª CPA
- Batalhão da PM situado na área do 3ª CPA
- Batalhão da PM situado na área do 4ª CPA
- Batalhão da PM situado na área do 5ª CPA
- Batalhão da PM situado na área do 6ª CPA
- Batalhão da PM situado na área do 7ª CPA

8. Regime do curso *

Marcar apenas uma oval.

- Curso em regime de internato
- Curso em regime de semi-internato
- Curso em horário comercial
- Curso à distância

9. Duração do CFSd que você concluiu *

Marcar apenas uma oval.

- Até 4 meses
- Entre 5 e 6 meses
- Entre 7 e 9 meses
- Mais de 10 meses

10. Você recebeu apostila ou algum material didático para estudo durante o CFSd? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, recebi para todas as disciplinas
- Sim, recebi para algumas disciplinas
- Não recebi, precisei comprar para todas as disciplinas
- Não recebi, precisei comprar para algumas disciplinas
- Não existia material didático

11. Você teve acesso ao programa do CFSd ou às ementas das disciplinas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, tive acesso às ementas de todas as disciplinas
- Sim, tive acesso às ementas de algumas disciplinas
- Não

12. Os professores ou instrutores indicaram bibliografia para estudo nas disciplinas?*

Marcar apenas uma oval.

- Sim, em todas as disciplinas
- Sim, em algumas disciplinas
- Não

13. Assinale os itens que caracterizam os espaços físicos onde ocorreu o CFSd que você concluiu ou está concluindo: *

Marque todas que se aplicam.

- Bem equipados
- Limpos
- Tinha computadores e outras ferramentas disponíveis
- Boa iluminação
- Bem arejados
- Tinha quadro branco ou negro
- Tinha cadeiras
- Tinha mesas
- Tinha equipamento multimídia
- Tinha ar condicionado
- Tinha ventilador

14. Assinale sua opinião acerca desses espaços físicos: *

Marcar apenas uma oval.

- Muito bem equipados
- Bem equipados
- Satisfatoriamente equipados
- Mal equipados
- Muito mal equipados

15. Existe biblioteca no local onde você concluiu ou está concluindo o CFSd? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não sei informar

16. Se havia biblioteca, como se dava o acesso ao acervo? *

Marcar apenas uma oval.

- Não tinha biblioteca
- O acesso ao acervo era livre e o empréstimo de livros também
- O acesso ao acervo era livre, mas não se podia tomar empréstimo
- Não havia acesso ao acervo

17. Existe laboratório de informática no local onde você concluiu ou está concluindo o CFSd? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não sei informar

18. Se existia laboratório de informática, era possível acessá-lo?*

Marcar apenas uma oval.

- Não havia laboratório de informática
- Sim, regularmente
- Sim, esporadicamente
- Sim, raramente
- Não

19. Havia espaço de convivência no local onde você concluiu ou está concluindo o CFSd? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não sei informar

20. Havia cenários para treinamento de técnicas de abordagem no local onde você concluiu ou está concluindo o CFSd? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não sei informar

21. Havia estande de tiro no local onde você concluiu ou está concluindo o CFSd? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não sei informar

22. Os materiais bélicos para prática de tiro foram suficientes para o aprendizado? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, plenamente
- Sim, satisfatoriamente
- Sim, precariamente
- Não

23. Você teve aulas para manusear armamentos não letais durante o CFSd? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, tive aulas práticas e teóricas
- Sim, tive somente aulas teóricas
- Não tive aulas sobre esse tema, mas aprendi em outros cursos
- Não tive aulas sobre esse tema

24. Assinale as diferentes formas de realização das refeições durante o CFSd: *

Marque todas que se aplicam.

- Rancho
- Interna no quartelamento, a escolha do(a) aluno(a)
- Meios próprios, em ambiente externo ao local do CFSd

25. Qual a sua avaliação da comida servida no rancho? *

Marcar apenas uma oval.

- Não existia rancho
- Excelente padrão de qualidade
- Bom padrão de qualidade
- Padrão de qualidade satisfatório
- Baixo padrão de qualidade
- Péssimo padrão de qualidade

26. Horário regular de chegada para o CFSd: *

Exemplo: 08h30

____h____min

27. Assinale as punições que você sofreu durante o CFSd: *

Marque todas que se aplicam.

- Não fui punido
- Pernoite
- Detenção
- Prisão
- Advertência verbal
- Advertência escrita

28. Assinale as formas como eram tratados os erros dos(as) alunos(as) durante o CFSd: *

Marque todas que se aplicam.

- Eram correções verbais brandas, aplicadas individualmente, de forma reservada
- Eram correções verbais brandas, aplicadas individualmente, na frente de todos
- Eram correções verbais brandas, aplicadas coletivamente

- Eram correções verbais moderadas, aplicadas individualmente, de forma reservada
- Eram correções verbais moderadas, aplicadas individualmente, na frente de todos
- Eram correções verbais moderadas, aplicadas coletivamente
- Eram correções verbais severas, aplicadas individualmente, de forma reservada
- Eram correções verbais severas, aplicadas individualmente, na frente de todos
- Eram correções verbais severas, aplicadas coletivamente
- Eram correções em forma de exercícios físicos, aplicadas individualmente
- Eram correções em forma de exercícios físicos, aplicadas coletivamente
- Eram correções em forma de escalas extras ou extensão dos horários de saída

29. Você recebeu fardamento para o curso? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, completo e adequado à minha compleição física
- Sim, completo, mas inadequado à minha compleição física
- Sim, incompleto, mas adequado à minha compleição física
- Sim, incompleto e inadequado à minha compleição física
- Não recebi fardamento

30. Você recebeu remuneração durante o curso? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, referente a todos os meses de curso
- Sim, mas não referente a todos os meses de curso
- Não

31. Você ficou doente durante o curso? *

Marcar apenas uma oval.

- Não fiquei doente durante o curso
- Sim, fiquei internado
- Sim, recebi licença médica e fiquei em casa
- Sim, mas mesmo com licença não pude ficar em casa
- Sim, mas não fui ao médico
- Sim, fui ao médico, mas não pedi licença
- Sim, fui ao médico, mas ele negou a licença

32. Você precisou faltar aulas durante o curso? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, apenas por questões de saúde
- Sim, por questões pessoais
- Não precisei faltar

33. Como as faltas às aulas eram vistas pela unidade de ensino onde você cursou o CFSd? *

Marcar apenas uma oval.

- O(a) aluno(a) tem o direito à falta desde que justificada
- O(a) aluno(a) precisa de dispensa prévia para faltar
- O(a) aluno(a) não tem o direito de faltar às aulas

34. Assinale os recursos e métodos didáticos mais utilizados durante as aulas: *

Marque todas que se aplicam.

- Atividade em grupo
- Vídeos e/ou filmes
- Recursos audiovisuais em geral
- Livros, textos, notícias de jornal, artigos científicos
- Quadro (negro ou branco)
- Debates sobre temas específicos
- Apresentação de seminários pelos alunos
- Atividades e/ou exercícios de fixação
- Estudos de caso
- Jogos
- Simulação
- Conferências ou seminários com palestras
- Oficinas
- Não foi usado nenhum recurso didático

35. Quem eram os professores ou instrutores que deram aula no seu curso? *

Marcar apenas uma oval.

- Predominantemente militares
- Predominantemente civis
- Civis e militares em igual proporção

36. Assinale as disciplinas que você cursou no CFSd: *

Marque todas que se aplicam.

- Sistemas de Segurança Pública no Brasil
- Fundamentos de Gestão Pública
- Fundamentos da Gestão Integrada e Comunitária
- Abordagem Sociopsicológica da Violência e do Crime
- Criminologia Aplicada à Segurança Pública
- Análise de Cenários e Riscos
- Direitos Humanos
- Fundamentos dos Conhecimentos Jurídicos
- Prevenção, Mediação e Resolução de Conflitos
- Gerenciamento integrado de Crises e Desastres
- Relações Humanas
- Saúde e Segurança Aplicada ao Trabalho
- Língua e Comunicação
- Telecomunicações
- Sistemas Informatizados
- Gestão da Informação
- Ética e Cidadania
- Preservação e Valorização da Prova
- Primeiros Socorros
- Uso da Força
- Treinamento Militar
- Não recordo as disciplinas do CFSd

37. Assinale as TRÊS disciplinas que mais contribuíram para sua formação profissional: *

Marque todas que se aplicam.

- Sistemas de Segurança Pública no Brasil
- Fundamentos de Gestão Pública
- Fundamentos da Gestão Integrada e Comunitária
- Abordagem Sociopsicológica da Violência e do Crime
- Criminologia Aplicada à Segurança Pública
- Análise de Cenários e Riscos
- Direitos Humanos
- Fundamentos dos Conhecimentos Jurídicos
- Prevenção, Mediação e Resolução de Conflitos
- Gerenciamento integrado de Crises e Desastres
- Relações Humanas
- Saúde e Segurança Aplicada ao Trabalho
- Língua e Comunicação
- Telecomunicações
- Sistemas Informatizados
- Gestão da Informação
- Ética e Cidadania
- Preservação e Valorização da Prova
- Primeiros Socorros
- Uso da Força
- Treinamento Militar
- Outro: _____

38. Assinale as TRÊS disciplinas que NÃO contribuíram em nada para sua formação profissional: *

Marque todas que se aplicam.

- Sistemas de Segurança Pública no Brasil
- Fundamentos de Gestão Pública
- Fundamentos da Gestão Integrada e Comunitária
- Abordagem Sociopsicológica da Violência e do Crime
- Criminologia Aplicada à Segurança Pública
- Análise de Cenários e Riscos
- Direitos Humanos
- Fundamentos dos Conhecimentos Jurídicos
- Prevenção, Mediação e Resolução de Conflitos
- Gerenciamento integrado de Crises e Desastres
- Relações Humanas
- Saúde e Segurança Aplicada ao Trabalho
- Língua e Comunicação
- Telecomunicações
- Sistemas Informatizados
- Gestão da Informação
- Ética e Cidadania
- Preservação e Valorização da Prova

- Primeiros Socorros
- Uso da Força
- Treinamento Militar
- Outro: _____

39. Assinale os instrumentos de avaliação utilizados durante o CFSd: *

Marque todas que se aplicam.

- Provas escritas
- Provas práticas
- Provas orais
- Provas em grupo
- Trabalho individual
- Trabalho em grupo
- Apresentação de seminário
- Portfólio
- Não lembro das avaliações no CFSd

40. Assinale as características das atividades físicas no seu CFSd: *

Marque todas que se aplicam.

- Eram diárias, antes das 10h da manhã
- Eram diárias, após as 11h da manhã
- Ocorriam a qualquer hora do dia
- Consistiam em corridas, abdominais, flexões e barra
- Consistiam em corridas de 5 a 10 km diários
- Consistiam em corridas de mais de 10 km diários
- Consistia em ficar em pé ao sol por até 2h diárias
- Consistia em ficar em pé ao sol por mais de 3h diárias
- Consistia em realizar exercícios no solo quente
- Consistia em permanecer sentado em solo quente

41. Assinale as características do treinamento militar: *

Marque todas que se aplicam.

- Realizado diariamente
- Realizado semanalmente
- Realizado em um determinado período do curso
- Feito apenas para formatura
- Com carga horária máxima de 2h diárias
- Com carga horária acima de 2h diárias
- Realizado em qualquer horário do dia
- Realizado apenas pela manhã
- Realizado apenas no final da tarde
- Realizado no período entre 12 e 15h
- Realizado em qualquer condição climática

42. Assinale os itens que caracterizam as canções utilizadas no CFSd: *

Marque todas que se aplicam.

- Não cantávamos no curso
- Cantávamos apenas hinos

- As letras incentivavam a prática de atividades físicas
- As letras traziam temas engraçados
- As letras incentivavam a sobrevivência
- As letras incentivavam a guerra contra os inimigos
- As letras traziam temas sobre morte
- As letras incentivavam a violência

43. Quanto às necessidades fisiológicas, assinale as opções que correspondem a sua experiência no CFSd: *

Marque todas que se aplicam.

- Os(as) alunos(as) podiam ingerir água sempre que estivessem com sede
- Os(as) alunos(as) podiam utilizar o banheiro sempre que necessitassem
- Os(as) alunos(as) podiam comer sempre que estivessem com fome
- Os(as) alunos(as) podiam ingerir água somente quando fossem liberados
- Os(as) alunos(as) podiam utilizar o banheiro somente quando fossem liberados
- Os(as) alunos(as) podiam comer somente quando fossem liberados
- Os(as) alunos(as) eram proibidos de ingerir água durante as atividades
- Os(as) alunos(as) eram proibidos de utilizar o banheiro durante as atividades
- Os(as) alunos(as) eram proibidos de comer durante as atividades

44. Assinale a atividade que consumiu maior parte do tempo do seu CFSd: *

Marcar apenas uma oval.

- Aulas teóricas
- Aulas práticas
- Atividades físicas
- Treinamento militar
- Serviços gerais
- Estágio profissional
- Não sei responder

45. Você fez estágio durante o CFSd? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, após o período de formação
- Sim, durante o período de formação
- Não fiz estágio

46. Se você fez estágio, marque por quanto tempo: *

Marcar apenas uma oval.

- Não fiz estágio
- Até 02 semanas
- De 02 a 04 semanas
- Mais de 04 semanas

47. Você foi escalado em serviços extras durante o curso? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, após alguns meses de curso
- Sim, logo após receber fardamento
- Sim, no período de estágio

- Não

48. Qual a frequência de serviços extras durante o curso de formação? *

Marcar apenas uma oval.

- Não fiz atividades extras
- Mais de uma vez por semana
- Uma vez por semana
- Uma vez por quinzena
- Uma vez por mês
- Uma vez por bimestre

49. Os serviços extras ocorriam em que momento? *

Marcar apenas uma oval.

- Não havia escala extra
- As escalas extras eram normalmente no horário do curso
- As escalas extras eram normalmente nos horários noturnos ou finais de semana
- As escalas extras ocorriam tanto no horário do curso, quanto nos finais de semana e à noite

50. Para você os serviços extras são parte do estágio profissional? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

51. Assinale os locais onde os serviços extras ocorriam? *

Marque todas que se aplicam.

- Não eram realizados serviços extras
- Internamente, na unidade de ensino
- Nas seções de atividades administrativas
- Nos postos de segurança das instalações
- Em locais que demandavam serviços gerais de limpeza, manutenção ou rancho
- Em locais de policiamento externo em geral

52. Quando você teve conhecimento sobre direitos profissionais do policial militar? *

Marcar apenas uma oval.

- Antes mesmo do CFSd
- Durante o CFSd
- Após o CFSd
- Não tenho conhecimento dos meus direitos

53. Qual momento de sua experiência você considera de maior aprendizado profissional? *

Marcar apenas uma oval.

- Durante o CFSd
- Durante a experiência diária após a formação
- Durante outros cursos de formação continuada
- Não sei responder
- Assinale os TRÊS itens mais positivos de seu CFSd: *

54. Assinale os TRÊS itens mais positivos de seu CFSd: *

Marque todas que se aplicam.

- Metodologia de ensino
- Aprendizado profissional
- Vivência com os(as) outros(as) alunos(as)
- Vivência com professores/instrutores
- Vivência com outros profissionais de segurança mais antigos
- Período de estágio
- Atividades extras
- Cultura militarista
- Não tenho pontos positivos a apontar

55. Assinale os TRÊS itens mais negativos de seu CFSd: *

Marque todas que se aplicam.

- Metodologia de ensino
- Aprendizado profissional
- Vivência com os(as) outros(as) alunos(as)
- Vivência com professores/instrutores
- Vivência com outros profissionais de segurança mais antigos
- Período de estágio
- Atividades extras
- Cultura militarista
- Não tenho pontos negativos a apontar

56. Em uma escala de 0 a 10, como você avalia a contribuição do CFSd para sua atuação profissional? *

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

57. Escreva uma expressão, frase ou palavra que marcou seu CFSd: *

58. Você gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado?

Ao clicar em submeter, você terá concluído o questionário!

*Quero agradecer imensamente, pois sua participação foi fundamental.
Muito obrigada!*

Em breve darei meu retorno acerca da pesquisa.