

“Na faculdade a gente aprende a pensar”: Uma análise da socialização acadêmica dos alunos do Curso de Tecnologia em Segurança Pública e Social da UFF¹

Érika Guimarães Ferreira²

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo discutir a convivência civil-militar em nossa sociedade, a partir da participação observante da formação dos “profissionais das carreiras de segurança pública”, no curso de Tecnologia em Segurança Pública e Social da Universidade Federal Fluminense. A construção do conhecimento teórico identificado a partir da construção de uma tipologia sobre as motivações e sentidos dos alunos do curso de Tecnologia apresenta um parâmetro de observação. Baseado na fenomenologia e na sociologia do conhecimento que busca descrever a realidade, este trabalho pretende trazer à tona uma reflexão sobre a forma como os alunos olham o mundo e o experienciam, comparada à forma como estes olham e experienciam as relações no ambiente acadêmico. A presente análise decorre de uma experiência na execução do curso à distância, a partir da coordenação do curso na sede e no Polo Regional de Educação à distância de Nova Friburgo.

PALAVRAS CHAVE: Segurança pública – formação – motivações – sentidos – EAD

ABSTRACT

This research aims at discussing the civil-military coexistence in our society based on the observant participation of the training of "professionals of the public security careers" in the course of Technology in Public and Social Security of the Fluminense Federal University. The construction of the theoretical knowledge identified from the construction of a typology on the motivations and senses of the students of the Technology course presents a parameter of observation. Based on phenomenology and the sociology of knowledge that seeks to describe reality, this paper aims to bring to light a reflection on

¹ Dissertação de Mestrado do Curso de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense, na área de concentração Políticas Públicas e Administração Institucional de Conflitos, defendida em 2019, cujo orientador foi o Prof.º Dr. Pedro Heitor Barros Geraldo. Compuseram a banca na qual o trabalho foi aprovado o Prof.º Dr. Marcos Alexandre Veríssimo da Silva, a Prof.ª Dra. Ludmila Rodrigues Antunes, a Prof.ª Dra. Klarissa Almeida da Silva Platero e a Prof.ª Dra. Haydée Glória Cruz Caruso.

² Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPG Educação-UFF) na linha Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação, mestre pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense (PPGSD-UFF). Graduada em Psicologia com habilitação em bacharelado, licenciatura e formação de psicólogos pela Universidade Estácio de Sá. Servidora pública municipal (Nova Friburgo), Docente na Universidade Estácio de Sá, Coordenadora de disciplina no Curso de Tecnologia em Segurança Pública e Social (CEDERJ/UFF).

how students look at the world and experience it, comparing the way they look and experience relationships in the academic environment. This analysis results from an experience in the execution of the distance course from the coordination of the course at the headquarters and the Regional Polo of Distance Education of Nova Friburgo.

KEYWORDS: Public safety – training – motivations – senses - EAD

Trajetória

Inicialmente, é necessário esclarecer o caminho percorrido por mim até chegar à pesquisa. Minha relação com a segurança pública sempre foi como cidadã, de quem teve que recorrer a esses profissionais em alguns momentos e que tinha opinião sobre as práticas policiais, a partir de suas próprias experiências e saberes. Ao longo do trabalho realizado no curso, minha compreensão do conceito de Segurança Pública deixou de ter como base a opinião e deu lugar a uma compreensão acadêmica sobre este campo. Embora, algumas questões mantenham semelhança, como por exemplo, as que dizem respeito às práticas repressivas desses agentes, mas, nesse caso somado ao embasamento empírico oriundo do conhecimento obtido em pesquisas no campo da segurança pública.

Esse processo acadêmico possibilitou a compreensão da complexidade da Segurança Pública e das práticas desses profissionais que não dizem respeito apenas ao caráter pessoal dos agentes, mas, sobretudo, refletem a instituição, o Estado (as organizações institucionais), a sociedade e as relações de poder ou os tipos de dominação (Weber, 1994) estabelecidos nessas instituições. Questão esta que me era opaca, dada a distância que guardava dessas relações.

O curso me socializou a um conhecimento sobre a história da criação das instituições de segurança pública (Holloway, 1997), às relações que se estabelecem no processo de construção dessas agências, bem como na formação desses profissionais (Silva, 2011 e Muniz, 1999), ou seja, como a organização e os poderes instituídos ou assumidos se refletem na sociedade (Bourdieu, 2007) e, especificamente no que diz respeito ao curso,

como administrar os conflitos existentes no trabalho de gestão desses profissionais, ao desempenharem o papel de alunos, e suas relações no ambiente acadêmico com os demais - tutores, diretor, alunos de outros cursos, coordenadores de disciplina e coordenação (Geraldo e Kant de Lima, 2015). Os conhecimentos citados serão explicitados de forma mais contundente ao longo da pesquisa.

Foi somente através do Curso de Tecnologia em Segurança Pública e Social que tive acesso ao Mestrado. Isso porque, apesar de ser algo almejado, minha realidade era muito distante do centro de formação universitária em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Em Nova Friburgo, lugar onde resido, apenas recentemente, aproximadamente há cinco anos, foi implementado um curso de mestrado e doutorado em Engenharia, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, portanto, fora de minhas expectativas ou área de atuação.

Cursar um mestrado fora do município era uma realidade muito distante, em razão do desconhecimento dos processos seletivos, da organização do tempo para me dedicar aos estudos, principalmente em função de minha carga horária de trabalho (sessenta e três horas semanais entre município e CEDERJ), da maternidade e do deslocamento.

Ainda assim, em dois mil e onze, participei de uma seleção para o Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora. A opção se deu em função de algumas disciplinas serem ministradas à distância e as atividades presenciais serem organizadas nos períodos de recesso e férias coletivas, tratava-se de um mestrado profissional voltado a educadores. Essa oportunidade despertou o interesse de muitos profissionais, inclusive de meu município. Recordo-me que fui realizar a prova em um ônibus fretado com cerca de trinta colegas - profissionais da rede que, assim como eu, buscavam essa oportunidade.

Apesar de ter passado na avaliação inicial, não me enquadrei no número de candidatos selecionados para o Mestrado. Não busquei outros processos, me dedicando a

curso de extensão e especialização. Foi somente em dois mil e quinze que, através de um e-mail enviado pela Coordenação do Curso de Tecnologia em Segurança Pública a todos os tutores, tive conhecimento do processo seletivo para Mestrado em Sociologia e Direito do PPGSD/UFF, com uma linha de Pesquisa em Políticas Públicas e Administração Institucional de Conflitos. O desejo de realizar um mestrado foi novamente aguçado. Desta vez, não apenas pelo desejo, mas por ver neste, possibilidade de crescimento acadêmico e profissional, numa área em que estava inserida há pouco tempo, o que me possibilitaria refletir sobre as tantas inquietações que o Curso me provocou.

As dificuldades permaneciam as mesmas, no entanto, resolvi enfrentar o desafio. Em visita do Coordenador do Curso e orientador da linha de pesquisa ao polo, tive a oportunidade de conversar com o mesmo, juntamente com uma aluna do *Tecnólogo*, sobre esse interesse. De forma muito generosa, ele nos deu algumas orientações sobre como estudar os textos para a prova de seleção. Em 2016, ingressamos no Mestrado em Sociologia e Direito.

Apesar de ser formada em Psicologia, minha atuação profissional esteve voltada para a Educação, em especial como professora, e também com funções relacionadas à gestão em escolas e creches, Conselho Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Educação de Nova Friburgo, cidade onde cresci, estudei e, de certa forma, me estabilizei profissionalmente.

Por atuar na rede municipal de ensino, iniciei o curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, no Polo CEDERJ Nova Friburgo, em 2005. Foi este o meu primeiro contato com a Educação a Distância em um curso de Ensino Superior e com o Polo no qual hoje atuo como tutora. Em 2017, iniciei uma especialização em Gestão Escolar e, como as atividades presenciais desta coincidiam com as datas de avaliações presenciais da Pedagogia, abandonei a graduação, algo do qual me arrependo até hoje, e dei continuidade à especialização que me habilitaria às mesmas funções.

Em 2010, soube que o processo seletivo para tutor das graduações oferecidas pelo CEDERJ estava aberto e, a partir de minha experiência como aluna, acreditando no projeto de interiorização da Universidade Pública, que se tornou objeto de discussão em um dos capítulos desta dissertação, e na qualidade do ensino ao qual tive acesso, vi minha possibilidade de ingressar no projeto. Para o Polo de Nova Friburgo, havia vagas imediatas para disciplinas nas quais eu não me enquadrava e para disciplinas pedagógicas, dentre elas, Estágio Supervisionado. Esta foi a minha escolha, mesmo tendo apenas uma vaga.

Realizei o processo seletivo que, naquela época, consistia na realização de uma prova, análise de currículo e entrevista com o coordenador de disciplina na Universidade. A entrevista e análise de currículo ocorreram em um período muito conturbado (novembro de 2010), no que diz respeito à segurança pública na cidade do Rio de Janeiro, onde está localizada a Universidade, o que ocasionou o cancelamento, tardio, da entrevista, duas vezes. Por morar em outro município, em uma das vezes, não recebi o comunicado de cancelamento há tempo e, mesmo correndo risco em função da violência instaurada, me desloquei até a universidade para seguir com as etapas do processo seletivo. Retornei novamente e participei do processo com mais quatro pessoas em outro momento.

Fui aprovada e iniciei minhas atividades como tutora presencial para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, em dois mil e onze. Neste mesmo ano, a tutora de Psicologia da Educação afastou-se de suas atividades. Não havia cadastro reserva desta disciplina e, por ser formada em Psicologia, fui convidada a assumi-la, até que o processo seletivo ocorresse. Posteriormente, fiz a seleção para esta disciplina, com a qual permaneço até os dias atuais, realizando novas seleções à medida em que se fazia necessária a validação da bolsa de tutoria. Em dois mil e doze, a disciplina de Educação Especial também ficou vaga, em razão da saída da tutora presencial para assunção da Direção do Polo. Da mesma forma, assumi temporariamente esta disciplina e, posteriormente, realizei o processo seletivo, formalizando minha função de tutora presencial de Fundamentos da Educação.

No segundo semestre de 2013, fui procurada pela Direção do Polo para ser informada sobre a implantação, no semestre seguinte, do Curso de Tecnologia em Segurança Pública e Social e questionada sobre meu interesse em participar do processo seletivo. Apesar de minha atuação estar voltada para licenciaturas e para a educação básica, considerei o projeto de formação acadêmica para os profissionais da segurança pública interessante e decidi participar do processo. A conversa com a direção também sinalizou a possibilidade de realizar o acompanhamento de calouros, já que a figura do Tutor Coordenador existe apenas a partir do terceiro período do curso.

Passei no processo seletivo para a disciplina Gestão em Administração Pública, mas o trabalho com o curso foi iniciado apenas no segundo semestre, já que havia optado por atuar em uma disciplina de segundo período. O trabalho com acompanhamento de calouros também não ocorreu uma vez que, para esta função, era necessário ser tutor de disciplina de primeiro período. Desta forma, outra tutora selecionada assumiu o acompanhamento de calouros.

No entanto, por razões profissionais, a tutora que havia ficado responsável pelo acompanhamento dos calouros teve que se afastar de suas atividades no polo. Foi substituída por outra tutora que não se adaptou com os conflitos provenientes de um curso que estava em processo de implementação, visto que os coordenadores de disciplina ainda estavam se familiarizando com a educação à distância. Em razão das dificuldades para administrar esses com os alunos, sinalizou logo após assumir a função que não havia interesse em permanecer, inclusive com a disciplina em que era tutora. Como consequência, mesmo não sendo minha função, a pedido da direção do Polo, comecei a auxiliar o trabalho com os calouros no segundo semestre de 2014. Iniciando assim um trabalho mais próximo dos alunos no Curso.

No semestre seguinte, após realizar processo seletivo para a disciplina Introdução à Educação a Distância, comecei a atuar também como tutora coordenadora do curso no Polo Nova Friburgo. Com isso, me afastei do curso de Ciências Biológicas e passei a atuar,

quase exclusivamente, no Curso de Segurança Pública. Desde então, atuo como tutora presencial da disciplina Psicologia da Educação para o curso de Pedagogia e das disciplinas IEAD e Gestão em Administração Pública para o *Tecnólogo*.

Desde 2017, cumpro também no Polo, a carga horária de uma das minhas matrículas como servidora municipal. Atendendo a uma das cláusulas do Termo de Convênio entre a Prefeitura e o CEDERJ, que faz referência a cessão de funcionários para trabalhos administrativos, tive, a pedido da Direção, uma matrícula cedida para atuar como auxiliar da biblioteca e apoio na área administrativa fazendo o atendimento dos alunos dos cursos de graduação, incluindo o *Tecnólogo*, e na organização de atividades acadêmicas e culturais do Polo.

Desta forma, passo 41 horas semanais em atividade no Polo: 20 horas com a cessão da Prefeitura e 19 horas apenas com o *Tecnólogo*. Em 15 destas horas, atuo como tutora coordenadora, o que me possibilita observar e participar de forma contundente de várias situações. A carga horária que cumpro no polo colaborou para que o trabalho ficasse mais próximo dos alunos e se tornasse ainda mais intenso.

Como tutora presencial, minha função se resume a trabalhar com os alunos e auxiliá-los na compreensão dos conteúdos das disciplinas com as quais atuo, corrigir as avaliações a distância e aplicar as avaliações presenciais. Porém, na prática, não se restringe a isso.

Os momentos de contato direto com os alunos se configuram nos momentos de maior aprendizado; seja pela oportunidade de interação ao ouvir seus questionamentos com relação ao conteúdo do material didático; ao observar a postura dos mesmos durante os questionamentos e seus comportamentos, nos momentos em que estão no Polo e ao ouvir sobre suas práticas; seja, de minha parte, pela oportunidade de, não apenas nos momentos de conflito, mas também nos de reflexão, argumentar. Não pelo *achismo*, mas através do esforço reflexivo e partindo do princípio de que o que vale na universidade é o argumento

de autoridade e não a autoridade do argumento (Kant de Lima, 2010). Este em diversos momentos foi o princípio que permitiu a produção de conhecimento.

Esta experiência positiva de aprendizado, para mim e, em alguns momentos, para os alunos, no entanto, não elimina a violência presente no dia a dia em suas práticas profissionais. Ao contrário, traz para dentro da universidade, para o contexto acadêmico, a violência das relações. Em alguns momentos, nos quais essa violência se fez presente, fui afetada diretamente.

Nessa concepção, compreender o conhecimento proveniente dos processos de socialização acadêmica dos alunos pressupõe uma reflexão sobre o objeto que detona várias questões como: os motivos e sentidos que os levaram a procurar o curso, bem como suas atitudes nesse processo de socialização, inclusive, a forma como as relações se estabelecem por parte dos tutores em relação a eles.

Considerava esse espaço de socialização acadêmica, no qual eu já estava inserida, um campo que me possibilitaria pesquisa e registro de práticas, situações e reflexões pautadas na formação dos agentes de segurança pública, especialmente os policiais militares em um ambiente acadêmico e não institucional.

Como Tutora Coordenadora, tenho algumas funções bem definidas como ser responsável pela organização dos horários de tutoria e dos tutores, manter os alunos informados sobre todas as questões relativas ao curso, interagir de forma mais intensa com os alunos calouros auxiliando-os nesse primeiro contato com a educação a distância e com o curso, auxiliar os alunos formandos no término do curso no que diz respeito às questões burocráticas e participar das reuniões do colegiado do curso.

No entanto, também assumo funções que não estão tão definidas, ao menos institucionalmente, mas que são necessárias para um bom andamento do curso, no Polo, como: organizar seminários, jornadas e palestras. O objetivo é proporcionar maior

possibilidade de socialização desses alunos com o ambiente acadêmico, bem como, com a reflexão sobre os conteúdos e troca de experiências. Além disso, os alunos encontram, de forma instintiva, na figura do tutor coordenador, uma referência da Universidade no Polo.

Por fim, uma função essencial do Tutor Coordenador é realizar a gestão de pessoas direta e indiretamente ligadas ao curso, de forma a administrar os conflitos que se apresentam com constância. Se antes eu tinha o intuito de resolvê-los, ao longo dos anos, pude entender que a questão central desta função consiste em administrá-los de maneira que tais conflitos sejam minimizados e não gerem ações negativas, tanto para os alunos quanto para o curso em si.

A possibilidade de administrar esses conflitos somente foi concebida a partir das orientações da Coordenação do Curso, através dos Seminários de Tutores, reuniões do colegiado ou mesmo diálogos após situações específicas. Ter essa orientação e administrar os conflitos, até então, em sua maioria, de forma positiva, não significa que estes deixaram de existir. Ao contrário, a cada semestre, a cada prova, a cada tutoria ou nota não lançada, novos conflitos de naturezas distintas surgem e, assim como anteriormente, renova-se num exercício complexo: aprender administrá-los cotidianamente.

Introdução

Os monstros existem, mas eles são muito pouco numerosos para serem realmente perigosos; os mais perigosos são os homens comuns, os funcionários dispostos a crer e obedecer sem questionar. (Primo Levi)

Esta pesquisa descreve e analisa a formação acadêmica de profissionais da segurança, diretamente afetados e afetados pelo conflito, no que tange sua identificação e formas de administração, na execução do Curso de Tecnologia em Segurança Pública e Social oferecido pela Universidade Federal Fluminense (UFF) através do Consórcio CEDERJ-CECERJ. A administração dos conflitos do curso diz respeito a uma questão ampla que não se restringe ao curso propriamente dito. Os conflitos ora apresentados são

ocasionados por diversas razões e podem ser analisadas por um conjunto variado de temáticas. Desta forma, as interpretações contidas nesse trabalho propõem uma análise sociológica e pedagógica em relação à socialização com as regras universitárias.

O foco da pesquisa é a identificação das motivações e formas de envolvimento dos discentes com o curso e as consequências do curso para a atuação dos alunos enquanto profissionais da segurança pública.

Esta dissertação aborda duas dimensões. A primeira decorre de uma sociologia do conhecimento apresentada por Schutz (1962). No Capítulo I, explico como se construiu uma tecnologia para a convivência civil militar em contextos universitários específicos. A Fundação CECIERJ/ Consórcio CEDERJ é propulsora, tanto desta tecnologia - pela qual o curso se realiza em sua organização pedagógica, quanto dos conflitos profissionais dos tutores. O capítulo pretende abordar ainda, de forma mais específica, a capilaridade do CEDERJ, ou seja, a Educação a Distância como ferramenta que produz uma interação entre a sociedade civil e as carreiras de segurança pública. Apresento o InEAC, como rede de pesquisadores e unidade acadêmica, e sua relação com as instituições de segurança pública; bem como a gestão dos tutores e os seminários de tutores, e sua importância para orientar o aprendizado de como lidar com os conflitos nos polos presenciais.

No capítulo II, apresento uma tipologia das motivações e sentidos, a partir dos conceitos weberianos, apontando para as questões que envolvem a busca do conhecimento e as motivações dos alunos para realizar o curso. O que desencadeia uma reflexão sobre como essa aparente articulação entre as instituições educacionais e as de segurança pública está desarticulada.

Enfim, apresento uma reflexão sobre como ocorre o aprendizado do aluno com foco em sua dificuldade para compreender as práticas reflexivas na produção do conhecimento. A partir do levantamento de dados, finalizo apontando o fato de as instituições não demonstrarem interesse em ter profissionais qualificados, do que decorre uma consequente necessidade dos alunos de transformar as motivações institucionais em pessoais, além de, apontar os impactos profissionais e os impactos para a produção de uma elite intelectual.

No capítulo III, faço uma análise sobre a socialização com as regras acadêmicas e procuro demonstrar o quanto a hierarquia e a violência naturalizada produzem situações de conflito no ambiente acadêmico, em específico, no Curso de Tecnologia em Segurança Pública e Social da UFF.

Para compreensão do lugar e espaço acadêmico onde esses conflitos ocorrem, apresento, de forma sintetizada, o Curso.

Oferecido pela Universidade Federal Fluminense através da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro - Fundação CECIERJ/CEDERJ, o Curso de Tecnologia em Segurança Pública e Social surgiu para atender a uma solicitação da Secretaria de Estado e Segurança (SESEG). É oferecido na modalidade semipresencial e, por exigência do Ministério da Educação (MEC), atende exclusivamente aos profissionais da ativa da segurança pública. Até o primeiro semestre de 2018, 80% das vagas eram destinadas a policiais civis e militares do Estado do Rio de Janeiro, em razão da demanda da SESEG, e 20%, destinados aos demais “profissionais das carreiras de segurança pública”, como dispõe o catálogo de cursos superiores de tecnologia do MEC.

O Curso foi criado a partir de uma demanda da Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro em 2012. No início de 2015, a Coordenação foi procurada pelo Estado Maior da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro para que o Curso integrasse o projeto de reforma da carreira da Polícia Militar, que visa criar uma formação unificada para Oficiais e Praças. O Curso faria parte dessa formação unificada para todos os ingressantes na PMERJ. Assim, foi solicitado um aumento na oferta do número de vagas de 500 para 950 ainda em 2015. Em janeiro de 2018, o governador do estado do Rio de Janeiro sancionou a lei estadual 7858, que passa exigir o título de bacharel em direito nos quadros de oficiais da Polícia Militar.

Assim como os Estados de Minas Gerais e São Paulo, que exigem o Bacharelado em Direito dos novos ingressantes nas suas respectivas Polícias Militares, o Estado do Rio de Janeiro desarticula o apoio da Secretaria de Ciência e Tecnologia ao Curso de

Tecnologia. Sem reconhecer institucionalmente uma formação de cunho reflexivo calcado nas ciências sociais e enfocando conteúdos de pesquisa acerca da administração institucional de conflitos. Esse processo é identificado como uma forma de “militarismo mitigado” (Silva, 2011), uma vez que busca mitigar uma característica marcante do militarismo: a separação entre Oficiais e Praças.

Nesse caso, a reforma inicial propunha uma formação unificada entre Oficiais e Praças oferecendo um curso técnico-profissional (da Polícia Militar) e outro voltado para a administração institucional de conflitos articulado com a Universidade, o Curso de Tecnologia em Segurança Pública e Social da UFF.

Ao longo da pesquisa, algumas hipóteses sobre os conflitos existentes foram levantadas. A organização e execução do curso envolve diversos atores como veremos em capítulo específico. Dentre esses atores estão os professores conteudistas, responsáveis pela elaboração do material didático utilizado como base para a discussão do conteúdo de cada disciplina. Esses professores são vistos pelos alunos como “*acadêmicos*”. Termo utilizado por eles também para fazer referência a estudiosos de uma forma geral.

A discordância e falta de credibilidade dos alunos com relação aos acadêmicos, nesse caso, os professores conteudistas, coordenadores de disciplina e tutores, se apresenta logo nos períodos iniciais por parte dos alunos. Esse questionamento ocorre por considerarem que o conteúdo discutido nas aulas está equivocado e não guarda relação com as práticas policiais.

Os alunos desqualificam frequentemente o conhecimento apresentado no material ao expressarem que só os agentes de Segurança Pública podem falar a respeito da mesma. Como muitos repetem, “*só quem sabe o que tem que ser feito é quem está nas ruas, de frente, no dia-a-dia*”. O discurso apresentado pelos alunos é de que os professores que produziram o material didático do curso não pertencem ao lugar do qual estão falando, uma vez que, “*nunca tiveram que enfrentar as ruas. Assim, é fácil falar*”.

Outro conflito apresentado refere-se ao fato de a Universidade, de acordo com a

percepção dos alunos, questionar a prática policial. Essa questão é percebida na fala de muitos alunos. Um deles falou durante uma tutoria: *“esses caras só sabem falar mal da gente”*. Essa fala demonstra que os alunos não percebem o conteúdo como uma proposta de reflexão sobre as suas próprias práticas, suas instituições e as diferentes questões que envolvem a Segurança Pública. Ao contrário, interpretam o conteúdo como uma crítica sobre suas práticas.

Outra questão apresentada ao longo da pesquisa diz respeito ao conflito interno apresentado pelos alunos quando se deparam com a reflexão instigada pela teoria e a prática executada. Apesar do questionamento apresentado pela maioria dos alunos com relação ao conteúdo didático, alguns conseguem refletir sobre o que lhes é apresentado. Surgindo outro conflito, o referente à sua prática.

A discussão sobre estoque de conhecimento encontra, nestes conflitos, lugar de destaque por possibilitar uma análise do discurso e do conhecimento embutido neste. É típico, portanto, em algumas tutorias, na discussão do conteúdo, ouvir de alunos frases como: *“Eu nunca havia pensado sobre isso desta forma. Já fiz muita coisa errada. Errada não, estava seguindo ordens e foi assim que aprendi a me comportar nas ruas. Mas é muito difícil. Só saindo da polícia.”*

As dificuldades impostas por parte de determinados comandos para a realização das atividades obrigatórias presenciais, embora exista um Boletim interno que preveja a liberação dos alunos, por exemplo, se apresentam como formas de boicote aos alunos.

Um conflito iminente é a ideia de perseguição e discriminação sofrida por eles com relação aos demais cursos do Polo, presente a todo momento. Os alunos alegam que recebem tratamento diferenciado dos demais alunos dos outros cursos. Embora muitas vezes são eles a solicitarem esse tratamento *“diferenciado”*, nos momentos de realização das avaliações presenciais ou simplesmente de interação com os demais alunos no Polo.

Essa vitimização, categoria utilizada por Aragon (2017) para descrever uma representação acionada pelos alunos na interação no Curso, é presente não apenas no polo,

mas na sociedade de forma geral. O fato é observado no relato de alguns alunos, quando afirmam sentirem-se tratados de forma diferenciada pela sociedade. Ouvi de um aluno, em tutoria, que em algumas situações eles, os policiais, são tratados como *“criminosos e não alguém em quem a sociedade deveria confiar”*.

Uma das principais dificuldades para os alunos é lidar com a sua própria instituição. Os policiais militares constituem a maioria entre os alunos matriculados e, segundo seus relatos, são vistos com olhos diferenciados por seus colegas de trabalho ou superiores, pelo fato de estarem fazendo o Curso. Em alguns casos, os alunos colocam em questão a própria instituição quando, de forma reflexiva, questionam algumas de suas práticas arraigadas historicamente ou alguma ordem de seus superiores, apontando possibilidades de procedimentos distintos do que o naturalmente utilizado.

Além dos conflitos apresentados até o momento, um outro foi exposto de forma muito intensa e teve reflexos no ingresso e permanência no curso: o sentimento de *“traição”*, que se deu quando o curso, diferentemente do que lhes fora apresentado pela PMERJ, não foi contemplado como uma das formas de ingresso ao oficialato. Esse sentimento de traição teve reflexos diretos na evasão de alguns alunos.

Os conflitos descritos geram uma consequente evasão do curso, ainda que reduzida. Geram também uma redução da procura pelo curso por parte dos policiais militares, o que configura um conflito para a organização das tutorias presenciais, visto que a carga horária dos tutores está relacionada ao número de alunos.

Nesse sentido é importante destacar que o processo de formação dos profissionais de segurança pública, até meados de 2012, era norteadado apenas pela Secretaria Nacional de Segurança Pública, sendo este um ensino institucional. A idealização de um curso formal e, portanto, acadêmico, destinado exclusivamente aos profissionais atuantes diretamente com a Segurança Pública surgiu a pedido do Governo do Estado.

Como apontam Caruso, Patrício e Pinto (2006), a produção acadêmica sobre formação policial é recente no Brasil, principalmente no que tange a compreensão dos

mecanismos de atualização e estratégias para transmissão e assimilação de novos conhecimentos. Além disso, é importante destacar a qualidade e os objetivos intrínsecos aos processos de formação desses profissionais pelas agências de segurança pública. Ela explica que:

O grau de importância dada à formação pela PMERJ e por seus integrantes não pode ser compreendido isoladamente, tendo em vista a relação entre a qualificação profissional e a demanda operacional por policiamento no Estado do Rio de Janeiro. (...) Ficou evidenciado que o tema da formação não é uma prioridade institucional. No caso específico das praças, maioria esmagadora do efetivo, a PMERJ opera no curtíssimo prazo, buscando responder a demandas emergenciais de ampliação de seus quadros, traduzindo-se, como muitos de seus integrantes relatam, numa “fábrica de produzir soldados. (Caruso, Patricio e Pinto, 2006, p.14)

Segundo Kant de Lima (2007), “a formação dos policiais tem que incluir processos de socialização acadêmica e profissional” (p.82). Aponta, desta forma, para uma formação que instigue a pesquisa de políticas em segurança pública e privilegie a administração de conflitos contrária à repressão.

Destaco ainda o fato de que, nesse âmbito de atuação, a educação se apresenta como uma forma de exclusão e não de inclusão. Isso porque, os mais qualificados acabam ficando à margem em suas atividades, visto que a instituição não demonstra interesse por esse tipo de qualificação. Essa consideração tem como base o fato de haver, nas corporações, uma distinção entre os que tem formação e os que não tem. Os que não possuem formação são mais obedientes, enquanto os que a possuem questionam com maior frequência.

Nas corporações, tal distinção relaciona-se à relação de poder estabelecida entre os que têm formação e os que não têm. Na hierarquia militar, esse poder pode ser identificado de duas formas:

Primeiramente pela ameaça ao poder ora institucionalizado e definido, ou seja, uma ameaça real e intelectual para aquele que detém o poder institucional e real, conforme ingresso e patente. Mas que, nem sempre, possui uma formação acadêmica, tão pouco uma formação especializada, como seria o caso dos alunos egressos do Curso de Tecnologia em

Segurança Pública e Social. Os alunos relatam situações em que seus superiores explicitam que a formação acadêmica não altera em nada sua relação com esses na instituição. Em uma tutoria um aluno relatou que seu superior teve a seguinte fala: *“Pode fazer esse cursinho aí e achar que é o sabe tudo. Eu não tenho e nem preciso ter porque aqui dentro quem manda, com curso da área ou não, sou eu”*.

Pode-se, por outro lado, pensar no poder que é exercido, durante as tutorias, sobre aqueles que, com patentes diferentes, estão fazendo o curso. Há um poder coercitivo e intimidador exercido por seus próprios colegas de classe, que em alguns momentos são seus superiores, como forma de vigiar e punir aquele que de alguma forma se distanciar das regras definidas pela instituição ou que as coloque em questão.

Nesse contexto, Foucault (2006) destaca a necessidade de se limitar o poder soberano e, assim, definir o limite para o exercício do poder conservando sua legitimidade. Foucault apresenta uma metáfora que pode ser utilizada para descrever tal situação: "Em suma, inverte-se o princípio da masmorra, a luz e o olhar de um vigia captam melhor que o escuro, que, no fundo, protegia" (p.129). O aluno por vezes, em função dessa prática repressiva entre os seus, exerce a prática da obediência como fruto da repressão, da ignorância e da não concordância.

Por grande parte dos alunos, apresenta-se, como defesa às práticas repressivas, a ideia de que é na rua que se aprende a ser policial e que teoria e prática são questões que não se relacionam. Essa contraposição define-se como estratégia para distanciar o que é aprendido formalmente e o que é exercido na prática (Caruso, 2004). A autora ainda apresenta, como ponto relevante para a discussão da formação acadêmica dos agentes de segurança pública, o fato de ser a prática de uma formação reflexiva, algo muito recente.

Como se pode observar é primordial que exista um avanço quanto à formação acadêmica e principalmente quanto à socialização acadêmica desses profissionais.

Além disso, é iminente a necessidade de ampliação da pesquisa acadêmica com vistas à discussão dos modelos políticos de atualização para a transmissão e a assimilação

desse novo conceito, ou seja, a necessidade de qualificação dos profissionais que atuam na rua e que, por certo, produza reflexão e conhecimento para além do conceito atribuído à Segurança Pública. Não obstante, é esse o motivo do título da dissertação, tema oriundo da fala de uma aluna: “*Na academia [instituição PM] a gente aprende que ser policial é tiro, porrada e bomba. Na faculdade a gente aprende a pensar*”.

Sua fala exprime a percepção que os alunos, referidos por ela como “*a gente*”, encontram como possibilidade de reflexão e crítica. A “*faculdade*”, nesse caso, o Curso de Tecnologia em Segurança Pública e Social, proporciona aos alunos, de forma distinta ao que ocorre nos cursos oferecidos pelas agências de Segurança Pública, a capacidade de “*aprender a pensar*”, refletir, questionar, criticar.

Essa possibilidade de reflexão diferencia o tipo de conhecimento produzido pelo Curso de *Tecnólogo* em Segurança Pública e Social do tipo de conhecimento que é oferecido no curso superior da Polícia Militar e das demais instituições das quais os alunos são oriundos. Perguntar e analisar como os alunos explicam e experimentam essa diferença é necessário para compreender como organizam seu conhecimento sobre o mundo social.

O *Tecnólogo* propõe a desconstrução de valores, a identificação dos conflitos, a forma de administração desses e a possibilidade de reflexão. Os tutores orientados pela ideia de que o que vale na universidade é a autoridade do argumento e não o argumento da autoridade contribuem para a produção de uma prática reflexiva produzida pelo confronto entre os alunos e as pesquisas sobre suas práticas profissionais.

Neste sentido, a dissertação também aponta para uma análise sobre como os alunos aprendem a pensar e refletir sobre os conflitos internos ao ambiente universitário, aos conflitos institucionais e sociais.

As políticas públicas de segurança pública e justiça criminal no Brasil podem ser caracterizadas por sua explícita concorrência e desarticulação das instituições. Nestas últimas décadas, as diferentes políticas de governo para a segurança pública produziram uma série de intervenções buscando reformar, reestruturar e mudar o cenário fluminense.

Estes esforços fundaram-se na crença de que estas intervenções provocariam mudanças nos comportamentos da sociedade e dos policiais. Ignoraram, porém, o quadro conflitivo e competitivo em que as instituições de segurança pública atuam no Rio de Janeiro (Paes, 2013), e também o fato de que a polícia faz parte dos conflitos que pretende administrar. Assim, as mudanças gerenciais das polícias não produzem os efeitos esperados, uma vez que o controle da atividade por índices é usado estrategicamente pelos atores (Mendes de Miranda; Beraldo de Oliveira; Paes, 2007).

A identificação e descrição das resistências institucionais internas permitem compreender como essas políticas têm, muitas vezes, um caráter desarticulado e voluntarista. Nesse caso, a política desarticulada produziu efeitos sobre a execução de um curso organizado pela sociedade para a formação de profissionais.

Além disso, podemos compreender os limites e possibilidades da proposta de “militarismo mitigado” que os agentes dessa política pública têm propagado a seus executores (Silva, 2011) e o quanto isso não é coincidente com os discursos repressivos que permeiam a segurança pública no Brasil nos últimos anos.

À frente da Coordenação do Curso de *Tecnólogo* em Segurança Pública e Social, temos acompanhado reflexivamente esses processos de forma participativa. O curso tem uma baixa evasão se comparado aos demais cursos à distância. Os formandos da turma do segundo semestre de 2016 já tinham notícia da mudança de orientação do comando da PMERJ. Os próprios alunos escreveram uma carta pública ao governador na qual indagavam como suas qualificações seriam aproveitadas pelo estado. No final de 2017, o curso teve uma evasão de 30%, sofrendo as consequências da política desarticulada que incentivou os alunos a se inscreverem e em seguida produziu a referida regra em que exigiu o diploma de direito para acesso ao cargo de oficial.

Muitos alunos permaneceram no curso. Esse fato nos chamou a atenção para as motivações e os sentidos que os alunos atribuem para permanecer no curso. Esta reflexão se orienta, portanto, para a compreensão das motivações pessoais e institucionais e para os sentidos instrumental e valorativo que a formação pode ter para os alunos.

Considerações teórico-metodológicas

As interpretações contidas nesse trabalho propõem uma análise sociológica e pedagógica em relação à socialização dos alunos com as regras universitárias. Análise esta, feita, a partir de narrativas e histórias decorrentes principalmente da observação e registro de situações vivenciadas por mim enquanto Tutora Presencial e Tutora Coordenadora do Curso de Tecnologia em Segurança Pública e Social da UFF no Polo CEDERJ de Nova Friburgo.

A compreensão das relações sociais como um campo variado apresenta ao pesquisador novas possibilidades de análise. Nesse sentido, a pesquisa traz à tona uma reflexão sobre como os alunos experimentam o mundo universitário.

Em linhas gerais, no processo de socialização universitária dos alunos oriundos das agências de segurança pública, percebe-se que estes almejam um tratamento que os perceba como os alunos dos demais cursos, embora, suas atitudes demonstrem e clamem por um tratamento diferenciado a todo o momento. Apesar de buscar o contrário na Universidade, em sua maioria, os alunos reproduzem o autoritarismo presente no dia a dia de sua prática profissional. Geraldo e Kant de Lima (2015) apresentam dois obstáculos que devem ser considerados no processo de socialização universitária:

... primeiro é que os policiais não identificam na autoridade acadêmica (que está fundamentada no mérito) uma autoridade legítima para exercer algum poder [...] segundo obstáculo, como já se viu, está baseado na supremacia que os alunos conferem a sua socialização na Polícia Militar, onde a socialização prática supera em muito qualquer discussão teórica, inclusive aquelas fundadas no campo jurídico, referentes aos direitos da população.(Geraldo e Kant de Lima, 2015, p.15)

Quanto mais se reflete sobre o curso, seus atores e a segurança pública como processo social, e não um lugar físico de manutenção, mais conflitos são identificados. É notório, por exemplo, o incômodo dos alunos nos momentos de realização das avaliações presenciais. Nesses momentos, eles, os detentores do poder perante a sociedade e nas ruas,

estão submetidos a um poder temporário por uma autoridade acadêmica a quem eles não conferem legitimidade. Não estão mais sob a supremacia das instituições de origem, mas, submetidos à regras e normas preestabelecidas por outra instituição que não é sua.

Durante a pesquisa, os conflitos eram diversos e se apresentavam como possibilidade de discussão e análise de inúmeras dimensões. Com isso, a pesquisa foi encaminhada para o estudo de uma questão anterior aos conflitos do curso: o que levou esses alunos a procurarem o Curso? A análise da motivação para esta procura é necessária inclusive para a compreensão dos conflitos que antes eram objeto inicial de estudo.

A análise motivacional produz nesse contexto, um aprendizado orientado não apenas a mim, mas da mesma forma, aos demais tutores do curso e principalmente aos alunos. Esse processo de aprendizado também perpassou alguns conflitos como, por exemplo, eu, tutora coordenadora do referido curso, enquanto mulher e não sendo uma agente de segurança pública e minha conquista à confiança dos alunos. Isto posto, a inserção no campo foi essencial inclusive para definir o tema da pesquisa no mestrado.

Inicialmente a ideia era pesquisar os conflitos existentes no curso e a forma de administração destes. Isso porque os conflitos foram diversos e, em muitas situações, violentos - não no que diz respeito à violência física, mas sobretudo, a uma violência simbólica relacionada à postura dos alunos com as pessoas.

Atitudes pontuais, como a postura física dos alunos ao andarem pelo Polo, intimidam tutores e alunos de outros cursos. Os momentos de avaliações presenciais são aqueles em que essa violência se apresenta de forma mais explícita. Em um questionário aplicado aos tutores do curso e de outros cursos do Polo, como forma de verificar como era a relação destes com os alunos, um tutor do Curso de Biologia relatou uma experiência com os alunos durante a aplicação de uma AP. Ao organizar a sala para a realização da mesma, um aluno em conversa com outro disse *“Sacanagem, hoje não tem nenhuma fêmea pra aplicar prova pra gente. Mas aquele ali mais cabeludinho, eu encaro.”* Eram dois tutores

responsáveis por aplicar a avaliação. Nesse momento, o outro, do Curso de Segurança Pública, mais acostumado com os alunos disse, *“Relaxa, que eles são assim mesmo. Não bate de frente porque vai ser pior”*.

O tutor aplicou a prova, mas ao final procurou a direção do Polo e solicitou que se possível a diretora não o escalasse mais para aplicar prova para o curso de Segurança Pública. Da mesma forma, outros tutores, em função desse tipo de atitude não se sentem à vontade em manter uma relação mais próxima com os alunos. Em conversa informal, um tutor do Curso de Geografia relatou que *“quando aplicava prova para os alunos sentava e os deixava fazer a prova e o que quisessem”*, se referindo a cola. *“Não sou doido! Sou novo, tô sempre na rua, bebo, tenho carro. Vou questionar um aluno desse pra ele me sacanear na rua?”*

Foi esse ambiente conflituoso, com interações pessoais e dificuldades de socialização acadêmica dos alunos do *Tecnólogo*, que despertou em mim interesse em compreender o processo de socialização dos alunos a partir dos conflitos como objeto de pesquisa.

Ao longo da pesquisa, algumas questões se apresentaram mais significativas na construção do objeto. Na verdade, a administração dos conflitos do curso diz respeito a uma questão mais ampla que não se restringe a este propriamente dito.

Desta forma, as interpretações contidas nesse trabalho propõem uma análise sociológica e pedagógica em relação à socialização com as regras universitárias, com vistas a uma reflexão sobre quem são os alunos do *Tecnólogo* e quais foram as motivações e os sentidos que os levaram a procurar e se manter no curso.

A descrição dos conflitos experimentados se orienta pela descrição densa (Geertz, 2008) como forma de elaborar e interpretar como e porque os alunos se inserem na universidade e nas instituições de segurança pública.

Nos trabalhos da pesquisa, os dados foram coletados por diferentes modalidades, incluindo entrevistas, questionários, grupo focal e análise documental e bibliográfica.

A aplicação de instrumentos qualitativos e quantitativos implica na possibilidade de redefinir e reestruturar a abordagem metodológica e as hipóteses apresentadas. Para tanto, a coleta de informações foi realizada com os alunos ativos e inativos do curso de *Tecnólogo* em Segurança Pública e Social do Polo EAD Nova Friburgo, tutores presenciais e direção do Polo, além de contar com contribuições e dados de outros polos a partir da interação com outros tutores coordenadores, tutores a distância, coordenação do curso e as reuniões de colegiado do curso.

Paralelamente a pesquisa bibliográfica, as demais formas de coleta de dados foram realizadas. O registro foi instrumento primordial para análise posterior e para utilização das descrições e narrativas apresentadas nesta pesquisa. Minha atuação no Polo como tutora presencial, tutora coordenadora e funcionária da secretaria me possibilitou observar e vivenciar diversas situações. Não pude fazer um registro detalhado de todas as situações de conflito que se apresentaram no Polo. Mas, sempre que me via frente a essas experiências ou que ouvia o diálogo de alunos e funcionários do polo, ou mesmo observações que não tinham a minha interação direta, fazia o registro.

Além dos registros, estruturei uma entrevista fechada com algumas questões, que tinham como objetivo identificar situações que pudessem caracterizar conflitos presentes no curso, tais como: o convívio com os alunos de Segurança Pública e informações sobre o curso e suas implicações sociais, ampliando as informações a respeito do tema, além de já terem sido pauta de “discussão nos corredores do Polo”. Ressalto que, à época das entrevistas, o foco da pesquisa, mais do que a tipologia das motivações e sentidos dos alunos, ainda eram os conflitos. As entrevistas foram realizada no segundo semestre de 2017.

As informações obtidas a partir das entrevistas encontram-se ao longo da pesquisa,

em forma de narrativas e/ou descrições como a apresentada anteriormente. Foram utilizadas perguntas semiestruturadas com o objetivo de identificar valores presentes na socialização dos tutores com os alunos do *Tecnólogo*.

As perguntas que faziam parte da entrevista encontram-se no anexo I deste trabalho. Essa entrevista foi realizada com os tutores presenciais do curso e de outros cursos de graduação ofertados no Polo de Nova Friburgo, além de, alguns alunos desses outros cursos. A entrevista, que a princípio pretendia abarcar um número significativo de tutores e alunos, não teve êxito nessa questão quantitativa. Mas, me trouxe relatos e dados significativos para as reflexões apresentadas.

Foram trinta e oito entrevistas, das quais trinta, com tutores presenciais, e oito, com alunos. Dos tutores, foram entrevistados quatro do curso de Licenciatura em Letras, cinco de Licenciatura em Geografia, três de Licenciatura em Química, quatro de Licenciatura em Ciências Biológicas, sete de Licenciatura em Pedagogia e sete de Tecnologia em Segurança Pública e Social.

Os alunos do *Tecnólogo* não foram entrevistados em função da estruturação das questões contidas na mesma. Privilegiei, com esses, o diálogo e as interações como forma de observação e obtenção de dados para minhas interpretações. Dos alunos de outros cursos foram entrevistados um aluno de Pedagogia, um de Geografia, um de Biologia e dois de Letras.

A recusa para a participação da entrevista por parte de alguns tutores e alunos se constitui como um dado importante para demonstrar receios e resistência ao curso e aos alunos do curso. Suponho que expor suas opiniões sobre os mesmos pareceu, para alguns, não muito conveniente.

Por outro lado, observei que alguns tutores, principalmente do curso, responderam as questões das entrevistas como se eles estivessem sendo avaliados e, portanto, as

respostas foram sempre muito positivas, mascarando algumas questões e situações que já haviam sido relatadas pelos mesmos no dia a dia.

Realizei ainda, a análise de dados oficiais do Curso, do Polo e do Consórcio, todos obtidos com a Coordenação do Curso, através do site do CEDERJ, reuniões, e-mails oficiais e documentos, bem como a plataforma e o sistema acadêmico, aos quais eu tive acesso como tutora coordenadora.

Em etapa mais avançada, tive a oportunidade de participar de uma atividade de encerramento do projeto de pesquisa “A administração institucional de conflitos na formação dos profissionais da área de segurança pública no Estado do Rio de Janeiro”, promovida pelo ex-coordenador do curso, Pedro Heitor Barros Geraldo - Jovem Cientista do nosso Estado da FAPERJ. A atividade, realizada em cinco dias, tinha como objetivo produzir encontros com as Diretoras de Polo, os tutores e os alunos, para ouvir sobre a experiência no e com o Curso de Tecnologia em Segurança Pública e Social, promovendo uma reflexão sobre os procedimentos e reflexos do curso, para a escrita do relatório final da pesquisa citada.

Os encontros foram organizados, solicitando que cada tutor coordenador indicasse mais um tutor presencial, de forma que a dupla representante por polo fosse, se possível, paritária entre homens e mulheres. Além da indicação dos tutores, foi solicitado também a indicação de dois alunos, dentro do possível, também duplas paritárias, de preferência, do terceiro e quinto períodos. Os encontros aconteceram na parte da tarde e, na parte da noite, foram realizadas mesas sobre as iniciativas de pesquisas. Cada dia foi dedicado a escuta de grupos separados entre diretores, tutores, alunos e, por último, alunos de seu grupo de pesquisa - o Núcleo de pesquisa em Sociologia do Direito (NSD), que tinha como foco de estudo o curso e seus meandros, do qual eu faço parte e, por isso, pude falar um pouco sobre minha pesquisa. Além de ouvir a Coordenadora de Tutoria, o responsável por auxiliar na coordenação pedagógica, inclusive se fazendo presente nos polos para a administração de conflitos, a vice coordenadora e a coordenadora atual do Curso.

Particpei dos encontros e das mesas em todos os dias da atividade. Nesta oportunidade, um grupo focal me forneceu contribuições consideráveis para a pesquisa, tendo em vista o caráter significativo de ouvir alunos, tutores e diretores de outros polos, além dos de Nova Friburgo. A experiência de cada um representa uma reflexão e uma interpretação das narrativas e foi utilizada por mim em minhas análises e nas reflexões apresentadas nesta pesquisa.

Pedro iniciou todos os encontros explicando o objetivo e suas expectativas em ouvir as experiências, os obstáculos e os valores envolvidos, assim como os ganhos provenientes dessa experiência. Salientou que o Curso vem sendo objeto de reflexão e pesquisa, o que justifica meu grande interesse em participar da atividade todos os dias.

Em etapa posterior, ocupei-me do processo de análise documental onde poderia obter dados que respaldassem minhas interpretações. Recordei-me de um documento que poderia ser utilizado com esse objetivo.

Enquanto tutora coordenadora, os momentos de realização de matrícula dos calouros é, sem dúvida, o primeiro contato capaz de colocar algumas questões em pauta. A possibilidade de ter um diploma, qualificação em sua área de atuação, crescimento institucional, adquirir conhecimento e reconhecimento institucional encontram-se como resposta imediata dos alunos, quando, nos momentos de entrevista, lhes é perguntado porque escolheu o curso.

Existe, ao menos no Polo de Nova Friburgo, uma **ficha de identificação** que deve ser preenchida pelos alunos com alguns dados pessoais. Nesta ficha, existem duas questões que utilizei como dados para a análise da tipologia das motivações e sentidos dos alunos. A primeira pergunta: Que razões o(a) levaram a procurar o curso de graduação a distância? A segunda pergunta é: Quais as suas expectativas com relação ao curso de Segurança Pública que vai iniciar?

A análise desse documento, já nos momentos finais de escrita da dissertação e com a tipologia elaborada, foi essencial para referendar minhas interpretações e a elaboração da mesma.

Busquei utilizar, ainda, como último instrumento e forma de referendar minhas interpretações, um questionário enviado para os alunos, via plataforma e para alunos já formados nos grupos de whatsapp.

Este questionário, montado no Google Forms e com a tipologia previamente elaborada, trouxe questões fechadas e direcionadas às motivações e sentidos.

Da mesma forma que as entrevistas, a adesão não foi grande, obtendo nos três dias em que o questionário ficou disponível, apenas vinte e quatro respostas. De qualquer forma, mesmo com um universo de respostas inferior ao desejado para uma pesquisa quantitativa, apresentarei seus resultados. As questões do questionário se encontram no anexo II.

Em termos teórico-metodológicos, a análise do trabalho de campo foi realizada a partir da sociologia compreensiva de Weber. A proposta foi elaborar tipos ideais dos alunos a partir de suas motivações e sentidos. A literatura apresentada por Weber aponta para a criação de um instrumento teórico analítico que permite ao pesquisador dar forma e classificar seu objeto de estudo. Tal instrumento, denominado *Tipo Ideal, construção mental da realidade*, foi utilizado para a construção de uma tipologia das motivações e sentidos dos alunos.

Para compreensão do esforço realizado para elaborar uma tipologia sobre as motivações e sentidos dos alunos, se faz necessário explicitar alguns conceitos de Weber utilizados nessa construção. O autor considera que a sociologia deve ser compreensiva tendo em vista o fato de seu objeto de estudo ser a ação humana. (Weber, 1979) Desta forma, através da interpretação do sentido da ação, compreender os fenômenos sociais envolvidos e seus efeitos.

Geraldo (2006) aponta que, para se compreender as dinâmicas de atribuições identitárias, é necessário elaborar meios para apreendê-los e interpretá-los. Para tanto, faço uso da elaboração de um quadro tipológico e busco compreender e explicar, através de relações causais e esquemas, como as motivações e sentidos estão implicitamente relacionadas ao ingresso e permanência dos alunos no Curso de Tecnologia em Segurança Pública e Social. Da mesma forma em que há uma intenção em delinear os sujeitos da ação envolvidos nesse processo de socialização e formação acadêmica. Ressalto, no entanto, como aponta Geraldo que:

O importante na construção dos tipos ideais não é determinar a realidade tal como ela aparece, buscando o que é dado, mas criar um instrumento intelectual para captar o que não se apresenta ao senso comum. Por isto mesmo, o tipo não retrata a realidade tal como ela é, porém tal como ela pode ser compreendida. Através deste recurso abstrato pode-se inferir uma interpretação possível dos sentidos das complexas relações estabelecidas na sociedade. O tipo ideal, outrossim, não é interpretação do sentido, ele é apenas uma orientação para se buscar os sentidos. (Geraldo, 2006, p.68)

O conceito de ação social de Weber, nesse sentido, auxilia na compreensão de quais são as motivações e sentidos dos alunos no processo de socialização acadêmica, ou seja, na compreensão do significado da identidade desses atores sociais.

Desta forma, procuro descrever o sentido que o curso tem para os alunos a partir de suas motivações pessoais e institucionais, construindo uma análise sobre como a identidade social desses atores perpassa por questões distintas, que não estão restritas ao âmbito do curso e interferem na socialização acadêmica.

Estar inserida no campo de pesquisa me coloca outros dilemas para reflexão. Como lidar com os problemas de ordem metodológica de pesquisar em um campo no qual eu mesma intervenho? Esse dilema perpassa a compreensão dos alunos sobre a pesquisa, após a finalização e publicização da mesma. Como será a interação desses comigo no curso? A referência e a confiança existente por parte da maioria dos alunos será mantida? São perguntas que me geram reflexão e ansiedade pelo desconhecimento de como essa relação será estabelecida posteriormente.

Segundo Mehan (1979), o conhecimento dos alunos está relacionado à socialização destes e a interação na exposição do conhecimento acadêmico para a construção de contextos sociais. Para a compreensão da experiência, torna-se necessário que não apenas os conflitos, mas também os sujeitos, no caso os alunos, sejam contemplados e, da mesma forma, é necessário refletir sobre como os alunos atribuem significado ao curso. De que forma o curso, o diploma, a universidade e as instituições apresentam significado as suas vidas pessoais e profissionais.

Utilizo-me ainda dos pressupostos apresentados por Schutz sobre o conhecimento do mundo e do próprio eu e sua origem na interação com o outro, sendo a realidade apreendida por todos de forma contínua. (Platero e Vargas, 2017). Nesta perspectiva, as noções de roteiros típicos aqui utilizadas, além de ter embasamento nos pressupostos teóricos de Weber, se atrelam à tipificação que provém do conceito talhado por Schutz. Como apontam Platero e Vargas:

Para esse autor, no mundo da vida cotidiana, indivíduos interpretam a realidade com base em um estoque de conhecimento anterior e transmitido, como também na experiência vivida. Schutz vai dizer que este conhecimento à mão funciona como um código de referência que utilizamos para interpretar as situações, mas que não explicitamos. Biografia individual e estoque de conhecimento, juntos, constroem o sistema de relevâncias. Fatos e eventos passam a ser tratados como tipicamente iguais e as ações individuais únicas são transformadas em ações sociais típicas, em papéis sociais típicos. Isso faz com que um sistema de relevância passe a funcionar como um código de interpretação e como um código de orientação de conduta. O código tipificado é usado pelo ator como um código de orientação e, por seus semelhantes, como um código de interpretação. No entanto, isso só é possível se o código de tipificação estiver estandardizado e se o sistema de relevâncias pertinente estiver institucionalizado. (Schutz, 1979, apud Platero e Vargas, 2017, p. 622)

Os fatos empíricos, em uma abordagem weberiana, estão orientados por ideias de valor sinalizando a relevância de uma abordagem pautada em representações sociais. Assim, a interpretação da ação deve levar em consideração o fato de que as representações orientam tais ações. Desta forma, uma pesquisa com pretensão de explicar a realidade social dos alunos não pode deixar de considerar que as escolhas dos atores provêm de suas próprias representações.

Capítulo I - O convívio civil-militar

A Fundação CECIERJ/CEDERJ

Criada através da Lei complementar nº 103 de 18 de março de 2002, a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CECIERJ desenvolve projetos nas áreas de ensino superior a distância e de divulgação científica atingindo anualmente cerca de 60 mil pessoas no Estado do Rio de Janeiro.

Através do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CEDERJ, o consórcio - de sete instituições públicas de Ensino Superior, em seu primeiro inciso, visa oferecer educação superior gratuita e de qualidade e atinge seu objetivo tendo atualmente mais de 45 mil estudantes matriculados nos 15 cursos de graduação oferecidos em 32 polos instalados no Estado. Fazem parte do Consórcio o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow (CEFET), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

A logística de organização desse modelo de educação a distância é diferenciada e envolve diversos profissionais. Para tanto, além da parceria entre a fundação e as Universidades, as prefeituras fazem parte da estrutura organizacional que possibilita o acesso ao ensino superior público e gratuito a estudantes do Estado.

A Fundação CECIERJ é responsável pela estrutura e viabiliza a Educação a distância produzindo e distribuindo o material didático, estrutura de informática - possibilitando o acesso à plataforma, tutorias presenciais e a distância, sistema acadêmico, vestibular, avaliação institucional, entre outros. Em outra ponta estão as Instituições de Ensino Superior, tanto estaduais quanto federais, responsáveis pelos projetos político-

pedagógicos dos cursos, coordenadores de curso, disciplina e conteudistas, elaboração do material didático, avaliação de aprendizagem, regras acadêmicas e emissão de diplomas, por exemplo.

As prefeituras são responsáveis pela administração da infraestrutura presencial utilizada para atender ao aluno. Essa responsabilização ocorre através de convênio firmado entre estas e a Fundação, para fins de manutenção da infraestrutura do polo, cessão de funcionários, fornecimento de material e insumos pedagógicos, de escritório e de limpeza.

A partir desta parceria em rede com estrutura colegiada, alguns atores são essenciais para o funcionamento desta estrutura complexa de ensino. As **coordenações de curso** ligadas as Universidades integram e articulam docentes, bem como acompanham os alunos e os cursos. Os docentes são os **coordenadores de disciplinas**, da mesma forma, ligados às IES que planejam e acompanham as disciplinas, capacitam e orientam os tutores, responsabilizam-se pela elaboração e correção das avaliações e acompanham os alunos.

Os tutores coordenadores de área possuem relação direta com as coordenações de curso e, são referência acadêmica nos pólos presenciais, além de serem responsáveis pela orientação pedagógica.

Os tutores se dividem em tutores a distância e tutores presenciais. Os primeiros atendem os alunos através da plataforma dirimindo dúvidas e auxiliando os alunos em suas necessidades, enquanto os presenciais atendem os alunos em horários pré-estabelecidos no polo, auxiliando na compreensão do conteúdo programático.

O processo de ensino e aprendizagem no modelo a distância exige acompanhamento constante e eficiente dos alunos. Nesse sentido, o CEDERJ conta com infraestrutura de comunicação, espaços físicos e ambientes tecnológicos que servem de suporte para uma rede de acompanhamento acadêmico. Essa organização possibilita que os alunos sejam acompanhados e orientados por profissionais preparados para auxiliá-los na aquisição de conhecimento.

Na Educação a Distância (EaD), a relação dos professores com os alunos é

intermediada por outros professores, denominados tutores. Esses tutores são classificados de acordo com o tipo de contato que mantém com os alunos durante uma disciplina. Aqueles que interagem apenas por meio da utilização das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs), como Internet, telefone, videoaulas, entre outros, são chamados Tutores a Distância (TDs). Já aqueles que mantêm contato com os alunos, realizando com eles atividades em um mesmo ambiente físico, são chamados de Tutores Presenciais (TPs).

As tutorias presenciais são realizadas nos polos, em horários pré-estabelecidos, por profissionais de nível superior, capacitados, com o intuito de auxiliar os alunos no entendimento do conteúdo, oferecendo todas as possibilidades para seu melhor desempenho no curso e na aquisição de autonomia para o estudo. Esse trabalho é realizado por disciplina e coordenado pelos tutores coordenadores de área que são os tutores coordenadores do curso no Polo. Os tutores presenciais, além da orientação aos alunos, nos horários pré-estabelecidos, aplicam as provas presenciais e corrigem as avaliações a distância.

As tutorias a distância são compostas por profissionais de nível superior e têm como objetivo realizar de forma rápida e objetiva, através do ambiente virtual de ensino, telefone, e-mail e fax, a orientação dos alunos em dúvidas com relação ao conteúdo e questões próprias de cada disciplina. Além dessa função, são responsáveis pela correção das avaliações presenciais. Esse trabalho é orientado pelo coordenador de disciplina - um professor da universidade responsável pelo bom andamento da tutoria presencial e a distância. O coordenador de disciplina é responsável pela organização da disciplina, no que tange a sua implementação e tutorias, e elabora as avaliações presenciais e a distância.

Encontramos ainda, nessa complexa organização institucional, a figura do coordenador de tutoria, por curso. A este cabe o papel de trabalhar com tutores presenciais, tutores a distância, tutores coordenadores e coordenadores de disciplina. No *Tecnólogo*, junto com os coordenadores de disciplina, tem como frente de trabalho atualizar a plataforma, elaborar e atualizar os materiais impressos, definir os horários de tutoria a distância, avaliar, orientar e promover eventos para as atividades complementares, bem

como promover a adaptação desses profissionais ao ensino à distância. Junto à coordenação de curso, realiza os processos seletivos para as funções citadas e é responsável por orientar a atuação dos profissionais selecionados.

Todos esses profissionais, tutores presenciais, tutores a distância, tutores coordenadores, coordenadores de disciplinas e outros profissionais ligados diretamente à secretaria da coordenação estão sob a responsabilidade do Coordenador de Curso.

A seleção dos conteudistas, coordenadores de disciplina e tutores é realizada pela UFF, através de editais organizados pelo CEDERJ. Os tutores recebem por meio de bolsa, não possuem vínculo empregatício. Os professores são selecionados por meio de edital público, selecionados em função de sua expertise com as disciplinas e devem ter vínculo com instituições públicas de ensino no Estado.

A Fundação CECIERJ possui objetivos sociais. A ideia é possibilitar que pessoas excluídas socialmente por falta de tempo para estudar em função do trabalho ou por residirem em locais onde não há Universidades Públicas, entre tantas outras dificuldades, tenham a oportunidade de acesso a um Ensino Superior público e de qualidade.

A criação do Curso de Tecnologia em Segurança Pública e Social

Antes de falar sobre a criação do Curso de Tecnologia em Segurança Pública e Social, é preciso fazer um pequeno histórico das ações anteriores ao curso, pois estudos que promovam um campo de conhecimento multidisciplinar que interaja com o ponto de vista dos cidadãos e da sociedade vêm sendo pensado muito antes de sua criação.

Em 2000, o professor Roberto Kant de Lima coordenou o início do Curso de especialização em Justiça Criminal e Segurança Pública, oferecido pela UFF, possibilitando a profissionais da área e a representantes da sociedade civil de diversas áreas o diálogo entre a comunidade e os agentes de segurança. Em 2006 e 2007, também coordenado por Kant de Lima e pela professora Glaucia Mouzinho, a UFF ofereceu o curso de extensão de

Gestão em Segurança Pública e Justiça Criminal do estado do Rio de Janeiro. Em 2011, foi criado o Curso de Bacharel em Segurança Pública e Social da UFF, sendo considerado produto de inovação do Instituto de estudos Comparados em Administração de Conflitos (INCT-InEAC).

O *Tecnólogo* foi aprovado pelo Conselho universitário da UFF no ano de 2013 e obteve o reconhecimento da universidade somente em 2016 quando recebeu desta o prêmio de Excelência Acadêmica em Inovação para o desenvolvimento social.

No ano de 2017, o *Tecnólogo*, assim como o curso de bacharelado, foi vinculado ao Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos (INEAC). Após inúmeros conflitos, o Departamento foi “expulso” da Faculdade de Direito. Segundo relato do professor Kant de Lima, o fato se deu com a *“justificativa de que não há sinergia entre os cursos presenciais e a distancia de segurança pública e a Faculdade de Direito”*. Em função disso, o InEAC tornou-se uma unidade acadêmica da Universidade Federal Fluminense abrigando os dois cursos de graduação.

Ainda em 2017, o *Tecnólogo* foi avaliado com nota 4 pelo Ministério da Educação, esta é considerada uma nota de excelência. Cabe ressaltar que a nota 5 somente não foi concedida em função da ausência de biblioteca. Os avaliadores entenderam que a estrutura diferenciada do CEDERJ, onde cada Polo regional possui sua própria biblioteca, não atendia a essa exigência.

Tanto o curso de Bacharelado quanto o *Tecnólogo*, até o ano de 2017, estavam vinculados através do Departamento de Segurança Pública à Faculdade de Direito na UFF. No entanto, o *Tecnólogo* é apresentado no catálogo do Ministério da Educação para os cursos superiores de tecnologia de 2016 da seguinte forma:

CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM SEGURANÇA PÚBLICA*

O tecnólogo em Segurança Pública é o profissional que atua nas áreas de política, gestão, planejamento e técnicas operacionais no âmbito do sistema de segurança pública, fundamentado nos princípios da cidadania, dos Direitos Humanos e da cultura da paz, em relação às atividades de prevenção e enfrentamento das conflitualidades contemporâneas. O exercício profissional exige visão sistêmica, identificação das características, necessidades e desafios da sociedade contemporânea, formulação das políticas públicas voltadas para compreensão da

vida nas cidades, nos bairros, nas comunidades e das relações entre as pessoas. Envolve o domínio de dispositivos administrativos, penais e processuais penais referentes às ações de segurança pública; conhecimentos que possibilitem a compreensão das teorias e abordagens sócio- psicológicas; técnicas, tecnologias e estratégias relacionadas às áreas de atuação; habilidades pessoais para lidar com a complexidade das situações, o risco e a incerteza. O curso deve enfatizar, considerando as diversas possibilidades de atuação profissional, uma ou mais atividades da área de segurança pública relacionadas a: segurança e ordem pública, segurança comunitária, defesa civil, polícia técnico-científica e polícia investigativa. Carga horária mínima 1.600 horas Infraestrutura recomendada Biblioteca com acervo específico e atualizado Laboratório de informática com programas específicos Laboratório didático específico para atividades de segurança pública. ***Curso de oferta específica para profissionais da carreira de segurança pública.**

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98211-cncst-2016-1&Itemid=30192
[a&category_slug=outubro-2018-pdf-](#)

Registramos que a observação em negrito ao final do texto no catálogo de 2010 apresentava ***Curso de oferta específica para profissionais da carreira de segurança pública.** O que antes era representado no catálogo como um curso peculiar e característico para os profissionais dessa área passa, em 2016, a ser exclusivo a estes.

A organização pedagógica do Curso

Por se tratar de um Curso semipresencial, os alunos se utilizam de uma plataforma que lhes permite ter acesso a todo o material didático, vídeos, fóruns, entre outras ferramentas. O material didático de algumas disciplinas também é fornecido gratuitamente em módulos impressos que são retirados na secretaria do polo. O conteúdo presente no material didático e no ambiente virtual apresentam referências significativas sobre áreas interdisciplinares essenciais a compreensão do tema segurança pública em uma perspectiva comparada, diferente do que é encontrado nas academias de polícia, faculdades de direito ou curso de formação instrucional e operacional das agências de segurança.

O *Tecnólogo* é um curso interdisciplinar que se divide em cinco semestres e possui uma carga horária total de 1.605 horas. São 31 disciplinas obrigatórias e duas optativas, conforme a grade curricular anexa. Além da carga horária das disciplinas, os alunos

precisam cumprir 45 horas de atividades complementares.

As disciplinas enfatizam os estudos sobre os conflitos privilegiando uma abordagem empírica, multidisciplinar e uma perspectiva comparada, produzindo uma postura de reflexão das próprias práticas de administração de conflitos pelos alunos. Como aponta Veríssimo (2015), indo além da qualificação desses profissionais:

Assim como o bacharelado presencial, este curso se propõe a produzir e difundir um conhecimento crítico, orientado para pensar criticamente os dilemas presentes e futuros nas sociedades fluminenses, principalmente no que concerne à segurança pública. E a segurança pública aí é pensada do ponto de vista das sociedades, não mais unicamente sob a ótica do Estado. Desse modo, indo muito além do que apenas “qualificar” os profissionais que atuam nas agências de controle social, objetivamos a construção de um corpus de conhecimento que subsidie a construção de tecnologias sociais de feição mais afeito a uma ordem democrática de direito, para o emprego no campo da segurança pública. (Veríssimo, 2015, p.8)

Em 2013, o *Tecnólogo* iniciou em sete polos. Dentre eles, Angra dos Reis, Itaperuna, Nova Friburgo, Petrópolis, Resende e São Gonçalo oferecem de 50 vagas por polo e Campo Grande, 100 vagas. Esse quantitativo possibilitava que semestralmente 400 profissionais da Segurança Pública tivessem acesso a uma formação em nível Superior. Posteriormente, o número de polos a ofertar o curso aumentou, sendo incluso os Polos de Barra do Piraí, Belford Roxo, Niterói, Rio Bonito e Três Rios. Em 2017, foi oferecido em 12 polos, no entanto, com a oferta de 30 vagas por polo, totalizando 360 vagas semestralmente.

O Curso conta nesse momento, primeiro semestre de 2019, com 4 turmas (por polo) formadas, seguindo para a quinta. A primeira turma se formou em 2016.1 com 78 alunos, a segunda, em 2016.2 contou com 236 formandos e a última a se formar, 2017.1 teve 206 formandos. Representa desta forma o curso com maior quantitativo de formandos da UFF.

Com cerca de 500 alunos formados, em 2017, o curso passou pelo processo de avaliação do Ministério da Educação sendo avaliado com nota 04 de um total de 05,

demonstrando a qualidade do projeto.

A época de sua implementação, o curso oferecia 500 vagas semestrais em 7 polos no interior do Estado. No ano de 2015, houve demanda do Comando da PMERJ para que o *Tecnólogo* fosse incluído em um projeto de formação única na carreira e, com essa demanda, aumentou o quantitativo de vagas oferecidas. Saindo de 500 vagas e 7 polos e passando a ser oferecido em 12 polos com um total de 950 vagas semestrais. Se manteve assim até o primeiro semestre de 2016, quando, em função da crise no Estado, houve a redução para 360 vagas semestrais.

Dados Do Curso de Tecnologia em Segurança Pública e Social					
	Nº de vagas por semestre	Nº de alunos que preencheram as vagas do 1º sem	Nº de alunos Inscritos	Nº de alunos Matriculados	Nº de Formandos
2014.1	500	499	495	495	-
2014.2	500	485	842	973	-
2015.1	500	490	1.113	1.451	-
2015.2	950	947	1.960	2.381	-
2016.1	950	839	2.590	3.123	78
2016.2	360	352	2.528	3.149	232
2017.1	360	322	2.413	3.115	210
2017.2	360	328	2.248	2.863	440
2018.1	360	307	1.893	2.900	510
2018.2	360	312	1.593	2.773	222
2019.1	540	423	1.674	2.704	Semestre em andamento
TOTAL	5740	5304	19.349	25.927	1692

Fonte: Dados fornecidos pela Coordenação do Curso

Como é possível observar na tabela acima, em 2019.1, houve novamente a ampliação do número de vagas para 540 vagas semestrais em todo os polos. Foram alterados também os critérios de seleção no vestibular. O que, até então, apresentava um percentual de 80% das vagas destinadas a Policiais Militares e 20 % para os demais profissionais, deixou de ter essa “cota”, concorrendo todos os candidatos para a totalidade das vagas independente de seu vínculo institucional.

Observa-se que o curso desde sua criação ofereceu 5.740 vagas e formou até o segundo semestre de 2018, 1.692 alunos em todos os polos .

Os conflitos profissionais dos tutores

Os tutores são atores essenciais no processo ensino aprendizagem no modelo de ensino do Consórcio CEDERJ. Os tutores presenciais, principalmente, orientam os alunos em sua aprendizagem. Eles são a referência dos alunos com a Universidade, diferentemente do encontrado em outros modelos de Educação a distância.

Cabe aos mesmos, o esclarecimento dos conteúdos aos alunos que em sua maioria necessitam desta intervenção para a assimilação do mesmo, independente do quantitativo de alunos presentes na tutoria. Além disso, eles são os profissionais que tem o contato mais próximo com os alunos e vivenciam semanalmente os benefícios e malefícios desta profissão.

A socialização do aluno a essa modalidade semipresencial será facilitada quanto mais tutorias forem oferecidas. Os alunos de períodos mais avançados reclamam com frequência da dificuldade que encontram em estudar sem o auxílio da tutoria presencial. O Projeto Pedagógico dos Cursos do Consórcio tem como objetivo estimular a autonomia o que não inviabiliza a intermediação do Tutor Presencial, tendo em vista a complexidade das disciplinas dos períodos finais.

Os tutores são atores importantes no processo de ensino aprendizagem dos alunos na educação a distância, inclusive no que diz respeito a mediação e orientação da autonomia. Desta forma, é necessário abordar questões relativas ao espaço que os tutores ocupam no polo, no CEDERJ e nas Universidades, bem como refletir sobre os conflitos que permeiam sua atuação. O primeiro ponto a ser destacado diz respeito ao vínculo dos tutores.

Embora passem por processo seletivo, realizem as sessões de tutoria, corrijam as avaliações a distância, trabalhos, atividades pontuadas e relatórios, dependendo da disciplina em que atuam, realizem lançamento de frequência, apliquem as avaliações

presenciais e cumpram carga horária nos Polos, não possuem vínculo empregatício. Esses profissionais são remunerados através de bolsa de outorga que, em função da crise vivenciada no Estado e no país no período compreendido entre 2015 e 2016, sofreu atraso constante no pagamento, chegando a 3 meses de atraso.

O termo de outorga de bolsa dos tutores estabelece que a remuneração desses profissionais é realizada por bolsa, pois considera-se que a função de tutor é uma função de passagem e seu trabalho é considerado um trabalho de produção científica. A concessão de bolsas também está prevista no Decreto 42.810, de 19 de janeiro de 2011 e na Lei Estadual 5805, de 20 de agosto de 2010 que aponta o caráter científico da função conforme pode ser observado.

Art. 1º Fica a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro - Fundação CECIERJ autorizada a conceder bolsas de estudo e pesquisa, com a finalidade de cumprir seus objetivos sociais, a saber, a oferta para a sociedade fluminense de educação superior gratuita e de qualidade, na modalidade à distância, divulgação científica e a formação continuada de professores do ensino fundamental, médio e superior, de acordo com o disposto no artigo 2º e seu parágrafo único da Lei Complementar 103, de 18 de março de 2002.

Art. 2º As bolsas de que trata o Art. 1º desta Lei serão concedidas, através de processo seletivo público, aos graduados, graduandos e pós-graduandos, que estejam vinculados a cursos ou projetos de pesquisa voltados para os objetivos definidos no mencionado artigo. (Lei 5805/2010).

Art. 3º As bolsas terão a duração de até 12 (doze) meses por período de concessão, admitindo-se até 4 (quatro) renovações.

Apesar desta característica, o que se observa é a permanência dos tutores através de novos processos seletivos e a falta de incentivo para integrá-los às atividades da Universidade, como às pesquisas científicas, por exemplo.

Além das atividades exigidas no termo de outorga e editais de seleção, os tutores realizam atividades extracurriculares não previstas como circuitos de palestras ou debates; cursos de extensão; concursos artísticos; intervenções artísticas e culturais diversas; exposições acadêmicas; dentre outras que contribuem para o processo de socialização acadêmica aproximando alunos, tutores, demais funcionários e comunidade. Essas

atividades extrapolam o trabalho diretamente relacionado aos conteúdos, mas aumentam o sentimento de pertencimento destes à Universidade.

A coordenação do Curso de Tecnologia em Segurança Pública e Social é próxima dos tutores. Isso consiste num diferencial em relação aos demais cursos. Essa aproximação ocorre também pela possibilidade de interação oferecida através dos Seminários de Formação de Tutores.

Os Seminários de Formação realizados proporcionaram além da interação e sentimento de pertencimento a Universidade, discussão e reflexão sobre os conflitos existentes no curso e a forma de administrá-los.

A valorização dos tutores pela Fundação estimularia ainda mais a participação dos tutores neste tipo de atividade, fazendo dos Polos presenciais espaços ainda mais relevantes nas comunidades em que se inserem.

Em função dos conflitos experimentados pelos tutores, a Comissão de Coordenadores do consórcio CEDERJ, composta pelos Professores Pedro Heitor Barros Geraldo, coordenador do Curso de Segurança pública (UFF), Marcelo Corrêa, Coordenador do Curso de Matemática (UFF) e Aglai Silva, Coordenadora do Curso de Biologia (UFRJ), realizou, em agosto de 2015, um Seminário denominado Caminhos e Desafios da tutoria na EAD, com o intuito de abordar assuntos que envolvem o reconhecimento de status, condições de trabalho dos tutores e questões relacionadas à remuneração, buscando conhecer as dimensões das atividades realizadas pelos tutores em seus múltiplos contextos.

Para inscrição no Seminário, os tutores deveriam apresentar um relato com as demandas por polo. Os tutores do Polo de Nova Friburgo já estavam realizando reuniões de mobilização e discussão sobre essas questões e condensaram as informações dessas reuniões em um relato com pontos que, segundo eles, devem ser considerados em qualquer discussão para a valorização e regulamentação da função do tutor. Três relatórios foram elaborados pelos professores Antonio Nunes de Oliveira, Érika Guimarães Ferreira, Kelly Cristine Oliveira da Cunha e Sérgio Roberto Pinho Junior. Eles abordavam a relação dos

tutores com a Fundação Cecierj, com a Universidade e com o Polo.

O relatório elaborado pela Comissão apontou questões que afligem os tutores e interferem em suas atividades. Tais questões, de forma sintetizada, dizem respeito à: incongruência do termo de outorga de bolsa e o apresentado no edital de seleção, no que diz respeito à função do tutor presencial; redução de carga horária dos tutores em função do número de alunos inscritos nas disciplinas sem levar em consideração atividades complementares à função; infraestrutura e instrumentalização dos pólos; direitos trabalhistas, formação qualificada e capacitada sem custos ao profissional, que englobe de professores conteudistas a tutores presenciais proporcionando maior integração das funções; reajuste no valor da bolsa; aproximação entre Universidades e Polos; entre outros.

Os relatos apresentam demandas dos tutores presenciais para exercerem seu trabalho com qualidade o que, por certo, traz consequências e interfere no processo de socialização acadêmica dos alunos.

O que diz respeito ao vínculo dos tutores tem gerado várias questões conflituosas que se relacionam a um conflito institucional, gerando uma recente mudança de nomenclatura do termo tutor.

No ano de 2018, o Presidente da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro promulgou a Lei 8.030. A referida lei veda a utilização do termo “tutor” para o exercício das atividades de acompanhamento das disciplinas ofertadas pela Educação à Distância. A Lei, além da nomenclatura desses profissionais, faz ainda referência ao valor do piso salarial:

Art. 1 – As atividades de acompanhamento das disciplinas ofertadas na modalidade semi-presencial (Educação à Distância – EAD), conhecida como atividades de tutoria, deverão ser ministradas por professores qualificados em nível compatível ao previsto no projeto político pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e para os momentos à distância, sendo vedada a utilização do termo “tutor” para o exercício da referida atividade.

Art. 2 – Os professores de educação à distância terão o mesmo valor do piso regional do Estado do Rio de Janeiro praticada para professores presenciais. (Lei Estadual 8.030, de 29 de junho de 2018.)

A referida legislação traz implicações consideráveis para os tutores. Mas, de fato, até o momento, a única alteração efetivada foi, por orientação da Procuradoria Geral do Estado, a mudança de nomenclatura que ocorreu no início de 2019. Os tutores serão mediadores pedagógicos e os tutores coordenadores: articuladores acadêmicos. Isso, no entanto, provisoriamente, por orientação e não oficialmente, uma vez que houve recurso com a alegação de inconstitucionalidade.

Desta forma, por não se tratar de uma determinação oficial, continuarei a me referir na dissertação a estes como tutores.

A socialização acadêmica

Após apresentação das estruturas que envolvem e são envolvidas pelo Curso de TSP, busco nesta seção fazer uma reflexão sobre a socialização acadêmica, configurado o TSP como um espaço de convívio civil militar.

Para proceder a análise, utilizarei teóricos como Schutz e Mehan, com o objetivo de compreender o conceito de conhecimento a partir da socialização acadêmica.

Schutz (1962) incorpora o mundo da vida cotidiana na investigação sociológica. Aponta para a realidade como sendo construída socialmente através do conhecimento produzido a partir das diferentes atribuições de sentido.

Nesta concepção, compreender o conhecimento proveniente dos processos de socialização acadêmica dos alunos, no curso, pressupõe uma reflexão sobre o objeto que detona várias questões como os motivos que os levaram a procurar o curso, bem como, suas atitudes nesse processo de socialização.

A proposta é refletir sobre as ações dos alunos. Para isso, busca identificar os propósitos que levaram os mesmos a se matricularem ou se manterem no curso, independente dos conflitos vivenciados e significados, além de considerar a socialização

destes para a construção de contextos sociais a partir da interação dos conhecimentos acadêmicos (Mehan, 1979).

Tendo como base a fenomenologia e a sociologia do conhecimento que busca descrever a realidade, este trabalho pretende trazer à tona uma reflexão sobre a forma como os alunos experimentam o mundo comparando-a com suas experimentações das relações no ambiente acadêmico.

O processo de formação dos agentes de segurança pública, em sua maioria, constitui-se como espaço instrucional e não de conhecimento. Além disso, a formação inicial e institucional desses agentes pode ser analisada sob diversos aspectos.

Primeiramente, podemos fazer referência ao tipo de formação recebida por estes nas Academias de polícia. O currículo, como aponta Oberling (2011) é baseado em disciplinas que reforçam as rotinas e hierarquias militares.

Alguns estudos sobre a formação policial (Caruso, 2004 e Filho, 2003) apontam para uma forte concentração de matérias direcionadas para as práticas administrativas e burocráticas da instituição, assim como um forte investimento em disciplinas voltadas para as rotinas militares e de manutenção das hierarquias internas da instituição na grade curricular. São baixos os investimentos disciplinares de cunho humanístico (sociologia, criminologia e filosofia) que possibilitem ao policial militar a compreensão do mundo contemporâneo, seus problemas e vicissitudes. (Oberling, 2011, p.82)

Distintamente, no TSP, privilegia-se a construção do conhecimento a partir da interlocução entre sujeitos, com base em disciplinas elaboradas por pesquisadores das áreas de Sociologia, Antropologia, Ciência Política, entre outras que apresentem também esse viés. Nos cursos de formação das agências, dado o seu currículo, o ensino instrucional sem reflexividade sobre as práticas propõe a segurança pública de forma repressora, sendo o objetivo principal de seus agentes acabar com o conflito.

A partir desse ponto de vista, é possível fazer relação com um dos conflitos apresentados no curso: os alunos almejem um tratamento que os perceba como os alunos dos demais cursos, embora suas atitudes demonstrem e clamem por um tratamento

diferenciado a todo o momento. Apesar de buscar o contrário na Universidade, em sua maioria, reproduzem o autoritarismo presente no dia a dia de sua prática profissional. Kant de Lima e Geraldo (2015) apresentam dois obstáculos que devem ser considerados no processo de socialização universitária: a falta de identificação com a autoridade acadêmica e a supremacia da socialização na Polícia Militar, onde a prática supera a teoria.

O incômodo dos alunos nos momentos de realização das avaliações presenciais é facilmente observável, pois, não estão sob a supremacia de suas instituições profissionais, mas submetidos à regras e normas da instituição acadêmica. Subjacente a este incômodo está uma aparente pergunta: “Afim, quem são os tutores para dizer o que eles podem ou não fazer”? Quanto mais se reflete sobre o curso, seus atores e a segurança pública como processo social e não um lugar físico de manutenção, mais conflitos são identificados.

Kant de Lima (2010) explica a lógica do contraditório como um processo de construção da verdade, próprio a algumas tradições judiciais e acadêmicas. Essa lógica consiste na criação de uma infinita oposição entre teses necessariamente contraditórias. Em defesa de um saber da prática em contraposição às reflexões teóricas acadêmicas, os alunos utilizam-se dessa lógica como estratégia.

Segundo Kant de Lima e Geraldo (2015), “a articulação da lógica do contraditório com o recurso à experiência serve para desqualificar os conteúdos das disciplinas, impedindo-os de incorporar as formas acadêmicas de construção de consensos” (p.15). O que o autor aponta como consequência da dificuldade em assimilar e aprender conteúdos divergentes com sua opinião.

Cabe, neste momento, fazer um breve esclarecimento sobre a lógica do contraditório. Sob esta lógica, o argumento da autoridade corresponde à autoridade que não precisa de argumentos para fazer valer seu lugar de poder, em uma relação instituída e em fenômenos que acontecem cotidianamente.

A forma de produzir verdades está, segundo Kant de Lima (2017), relacionada ao sistema de provas reais. A produção de verdade jurídica que, antigamente e em outras

culturas, tinha relação com a verdade divina passou a conviver com o inquérito, onde, ao invés de deuses, são as testemunhas que determinam a verdade dos fatos.

No caso do conhecimento científico, a verdade dos fatos encontra-se associada à ideia de igualdade dos interlocutores a partir da contextualização e da autoridade do argumento. No entanto, em um contexto brasileiro, na qual a sociedade é hierarquizada, os interlocutores não estão em igualdade de poder impedindo a interlocução e a argumentação. Desta forma, os argumentos científicos precisam de uma caracterização empírica. Neste contexto, o consenso da interlocução entre os iguais é substituído pelo consenso da empiria. Consequentemente, “permitem formas de analisar, com foco na empiria, a dimensão dos desafios envolvidos nesta proposta pedagógica do curso de Tecnólogo em Segurança Pública e Social”. (Veríssimo, p.12)

O curso de Tecnologia em Segurança Pública e Social está inserido em uma sociedade hierárquica com intermediários detentores de um poder oriundo de um saber particularizado. A Educação à Distância se insere dentro de uma tradição hierárquica que precisa de mediadores para transmitir o conhecimento, é preciso uma autoridade, nesse caso, os tutores, para a transição desse conhecimento. Nesse caso, o conhecimento é poder e o que prevalece é a autoridade do argumento.

As referências em termos de conhecimento dos policiais militares, maioria entre os alunos do curso não estão pautadas no conhecimento científico e, sim, na hierarquia militar onde os fatos são determinados pela autoridade. Nesse contexto, é que vai se discutir essa diferenciação do saber científico e do saber prático, além de, se instaurar o processo de socialização acadêmica.

Podemos, a partir dessas considerações, fazer referência ao que Veríssimo (2015, p.8) categoriza como “choque cultural”. O autor aponta que, ao difundir um conhecimento crítico, não apenas sob a ótica do Estado, mas também sob a perspectiva da sociedade, originam-se conflitos oriundos do contraste entre o *ethos militar* e o *ethos da universidade*. Isto se dá devido ao ingresso, na universidade, não como militares que possuem expectativas distintas ao que é oferecido pelo curso, mas como alunos. O estranhamento à

metodologia e ao conteúdo de um curso com essa perspectiva se configura como o momento do “choque cultural” como aponta o autor:

o termo “choque cultural” dito por alunos para definir o que sentiam em relação ao curso de Tecnólogo em Segurança Pública e Social, e em situações variadas. Ou seja, se por um lado, eles chocam, causam estranhamentos (podendo inclusive ser interpretados como ameaçadores), também se chocam e estranham muita coisa. E aqui podemos incluir, como elemento altamente causador de estranhamentos, os conteúdos das disciplinas elaboradas por uma rede de investigadores com experiência internacional na pesquisa de campo, para uso de alunos sociabilizados numa lógica do uso de manuais e apostilas. Por isso a metáfora do choque, enquanto colisão, é tão atraente para os diversos atores em interação no contexto dos pólos e nas plataformas internéticas. (Veríssimo, 2015, p.13)

Via de regra, em sua formação institucional, o aluno matriculado no *Tecnólogo* se tornou policial a partir de instruções e treinamentos - situação expressa na fala da aluna que originou o título dessa dissertação. A essa questão fazemos algumas ponderações ao longo desta pesquisa. Iremos nos deter ao fato de que, tendo como cultura algo que se apresenta como distinto aos conteúdos disponibilizados no curso, é com esse *ethos* internalizado que as fronteiras identitárias são definidas e reforçadas:

Ora, e o que estes alunos têm que os tornam especialmente diferenciados em comparação com outros alunos que se beneficiam do Sistema CEDERJ? Exatamente o fato de terem já uma bagagem corporativa, por assim dizer, policialesca no modo de ver o mundo e construir relações sociais, de modo que na realidade seria estranho se não se chocassem com um projeto compromissado com a desnaturalização e desconstrução de práticas e visões de mundo tidas até então como necessárias e inexoráveis. (Veríssimo, 2015, p.14)

Esta questão não se apresenta como um problema ao projeto pedagógico do curso. Ao contrário, apresenta-se como objeto de realização por parte de seus idealizadores, uma vez que refletir sobre os paradigmas corporativos e naturalizados (Veríssimo, 2015) é uma experiência esperada. Portanto, chamaria esse processo de uma pedagogia da reflexividade, pois estimula uma reflexão sobre seu lugar no mundo social a partir do ponto de vista do outro, aqui representado pelas pesquisas em ciências sociais. Isto porque tais pesquisas não reproduzem os pontos de vista dogmático-repressivo, próprios dos operadores do direito, e

militarista-estratégico, próprios dos profissionais das carreiras de segurança pública, fazendo com que suas fronteiras identitárias, mesmo que presentes em função de um estranhamento, possam produzir reflexão.

Há um discurso de “inclusão social” proferido pelo Consórcio CEDERJ/CECIERJ em seu processo de interiorização da Universidade Pública, que consiste em Tecnologia social de relevância e êxito. De forma distinta aos demais cursos do Consórcio, tal discurso não tem, nos alunos do *Tecnólogo*, sujeitos com problemas de “exclusão social”. São, em razão da especificidade do curso, profissionais inseridos no mercado de trabalho. Em contrapartida, o aluno do *Tecnólogo* se insere no contexto de “inclusão social” sob outra perspectiva, como aponta Veríssimo:

Ao contrário, como vimos, o “choque cultural” decorre, não da “exclusão social” do aluno, e sim de sua inclusão social, pessoal, psíquica e corporativa, na categoria de Policial. E quanto mais visceral foi e é o seu processo de inclusão nas lógicas e sociabilidades policiais, maior será o “choque cultural”. Da posição que tenho ocupado no processo de institucionalização desta proposta inovadora, os “choques culturais” são úteis (primeiramente) na medida em que sua explicitação nos permite estar atentos para administrar os conflitos e fazer possíveis ajustes, quando necessários e indispensáveis, para o sucesso de nossos objetivos acadêmicos e propostas pedagógicas. (Veríssimo, 2015, p.19)

Como instrumento de análise das Tecnologias sociais, podemos tomar o fato de a Segurança Pública funcionar como força de controle social na sociedade como um todo e, internamente, nas agências e instituições de segurança, além de possibilitar reflexões sobre os dilemas da Educação Superior nas sociedades contemporâneas e desiguais (Veríssimo, 2015).

Capítulo II - Uma tipologia sobre as motivações e sentidos dos alunos

Para construir uma tipologia, recorreremos à sociologia compreensiva weberiana (2004), a fim de identificar duas motivações frequentes nas conversas dos alunos. Uma de ordem pessoal, em que os alunos se sentem estimulados a conquistar um diploma superior ou aprender sobre segurança pública e social; e outra de ordem institucional, na qual o

diploma pode (ria) render ascensão na carreira, mas também reconhecimentos simbólicos no âmbito profissional.

A tipologia elaborada permite compreender como a perda de sentido do curso para a instituição produz efeitos sobre os profissionais tomados individualmente, sem que isso se reflita em mudanças nas práticas institucionais, ou seja, os ganhos são pessoais exclusivamente.

Os sentidos e as motivações que orientam o ingresso no curso estão articulados e envolvem questões pessoais e institucionais. A tipologia das motivações e sentidos apresentada neste trabalho não atribui juízo de valor nem identifica tipos positivos, bons e melhores ou negativos e ruins, sobre as reflexões realizadas. Identificamos, através da pesquisa, ações que podem ser interpretadas como positivas ou negativas e que interferem nas motivações e sentidos para a procura ou permanência do aluno no curso. Citamos como ação positiva, a criação de estratégias para lidar com as regras acadêmicas a fim de alcançar o objetivo final, bem como a submissão às sanções, para a não desistência do curso.

Conforme aponta Weber (2004), as motivações das ações dos indivíduos no convívio diário, neste caso, no âmbito acadêmico ou na instituição em suas práticas profissionais, determinam os rumos dos processos de mudança social. Nesse sentido, ação que parte da intenção do aluno em relação à resposta que deseja da instituição.

Embora as características possam se apresentar interligadas e, muitas vezes, se confundam enquanto motivação pessoal e institucional, não eliminam o objetivo da análise e a elaboração do quadro tipológico. Ao contrário, demonstram que o processo de construção do conhecimento teórico não busca construir tipologias fixas ou classificação, mas apresenta um parâmetro de observação com características delineadas.

A realidade observada é complexa e, como tal, é a análise desses atores sociais. Não obstante a este fato, em alguns momentos, as motivações pessoais e institucionais podem parecer misturadas. Em muitas situações se apresentam interligadas. Cabe, no entanto, compreender que o tipo ideal é algo idealizado e abstrato, não sendo possível, portanto,

compreendê-lo como algo objetivo e delimitado.

As observações e reflexões sobre as motivações que levaram o aluno a se inscrever no curso, e que auxiliam na compreensão de suas ações no ambiente acadêmico, podem ser verificadas de forma sistematizada no quadro a seguir:

Motivação \ Sentido	Instrumental	Valorativo
	Diploma	Conhecimento particular
Pessoal		
Institucional	Carreira	Ganhos simbólicos

Observamos que os alunos ingressam no curso movidos por uma motivação pessoal ou institucional, com sentido instrumental ou valorativo. Explicitaremos essa observação, a partir deste momento, realizando uma interlocução entre tais características e as narrativas e situações vivenciadas e observadas ao longo da pesquisa.

Motivação Institucional com sentido instrumental – A Carreira

Quando a motivação é **institucional** e apresenta sentido **instrumental**, o aluno busca ascensão na **carreira**. Por isso, ingressa ou permanece no curso ao vislumbrar que sua realização permitirá assumir novos cargos ou postos. Notamos que esses são os que mais evadem.

Esta evasão está relacionada a desvalorização institucional que a instituição (PM) tem com as praças e demais agentes de patente inferior.

Em diálogo com um aluno que evadiu, este externou ter ingressado no curso

“incentivado pela própria PM. Agora que o curso não vai mais me possibilitar chegar a oficial, não faz sentido continuar. Vou fazer Direito que é o que eles exigem”. O aluno percebeu, ao longo do curso, que não existe intenção institucional de reconhecimento por sua formação e não conseguiu administrar os conflitos provenientes das reflexões a que foi submetido. Após essa desarticulação, observamos que as motivações pessoais foram fundamentais aos alunos que permaneceram no curso para enfrentar esse desafio sem o apoio da instituição.

Em contrapartida, embora existam poucos relatos, observamos que o curso contribuiu para a ascensão na carreira de alguns profissionais. O relato de um aluno exprime essa informação ao nos contar que foi convidado a assumir a chefia da guarda municipal no município onde atua por estar concluindo o curso, *“eu só fui convidado para o cargo por causa do curso. Se não estivesse terminando o curso, que tem a ver com minha área de atuação, certamente não teria recebido o convite”.*

Interessante observar, no entanto, que este mesmo aluno se queixou sobre a falta de valorização do curso pela instituição em que atua, segundo seu relato, *“apesar de ter assumido o cargo são raros os momentos em que consigo colocar em prática os conhecimentos adquiridos. As instituições e as pessoas ainda não estão preparadas e dispostas a fazer diferente”.*

Essa contraposição apresenta estratégia para distanciar o que é aprendido formalmente e o que é exercido na prática, como aponta Caruso (2004). A autora ainda apresenta, como ponto relevante para a discussão da formação acadêmica dos agentes de segurança pública, o fato de ser essa prática algo muito recente.

As instituições de segurança pública, via de regra, não valorizam os alunos que se qualificaram ou estão se qualificando ao cursar o *Tecnólogo*. Essa desvalorização é observada nas dificuldades impostas à liberação dos alunos para realização de provas e/ou atividades presenciais, como demonstrado por um aluno - policial militar, ao relatar que *“essa história, de que o Boletim da PM nos ajuda, não funciona bem assim, depende muito do 'comando'. Alguns liberam, sim, mas outros fazem de tudo pra dificultar a nossa vida:*

ou não liberam, ou nos colocam de serviço em um lugar que eles sabem que vai ter treta. E aí, até a gente se liberar, saímos às cinco da manhã quando deveríamos ter saído às oito da noite, pra fazer prova às nove”.

Ou mesmo no aproveitamento desses em suas atividades profissionais. Um aluno do polo externou sua insatisfação com o Corpo de Bombeiros ao relatar que a instituição não os valoriza institucionalmente, *“para eles, o que aprendemos aqui não serve pra nada. Ou melhor, quando é para fazer o serviço dele, sim [referindo-se a um superior]. Mas, pra assumir um posto melhor em que eu serei beneficiado, não”.*

A desvalorização se reflete na motivação para outros profissionais que observam essas práticas institucionais e, conforme relato de alguns alunos, questionam-se sobre a relevância do estudo: *“pra que fazer esse curso? Não vou ganhar nada com isso mesmo”.*

O relato deste aluno, assim como tantos outros, nos faz refletir sobre quais são as motivações e sentidos que levam o aluno a ingressar e permanecer no Curso. Foram inúmeros os relatos dos alunos que versaram sobre a desvalorização da instituição, tanto a PM, quanto as demais. Inúmeras também são as falas de que o curso é sua *“grande possibilidade de sair da polícia e ir para um lugar onde seja valorizado”.*

Observamos, a partir desses relatos, que a carreira não corresponde, necessariamente, à carreira militar ou institucional da qual são oriundos. O curso abriu caminho para a construção de uma carreira em outras áreas ou setores onde acreditam que possam ser valorizados.

Originariamente, a criação do curso produzia para os policiais militares uma motivação **institucional** com sentido **instrumental**, uma vez que houve o incentivo por parte da instituição e a *“promessa de que o curso seria uma das formas de ingresso ao oficialato”*, como relatado por um aluno, ou seja, ascensão na **carreira**. Este mesmo aluno, em outro momento, relatou que precisou *“encontrar outros motivos para permanecer no curso. Hoje, minha permanência aqui não tem nada a ver com a polícia”.*

Esta reflexão orienta, também, a compreensão de que as motivações e sentidos

podem se modificar ao longo do curso. No caso deste aluno, sua motivação era **institucional**, com um sentido **instrumental**, e passou a ser uma motivação **pessoal**.

A decisão de restringir o acesso ao oficialato aos detentores do diploma de direito demonstra, por parte da instituição, que o que poderia ser um processo de valorização profissional e a certeza de agentes cada vez mais qualificados exclui os seus e corrobora para a ideia de que não lhes é interessante profissionais reflexivos e qualificados. Além de demonstrar que existe um setor, mais especificamente, o de oficiais, que pretende transformar a carreira de oficial da Polícia Militar em uma carreira jurídica para fazer jus a privilégios tais quais os delegados (Kant de Lima, 2009).

Motivação institucional com sentido valorativo – Os Ganhos Simbólicos

A motivação **institucional** com sentido **valorativo** corresponde aos **ganhos simbólicos** observada, da mesma forma, na interação com os alunos e no registro de seus relatos. Alguns alunos ingressaram no curso almejando valorização profissional, em função de sua qualificação. Uma valorização que, neste caso, pudesse refletir em gratificações e/ou incidisse sobre seus vencimentos.

Na Polícia Militar, por exemplo, o cabo ou soldado não recebe nenhuma gratificação pela formação em nível de graduação. Esse benefício apenas é concedido se a “praça” fizer uma pós-graduação, dentre aquelas selecionadas pela instituição como área de seu interesse. Um Curso de graduação, relativamente rápido, com duração mínima de dois anos e meio, se colocou desta forma como possibilidade de maior acesso à pós-graduação e consequentemente a ganhos simbólicos.

No entanto, a legislação que concedia uma gratificação, que anteriormente correspondia a 30% do soldo, em função da procura pelo curso de pós em segurança pública, foi alterada e reduzida de trinta para cinco por cento.

Além disso, para gratificar é necessário ser terceiro sargento e o curso deve ser reconhecido pela Polícia Militar e não pelo Ministério da Educação, em controvérsia aos

preceitos acadêmicos, mas compreensível em termos hierárquicos e militares. Além disso, a PM é quem determina a porcentagem que será concedida para cada curso.

Esta informação nos foi passada por uma aluna já formada que, justificou esse processo de desvalorização da qualificação profissional com a seguinte frase “*cabo e soldado são executores, não precisam pensar e sim, apenas, executar. Se não precisam pensar, não tem porque gratificar por isso. É assim que a instituição pensa*”. (Aluna formada no curso, 2016).

A insatisfação expressa na fala da aluna corrobora e encontra sentido em outras pesquisas que analisam implicitamente o processo de hierarquização e divisão de poderes nas instituições militares, desde a formação inicial de seus agentes. Como observado em outros momentos desta pesquisa, a desvalorização e falta de incentivo institucional podem ser explicadas também por conta da questão hierárquica que as instituições militares possuem entre seus pares. Como aponta Oberling:

Organizada hierarquicamente entre praças (postos subalternos) e oficiais (postos superiores), as atribuições institucionais separam-se em atividades de gestão e planejamento do policiamento ostensivo, função dos oficiais, e atividades de execução deste policiamento, função das praças. Resumidamente, as atividades de operação e policiamento ostensivo no espaço público ficam a cargo dos soldados, cabos, sargentos e subtenentes e as atividades de planejamento e administração ficam sob responsabilidade dos oficiais que compreendem primeiro e segundo tenente, capitão, major, tenente-coronel e coronel. Compreende-se assim a produção de dois “tipos” de policiais militares, um voltado para a ação e outro voltado para o planejamento e administração/manutenção da corporação policial militar. (Oberling, 2011, p.81)

A pesquisadora aponta ainda que a formação das praças:

Está circunscrita pela ideia de ‘instrução’ em detrimento a ‘educação’, ou seja, a instrução implicaria em um processo de construção do saber que se pressupõe verticalizado onde quem instrui tudo sabe e quem está sendo instruído, cabe apenas acatar a orientação dada (Oberling, 2011, p.82).

Não obstante, a desvalorização dos profissionais também ocorre em outras agências de segurança pública, não apenas pela falta de valorização, como por exemplo, na Guarda

Municipal, mas também pela variação existente entre os municípios no que diz respeito a planos de carreira.

Um aluno, guarda municipal do município de Nova Friburgo, nos relatou que “*não existe nenhum incentivo por parte do município. Nós não ganhamos absolutamente nada a mais por fazer o curso. Em Macaé, o guarda que tem curso superior recebe o triplo. Mas nós vamos mudar isso. Estamos nos organizando pra que todo mundo faça o curso. Assim a gente vai ter força pra lutar por nosso plano de carreira*”.

Alguns agentes, mesmo não tendo nenhum tipo de ganho simbólico, veem na conclusão do Curso uma possibilidade de almejar benefícios junto as instituições vinculadas. Este é o caso, por exemplo, de alguns alunos que são guardas municipais de Nova Friburgo. Em uma determinada ocasião, um aluno expressou que via no curso uma possibilidade de “*correr atrás de melhorias*”, corroborando com as expectativas apresentadas no relato anterior. Disse ainda: “*Nós não temos um plano de cargos e salários. Já conversamos no sindicato sobre o curso e que muitos de nós estão se qualificando. Nós merecemos uma valorização por isso*” (Aluno matriculado no curso, atualmente na situação de provável formando).

Apresenta-se, ao longo das observações e registros realizados, outra questão que se enquadra nesta tipologia em que os ganhos simbólicos têm sentido valorativo e merece reflexão. Mesmo as instituições militares não apresentando um histórico de valorização com relação à formação e qualificação de seus agentes, houve durante muito tempo uma espécie de gratificação pela realização de cursos ofertados, por exemplo, pela SENASP³. Medida vista por alguns alunos como valorização.

Neste contexto, mais do que conhecimento, informação, ascensão na carreira, entre

³ A SENASP - Secretaria Nacional de Segurança Pública foi criada em 2005 com o intuito de oferecer capacitação de forma gratuita, e continuada, aos profissionais de segurança pública de todo o país, através da Rede EaD-SENASP em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (<https://ead.senasp.gov.br/>). Além de promover a articulação entre as Academias, Escolas e Centros de Formação e Aperfeiçoamento dos Operadores de Segurança Pública. A parceria com os entes federados foi consolidada através de Acordos de Cooperação Federativa. (<http://portal.ead.senasp.gov.br/acesso-a-informacao/institucional>). Em 2007, foi implementado pelo SENASP o projeto Bolsa Formação no âmbito do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci) do Ministério da Justiça. Desta forma, além de poderem realizar cursos gratuitos, com duração de três meses e carga horária variável entre 40 e 60 horas, os profissionais podem receber bolsa mensal de R\$ 443. A bolsa é oferecida por doze meses para agentes que tenham concluído pelo menos um curso no período de um ano, sendo o valor não cumulativo e invariável para profissionais com remuneração bruta de até R\$ 1,7 mil que não tenham condenação penal ou administrativa grave nos cinco anos anteriores.

outras motivações e sentidos, os alunos realizavam tais cursos para receberem essas gratificações. Tais gratificações não incidiam sobre os vencimentos desses profissionais, mas durante o tempo de realização do curso, era tida como complementação da remuneração recebida por esses.

Não é de se estranhar, portanto, a fala de um aluno em uma atividade realizada pelo Ex-coordenador do Curso, Pedro Heitor Barros Geraldo, como encerramento de seu projeto de pesquisa “A administração institucional de conflitos na formação dos profissionais da área de segurança pública no Estado do Rio de Janeiro”.

Esta atividade tinha como objetivo ouvir alunos, tutores presenciais e a distância e diretores de polo sobre os conflitos e percepções do Curso.

No dia destinado a apresentação, um aluno do terceiro período do Polo de Nova Friburgo, colocou em pauta a questão da concessão de gratificação para os alunos realizarem o curso de TSP, como forma de reconhecimento deste e dos alunos. Em suas palavras: *“Acho que vocês devem ver uma maneira de conceder uma ajuda de custo para os alunos fazerem o curso. Como era com a SENASP. Isso é um incentivo”*.

Somos sabedores das dificuldades, inclusive financeiras, pelas quais os alunos passam para realizar o Curso. Da mesma forma, isso não é diferente para alunos das mais diversas áreas e de outros cursos. Ressalta-se que a maneira como a questão foi apresentada no seminário coloca a *“ajuda de custo”* quase como uma moeda de troca para a qualificação desse profissional. Este exemplo demonstra que, os ganhos simbólicos, mesmo que sejam por um período temporário, nesta situação, tem mais valor que as outras motivações. Ainda sobre os ganhos simbólicos, podemos fazer uma análise distinta à relacionada aos ganhos financeiros. Os ganhos simbólicos estão relacionados a uma valorização profissional e no *reconhecimento profissional*, conforme alguns alunos mencionaram em suas matrículas.

O reconhecimento profissional estaria, desta forma, atrelado também a algum tipo de benefício, seja ele financeiro, carga horária de trabalho, escala, mudança de cargo ou

função dentro da instituição. A partir de uma qualificação a uma mudança, não necessariamente de patente, mas, e muitas vezes, para os policiais militares.

O ingresso no curso com uma motivação institucional teve, de maneira geral, a carreira enquanto maior incidência. Os ganhos simbólicos em um primeiro momento se confundem com a carreira por considerar os ganhos simbólicos e o reconhecimento profissional próprio da atribuição de sentido dada a esta motivação. No entanto, ressaltamos que, ao longo da pesquisa, estes sentidos tiveram representações distintas. Enquanto a carreira, para os policiais militares, pressupõe uma ascensão de patente, os ganhos simbólicos relacionam-se a qualquer benefício que possa ocorrer em sua atividade.

Motivação pessoal com sentido instrumental – O diploma

Analisando o quadro construído, observamos que a motivação é **pessoal** e tem um sentido **instrumental** quando o objetivo é obter o **diploma**. Independente das dificuldades e dos conflitos existentes no curso, esse tipo de aluno, ao se deparar com essas situações em um limite além do que conseguiriam suportar, criam estratégias, se adaptam à metodologia, superam as insatisfações e dificuldades acadêmicas e institucionais e, conseqüentemente, a evasão é menor.

Observamos, de forma muito clara, essa tipologia e as dificuldades citadas com um aluno, guarda municipal, de 66 anos ao relatar que, *“Tive muita dificuldade com as matérias, mas superei todas. Tenho muita dificuldade com matemática. Fiz o ensino médio há muito tempo. Estou fazendo só matemática a dois semestres. Mas não vou desistir, minha mãe não pode morrer sem ver o filho formado. Eu vou ser o primeiro da família a ter um diploma”*.

Estes são os alunos que mais relatam as dificuldades profissionais. São eles que experimentam os mais variados conflitos em termos institucionais e pessoais e buscam estratégias para sua manutenção no curso. Os que permanecem valorizam seus estudos como uma realização pessoal de *“aquisição de conhecimento”*, como alguns relatam.

Podemos ainda fazer um paralelo com Foucault (2013) no que diz respeito à concepção de conhecimento como algo relacionado à luta pelo poder. Adquirir conhecimento como alguns alunos pleiteiam no curso, intrinsecamente, lhes colocariam em uma situação mais favorável na luta por poder instaurada social e historicamente. Segundo Foucault:

Se quisermos realmente conhecer o conhecimento, saber o que ele é, apreendê-lo em sua raiz, em sua fabricação, devemos nos aproximar, não dos filósofos mas dos políticos, devemos compreender quais são as relações as relações de luta e de poder. E é somente nessas relações de luta e de poder – na maneira como as coisas entre si, os homens entre si se odeiam, lutam, procuram dominar uns as outros, querem exercer, uns sobre os outros, relações de poder – que compreendemos em que consiste o conhecimento. (Foucault, 2013, p.31)

O diploma neste contexto se configura como instrumento de conhecimento e, consequentemente, de poder. Não obstante, a obtenção do diploma, em alguns casos, pode não guardar qualquer relação com a instituição ou sua atividade profissional. Mas, em uma sociedade na qual as relações sociais estão pautadas nas relações de poder, a conquista de um diploma de Ensino Superior qualifica o indivíduo como alguém que, perante os outros, detém maior poder.

Independente desta relação na sociedade não fazer, conforme visto na subseção anterior, diferença na hierarquia institucional a qual está vinculado, adquirir o diploma pode ter na vida desses alunos outros valores.

Muitos alunos explicitaram, no preenchimento da ficha de identificação ou nos diálogos, o desejo de concluir o Ensino Superior e ter o diploma. Seja por uma motivação pessoal relacionada a questões familiares (em muitos casos, são ou serão os primeiros a conquistar um diploma), seja pela questão social que envolve ter um curso superior.

Na polícia militar, em específico, essa conquista não tem reflexos profissionais consideráveis ou não apresenta reflexos, mas, socialmente, quando nos remetemos à relação de poder, necessária e imposta aos processos de interação social, alcança uma representação significativa.

O fato de o Curso ser, segundo eles, *gratuito* e de uma *universidade de referência como a UFF*, também são pontos a serem considerados. Como dizem, “*ter um diploma da UFF não é pra qualquer um*”, o que referenda a relação do diploma como instrumento de poder nas interações sociais. Nesse sentido, algo que também deve ser levado em consideração é o fato de que mesmo não concordando, em razão de suas receitas práticas com os conteúdos e a forma de aprendizado do curso, os alunos não evadem. Permanecem em busca do que, para eles, tem mais valor, o diploma em detrimento das particularidades da função.

Além dessas questões apontadas, o diploma ocupa também, nesse espaço, a possibilidade, inclusive, de sair da polícia ou de suas agências de origem. Respostas, preenchidas na ficha de identificação, como: “*Com um diploma de nível superior, eu posso fazer prova para outros concursos públicos*” ou, em um relato de um aluno, guarda municipal, em grupo focal: “*É uma pena que graduados [se referindo a patente] não procurem o curso. Nunca fui chamado pela chefia para me perguntarem em que poderia acrescentar. Ao contrário, não somos valorizados*”. Acrescentou ainda: “*Trabalho lá por uma questão de sobrevivência. Agora com o diploma, vou correr atrás de algo melhor*”

Nesse contexto, a motivação pessoal com sentido instrumental é, em muitas situações, a razão para superar os conflitos institucionais e acadêmicos.

Motivação pessoal com sentido valorativo – o conhecimento particular

Os alunos que se orientam por uma motivação **pessoal** com sentido **valorativo** buscam um **conhecimento particular**. Observamos essa tipologia a partir do relato de alguns alunos. Destacamos o relato de um aluno, policial civil, selecionado pela instituição para fazer uma especialização, por ter realizado o curso. Esse aluno foi ao polo agradecer a possibilidade de realizar o curso e a forma como foi tratado. Relatou que, “*já tenho outro curso superior. Sou formado em Direito. Mas em nenhum momento recebi a atenção que*

recebi aqui e, o conhecimento, a qualidade e a forma como o curso me fez refletir sobre tantas coisas. A faculdade de Direito não me deu isso". Tal relato demonstra que, para este aluno, o conhecimento particular tem um grande valor.

Outra experiência que merece destaque se refere a uma aluna formada que atualmente está fazendo doutorado. Tratada por seus pares como "*gansóloga*" passou em todas as etapas do processo seletivo da Universidade para o mestrado, mas, por exigência da PM, foi submetida ainda a uma banca na DGEI, composta por oficiais para apreciação de seu projeto de pesquisa e liberação para a realização da pós-graduação. A liberação consistia em permitir que se ausentasse de suas atividades no batalhão para assistir as aulas presenciais na UFF e participar de eventos, congressos e seminários relacionados ao mestrado. Mas, como relato: "*isso causa uma certa inveja por parte de alguns e incômodo por parte de alguns superiores também*".

Esse processo de apresentação de seu projeto de pesquisa a uma banca a qual a aluna foi submetida, demonstra uma forma de controle dos policiais militares em espaços fora da instituição, como relatado pela própria aluna em sua dissertação:

Em torno de quatorze horas e trinta minutos, o diretor da divisão de ensino deu início à banca que era formada por ele, pelo comandante da unidade onde sirvo, por um capitão da divisão de ensino e eu. Com as portas fechadas, o diretor fez um pronunciamento inicial destacando a importância de o policial se qualificar. Ao abrir a pasta que continha meu pré-projeto, ele se ateve à universidade e disse: "*É, você vai pra UFF, né, lá eles gostam de criticar a gente. Pelo menos com você, seremos criticados por alguém de casa*". Esta fala me soou repleta de controle social sobre mim. Porquanto eu não poderia "criticar" a polícia no mesmo patamar de igualdade que um pesquisador paisano, porque eu faço parte da instituição e devo obediência às suas normas. (Costa, 2018, p.49)

Essa experiência demonstra as dificuldades impostas pela instituição para a formação de seus profissionais, embora a fala do diretor ressalte a importância de qualificação do policial. A aluna por uma motivação pessoal com sentido valorativo deu prosseguimento ao mestrado e iniciou o doutorado segundo seu relato, "*o conhecimento que estou tendo, apesar de incomodar, me coloca como exemplo para os demais policiais. Além disso, converso de igual pra igual com qualquer um lá dentro. Na verdade sobre alguns assuntos, eles evitam porque tenho argumentos acadêmicos, enquanto eles têm*

opinião”.

As dificuldades impostas pela sua instituição, no caso desta aluna, são tão grandes que, sua motivação pessoal com sentido valorativo se configura enquanto único incentivo para continuidade de seus estudos e ingresso na vida acadêmica.

A aluna se formou no primeiro semestre de 2016. Ingressou no mestrado ainda no ano de 2015. Por já ser formada em Pedagogia pela UERJ, também através do Consórcio CEDERJ/CECERJ, pôde participar da seleção antes de concluir o *Tecnólogo*. Com a liberação concedida, realizou todo o mestrado e, no ano de 2018, passou no processo seletivo para o Doutorado.

O ingresso foi ainda mais complicado. Desta vez, não houve apreciação de seu projeto por uma banca de oficiais. Isso porque, segundo a aluna, após seguir os mesmos procedimentos, teve como retorno a informação de que as normas internas determinam que o policial militar faz jus à liberação *“para a realização de uma coisa ou de outra. Mais ou menos assim, se quiser continuar, dê seu jeito”*.

A instituição, desta forma, não apresentou qualquer incentivo mesmo sendo o seu campo de pesquisa correlato à função de um agente de Segurança Pública. A pesquisa da aluna diz respeito a “Nova lei de drogas” e versa sobre as práticas dos policiais militares no Rio de Janeiro.

Como se a recusa por parte da instituição para a liberação da aluna não se configurasse como empecilho no início deste ano (2019), ela foi informada por um colega de trabalho, enquanto estava em férias, que havia sido remanejada de função. O trabalho que antes era administrativo, interno no batalhão, com horário fixo, passa a ser, após o remanejamento, como efetivo nas ruas com carga horária definida por escala. Conforme relato:

o meu chefe imediato sempre se incomodou com o fato de eu estar fazendo o mestrado. Agora foi a deixa pra ele se vingar. Ainda esperou que eu entrasse de férias pra fazer isso, achando que me colocar pra trabalhar por escala vai me impedir de fazer o doutorado. Estava há 16 anos na mesma função, no mesmo lugar. E até agora não tive nenhuma justificativa para essa mudança. Além

disso, só fiquei sabendo porque um colega ligou e disse que estava me avisando porque achava uma sacanagem esperar eu voltar de férias e me dar a notícia. (aluna formada em 2016)

As experiências relatadas pela aluna tev, até o momento de escrita desta dissertação, outra questão que merece destaque.

Apenas na véspera de seu retorno das férias, soube qual seria seu local de trabalho, isso após insistência em obter essa informação para que pudesse se organizar. Ela foi escalada para trabalhar na guarda do batalhão. Em uma escala de quarenta e oito horas por noventa e seis horas, havendo nessas quarenta e oito horas, o revezamento entre dois ou três. Por exemplo, se houver três policiais escalados, deverá trabalhar três horas por seis de descanso, sem, no entanto, deixar o quartel. Sua atuação se resumirá em anotar a placa dos carros que entrarem no batalhão.

A transferência de função, especificamente para esta, se configura como relata a própria aluna em: *“uma tentativa de desqualificação”*. Uma forma de demonstrar a hierarquia militar, onde independente da formação, as organizações estruturais e os postos de trabalho, não me referindo aqui à patente, estão não só vinculadas a esta hierarquia, mas também, às relações interpessoais estabelecidas na instituição. A meu ver, tal ação de seu superior quer intrinsecamente mostrar que: *“você pode ter mestrado, estar fazendo doutorado, o que for, que aqui isso não vale de nada”*, como relata a ex-aluna.

Observa-se a partir da análise da experiência descrita e do discurso do diretor da divisão de ensino: *“(...) é importante ter policiais qualificados”* que, a teoria e a prática são contraditórias. Além de sugerir que tais policiais sejam uma ameaça à hierarquia institucional e aos propósitos históricos de sua atuação repressiva e pouco reflexiva.

Não há, portanto, interesse institucional para a qualificação profissional, principalmente, quando esta prioriza a reflexão, ou seja, não está dentro dos parâmetros hierárquicos de obediência e instrução.

A história acadêmica desta aluna explicita as considerações já apontadas de que as motivações institucionais instigam pouco os alunos. Desta forma, observamos que estão se

qualificando por eles mesmos, sem incentivos consideráveis por parte da instituição. A motivação pessoal constitui-se como a grande responsável por sua permanência no curso. E foi apenas por ela que o desafio de se manter, administrar os conflitos internos e relacionados às questões profissionais se tornou possível.

Análise sobre as motivações e sentidos

Durante todo esse tempo com o qual convivo com os alunos, observei que o perfil dos mesmos vem se modificando ao longo dos anos, e foi essa convivência atrelada ao estudo da teoria Weberiana que me permitiu elaborar uma tipologia dos alunos.

Os alunos que ingressam buscando ascensão na carreira ou reconhecimento profissional, ou seja, os que ingressam no curso por uma motivação institucional são os que mais evadem. Principalmente, porque perceberam, ao longo do curso, que não existe intenção institucional de reconhecimento. Os que permanecem percebem ainda algum tipo de valorização mais interna.

O fato de as instituições de segurança pública, em sua maioria, não reconhecerem os alunos que estão se formando, ou mesmo os que já se formaram, reflete na insatisfação dos mesmos e na desmotivação para que outros profissionais se qualifiquem. O que, antes era objeto a ser alcançado, tem atualmente uma procura menor. Como pode ser observado em mensagem de um aluno formado no curso:

Infelizmente a nossa instituição não vem aproveitando os graduados em segurança pública. Desanimando alguns colegas. Triste realidade. Muitos estavam fazendo com essa expectativa. A minha visão vai muito além de pensar somente intramuros. Eu não me preocupo com essa visão institucional porque sei que o município é muito ligado à política e se a gente entrar achando que é dever do município e gestor dar essa oportunidade vamos nos decepcionar.[...]Hoje o que vemos é o município brincar de polícia municipal. [...]Falta desde investimentos no indivíduo quanto na estrutura institucional. Guardas sem espaço físico para funcionar administrativamente e operacionalmente. Muitas sem lei de criação. Muito complicado.” (mensagem de aluno formado no curso, atuante na guarda municipal, 2017)

A procura pelo curso assim que começou a ser ofertado era muito grande, por alguns motivos. Alguns alunos pensavam que se tratava de um curso instrucional. Havia a cogitação, em função de ações da Secretaria de Segurança Pública como a própria criação do curso, de que o *Tecnólogo* seria uma das formas de acesso ao oficialato. O que não ocorreu. O concurso de ingresso de oficiais é exclusivo para bacharéis em Direito. Tal decisão demonstra, por parte da instituição, que o que poderia ser um processo de valorização profissional e a certeza de agentes cada vez mais qualificados excluem os seus e corrobora para a ideia de que não lhes é interessante ter profissionais reflexivos e qualificados. Como aponta Kant de Lima (2013):

Na Polícia Militar, por um lado, temos duas entradas na profissão, que correspondem à formações e funções diferenciadas, uma para oficiais, outra para praças, sendo que estes dificilmente chegam aos postos mais altos do oficialato; na Polícia Judiciária, temos várias carreiras, mas a principal distinção, de ordem salarial, se verifica entre os delegados – que, embora servidores do Executivo, clamam ver sua carreira incluída entre as chamadas carreiras jurídicas próprias dos operadores do Poder Judiciário. (Kant de Lima, 2013, p.563)

Essa pretensão se apresenta há bastante tempo. Em 2009, por exemplo, foi realizado um Seminário para debater o curso mais adequado para ingresso ao oficialato. Na ocasião, 73,03% dos participantes optaram pela exclusividade dos egressos dos cursos de bacharel em Direito (Araújo, 2009):

Dessa forma, o Curso de Direito como requisito para ingresso na Corporação como Oficial é essencial, tornando-a uma carreira jurídica de Estado, pois estes profissionais são de fato, operadores do Direito. Portanto, alcançam-se assim, as demais carreiras com igual perfil, fazendo parte desta comunidade, sendo lembrada para opinar em questões similares, como no Congresso Brasileiro das Carreiras Jurídicas de Estado, que ocorreu em Brasília, no mês de junho de 2008, no qual esperava-se uma grande discussão acerca das questões importantes para o país e que perpassam pela atuação dos membros que integram essas carreiras, bem como, aproximar os integrantes das mais diversas Carreiras Jurídicas de Estado para discutir as questões que afetam suas estruturas e que tendem a dificultar o desenvolvimento do país. (Araújo, 2009)

A essa questão de correlação do curso de Direito à função de oficial, podemos ainda fazer algumas análises. Primeiramente, a de que as disciplinas jurídicas nos cursos de formação militar se configuram como consequência do regime democrático no Brasil

(Silva, 2011 e Muniz, 1999) sendo utilizada, no entanto, como forma de constituir a identidade militar e reforçar a noção de hierarquia. Fernandes (2017) faz referência a esse viés jurídico nos cursos de formação:

Silva (2011) e Muniz (1999) atribuem a presença das disciplinas de direito no currículo dos cursos de formação, como uma consequência da instauração do regime democrático no Brasil, que trouxe como uma das consequências, além da promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, a modificação do currículo da polícia, no intuito de desconstruir a imagem de uma polícia autoritária e abusiva construída no período de regime ditatorial. Em contrapartida, as disciplinas jurídicas e, as disciplinas militares tem o intuito de produzir nos alunos o espírito de corpo Castro (1963), a identidade militar, que compreende principalmente a noção de hierarquia. A hierarquia, nesse sentido, será responsável por garantir a ordem nos cursos de formação, assim no ambiente militar ordem e obediência significam o reconhecimento da autoridade, e principalmente, como demonstra Silva (2011) a obediência, como demonstra Silva (2011). (Fernandes, 2017, p. 30)

Nessa mesma vertente, Oberling (2011) fazendo referência ao viés jurídico presente na formação dos oficiais militares, aponta ainda para o conflito estrutural que se faz presente:

Todavia, priorizar a formação militar sobre a formação policial não está restrito apenas aos praças da Polícia Militar. Estudos voltados para a formação dos oficiais militares também apontam para a contradição entre uma socialização voltada para o mundo militar, com forte viés jurídico, versus outra destinada para o mundo da rua. Esse paradoxo aparece como um “conflito estrutural” da instituição militar, presente em toda a trajetória do oficial da PMERJ (Silva, 2009 apud Oberling, 2011, p.84)

O conhecimento dos policiais, oficiais, estão referenciadas pelo Direito. Ressalta-se que este conhecimento, profundamente marcado pelo contraditório, no Brasil, tem sua lógica diferente.

O poder de tomada de decisão, diferentemente do conhecimento científico, é de uma autoridade com poderes inclusive de criar os fatos. Nesse contexto de poder, na hierarquia militar, o que vale é a autoridade de quem tem o poder de dizer o que é verdade ou não. Não há ponderação, um manda e o outro faz. Nesse caso, o conhecimento pautado no Direito, também é determinante.

Os protocolos são frutos de consenso. No Brasil, no entanto, apesar de existirem protocolos estabelecidos, principalmente, nas instituições militares hierarquizadas, estes são normas abstratas interpretadas por alguém que tem o poder.

Uma questão que não aparece de forma explícita, no quadro tipológico, e que merece algumas considerações, diz respeito aos alunos evadidos. Embora, proporcionalmente, comparada aos demais cursos ofertados pela Fundação CECIERJ, a evasão no Curso de Tecnologia em Segurança Pública e Social não seja considerada grande, vale fazer uma reflexão sobre as motivações e sentidos que levaram os alunos a buscarem o curso e, da mesma forma, a evadirem.

Apesar de a PM publicar um boletim interno para liberação dos alunos para as atividades presenciais obrigatórias do Curso de Tecnologia em SPU, isto não ocorre para os alunos policiais de outros cursos. Este suposto incentivo precisa ser negociado por cada aluno em seu batalhão. A liberação nem sempre ocorre, muitas vezes existe troca de escala ou nem isso.

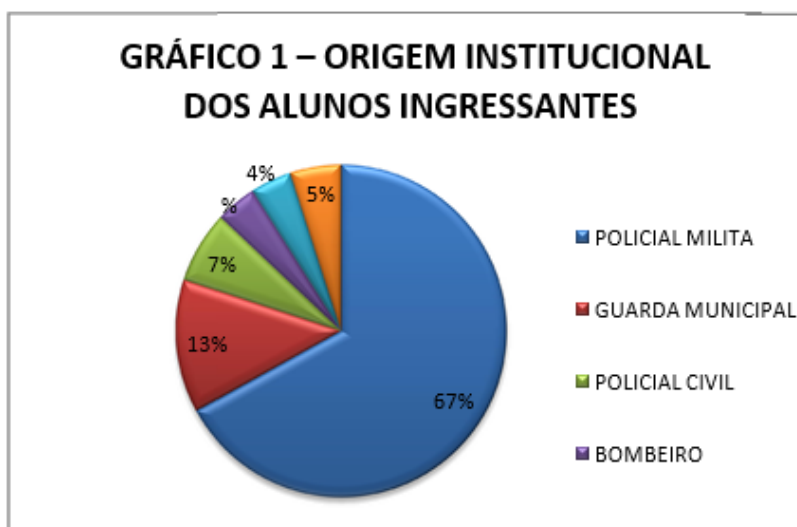
As motivações institucionais instigam pouco os alunos. Ao contrário, em muitas situações, as instituições dificultam o processo de formação de seus agentes. Desta forma, eles estão se qualificando por eles mesmos, sem nenhum incentivo por parte da instituição.

Assim, ao estudar os ritos militares pelos quais os “aspirantes” passam durante sua formação na Escola de Formação de Oficiais (Esfo), da Academia de Polícia Militar D. João VI (APM), Silva (2009) apontou para a existência de um “conflito estrutural” que perpassava toda a instituição militar. A partir da presença de dois paradigmas opostos, “a caserna” e “a rua”, o policial (oficial) é socializado, em menor ou maior grau, para desempenhar papéis “construídos a partir destes polos ideais”. A “caserna” representaria os valores militares que conformam a identidade ideal do policial militar, “representando as idiossincrasias de uma visão de mundo emotiva e holística que gera um ethos característico identificado com a prática militar” (Silva, 2009, p. 198), enquanto a “rua” representaria o aposto ao ideal identitário do policial militar. (Oberling, 2011, p.83)

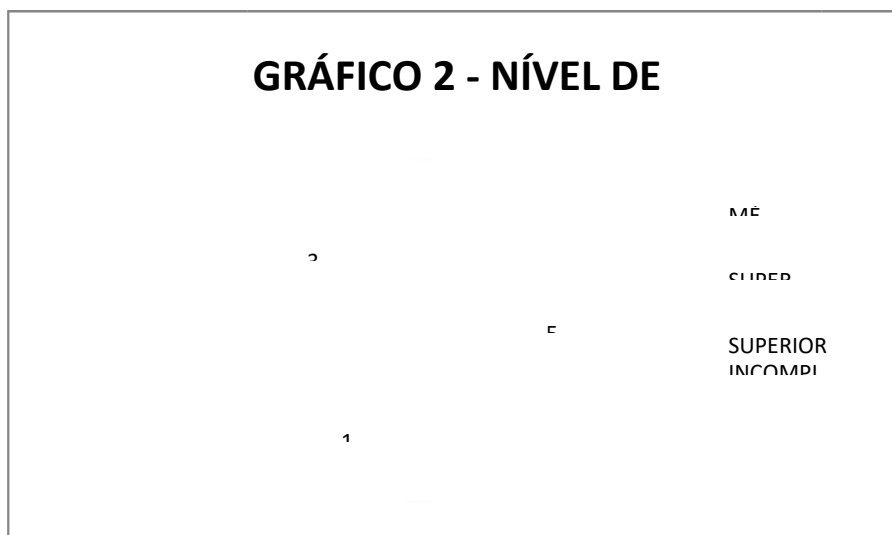
Esses alunos que estão na universidade para se qualificarem por uma questão pessoal, lidam com as regras no ambiente acadêmico de diferentes maneiras como pretendo demonstrar no capítulo seguinte.

Análise dos dados documentais

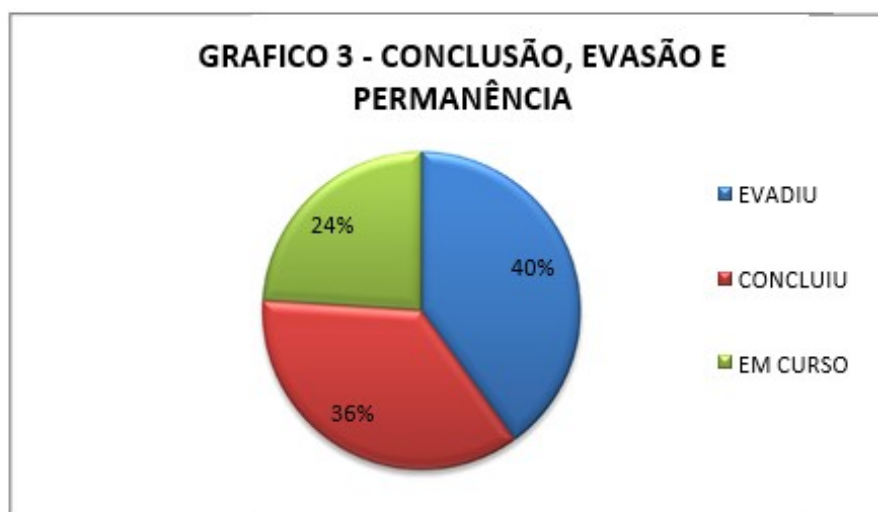
Nesta subseção, apresento a análise do levantamento realizado a partir das fichas de identificação preenchidas pelos alunos do Polo Nova Friburgo, no ato da matrícula, através do qual, busco referendar estatisticamente as motivações e sentidos para o ingresso e permanência dos alunos no Curso de Tecnologia em Segurança Pública e Social que determinaram as informações de referência utilizadas para a elaboração da tipologia.



Entre os semestres de 2014.1 e 2018.1, o Curso teve a matrícula de 311 estudantes, sendo a grande maioria (67%, 209 inscritos) de Policiais Militares. Na sequência, estão os Guardas Municipais (40), Policiais Civis (22), Marinheiros (14), Bombeiros (11), Inspetores Penitenciários (8), Aeronáuticos (2), Inspetores socioeducativos (2), Guardas Ambientais (2) e Policiais Rodoviários Federais (1).



Do universo de inscritos, a metade (50%) ingressou pela primeira vez no Ensino Superior, tendo por opção o Curso de Segurança Pública. Da outra metade, 31% já havia iniciado outro curso, sem concluí-lo e apenas 19% já possuíam curso superior completo.



Dos ingressantes, 112 estudantes (36%) concluíram o Curso e 124 (40%) o abandonaram antes do término do mesmo. Atualmente, há 75 alunos em curso (24%). Embora os dados acumulem a totalização dos estudantes, não se observou variável

considerável entre as categorias profissionais. Os mesmos percentuais se repetem em cada grupo.

Descrição e análise 1 – Função x motivação						
Função	Institucional	Pessoal	Total	Institucional	Pessoal	Total
POLICIAL MILITAR	101	108	209	48%	52%	100%
GUARDA MUNICIPAL	25	15	40	63%	38%	100%
POLICIAL CIVIL	3	18	21	14%	86%	100%
BOMBEIRO	2	9	11	18%	82%	100%
AGENTE SOCIO EDUCATIVO	1	1	2	50%	50%	100%
INSPETOR PENITENCIÁRIO	6	2	8	75%	25%	100%
MARINHA	6	7	13	46%	54%	100%
AERONAUTICA	0	2	2	0%	100%	100%
PRF	1	0	1	100%	0%	100%
GUARDA AMBIENTAL	2	0	2	100%	0%	100%
Total	147	162	309	48%	52%	100%

Os dados apresentados na tabela na tabela acima, referente a uma correlação entre a função e motivação dos alunos para ingresso no curso, em um universo compreendido entre o período de 2014.1 e 2018.1, nos permite observar que existe uma paridade entre os alunos policiais militares ingressantes, sendo 48% por uma motivação institucional e 52% por uma motivação pessoal. Tal paridade demonstra que a motivação institucional era inferior antes mesmo da quebra da proposta para ingresso ao oficialato.

Os dados referentes aos guardas municipais apresentaram uma maior diferença quanto à motivação, sendo 63% institucional e 38% pessoal. Tal dado nos remete ao fato de muitos alunos serem oriundos de municípios do Estado, que possuem plano de cargos e salários para esses agentes, embora o município onde o Polo é sediado ainda não o tenha. Esses planos prevêm benefícios aos agentes com Ensino Superior, como possibilidade de ascensão na carreira e ganhos financeiros. O que justifica a diferença no percentual dos ingressantes para essa função.

As funções que apresentam maior discrepância quanto à motivação para ingresso são as de bombeiros e policiais civis sendo respectivamente 14% e 18% para institucional e

86% e 82% para pessoal. Esses dados nos permitem fazer algumas considerações e nos colocam frente a outros questionamentos que podem ser fruto de pesquisas seguintes quanto à carreira e a como são estabelecidos os benefícios nessas agências. Por hora, fica explícita a ausência de motivação institucional.

Quando analisamos o total da motivação, independente da função, observamos, novamente, uma paridade, sendo 48% para institucional e 52% para a pessoal. Com relação a este total, um dado a ser observado é o fato de que até o segundo semestre de 2018 havia um percentual de 80% das vagas destinadas aos policiais militares. Isto posto, os dados percentuais encontrados referentes aos policiais militares incide diretamente no percentual total.

Descrição e análise 2 – Função x Sentidos				
	Carreira	Ganhos simbólicos	Diploma	Conhecimento
POLICIAL MILITAR	90%	10%	51%	49%
GUARDA MUNICIPAL	56%	44%	60%	40%
POLICIAL CIVIL	33%	67%	17%	83%
BOMBEIRO	100%	0%	67%	33%
AGENTE SOCIO EDUCATIVO	0%	100%	100%	0%
INSPETOR PENITENCIÁRIO	33%	67%	50%	50%
MARINHA	83%	17%	43%	57%
AERONAUTICA	0%	0%	100%	0%
PRF	100%	0%	0%	0%
GUARDA AMBIENTAL	0%	100%	0%	0%
Total	79%	21%	49%	51%

A tabela acima apresenta os dados referentes à análise entre a função e o ingresso por sentidos. Observamos que para a função de policiais militares há uma discrepância grande com relação ao ingresso com motivação institucional e sentido ligado à carreira e a ganhos simbólicos, sendo 90% e 10% respectivamente. A totalidade dos ingressantes por motivação pessoal apresenta paridade quando analisados os sentidos. Sendo 51% para diploma e 49% para conhecimento. Podemos relacionar a discrepância de percentual encontrada, nos sentidos com motivação institucional, ao grande número de ingressantes que tinham como motivação, a promessa de que o curso seria uma das formas de acesso ao

oficialato.

O percentual de policiais civis ingressantes por motivação pessoal e sentido valorativo é superior aos com sentido instrumental. Apresenta 83% para conhecimento particular e 17 % para diploma. Essa diferença pode ser explicada pelo fato de a formação mínima para o exercício desta função ser o Ensino Superior.

	INSTITUCIONAL		PESSOAL		TIPOLOGIAS	INSTITUCIONAL		PESSOAL		TIPOLOGIAS
	INSTRUMENTAL	VALORATIVO	INSTRUMENTAL	VALORATIVO		INSTRUMENTAL	VALORATIVO	INSTRUMENTAL	VALORATIVO	
FUNÇÃO	CARREIRA	GANHOS SIMBÓLICOS	DIPLOMA	CONHECIMENTO	TOTAL	CARREIRA	GANHOS SIMBÓLICOS	DIPLOMA	CONHECIMENTO	TOTAL
POLICIAL MILITAR	91	10	55	53	209	44%	5%	26%	25%	100%
GUARDA MUNICIPAL	14	11	9	6	40	35%	28%	23%	15%	100%
POLICIAL CIVIL	1	2	3	15	21	5%	10%	14%	71%	100%
BOMBEIRO	2	0	6	3	11	18%	0%	55%	27%	100%
AGENTE SOCIO EDUCATIVO	0	1	1	0	2	0%	50%	50%	0%	100%
INSPECTOR PENITENCIÁRIO	2	4	1	1	8	25%	50%	13%	13%	100%
MARINHA	5	1	3	4	13	38%	8%	23%	31%	100%
AERONAUTICA	0	0	2	0	2	0%	0%	100%	0%	100%
PRF	1	0	0	0	1	100%	0%	0%	0%	100%
GUARDA AMBIENTAL	0	2	0	0	2	0%	100%	0%	0%	100%
Total	116	31	80	82	309	38%	10%	26%	27%	100%

A tabela acima apresenta um quadro geral do quantitativo de ingressantes por função relacionando-as às motivações e sentidos. Um dado a ser destacado refere-se ao fato de que dos 309 alunos ingressantes, 209 são policiais militares e os 100 restantes, oriundos de outras agências de segurança pública.

Observados os dados constata-se que o maior motivador para o ingresso dos policiais militares foi institucional (49%) com sentido instrumental, focando na carreira (44%). Quanto aos guardas municipais observa-se um percentual maior com motivação institucional (63%).

De forma distinta, os policiais civis apresentam um percentual maior para motivação pessoal totalizando 85% e destes, 71% com sentido valorativo, referindo-se a conhecimento particular.

Para os bombeiros também predomina o ingresso com motivação pessoal, totalizando 82%. Deste total, 55% referem-se a motivação pessoal com sentido instrumental, diploma. Da mesma forma, a predominância do percentual para motivação pessoal aparece para alunos oriundos da marinha (54%).

A totalidade dos dados apresentados demonstra que 53% dos alunos ingressaram no curso por motivação pessoal. Sendo 26% com sentido instrumental (diploma) e, 27% com sentido valorativo (conhecimento). Do total de ingressantes com motivação institucional (48%), o ingresso com sentido instrumental, carreira (38%), é superior ao com sentido valorativo, ganhos simbólicos (10%).

Observa-se que o sentido valorativo referente a ganhos simbólicos foi o de menor incidência em todos os dados apresentados. Apontando uma reflexão necessária com relação à nomenclatura utilizada na tipologia.

Capítulo III – Os desafios da socialização acadêmica

A elaboração de tipos sociais para os alunos do *Tecnólogo* traz consigo a reflexão acerca do que Schutz (1979) chama de estoque de conhecimento. Para o autor, este estoque está relacionado ao conhecimento de mundo no qual estamos inseridos. Com características delimitadas, é o nosso conhecimento sobre tal que irá determinar a forma como podemos interagir e nos relacionar. Considerando ainda os questionamentos provenientes da análise filosófica a cerca da subjetividade e interpretação individual das coisas, o autor aponta que:

[...] a atitude natural não conhece esses problemas”. Ora, se os homens nunca têm experiências idênticas, se a experiência subjetiva de um indivíduo é inacessível a outro indivíduo, se os homens (o ator social não-filósofo) sabem que eles não

vêm as mesmas coisas; em princípio, essa constatação deveria barrar toda a possibilidade de um conhecimento intersubjetivo. Entretanto, a atitude natural não conhece esses problemas, o mundo, para ela, “[...] é, desde o início, não o mundo privado do indivíduo, mas um mundo intersubjetivo, comum a todos nós, no qual não temos um interesse teórico, mas um interesse eminentemente prático. (Schutz, 1979b, p. 73).

Desta forma, podemos compreender a conduta dos outros a partir do exame do processo de tipificação. Segundo Schutz, a compreensão da conduta dos outros é possível mediante o exame do processo de tipificação, no qual as interpretações utilizadas pelos atores para sua significação encontram-se no estoque de conhecimento com habilidades, receitas, limitações, ações naturais e naturalizadas.

A prática é trazida para o território de confronto entre, de um lado, um contexto definidor das condições sociais de produção do *habitus* que as engendrou e, de outro, uma conjuntura das condições de operação desse mesmo *habitus*, representando um estado particular do contexto. Apesar de se haver ampliado o terreno de surpresa, ora dotado de uma espécie de contingência previsível em certa medida, o *habitus* estaria na raiz das possibilidades de apreensão dessa matriz de práticas de um grupo ou de uma classe, assimilável ao que Bourdieu define como lei imanente, internalizada por cada agente por meio de sua primeira educação. (Miceli, 2003, s.p.)

Neste contexto, as receitas práticas são entendidas como oriundas da concepção de Schutz, segundo a qual desenvolvemos um conjunto de técnicas e estratégias para controlar nossas experiências. São, por sua vez, originadas na reprodução de realidades, anteriores a nós, e produção de novas realidades, em experiências diversas. Devem ser levadas em consideração, para a análise do processo de socialização dos atores. No caso desta pesquisa, dos alunos e dos tutores e também do meu, enquanto pesquisadora. Nesta teoria, a observação tem lugar cativo como instrumento para a análise dos fatos e ações.

Em sua abordagem de observação dos pesquisadores, Schutz (1979) pontua que se apropria de memórias e ações semelhantes ao que está sendo observado e se orienta por interpretações sobre as motivações das ações, para assim, sintetizar um modo geral de comportamento.

No caso dos tutores, poderíamos relacionar o comportamento a um comportamento esperado para o contexto e as situações próprias da função que exercem. O que não determina, no entanto, o estranhamento e resistência com determinadas ações dos alunos, ainda em processo de socialização acadêmica. Comportamento este configurado como atípicos em relação aos alunos dos demais cursos. Mas, tornam-se típicos quando no *Tecnólogo* se configuram como um esquema de interpretação comuns aos alunos.

Ao observar os alunos, realizei o esforço de inferir sobre as motivações e sentidos, a fim de chegar a uma suposição a respeito do ingresso e permanência dos alunos no curso de Segurança Pública. Como expressaria Schutz, “inferir o motivo a fim de do ato, perguntando se tal e tal motivação levaria ao ato em questão” (1979, p.193).

É nesse espaço de socialização acadêmica, onde as receitas práticas dos tutores e as receitas práticas dos alunos, em sua maioria policiais, que determinam as tipificações que os conflitos surgem, como busco apresentar neste capítulo.

A socialização com as regras (direitos e privilégios)

A tentativa de transgressão às regras ocorre a todo momento do curso. Isto posto, é importante fazer algumas considerações e apontamentos sobre a diferenciação entre direito e privilégio. No ambiente acadêmico, quando os alunos reivindicam direitos, em sua maioria, solicitam privilégios.

Em diversas situações, os alunos se utilizam da hierarquia para demandar privilégios e não direitos, quando, por exemplo, solicitam intervenção de superiores dos tutores para exigirem uma ação de alguém que, segundo a visão deles, tem mais poder e, consequentemente, manda mais. Essa utilização da hierarquia ocorre por uma confusão estabelecida, por eles, com a lógica hierárquica militar, como aponta Neves (2016):

A socialização da polícia militar é baseada nos princípios e valores da hierarquia e da disciplina. A formação militar implica em deixar de lado antigos valores civis, dando lugar a uma nova identidade de cunho militar. No militarismo

hierarquia é um princípio de organização. A hierarquia aponta quem deve obedecer e quem deve mandar (Silva, 2013). A hierarquia da universidade não se dá como nas cadeias de comando militares, a hierarquia universitária tem a ver com o princípio da liberdade acadêmica, que só deve ser limitada pelos seus pares, não como nas instituições militares que respeitam a cadeia de comando. A hierarquia universitária tem a ver com o respeito dos colegas à posição que se está. (Geraldo; Kant de Lima, 2015 *apud* Neves, 2016, p.26)

Um exemplo, dessa demanda por privilégio usando de um conceito hierárquico militar diz respeito a um aluno que tentou “ganhar” horas para a atividade complementar. Na busca por maior envolvimento dos alunos e como forma de auxiliar o processo de socialização acadêmica, é comum montar comissão de alunos para a realização de eventos.

Em um seminário realizado no Polo, os alunos que fizessem parte da comissão de organização, além de receberem certificado de participação no evento, receberiam também uma declaração de comissão organizadora, o que lhes concederia mais horas para as atividades complementares que devem cumprir.

Às vésperas desse evento, com toda organização já realizada por mim e pelos alunos da comissão, fui procurada por um aluno que desejava fazer parte da comissão. Cabe ressaltar que o convite para fazer parte da mesma foi realizado a todos os alunos com mais de um mês para a realização do evento.

Este aluno disse ter procurado alguns colegas da comissão no dia anterior para fazer parte da mesma, mas, não obteve êxito. Disse: *“To vindo te procurar porque sei que é você que decide isso. Eu tenho o direito de participar da comissão. Venho pra cá amanhã e faço tudo o que precisar”*. Diante do relatado pelo aluno tive a seguinte fala: *“Você não acha que eles estão certos ao achar que seria injusto, em um dia, receber a mesma carga horária que eles, que estão trabalhando nisso há mais de um mês”*? O aluno retrucou: *“Me ajuda aí! Eu estou cheio de problemas e preciso dessas horas”*.

Argumentei que concordava com os demais alunos e que em respeito a eles o máximo que poderia fazer seria uma declaração com uma carga horária por auxílio no dia do evento e não com a mesma carga horária da comissão. Insatisfeito e ainda imbuindo do

conceito hierárquico militar disse: “*Vou tentar falar com alguém lá embaixo na UFF pra tentar resolver esse problema*”. A confusão estabelecida entre a hierarquia militar e a acadêmica é explicitada por Kant de Lima em um artigo escrito para o Jornal O Globo:

[...] uma das dificuldades maiores que tínhamos e temos era que eles entendessem que, diante dos conflitos cotidianos que se estabeleciam normalmente entre professores e alunos, embora não houvesse nenhum comandante cuidando para que a ordem fosse mantida, a Universidade tinha regras claras, construídas por seus diversos Conselhos - que detém representações de todos os seus segmentos técnico- administrativos, professores e estudantes - e que são de adesão obrigatória àqueles que nela se matriculam. [...] esta ordem universitária institucional não era empiricamente visível e eles frequentemente queriam dirigir-se ao ou falar com o Reitor - que eles pensavam ser o nosso comandante - para resolver suas queixas escolares e fazer valer seus supostos direitos.(Kant de Lima, 2019)

Outro exemplo de transgressão às regras ocorre quando se colocam na posição de diferente dos demais alunos de outros cursos. Em função de suas atividades, realizadas em sua maioria em escala de serviço, vão se apresentar como alunos especiais e, portanto, detentores de direitos diferenciados. Buscando privilégios e demonstrando a dificuldade que esses alunos têm em exercitar a alteridade.

Quando exigem o direito de realizar a avaliação presencial após o horário máximo estabelecido para a entrada do aluno em sala de aula; ou exigem entrega do material didático fora do horário de funcionamento da secretaria; ou mesmo quando dizem que irão ao seminário, com carga horária de 10 horas, apenas para assinarem a lista de presença para receberem o certificado de participação mas, que só poderão ficar uns 15 minutos na atividade, se distanciam do discurso tão presente sobre o respeito às regras.

Os alunos experimentam as regras em diversas situações, mas as regras nas instituições de segurança pública são mais rigorosas, pois, quando há a transgressão, a punição recai sobre o corpo do policial, que pode ficar preso administrativamente. Diferentemente do que ocorre na Universidade, já que as sanções administrativas são anotações em seus registros, que não o impedem de frequentar a universidade. Apesar disso, os alunos interpretam as sanções como castigo.

Numa aplicação de AP, ao observar um aluno com “cola”, informei ao mesmo que estava fazendo o registro na ata e o deixei terminar a prova, conforme orientação da coordenação. A situação foi avaliada pelo coordenador de disciplina e minimizado o conflito em sala. Um aluno que estava sentado próximo ouviu a informação e ao entregar sua prova disse: *“Esse cara tá errado. E vocês também. Vocês tinham era que tirar a prova dele e fazer um comunicado ao batalhão. Ele ia ficar preso uma semana por causa disso”*.

Observamos que os alunos explicitam a transgressão às regras, distante do discurso sobre rigidez dessas, quando se utilizam de “**cola**” para a realização das provas presenciais ou fazem o uso de **plágio** através de artigos da internet para a realização das avaliações a distância.

Paralelamente, essa questão merece uma reflexão mais aprofundada. Essas ações demonstram que, em suas práticas, os policiais fazem uso de posturas dentro uma hierarquia que pode ser normatizada ou intrínseca ao aprendizado presente no dia a dia, que se tornam naturais e objeto de conflitos na universidade. Como demonstra Veríssimo (2015):

Outra realidade que o olhar atravessado entre o “caso da cola” e o “caso da arma” nos permite descrever é a de arraigados etnocentrismos em choque nestas ocasiões de encontros presenciais nos polos. Condutas naturalizadas pelos policiais geraram conflitos nas escolas que precisam frequentar para irem, através do Consórcio CEDERJ, à faculdade. (p.12)

O caso da cola toma uma proporção, seguindo a lógica hierárquica militar, mais delicada sobre a temática referente as regras e normas, militares e acadêmicas.

Apesar de não ser algo tão atípico ou exclusivo do curso, a cola surge com proporções distintas para os alunos do Tecnólogo, em função da hierarquia a qual estão submetidos no ambiente militar, o que faz com que transfiram sua necessidade para a academia. Em uma aula pública realizada por Kant de Lima, no Polo de São Gonçalo, um aluno justifica moralmente a cola. Coloca a cola como um auxílio natural para os alunos.

Embora existam as sanções administrativas e pedagógicas próprias do universo acadêmico, esses casos reservam para os alunos de segurança pública desconforto e indignação, quando passam pelo constrangimento de “serem pegos colando”. Isso porque transferem para esse espaço e para essa situação, especificamente, o que, em suas práticas, provoca nas ruas, a partir da lógica jurídica, a inquisitorialidade.

Estar neste contexto, aos olhos de todos na sala, sob o olhar e a ação de alguém que, naquele espaço, detém um poder maior que o seu, lhe coloca como objeto dessa inquisitorialidade e, conseqüentemente, na condição de *vagabundo*. Categoria utilizada por eles, nas ruas, para designar aqueles que de alguma forma não atendem às normas sociais.

Nos processos de interação social, é necessário que as expectativas relativas às normas sejam sustentadas. Isso ocorre a partir da incorporação de seus significados. Esse processo de medidas restauradoras pode ser verificado em uma situação ocorrida no segundo semestre de 2015. Em função do vazamento das questões referentes a AP 2 de uma disciplina, a mesma foi anulada. A anulação corresponde a uma medida para reparar um dano causado por uma transgressão à regra institucional. Transcrevo parte de um e-mail enviado pela coordenação aos alunos que demonstra essa intenção de reparação.

Prezados Alunos, Tutores, Diretores de Polo e Coordenadores de disciplina. Essa mensagem tem por objetivo responder às dezenas de mensagens dos Alunos, em razão da anulação da AP2 da disciplina Introdução aos Estudos de Segurança Pública decorrente do vazamento do gabarito da prova aos Alunos.

(...) Diante de tantas mensagens, uma reflexão se faz necessária para que possamos compreender os desafios da construção institucional desse Curso, incorporando os diferentes pontos de vista. Apesar do tom agressivo de algumas mensagens, gostaríamos de agradecer a todos os que as encaminharam.

Essa postura reflexiva em momentos críticos como esse é um exercício difícil que nos permite informar, reformar e formar nossas ações para administrar situações de uma forma coletiva, incluyente e transparente.

Por essa razão, gostaríamos novamente de explicitar nosso ponto de vista para ajustarmos soluções práticas compatíveis com as finalidades institucionais do Curso do qual todos nós fazemos parte.

Ao tornar essa prática em um tópico de discussão, queremos chamar a atenção para sua ilegitimidade na Universidade. As decisões de ordem acadêmica no seio do Curso são de responsabilidade da Coordenação. Não obstante, consultamos sempre as Diretorias da Fundação para compartilhar experiências e orientações

acerca da administração do Curso.

A anulação da prova prejudicou a todos. Porém, foi unânime entre os Coordenadores de Curso, a Coordenação da disciplina e as Diretorias. Comparativamente, podemos pensar nas provas de concurso, onde o vazamento da prova obriga todos os candidatos a refazerem a prova, ou mesmo no ensino presencial quando o professor tem notícia dessa prática, a prova é anulada. Essa decisão não partiu apenas do Coordenador, mas procura resguardar a colegialidade das decisões e, principalmente, a institucionalidade das regras da Universidade. Há uma diferença entre a obediência às regras e a obediência às ordens. Longe de ser arbitrária, essa decisão é informada pelas regras e pelas razões explicitadas de forma transparente. As relações da vida civil na Universidade são orientadas pelas regras que nos constroem. A hierarquia fundada na cadeia de comando se constitui em função da obediência às ordens. A ausência de ordens na vida civil não significa uma desordem. Por isso, a reivindicação dos privilégios, ou uma atenção particular, desiguala uma relação entre iguais perante às regras de convivência da vida civil. Pretendemos que todos possam se socializar com a responsabilidade perante a essas regras e as consequências negativas de sua inobservância que afetam a todos.

Nós não pretendemos tratar essas questões em termos de ilícito, culpa e punição. Nós assumimos a responsabilidade institucional de explicitá-la para uma reflexão coletiva. Expurgar o culpado e as eventuais conivências não modifica nossas práticas.

(...) Assumir nossas responsabilidades é reconhecer nosso lugar na construção de um projeto único no Brasil. Por isso, o sistema teria falhado se acobertássemos esse fato, ou se o tratássemos como um desvio individual. Nossos interesses particulares não podem constriar a institucionalidade do Curso explícita em nossas práticas fundadas na confiança e reconhecimento do trabalho dos Tutores, Coordenadores de disciplina e Diretores de Polo. A articulação de todos esses atores vinculados ao Estado, à União e ao Município, respectivamente, decorre de um trabalho de seleção criteriosa e capacitação continuada dos Tutores, do envolvimento dos Coordenadores de disciplina e no respeito e confiança mútua no trabalho dos Diretores de Polo. (...) Nossa institucionalidade repousa no reconhecimento do trabalho colaborativo e na construção de nossa credibilidade fundada em nossas práticas acadêmicas de tratamento igualitário; de explicitação de nossas razões e constrangimentos de forma transparente; e reflexão sobre os diferentes pontos de vista de maneira incluyente.

Ao compartilhar essa reflexão com todos vocês, esperamos dar mais um passo nesse exercício difícil de alteridade que orienta nossas práticas.

(...) Isso significa que buscamos preservar os direitos nos limites de nossas possibilidades e constrangimentos institucionais levando em consideração as sugestões formuladas por vocês. Restringimos a matéria da prova e garantimos uma data no calendário para a AP3.

A Coordenação reitera seus agradecimentos àqueles que assumiram uma postura propositiva e colaborativa para nos ajudar a refletir sobre nossas possibilidades, mas também a todos os outros que estão se socializando com mecanismos de participação que ganham significado quando tratamos de forma reflexiva e pedagógica esses processos de construção institucional.

Quanto aos responsáveis pelo fato, esperamos que possam refletir sobre as

consequências de suas atitudes. Ao invés de punir, precisamos assumir nosso papel pedagógico em relação às práticas acadêmicas legítimas no âmbito do nosso Curso. Esperamos que os responsáveis se inclinem a esses argumentos institucionais e assumam seu papel como membros integrantes igualmente responsáveis pela credibilidade e reconhecimento que buscamos construir. (Coordenação do Curso, 2015)

A anulação da avaliação e as medidas tomadas pela coordenação causou grandes transtornos e conflitos, mas também atingiu seu caráter pedagógico. Isto pôde ser verificado, no segundo semestre de 2016, quando fui procurada por um aluno que me informou estar circulando em grupos de whatsapp questões de uma avaliação que seria aplicada na semana seguinte. O caráter pedagógico foi identificado na fala do aluno ao comunicar a questão *“estou te procurando porque não quero que aconteça a mesma coisa que aconteceu com a prova de IESP. Já era pra esse povo ter aprendido”*. A atitude do aluno possibilitou que a coordenação fosse comunicada e a avaliação substituída, minimizando os prejuízos para o curso e sem causar prejuízos aos alunos.

A relação dos alunos com as regras é contraditória, cobram e buscam a aplicação de regras no ambiente acadêmico tal qual a primam na sociedade, mas não se constroem em não se submeter a elas em determinadas situações. Os efeitos pedagógicos de responsabilização são necessários para reflexão dessas práticas.

Não se identifica o atendimento a estas normas nas práticas cotidianas. Tanto no que diz respeito às moralidades civis, como alunos, quanto ao *ethos militar* dos profissionais de segurança pública, em que a transgressão às regras é naturalizada e o discurso de leis e normas rígidas e eficientes, não se aplica.

Conforme aponta Veríssimo (2009), o caráter militarista, reproduzido institucionalmente, é determinante do *ethos* dos profissionais de segurança pública, em particular, da Polícia Militar. Não obstante, é desta forma militarizada, autoritária e intimidadora que os alunos chegam ao curso. Como operadores vindos de onde o *ethos militar* é vivenciado e internalizado, a transgressão às regras não ocorre apenas quando há o constrangimento hierárquico. De maneira distinta, na academia, essa transgressão

permanece naturalizada, posto que a hierarquia é configurada de forma diferenciada.

Em uma reflexão proposta por um dos palestrantes no Seminário de Formação Acadêmica realizado no Polo de Nova Friburgo, podemos identificar essa contradição no discurso dos alunos. Em um determinado momento da atividade um aluno disse que “*é necessário que existam regras na escola. Os alunos precisam respeitar a hierarquia e a autoridade do professor*”; outro aluno expressou que “*o problema do Brasil e da Segurança Pública está no fato de as leis brasileiras serem frouxas demais*”.

Tal posicionamento explicita uma violência enraizada, não só há uma crença de que a lei mudará a sociedade, mas também que, para sua eficácia, a violência - a mesma utilizada pela polícia para sustentar a obediência às ordens - é necessária, conforme nos informa uma linhagem do pensamento social brasileiro. (Brandão, 2005).

Contrariamente a este discurso, as práticas dos alunos na Universidade demonstram não apenas a transgressão às regras acadêmicas como também a dificuldade em se submeterem a elas, colocando-se no papel de vítimas como forma de justificar-se. A seguir, faço a descrição de uma situação vivenciada no polo em que esta contradição e vitimização se fez presente.

Num domingo de aplicação da AP, estava auxiliando os tutores presenciais a aplicar provas em sala, quando uma tutora solicitou minha presença na sala em que os alunos do curso faziam prova.

A tutora suspeitava que um aluno estivesse *colando*. Discretamente me mostrou o aluno. Ele estava na primeira fileira, sendo o terceiro de trás para frente. Andei um pouco pela sala. Passei pelo aluno citado e observei que de fato ele estava com folhas que não faziam parte da prova.

Solicitei que a professora ficasse no fundo da sala. A partir desse momento, fiquei também em sala auxiliando a mesma na fiscalização da prova. Com o decorrer do tempo, observamos que outro aluno, sentado à frente daquele que havia chamado a atenção da tutora em um primeiro momento, começou a ficar nervoso, olhando para trás, procurando a

tutora com frequência. Passava a mão na cabeça, nas pernas e não escrevia. Depois de um tempo, esse aluno começou a arrumar suas coisas. Percebendo que ele entregaria a prova, troquei de lugar com a tutora para que ela pudesse recebê-la. O aluno, muito nervoso, jogou a prova sobre a mesa e saiu de sala. Cerca de um minuto depois, voltou. Parou na porta da sala e ainda bastante nervoso, olhando para mim gesticulou com as mãos na altura da boca, em um movimento com o dedo indicador, o que nos fez entender que queria falar comigo. Saí de sala e fui ao encontro do aluno no corredor.

Chegando próximo ao aluno, ele, com um tom de voz muito alto, quase gritando, começou a falar: *“Quem ela pensa que é? Com quem ela acha que está lidando? Eu vou dar voz de prisão pra ela!”*

Nesse momento, comecei a andar pelo corredor e solicitei que ele me acompanhasse para que não atrapalhássemos os alunos que estavam fazendo prova. Sem falar nada, o levei para a sala da coordenação, onde há uma outra sala, na qual estavam uma tutora coordenadora de outro curso e a diretora do polo. Agi desta forma, pois estava sozinha com ele no corredor. O aluno estava muito irritado, então, mesmo sabendo que os demais alunos e tutores que estavam nas salas daquele corredor estavam ouvindo o que acontecia, preferi estar na presença de outras pessoas, para que as mesmas pudessem não apenas ouvir, mas ver o que estava acontecendo ou pudesse acontecer.

Solicitei que se acalmasse e gritando ele dizia: *“Não irei me acalmar! Eu vou dar voz de prisão pra ela! Quem ela pensa que é? Só porque nós somos policiais? Isso é discriminação!”* Então, eu disse: *“Discriminação, por quê? Eu não estou conseguindo te entender. Você está muito nervoso e eu não estou conseguindo entender o motivo desse nervosismo. Eu estava em sala e você foi até lá me chamar pra conversar. Ou você se acalma e a gente conversa, ou eu vou voltar pra sala. A quem você está se referindo? Ela quem?”*

E de forma mais calma, mas ainda um pouco alterado ele respondeu: *“Aquela tutora que tá lá na sala. Por que que tem que ficar assim na sala? Só porque a gente é policial? Tomando conta desse jeito como se a gente fosse fazer alguma coisa errada.”*

Pedi que ele se sentasse. E expliquei que a função do tutor, no dia de aplicação de prova, era fiscalizar a mesma. A orientação para os tutores é que circulem pela sala e observem os alunos para que as provas sejam realizadas com a maior lisura possível. Nesse momento, ele me interrompeu e disse: *“Mas ela ficou atrás de mim.”*. Então, eu expliquei que a tutora não estava atrás dele e, sim, ao fundo da sala atendendo a uma solicitação minha para que nós duas tivéssemos uma visão geral da sala. Expliquei ainda que a solicitação foi feita, não porque eles eram policiais, pois ali eles eram alunos, mas por ser este o procedimento adotado em todos os cursos, com todos os alunos, independente de sua profissão, quando observamos que algum está colando. Ressaltei que a fiscalização acontecia com base nas regras e normas estabelecidas pelo Consórcio, pelo Curso e pelo Polo.

A essa altura da conversa ele já estava mais calmo e disse: *“Mas eu guardei a cola. Não ia mais usar. Ela não precisava ter ficado parada lá atrás.”* Eu sorri, compreendendo após essa fala, o seu nervosismo e o indaguei sobre quem estava agindo de forma equivocada nesta situação, se era a professora que estava trabalhando, seguindo orientações e fazendo o que deveria ser feito como responsável por aquela sala ou ele que mesmo colando queria dar voz de prisão a ela?

Um pouco sem graça ele pediu desculpas e disse: *“Mas eu não vejo os tutores andando na sala na prova de outros cursos, não. As pessoas olham pra gente de forma diferente, só porque a gente é policial”*. Pediu desculpas novamente e saiu da sala.

Uma situação específica que me afetou de forma intensa (uma das poucas vezes que “perdi a paciência”) ocorreu em um final de semana de provas presenciais. Era um dia um pouco tumultuado, já que o polo acolhia quase mil alunos para a realização de provas.

Com tantos alunos, foi necessário utilizar o refeitório e o mesmo foi “dividido” em quatro partes. É comum, também em função do número de alunos e provas por disciplina, que cada tutor aplique mais de uma prova, assim, neste dia, tínhamos quatro tutores no refeitório e a avaliação de nove disciplinas sendo realizada.

Um tutor de Segurança Pública estava com duas disciplinas. Uma das provas era com consulta e cinco alunos faziam prova simultânea. A prova simultânea consta da realização de duas provas em um mesmo dia e horário, sendo permitida apenas para alunos formandos.

Devido às circunstâncias, fiquei auxiliando esse tutor nos momentos iniciais. Terminada essa etapa fui para o apoio das demais salas. Nos dias de provas presenciais, o apoio consiste na figura que transita pelos corredores em cujas salas há aplicação de provas, sendo de fácil acesso à tutores e alunos para atendê-los e tentar solucionar qualquer problema que venha a ocorrer. Estes problemas variam desde alunos que entram em sala errada até avaliações ilegíveis ou com erros.

Meia hora depois, o tutor me chamou ao refeitório pedindo que ajudasse a esclarecer uma questão. Os alunos estavam questionando uma das questões da prova, pois, segundo estes, de acordo com a orientação para sua realização, a coordenadora de disciplina havia dito que o conteúdo a ser cobrado seria o das aulas 6 a 9 e havia uma questão que fazia referência a aula 10. Como de praxe, solicitei que eles continuassem fazendo as demais questões para tentar contato com a coordenadora de disciplina. Sem êxito na tentativa de contato, retornei para o refeitório, os alunos estavam respondendo às questões com exceção de um que com uma postura ereta, estava com os cotovelos sobre a mesa e as mãos entrelaçadas como apoio para o queixo. Orientei os alunos que tentassem responder à questão para não a deixar em branco e que fizessem uma observação na prova com os questionamentos apresentados, além disso, o tutor faria um registro em ata.

Nesse momento uma aluna informou que era totalmente possível responder à questão já que o conceito apresentado na mesma havia sido tratado em todas as aulas citadas. Apesar de não ter domínio sobre o conteúdo peguei o material e mesmo em uma leitura superficial pude observar que de fato o conceito apresentado era tratado nas aulas citadas.

Mesmo assim, solicitei que os alunos seguissem a orientação de responder à questão e todo o ocorrido seria registrado em ata para que a coordenação da disciplina avaliasse,

posteriormente, se a questão seria anulada ou não. Situação resolvida, antes que eu saísse da sala, o aluno que estava sem fazer a prova disse. *“Eu não vou fazer a questão. Aliás, eu não vou fazer a prova. Falta de organização e a gente é que fica sem saber o que fazer”*. A aluna que havia se pronunciado antes sobre a questão falou: *“Para com isso, dá pra fazer a questão, sim”*. O aluno permaneceu estático durante quase duas horas.

Os alunos só podem entregar a prova uma hora após seu início. Toda esta questão ocorreu na primeira hora e, mesmo tendo tomado naquele momento a decisão de não realizar a prova, o aluno não saiu de sala e permaneceu com a postura por mais uma hora e meia, pelo menos. Em um determinado momento, quando grande parte dos alunos já haviam terminado a prova e saído de sala, o aluno começou a responder à mesma. Saí de sala novamente e, quando estava próximo ao horário final para a entrega da prova, retornei para auxiliar o tutor nos momentos finais. Naquela sala, alguns alunos realizavam prova simultânea.

Ao tocar o sinal indicando o término do tempo previsto para realização da avaliação, os alunos, conforme regras de aplicação de AP, começaram a entregá-la e ir embora.

Os alunos que realizam prova simultânea têm meia hora além do tempo previsto para terminá-las uma vez que estão realizando duas avaliações. Desta forma, tem três horas e não duas horas e meia como os demais. Dos cinco alunos que se encontravam nesta situação, dois entregaram a prova e três continuaram. Além desses três, o aluno da situação relatada anteriormente, que ficou horas sem fazer nenhum registro na prova, mas, não se enquadrava na situação de prova simultânea, também continuou.

O tutor solicitou que ele entregasse a prova, pois havia terminado o tempo. Ele se recusou a entregá-la e respondeu que iria terminar. Insistindo, o tutor informou que seguindo todos os procedimentos para aplicação de AP, o tempo já havia se esgotado e que não poderia esperá-lo terminar. O aluno então retrucou: *“Eles estão fazendo também. Eu posso continuar”*. Neste momento, eu intervi informando que a situação dos demais alunos era diferente e que ele deveria entregar a prova. Deixá-lo terminar a prova seria

“descumprir as regras e injusto com os demais alunos que entregaram no tempo previsto, inclusive, sem terminá-la”.

O aluno irritado reagiu: *“Vocês gostam de prejudicar a gente, né? Não custa ajudar. E se eu não entregar”?* Respondi que fecharia o envelope, sem a prova, e registraria em ata que houve recusa na entrega da prova ao término do tempo de realização da mesma”. Irritado, ele perguntou: *“Posso pelo menos colocar meu nome”?* Aguardei que colocasse seu nome e recolhi a prova.

Ainda neste dia, na parte da tarde, estava no corredor me dirigindo para uma sala onde iria aplicar prova, quando este aluno me parou e falou: *“Qual é o problema de vocês com a gente? Poxa... Podia ter ajudado e deixado eu terminar a prova”.*

A descrição dessa fala explicita, como aponta Luiza Aragon (2018), em sua tese de doutorado, a **vitimização** acionada pelos alunos nos processos de socialização do curso. Uma vitimização utilizada como forma, muitas vezes necessária, do ponto de vista dos alunos, para que consigam se socializar:

... etapa de catarse (1995), onde se colocam como vítimas, ora transformados pelo Estado em agressores, ora em alvos privilegiados da violência urbana. Esta vitimização auto atribuída é percebida como relevante para esta etnografia enquanto representação, acionada na interação dentro do curso TSP. Não se trata, assim, da vítima como uma crença abstrata, que forma uma superestrutura impedindo o ator de agir com liberdade no meio social: enquanto sistema de pensamento (BOURDIEU, 2007), o que está em jogo é a eficácia buscada pelo policial no investimento sobre esta apresentação social na moodle, tanto para construir uma fachada (GOFFMAN, 2001) quanto para as consequências destas representações sobre sua identidade profissional. (Aragon, 2018, p. 39)

É comum, nos diálogos estabelecidos com os alunos, os mesmos se colocarem como vítimas quando se referem à sociedade. Da mesma forma que os alunos se utilizam desta apresentação social no que diz respeito à sociedade e na plataforma Moodle, com os tutores a distancia, nas argumentações sobre os conteúdos discutidos, o fazem na socialização acadêmica e também, nos momentos presenciais, como forma de demandar privilégios. Assumem o papel da **vítima**, compreendida aqui como um veículo de relação

de poder (Aragon, 2018), discriminados e perseguidos como se, em outros cursos e com outros alunos, as regras e posturas assumidas pelos tutores fossem distintas.

Para esclarecer a forma como reagi à fala do aluno, pontuo que esse final de semana era muito atípico. Estávamos passando por um momento de mobilização dos tutores em função da falta de pagamento das bolsas há 4 meses. Havia uma tendência de que não fossemos aplicar as provas, caso o pagamento não ocorresse. No polo de Nova Friburgo, o grupo de tutores não acordou uma decisão única. Assim, ficou a critério de cada um decidir se participaria da aplicação de prova, já que o pagamento não havia sido realizado.

Excepcionalmente nesse final de semana, não assinei o ponto, como combinado com outros tutores para que fizéssemos parte do quantitativo de tutores que não trabalhariam em função da falta de pagamento. No entanto, fui trabalhar, pois sabia dos transtornos que seriam gerados para a direção do Polo e para os alunos que, em sua maioria, não residem no município onde o Polo funciona.

No momento em que o aluno reagiu, eu respondi: *“É por não querer prejudicar vocês, por querer ajudar, que estou aqui trabalhando em pleno sábado, sem receber há quatro meses”*. Com um sorriso no rosto, o aluno falou: *“Ah, professora...”* Dirigiu uma das mãos ao bolso de trás e retirou sua carteira dizendo *“Me desculpe, se o problema é esse...”* Retirou uma nota de vinte reais da carteira e a levou em minha direção. Ao ver o dinheiro e o sorriso no rosto do aluno, virei-me e fui para sala aplicar a prova.

O dia seguinte, um domingo, era mais um dia de aplicação de AP. Passei um bom tempo me questionando sobre os motivos que me levavam à submissão de tal constrangimento e, após conversar com alguns tutores e alunos, com os quais eu tinha um pouco mais de liberdade para falar o quanto fiquei chateada, o referido aluno me procurou, pedindo para conversarmos.

Na ocasião, disse que ficou sabendo por outros alunos que eu havia ficado chateada, o que pôde ele também observar, quando o encontrei no corredor alguns minutos antes. Iniciou a conversa dizendo: *“Você sempre foi muito simpática e prestativa e hoje quando te*

perguntei onde seria a prova respondeu que não sabia de forma muito diferente. Ai eu vi que estava chateada mesmo”.

De fato, não sabia onde a prova seria realizada, pois como prática do polo, os tutores tomam conhecimento da sala de realização da prova quando retiram a mesma com a direção. Os alunos, por sua vez, ficam sabendo a sala onde irão realizar a prova, quando a maioria dos tutores já retiraram as provas com a direção e um cartaz com a distribuição de salas é afixado nos corredores. Esta prática existe no polo há muito tempo, antes mesmo do início deste curso, como forma de minimizar a prática de cópia de colas escritas nas carteiras e paredes, já que ao se dirigirem para as salas os alunos encontram o tutor.

Provavelmente, não devo ter sido *“simpática e prestativa”*, forma como eles se referiam a mim, pois essa experiência tinha me afetado negativamente. Ainda assim, compreendendo minha função, solicitei que o aluno entrasse na sala da coordenação, onde havia outras pessoas presentes. Durante o diálogo, o aluno minimizou a violência da interação de forma muito natural. Justificando-a como apenas uma brincadeira. Segundo o mesmo, isso acontece todos os dias com ele nas ruas. Ainda chateada, ponderei sua justificativa respondendo que: *“O fato de fazerem isso com você na rua não significa que pode fazer o mesmo comigo. Tenho certeza de que, diferente do que falou, não leva essas situações na rua como brincadeira. Eu realmente fiquei muito chateada. Na verdade, ofendida com sua atitude”*. O aluno, somente naquela conversa, percebeu a gravidade do que havia feito. Esta descrição demonstra que a violência e o deboche são estratégias interacionais naturalizadas pelos alunos para lidar com as regras e se socializarem no ambiente acadêmico. Estratégias que, em muitas situações, são necessárias para suas relações profissionais nas instituições, segundo o que me confidenciavam. No ambiente acadêmico como aponta Kant de Lima e Geraldo (2015):

Debochar destas autoridades universitárias é um meio de deslegitimar a autoridade e, ao mesmo tempo, despertar simpatia para uma reação favorável ao se colocar na condição de vítima da circunstância. Esse desrespeito está associado à dificuldade de socialização com as regras meritocráticas da universidade, por oposição às regras da caserna (2015, p.15.).

Transmitem, assim, a forma de tratamento que recebem em sua maioria nas instituições de segurança pública, principalmente a militar, para suas relações com a sociedade e na Universidade.

Hierarquia e disciplina

Muitos alunos entraram no curso com a expectativa de confirmar o que aprenderam na prática diária no exercício de suas funções. Ao iniciar o curso, eles se depararam com discussões complexas sobre a Segurança Pública do ponto de vista da sociedade e a forma ampla que constroem as diferentes concepções de sociedade, assim como os fatores envolvidos nessa construção.

O confronto das moralidades civil e o *ethos policial* se inicia desta forma. Na proposta do curso e em sua metodologia, se pluralizam ao longo do curso e na relação de ensino e aprendizagem.

Diferente da concepção de hierarquia presente nas instituições militares - como princípio de organização, disciplina e punição - na universidade, funciona de forma horizontal como aponta Geraldo e Kant de Lima (2015):

na universidade, essa hierarquia é administrativa e está subordinada ao princípio da liberdade acadêmica, que só pode ser limitada pelos próprios pares, e não a uma hierarquia de comando único. O aluno não consegue achar uma correspondência entre as representações da hierarquia militar e a hierarquia universitária e conclui que na universidade não há hierarquia alguma. A outra questão é a disciplina que é compreendida como obediência pelas corporações de segurança pública. A disciplina para a universidade é o enquadramento nas regras da instituição, que incluem formas de tratamento entre os pares e entre os três segmentos da universidade, professores, técnico-administrativos e alunos. (2015, p.08)

Os alunos são oriundos desta forma diferenciada de hierarquia e regras: uma hierarquia das instituições militares em que, conforme relato de um aluno, “*manda quem pode e obedece quem tem juízo. Na polícia não tem questionamento, diálogo. É tudo muito*

organizado e ordenado. A gente só obedece”.

A Universidade, no entanto, lida com a hierarquia e com a disciplina de forma distinta. Essa forma distinta de compreensão desses significados (Neves, 2016, p.22), gera alguns conflitos no âmbito acadêmico.

Como aponta Neves (2016):

A disciplina é um princípio de obediência. A disciplina indica a forma e a intensidade da obediência dos subordinados em relação aos seus superiores, fazendo com que a hierarquia seja obedecida, respeitada e temida. Já na universidade as noções de disciplina têm a ver com o respeito às regras da instituição que dizem sobre as formas de tratamento entre aqueles que estão dentro dela, sejam professores, funcionários ou alunos. A disciplina está ligada as formas que o aluno desenvolve para aprender e compreender cada conteúdo (Geraldo; Kant, 2015 apud Neves, 2016, p.26)

O processo disciplinar é exercido pela hierarquia militar em todos os momentos da vida do policial, desde sua formação inicial, nas academias de polícia até o seu dia a dia profissional. Não é de se estranhar, portanto, que haja frases como: *“Você tem direito a não ter direito e a não reclamar dos direitos que não tem”* (Instrutor do Curso de Formação de Soldados, apud, Costa, 2018, p.40).

Como aponta Foucault (2006, p. XVII), a disciplina é uma forma de controle social por parte daquele que detém o poder:

Foi esse tipo específico de poder que Foucault chamou de disciplina ou poder disciplinar. É importante notar que ela nem é um aparelho, nem uma instituição, na medida em que funciona como uma rede que atravessa sem se limitar a suas fronteiras. Ela é uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder, são “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”. É o diagrama de um poder que não atua no exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e manutenção da sociedade industrial, capitalista.

Como é possível perceber na citação do autor, a disciplina, nesse caso, se configura

como instrumento de poder que, nem sempre é físico ou perceptível, mas recai sobre o corpo daquele a quem se quer controlar. No caso dos policiais militares, uma:

Disciplina que condiciona o subordinado a obedecer integralmente às regras institucionais e às ordens dos superiores, visto que se trata de utilizar, na polícia, regras semelhantes às utilizadas nas Forças Armadas, cujo contexto é da atuação do soldado em situação de guerra. Esses valores se fazem nítidos durante todo o curso e se fazem presentes no dia a dia do policial militar” (Costa, 2018, p.40)

No entanto, os alunos não conseguem fazer distinção e compreender que, na universidade, a hierarquia funciona diferente. As sanções, da mesma forma, são distintas e também não recaem sobre o corpo. Todas são de cunho administrativo. Sobre a confusão instaurada pelos alunos, Neves (2016, p.29) faz ainda, algumas considerações:

Nem a expulsão impede ao aluno de entrar na universidade, ele só não terá mais o tratamento de aluno. Dentro dessa relação de obediência da instituição militar, a polícia deveria ter o papel de difundir a obediência às regras na sociedade, porém não está socializada para aderir a novas regras. O fato da disciplina na instituição militar ter consequências ao corpo faz com que se crie um medo por não respeitar as regras, por não ser disciplinado. A transferência dessa noção para dentro do universo acadêmico não faz nenhum sentido, a partir do momento que nenhuma sanção deve ou pode recair sobre o corpo. A disciplina, para dentro da academia, sendo aquilo que tem a ver com o respeito às regras e normas instituídas, tem a ver também com uma forma de se pensar disciplinada, pois se vê as coisas a partir de um mesmo ponto de vista. Desta forma, dentro de um programa de Direito, todos são disciplinados a pensar da perspectiva do Direito, a disciplina tem, na universidade, a ver com o saber.

Em função dessa hierarquia internalizada vivenciada diariamente em suas práticas profissionais e da dificuldade de compreensão e socialização com as regras acadêmicas, os alunos se queixam e acusam, tanto a universidade quanto o curso, de desorganizados. Esperam, assim, a mesma organização presente nas instituições militares.

Não obstante, os alunos que apresentam o discurso descrito anteriormente, quando falam da necessidade de regras nas instituições escolares, defendem escolas militares, por considerarem que estas atendem a tal necessidade. Discorrem sobre leis e regras, colocando-as em um mesmo patamar, mas, burlam - ou tentam burlar - as regras

acadêmicas e institucionais. Refletir sobre a relação dos alunos com as regras do curso é necessário para a compreensão de quem são eles e suas formas de interação.

A violência naturalizada

Como relatado anteriormente, a socialização com as regras permite uma grande tolerância por parte dos alunos com relação à violência, principalmente porque a violência faz parte de suas práticas, como também faz parte de suas interações, assim, é exibida de várias formas como se pode observar em mais uma descrição.

É nos dias de prova presencial que essas situações são mais recorrentes, tendo em vista que são os momentos em que existe a presença de todos os alunos no polo - diferente das tutorias, em que há presença reduzida (o que não faz com que os conflitos não ocorram).

Em mais um dia de prova, uma tarde de sábado, eu estava em sala aplicando prova. Iniciei o momento dando as orientações iniciais quando um aluno chegou, cumprimentou a mim e aos colegas que estavam mais próximos. Sentou-se em uma carteira na primeira fileira, em frente à mesa onde eu estava posicionada e, naturalmente, retirou uma arma da cintura colocou sobre a mesa. Retirou uma caneta, um lápis e uma borracha do bolso e também os colocou sobre a mesa. Retirou a arma de cima da mesa e a colocou entre as pernas deixando-a ali. Recebeu a prova e começou a preencher o cabeçalho.

Ao terminar de entregar as provas, retornei para a mesa e comecei a observar os alunos. Uma aluna que estava sentada ao lado do aluno que estava com a arma, olhava para mim, arqueava as sobrancelhas e olhava para a arma. Dirigi-me até ela e em um tom de voz muito baixo, quase sussurrando falou: *“Tô nervosa com essa arma. Tá me incomodando”*.

Então solicitei que o aluno guardasse a arma. Ele disse que não tinha onde guardar, pois havia deixado a mochila no carro. Solicitei que o tutor que estava no apoio o

acompanhasse até o carro para que ele pudesse pegar a mochila. Ele retornou para a sala com a mochila e a arma guardada. Ele e a outra aluna continuaram fazendo a prova normalmente. Em nenhum momento, o aluno questionou ou se incomodou com a solicitação. Ao terminar a prova, a aluna me pediu desculpas, mas disse que havia ficado nervosa com a arma. Esse relato demonstra o quanto algumas ações estão naturalizadas pelos alunos, fazendo com que não reflitam sobre elas em um ambiente que não é o de trabalho. Nesse sentido, Veríssimo (2015, p.13) pondera que:

No “caso da arma”, a naturalização do aluno com o fato de nunca deixar de estar portando sua pistola é tamanha que aparentemente não o deixa notar que isso pode ser uma coisa que, embora natural para ele, pode estar longe de sê-lo na universidade.

A linguagem corporal e oral dos alunos, em muitas situações no Polo, são a mesma utilizada por esses em suas práticas militares. Como demonstra mais um relato.

Enquanto os alunos chegavam para a realização de provas na parte da tarde, eu não estava em sala e sim no “apoio”. Neste momento, alguns alunos estavam em sala de aula estudando e outros conversavam no corredor. Estava encostada em uma mesa no corredor conversando com outro tutor que estava também no apoio e com um aluno, quando um segundo aluno, aquele que portava a arma pela manhã, saiu de uma sala. Ao me avistar falou, com um tom de voz alta: “*Ô professora?!* ” e veio em minha direção, parou em minha frente abriu um pouco as pernas, cruzou os braços e me perguntou: “*Esse tutor de Oficina é retardado ou é o que?*” Perguntei de quem ele estava falando e o porquê e ele respondeu: “*Esse tutor, ué! Ele me deu nota baixa na AD e na AP. Ele só pode ser retardado. Eu sei que fiz uma boa prova*”. Falei com o aluno: “*Uh! Eu acho que nós temos dois retardados então, porque quem corrige a AD é um tutor e quem corrige a AP é outro tutor. As avaliações são corrigidas por dois tutores diferentes. E você não tem nenhuma relação com suas notas, né?*” Ele respondeu: “*Ah é! Eu não sabia...*”

Confesso que me senti muito mais intimidada pela postura e pela forma como o aluno me interpelou no corredor do que com a arma que ele deixou à mostra no momento

de realização da prova.

A descrição supracitada exemplifica a violência na forma de tratamento com as pessoas, seja com os seus pares, nesse caso os demais alunos, ao portar a arma mesmo que de forma não ostensiva, como na agressividade de sua fala com relação ao tutor. Assim como os gestos, a construção das demandas com relação a inúmeras questões sempre passa por um processo de violência.

Da mesma forma, o deboche, constante, utilizado pelos alunos é uma estratégia de violência explícita e naturalizada de desqualificação do outro.

Em um dia de semana, véspera da data limite de entrega de uma avaliação a distância de uma determinada disciplina, pude presenciar uma situação um pouco constrangedora para a tutora presencial ao término da aula.

Estava sentada na sala da coordenação atualizando o horário de tutorias presenciais, quando, já quase no final da noite, por volta de 21h40, ouvi os alunos saírem da sala de aula acompanhados pela tutora. Não conseguia vê-los, mas ouvia muito bem a conversa.

Na ocasião, a tutora tentava tranquilizá-los com relação à avaliação dizendo que eles estavam bem preparados e que conseguiriam fazer a atividade sem problemas, quando um dos alunos falou: *“Professora! Corrige a minha prova com carinho. Lembra que eu posso encontrar a senhora em uma blitz”*. A tutora “visivelmente” sem graça brincou e falou que não tinha carro. O aluno então disse: *“Posso parar o carro do seu namorado”*. E, mais uma vez, a tutora respondeu, dessa vez, em um tom mais sério: *“Eu não tenho namorado”*. A tutora se virou e extremamente constrangida, com as bochechas vermelhas e a voz trêmula, me disse: *“Acho que isso não foi só uma brincadeira. Ainda bem que eu não tenho carro ou então ficaria com medo de ser abordada por ele na rua”*.

Esses gestos de violência explícita são naturalizados e repetidos. Os instrumentos da universidade são ineficazes para tratar dessa violência. No contexto militar, a violência somente pode ser detida com a prisão ou por ordem de um superior e, na Universidade, não funciona desta forma. Mesmo que o coordenador possa ser visto como um superior, não há

eficácia simbólica uma vez que nenhuma ação deste pode gerar mudança nessas atitudes. A Universidade constitui um ambiente acadêmico de interações sociais e essa violência tem a ver com a socialização com as regras.

Diferente das instituições onde o castigo e a **culpabilização** são práticas comuns presentes desde a criação das instituições polícia militar e polícia civil (Kant de Lima, 2013; Holloway, 1997), a prática dessas instituições existentes nos dias atuais ainda apresentam características do império. Essa reflexão contribui para o entendimento acerca da hierarquia na polícia militar e dos anseios em atender às demandas da classe dominante, caracterizando a desigualdade existente desde aquela época.

Observa-se que, no curso, da mesma forma como em suas práticas profissionais, os alunos procuram culpados para as dificuldades encontradas, enquanto, no ambiente acadêmico, a prática realizada é a responsabilização.

Essa responsabilização está relacionada à sensibilidade jurídica *civil law tradition*, na qual, através de códigos legais legitimados pelo poder legislativo, pela construção de consensos temporários de forma sucessiva e pela interpretação dos fatos em um processo de inquirição, busca-se a verdade e não a culpa (Kant de Lima, 2013).

Pensar na lógica proposta por Geraldo e Kant de Lima (2015) possibilita a compreensão da conduta desses alunos, eles pertencem a um grupo onde a violência é totalmente naturalizada e, da mesma forma, produzem violência em suas relações sociais e acadêmicas, performando-se a partir de seus gestos naturalizados. Estão submetidos a um poder violento e consequentemente submetem os demais com os quais se relacionam em qualquer instância da sociedade, com exceção dos juízes com os quais demonstram subalternidade.

Em um dia de avaliação presencial, em sala de aula aplicando uma prova que permitia consulta ao material didático, observei que dois alunos trocaram apostilas. Solicitei que um deles me mostrasse o material e observei que havia uma anotação a lápis que correspondia à resposta de uma das perguntas objetivas da prova. Informei que iria

ficar com o material uma vez que nele constava a anotação da resposta e isso poderia configurar cola, mas que ele poderia terminar a prova.

O aluno muito alterado levantou-se e, em um tom de voz muito alto e agressivo, disse que eu não iria ficar com nada, que o material pertencia a ele e que eu deveria devolver. Informei que eu não deveria devolver até que ele terminasse a prova, o aluno continuou exaltado. A esta altura, a tutora que estava no apoio, no corredor, já havia chamado dois tutores para ver o que estava acontecendo na sala, tantos eram os gritos do aluno. Os tutores não fizeram nenhum tipo de interferência a não ser me perguntar se estava precisando de ajuda na sala. E foi apenas com a chegada deles que o aluno se sentou novamente, retornando à realização da prova algum tempo depois. Um dos tutores se ofereceu para me substituir em sala, pois estava com medo que o aluno fizesse alguma coisa comigo, mas permaneci em sala.

Ao final da prova, alguns alunos me procuraram e pediram desculpas pelo aluno envolvido, dizendo que ele não poderia ter me tratado daquela forma, sendo totalmente desrespeitoso. Um deles falou que se ele fizesse mais alguma coisa iria interferir, tendo o apoio dos demais em sua fala.

Essa situação demonstra que a violência para eles é tão naturalizada que, mesmo considerando equivocada a atitude do aluno, eles só iriam interferir se acontecesse algo a mais, ou seja, que ele partisse para a agressão física, como se sua atitude não fosse violenta o suficiente para uma intervenção.

Estas atitudes pontuais assim como a postura física dos alunos ao andarem pelo polo intimidam tutores e alunos de outros cursos..Em função desse tipo de atitude e outras já sinalizadas, alguns tutores não se sentem à vontade para manter uma relação mais próxima com os alunos. O que nos faz refletir acerca das ações típicas e consequências dessas ações nos processos de socialização. Segundo Platero e Vargas (2017), tipificações e estoques de conhecimento à mão levam o policial a interpretar o que ele vê e outras pessoas não veem. É deste estoque de conhecimento dos alunos em contraposição ao estoque de conhecimento dos tutores que se originam muitos conflitos.

Pensando a partir da abordagem de Schutz, poderia trabalhar os exemplos relatados elaborando uma tipologia das ações típicas e atípicas. Porém, muitos dos exemplos apresentados para uma reflexão sobre a socialização com as regras e consequentemente acadêmica, ao menos nas outras graduações oferecidas no Polo, se apresentariam como atípicas. No *Tecnólogo*, se constituem em ações e comportamentos típicos, característicos e próprios do processo de socialização acadêmica desses alunos uma vez que, em proporções diferentes, se apresentem de forma corriqueira.

Nos últimos semestres, o perfil dos alunos que ingressam no curso, assim como a forma de administração dos conflitos, foram se aprimorando e, com isso, os conflitos foram minimizados. Apesar da mudança de perfil, o encontro obrigatório com os alunos calouros nesse semestre (2019.1) demonstrou que esses conflitos, embora ocorreram em proporção menor, não deixaram de existir. Como exemplo, posso citar uma discussão acalorada neste encontro, quando falei acerca das orientações sobre o porte ostensivo da arma e o uso da farda.

Suponho que essas ações e experiências com o tempo se tornem atípicas. Mas, não houve tempo e material suficiente para essa análise. Essa questão poderá ser objeto de pesquisas posteriores.

Conclusão

A presente dissertação proporciona uma reflexão sobre as questões que envolvem os conflitos vivenciados no *Tecnólogo*. Primeiramente, mostra que os alunos não têm qualquer incentivo efetivo por parte das instituições para realizar o curso. Poucos têm o reconhecimento profissional, demonstrando que, em sua maioria, a busca por qualificação é algo pessoal.

Se preocupa em mostrar como as práticas dos alunos são violentas e o aprendizado de como a violência se pratica contra as regras. Acompanhar onde a violência, não notada

por eles, aparece e escrever sobre essa violência naturalizada mostra que ela existe. Principalmente nos primeiros anos de curso, posteriormente com o decorrer do tempo e o exercício de reflexão sobre tais práticas gera ações menos violentas identificadas ao final de cada turma formada. Um aprendizado de como a violência se pratica contra as regras.

Lidar com essa violência, no curso, se configura como o maior problema para as pessoas envolvidas nessa socialização. A dificuldade para os tutores e demais alunos em lidar com situações violentas no ambiente acadêmico é um problema. Nem todos estão preparados para situações violentas e, na verdade, possivelmente não têm em vista que este é um espaço de conhecimento e não de violência. Mas, como visto ao longo da pesquisa, esta é uma realidade e seu aprendizado é necessário. A regra é objeto de transgressão constante e os alunos não se constrangem quando pedem um jeitinho ou deboçam. Não suportam o tratamento igualitário e tencionam diante de um tratamento perante as regras acadêmicas distintas às institucionais.

Para os alunos, existem as regras, que são exigidas das demais pessoas, mas na universidade, não se submetem e se utilizam de violência na hora de demandar os privilégios.

Para os tutores e demais profissionais envolvidos no processo, consiste em um problema a aplicação das regras e a necessidade de administrar os conflitos provenientes da violência que esta gera.

A pedagogia da reflexividade propõe pedagogicamente uma reflexão sobre a violência naturalizada. O que é desenvolvido no curso, que proporciona esses dados, essa experiência, para que aconteça essa reflexão.

Aponta de que forma os conflitos, na verdade, explicitam as éticas profissionais que os permitem aprender. É por isso que, na faculdade, a gente aprende a pensar.

Como lidar com essa violência não está relacionado apenas com quem está diretamente vinculado ao curso. Os tutores sentem-se ameaçados em diversas situações.

Os tutores coordenadores precisam saber administrar esses conflitos e violências de

forma que os outros - tutores e alunos - percebam o que está acontecendo e as práticas violentas minimizem. Desta forma, conflitos não desaparecem, mas são administrados.

A dissertação aborda como os alunos aprendem a pensar e como a experiência acadêmica não elimina a violência. Ao contrário, traz para dentro da universidade a violência das relações. A dificuldade é lidar com esta violência sem se afetar, principalmente porque elas, em geral, não são leves.

É iminente a necessidade de ampliação da pesquisa acadêmica com vistas à discussão dos modelos políticos de atualização da transmissão e da assimilação deste novo conceito de formação, ou seja, a necessidade de qualificação dos profissionais que atuam na rua, de forma que sejam produzidos uma reflexão e um conhecimento para além do conceito atribuído à Segurança Pública.

Existe um grupo de alunos com instinto reflexivo e pesquisador. Observa-se, mesmo que de forma sucinta, a ampliação de conhecimentos capazes de desconstruir pensamentos arraigados e a construção de possibilidades de reflexão. Essas possibilidades de reflexão diferenciam o Curso de Tecnologia em Segurança Pública e Social do tipo de conhecimento que é oferecido no curso superior da Polícia Militar e das demais instituições das quais os alunos são oriundos, o que, por vezes, lhes causa estranhamento.

Para além de uma prática reprodutora (PMERJ), o curso de Tecnologia propõe a desconstrução de valores, identificação dos conflitos, forma de administração destes e possibilidade de reflexão, ou seja, o que vale na escola é a autoridade do argumento e não o argumento da autoridade.

Os alunos lidam com os desafios do curso de acordo com suas motivações e sentidos. Em sua maioria, voltam seu conhecimento para suas finalidades pessoais. Observa-se que os conflitos na socialização dentro do ambiente acadêmico demonstram como a socialização oriunda das instituições de Segurança Pública produz efeito negativo nas interações com os civis.

Essas articulações ensinam que a construção de uma tipologia sobre as motivações e

sentidos dos alunos do *Tecnólogo* demonstra como os alunos lidam com os desafios apresentados pelo curso e como tratam a formação universitária, segundo suas motivações e sentidos.

O curso foi submetido a um histórico de valorização e desvalorização pela PMERJ. Essa desarticulação afetou diretamente as motivações para ingresso e permanência no curso. Concluimos, a partir das observações e relatos, que a motivação dos alunos é pouco orientada pelas instituições. Os alunos ressignificaram as motivações institucionais em motivações pessoais. Essa ressignificação demonstra que alguns não querem se submeter ao tratamento desigual e violento da própria instituição.

O diploma, nesse sentido, permite outras perspectivas e o conhecimento possibilita acesso a outras formas de lidar com a segurança pública bem como com a administração de conflitos. Porém, a falta de incentivo institucional explicita como os alunos aprenderam a se distanciar da instituição no que diz respeito a formação para que esta tenha sentido.

Comparada a outras carreiras, a falta de valorização e de benefícios constitui gravidade, demonstrada no argumento de Roberto Richa (2012) de que “*o policial que pensa é um policial que não obedece*”. Roberto Richa, então governador do Estado do Paraná, explicita as intenções das instituições de Segurança Pública em relação à formação de seus agentes. Tais intenções podem ser analisadas histórica e socialmente quando observamos sua função simplesmente executora. Além disso, na hierarquia militar, a autoridade é quem tem o poder de dizer o que é verdade. Não há ponderação, questionamento ou diálogo. Um manda e o outro obedece e este, que obedece, não precisa pensar.

Essa ausência de reconhecimento foi percebida pelos alunos em uma carta escrita ao governador do estado do Rio de Janeiro, onde articulavam reivindicações. Estas articulações foram possíveis, pois aprenderam a se comunicar de uma forma própria da sociedade civil.

Contudo, os ganhos simbólicos, oriundos de uma motivação institucional com

sentido valorativo, não foram alcançadas. Desta forma, os alunos redirecionam o conhecimento adquirido para suas motivações pessoais. Esse encaminhamento é uma forma explícita de recusar um tipo de formação que parece aos próprios alunos como indispensáveis.

Os conflitos na socialização acadêmica demonstram como a socialização na polícia produz efeitos negativos nas interações com os civis. As instituições não valorizam o ensino universitário, pois as reflexões possibilitadas pelo curso são realizadas a partir de um ponto de vista distinto.

Observamos, apesar de não ser a regra, a existência de alunos que, apesar da desvalorização institucional, tiveram ascensão profissional em função da realização do curso. Da mesma forma, observa-se que a desvalorização institucional pode ser algo positivo nem que seja no sentido de almejar outras profissões tal qual observado em ações e desejos apresentados por alguns alunos. Isso pode ser positivo. As transformações e mudança de paradigmas no que se refere às motivações que os levaram a ingressar no curso. Há aqueles que entram pensando na carreira e ao longo do curso suas motivações mudam e o foco é transferido para a formação.

Ressaltamos que, via de regra, a reflexão modifica a vida pessoal do aluno, mas não muda a instituição militar, tão pouco a sociedade.

No entanto, as motivações institucionais instigam pouco os alunos. Observa-se que estão se qualificando por eles mesmos sem incentivos consideráveis por parte da instituição. Desta forma, as motivações para ingresso ou permanência são sempre pessoais.

Finalizo essa conclusão com uma ponderação que diz respeito a virtude das tecnologias sociais e do curso como importante instrumento. Certamente por esta característica, recebeu o Prêmio UFF de Inovação Social. Nesse contexto, há que se fazer uma interpretação positiva sobre seus atores e suas ações. A Universidade desta forma ganha e cumpre o seu papel histórico e social de universalizar o ensino, disseminando conhecimento e mantendo uma relação intrínseca manifesta na possibilidade de reflexão.

O Curso se configura como uma inovação do conceito de segurança pública. A segurança praticada pelos profissionais se pauta na violência. A segurança proposta pelo curso se pauta no conceito de sociedade, no conhecimento, no respeito e diálogo.

A totalidade dos dados apresentados demonstra que 53% dos alunos ingressaram no curso por motivação pessoal e 48 % por motivação institucional. Além disso, a análise das descrições e experiências evidencia a necessidade de transição das motivações institucionais em pessoais ao longo do curso.

Nesse momento da análise, pode-se afirmar que fica evidente a ausência de motivação institucional para a formação desses profissionais por instituições externas. Isso porque, uma formação tal qual a oferecida pelo *Tecnólogo*, que mais do que respostas oferece aos alunos perguntas, não é interessante para os padrões internos (militares) de formação e administração hierárquica militar que cumprem um padrão ritualístico e próprio.

Os alunos que conseguiram transformar as motivações institucionais em pessoais como forma de permanência no curso, no entanto, em sua maioria, não conseguem sair do “papel” de policiais sentindo-se em muitas situações de debate ofendidos quando presenciam discursos sobre as práticas hierárquicas e repressivas. A administração dos conflitos de hierarquias distintas e a necessidade de sensibilização para a socialização acadêmica e para a compreensão da Segurança Pública enquanto rede e não práticas é iminente.

A formação, a capacidade de reflexão e as práticas dos agentes de Segurança Pública tem influência direta na percepção que a sociedade tem sobre eles. O ser humano não se sente seguro quando há pessoas dispostas a matar, violentar ou prender quem o ameace, mas sim, quando não há ameaças. Por isso, é importante rever o conceito de segurança praticado, ele pode ser ao mesmo tempo a doença e a proposta de cura para problemas sociais, ou seja, a segurança retroalimenta a própria violência e insegurança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGON, L. A. O. **A memória que não leva à justiça:** uma etnografia das moralidades e dos discursos presentes no Tecnólogo em Segurança Pública e Social da Universidade Federal Fluminense. Tese de Doutorado. PPGA, 2018.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para pesquisa de campo:** produzir e analisar dados etnográficos. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BRANDÃO, Cláudio. **Introdução ao direito penal:** análise do sistema penal à luz do princípio da legalidade. Rio de Janeiro, Forense: 2005

BOURDIEU, Pierre, **O poder simbólico.** Bertrand Brasil, 2007.

CARUSO, Haydée G. C. **Das práticas e dos saberes:** A construção do fazer policial entre as praças da PMERJ. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, PPGA, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2004.

CARUSO, Haydée. PATRÍCIO, Luciane. PINTO, Nalayne **Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro:** da Escola de Formação à Prática Policial. In: ANPOCS – 30 Encontro Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2006, Caxambu. Anais 30 ANPOCS. São Paulo: ANPOCS, 2006. V.1.

CARUSO, Haydée. PATRÍCIO, Luciane. ALBERNAZ, Elizabete R. **A Polícia que queremos:** considerações sobre o processo de reforma da polícia do Rio de Janeiro. Rede de Policiais e Sociedade Civil, p. 163 a 178, 2007.

DAMATTA, Roberto. **Você sabe com quem está falando?** In: Carnavais, malandros e heróis. Rio de Janeiro: Zahar. 1979.

_____. **Relativizando.** Uma introdução a antropologia social. Rocco. RJ, 1987.

FERNANDES, N. K. Q., **De policial a estudante:** Uma análise do processo de socialização dos alunos na universidade. Monografia apresentada como trabalho de conclusão de curso de Bacharelado em Segurança Pública, 2016.

FOOT-WHYTE, Willian. “Treinando a observação participante”. In: GUIMARÃES, A.Z.G. **Desvendando máscaras sociais.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** História da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes. 1977.

_____, Michel. **Microfísica do Poder.** São Paulo: Editora Paz e Terra. 2006.

_____, Michel. **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: Nau Editora, 2013.

GARELLI, Mônica. **Percepção do Aluno Sobre a Qualidade de Disciplinas Oferecidas na Modalidade a Distância:** Construção de um Modelo Baseado na Servqual. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Sistemas de Gestão da Universidade Federal Fluminense, 2013

GEERTZ, Clifford. **“O saber local: Fatos e leis em uma perspectiva comparativa”.** Em: O saber local: Novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis, Vozes. pp. 249-356. 1997.

_____. **Uma descrição densa:** Por uma Teoria Interpretativa da cultura. In: A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. P. 3 – 21.

GERALDO, Pedro Heitor Barros, KANT, de Lima. **Administração de Conflitos em Perspectiva Comparada.** In: 39º Encontro Anual da Anpocs. 2015.

GERALDO, Pedro Heitor B. **O Senador e o Bispo.** Rio de Janeiro, UFF, 2006.

HOLLOWAY, Thomas H. in **Polícia no Rio de Janeiro.** Repressão e resistência numa cidade Cultura Jurídica e práticas policiais. A tradição Inquisitorial do século XIX. Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.

KANT DE LIMA, Roberto. **A polícia da cidade do Rio de Janeiro:** Seus dilemas e paradoxos. Rio de Janeiro, Forense. 1995

_____. **Direitos civis, Estado de Direito e “cultura policial”:** a formação policial em questão. Revista Preleção – Publicação Institucional da Polícia Militar do estado do Espírito Santo de assuntos – Segurança Pública – ano 1, n.1, abr. 2007.

_____. **Entre as leis e as normas Éticas corporativas e práticas profissionais na segurança.** V. 6, n4, 2013

_____. **Polícia, Justiça e Sociedade no Brasil: Uma Abordagem Comparativa dos Modelos de Administração de Conflitos no Espaço Público** In: Revista de Sociologia Política Nº 13: 23-38 NOV. 1999.

_____. **A Antropologia da Academia:** Quando os índios somos nós. Editora UFF, 3ª Edição. 2011.

MEHAN, Hugh. **The competent student**. Sociolinguistic working paper number Austin: Southwest Educacional Development Laboratory, 1979.

MENDES DE MIRANDA, Ana Paula; BERALDO DEOLIVEIRA, Marcella; FERREIRA PAES, Vivian. **Antropologia e Políticas Públicas**: Notas sobre a avaliação do trabalho policial. Cuadernos de Antropologia Social, v. 25, p. 51-70, 2007.

MICELI, S. **Bourdieu e a renovação da sociologia contemporânea da cultura**, Tempo soc. vol.15 n.1 São Paulo Apr. 2003.

MILLS, C. W. **Sobre o Artesanato Intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MORAES, Lúcio Flávio Renault de; MAESTRO FILHO, Antonio Del; DIAS, Devanir Vieira. **O paradigma weberiano da ação social**: um ensaio sobre a compreensão do sentido, a criação de tipos ideais e suas aplicações na teoria organizacional. Rev. adm. contemp., Curitiba , v. 7, n. 2, p. 57-71, June 2003 .

MUNIZ, Jacqueline de Oliveira. **Ser Policial é sobretudo uma razão de ser**. Cultura e Cotidiano da PMERJ 1999 (Tese de doutorado)

NEVES., D. M. C., **HIERARQUIA E DISCIPLINA**: Análise da relação de ensino-aprendizagem no curso de Tecnólogo e Segurança Pública e Social. Monografia apresentada como trabalho de conclusão de curso de Bacharelado em Segurança Pública, 2016.

OBERLING, A. F., **Maconheiro, dependente, viciado ou traficante?** Representações e práticas da Polícia Militar sobre o consumo e o comércio de drogas na Cidade do Rio de

Janeiro, Dissertação de Mestrado, PPGA, 2011.

PAES, Vivian. **Crimes, procedimentos e números:** estudos sociológicos sobre a gestão de crimes na França e no Brasil. Rio de Janeiro: Garamond, 2013.

PLATERO., K. A. S., **Tipologia dos Homicídios Consumados e Tentados:** Uma Análise Sociológica das Denúncias Oferecidas pelo Ministério Público de Minas Gerais, Dissertação de Mestrado, UFMG, 2006.

PLATERO., K. e VARGAS, J. **‘O que foi que aconteceu?’**, REVISTA DILEMAS, 2017. DILEMAS – Vol.10 – no 3 – SET/OUT/NOV/DEZ 2017 – pp. 621-641

POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia de. **Um toque de clássicos:** marx, durkheim e weber. 2. ed., rev. e ampl Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2002.

SCHUTZ, A. **Fenomenologia e Relações Sociais:** Textos Escolhidos de Alfred Schutz. Organização Helmut R. Wagner. Tradução de Ângela Melin. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1979. Título original: Alfred Schütz On Phenomenology And Social Relations.

_____, Alfred. **Atenção seletiva:** relevâncias e tipificação. In: WAGNER, Helmut R. (Org.) Fenomenologia e relações sociais. Rio de Janeiro: Zahar, 1979a.

_____. Bases da Fenomenologia. In: _____. Fenomenologia e relações sociais. Textos escolhidos de Alfred Schütz. Rio de Janeiro: Zahar, 1979b. Parte I.

SILVA, Robson Rodrigues da . **Entre a caserna e a rua:o dilema do “pato”:**Uma análise

antropológica da instituição policial militar a partir da Academia de Polícia Militar D. João VI, Eduff, Niterói, RJ, 2011

TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América: A Questão do Outro**. Martins Fontes 2ª edição. Tradução Rubens Eduardo Frias, São Paulo: Centauro.

VELHO, G. **“Observando o familiar”**. In: Individualismo e Cultura . Rio de Janeiro.

VERÍSSIMO, Marcos. **O Medo de Errar e o ethos da Polícia Militar do Rio de Janeiro**. In: PIRES, Lenin; EILBAUM, Lucía. (Org.). Políticas Públicas de Segurança e Práticas Policiais no Brasil. Niterói: EDUFF, 2009, v., p. 187-226.

_____. M. **Quando a Polícia vai à Faculdade: “inclusão social” ou “choque cultural”?**, XVII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, RS, 2015.

WEBER, Max. **A objetividade do conhecimento nas ciências sociais**. In: COHN, Gabriel (Org.). FERNANDES, Florestan (Coord.). **Weber – Sociologia**. Coleção Grandes Cientistas Sociais, 13. São Paulo: Ática, 1994, p. 79-127.

_____, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Trad. João Marcos Mariane de Macedo. 2. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Ciência e Política: duas vocações**. Trad. Leônidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. 15. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

_____. **Conceitos básicos de sociologia**. Trad. Rubens Eduardo Ferreira Frias e Gerard Georges Delaunay. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2003

———. **Economia e sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva. Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Ed. UNB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

———. **Ensaio sobre a teoria das ciências sociais.** Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2003.

———. **Ensaio de sociologia.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

Sites consultados

Portal CEDERJ Em: <http://cederj.edu.br/fundacao/sobre/> . Acesso em: 10 de setembro de 2018

Portal MEC Em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 20 de setembro de 2018
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7237-catalogo-nacaoanl-cursos-superiores-tecnologia-2010&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98211-cncst-2016-a&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192

Portal Direito Net

ARAÚJO, Wesley F., 2009, DIREITONET Em:
<https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/5052/Oficial-da-Policia-Militar-como-carreira-juridica-de-Estado> - Acesso em 18 de setembro de 2018.

Documentos consultados

Lei Estadual nº 5805, de 20 de agosto de 2010 e no Decreto nº 42.810, de 19 de janeiro de 2011

Documento de apresentação da Coordenação do Curso de Tecnologia em Segurança Pública e Social ao Inep.

Fichas de matrícula dos alunos matriculados no Curso Tecnologia em Segurança Pública e Social do Polo Nova Friburgo.